

Université de Montréal

**Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du
dictionnaire électronique en classe de français au secondaire**

**Par
Mélissa Singcaster**

**Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sciences de l'éducation
Option didactique**

Octobre 2020

© Mélissa Singcaster, 2020

Université de Montréal
Département de didactique / Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

**Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du
dictionnaire électronique en classe de français au secondaire**

Présenté par :

Mélissa Singcaster

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin
Présidente

Dominic Anctil
Directeur de recherche

Ophélie Tremblay
Codirectrice de recherche

Pascale Lefrançois
Membre du jury

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à mieux comprendre comment certain·e·s enseignant·e·s de français du secondaire forment leurs élèves à utiliser le dictionnaire électronique en classe en décrivant, d'une part, les savoirs et les savoir-faire liés à son utilisation qui font l'objet d'un enseignement en classe et, d'autre part, les pratiques relatives à l'enseignement de ces savoirs et savoir-faire. Pour parvenir à nos objectifs, nous avons mené des entrevues avec huit enseignant·e·s, qui ont également noté dans un journal de bord, pendant un mois, les activités ou les interventions sollicitant l'utilisation du dictionnaire électronique qu'ils·elles ont réalisées en classe. À la lumière de notre analyse des données, nous avons tracé le portrait des pratiques d'enseignement de chaque enseignant·e, et une comparaison des similitudes et des différences entre les portraits nous a ensuite permis de relever trois profils distincts de pratiques dont le but est de former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique : 1) l'enseignement spontané, axé sur quelques éléments liés à son utilisation, 2) l'enseignement planifié en début d'année et spontané ensuite, axé sur une plus grande variété d'éléments et, enfin, 3) l'enseignement planifié régulier, qui intègre lui aussi une grande variété d'éléments liés à l'utilisation du dictionnaire électronique, mais qui comprend également des savoirs qui relèvent spécifiquement de l'usage du format électronique. Il ressort de notre étude que l'intégration d'un outil comme le dictionnaire électronique dans les pratiques d'enseignement est un processus long et complexe, et que la richesse des dictionnaires mis à la disposition des enseignant·e·s n'est pas garante d'un enseignement plus riche ou plus varié. À ce titre, nous pensons qu'une formation portant sur l'utilisation du dictionnaire électronique pourrait être utile aux enseignant·e·s en exercice de même qu'aux futurs·e·s enseignant·e·s, car elle leur permettrait de se familiariser avec son utilisation à titre personnel d'abord, une étape essentielle à l'intégration du DÉ dans les pratiques d'enseignement, et à titre pédagogique ensuite.

Mots-clés : dictionnaire électronique ; pratiques d'enseignement ; compétence dictionnaire ; didactique du français ; intégration des TIC en éducation.

ABSTRACT

This research aims to better understand how some French secondary school teachers train their students to use the electronic dictionary in class by determining the knowledge and skills related to its use that are the subject of classroom teaching and by describing the practices related to the teaching of these dictionary skills. To achieve our goals, we conducted interviews with eight teachers, who also noted in a diary, for a month, the activities or interventions requiring the use of the electronic dictionary that they carried out in class. In the light of our data analysis, we drew a portrait of the teaching practices of each teacher, and a comparison of the similarities and differences between the portraits then enabled us to identify three distinct profiles of practices whose goal is to train students to use the electronic dictionary: 1) spontaneous teaching, focusing on a few elements related to its use, 2) teaching planned at the start of the year and spontaneous thereafter, focusing on a greater variety of elements and, finally, 3) regular planned teaching, which also incorporates a wide variety of elements related to the use of the electronic dictionary, but which also includes knowledge that relates specifically to the use of the electronic format. Our study shows that the integration of a tool such as the electronic dictionary into teaching practices is a long and complex process, and that the wealth of dictionaries made available to teachers does not guarantee richer or better teaching. As such, we believe that training on the use of electronic dictionary could be useful for practicing teachers as well as future teachers, because it would allow them to become more familiar with its use in a personal capacity first, and then for educational purposes.

Keywords: electronic dictionary ; teaching practices ; dictionary skills ; French didactics ; ICT integration in education.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des sigles et acronymes	xi
Liste des conventions d'écriture.....	xii
REMERCIEMENTS	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	2
1. Le contexte général de la recherche : les technologies de l'information et de la communication en éducation	3
1.1 La présence accrue des TIC dans les écoles.....	3
1.2 La faible intégration des TIC dans les pratiques enseignantes.....	4
2. Le contexte spécifique de la recherche : l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français	6
2.1 L'importance du dictionnaire dans l'enseignement-apprentissage du français.....	6
2.1.1. Un allié important pour le développement des compétences langagières.....	6
2.1.2 La consultation du dictionnaire : une compétence dictionnaire prescrite par les programmes de formation	10
2.1.2.1. <i>Une définition de la compétence dictionnaire.....</i>	<i>10</i>
2.1.2.2. <i>La compétence dictionnaire dans les programmes d'études québécois.....</i>	<i>12</i>
2.2 L'utilisation du dictionnaire électronique par les apprenant·e·s et les enseignant·e·s	13

2.2.1 Les stratégies inefficaces et les difficultés des apprenant·e·s	13
2.2.2 L'usage limité du dictionnaire électronique par les enseignant·e·s	17
2.3 L'intérêt d'explorer les pratiques d'enseignement liées à l'utilisation du dictionnaire électronique.....	19
2.3.1 Des pratiques à décrire pour une meilleure formation des enseignant·e·s.....	19
2.3.2 Une meilleure formation des enseignant·e·s pour une utilisation plus efficace du dictionnaire électronique par les élèves	20
3. L'objectif général de la recherche	21
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL	22
1. Le lexique	23
1.1 Les entités lexicales.....	24
1.1.1 Le mot-forme.....	24
1.1.2 La lexie	24
1.1.3 Le vocable	25
1.1.4 La collocation.....	26
1.2 Les différentes facettes de la maîtrise d'une lexie	27
1.2.1 La forme	28
1.2.2 Le sens.....	28
1.2.3 Les propriétés de combinatoire restreinte	28
1.3 Les relations lexicales.....	29
1.3.1. L'hyponymie-hyperonymie.....	30
1.3.2 La synonymie	30
1.3.3 L'antonymie	31
1.3.4 Les lexies de même famille de mots	31
1.3.5 Les lexies de même champ sémantique	32
1.4 La variation au sein du lexique	33

2. Le dictionnaire électronique	34
2.1. Les types de dictionnaires électroniques	35
2.2 La structure et le contenu du dictionnaire électronique de langue	37
2.2.1 L'organisation générale d'un dictionnaire électronique et les possibilités d'accès à l'information	37
2.2.1.1 <i>Les fonctions de recherche</i>	37
2.2.1.2 <i>Les renvois et les hyperliens</i>	39
2.2.2 L'organisation d'un article de vocable.....	39
2.2.3 Une revue des dictionnaires électroniques utilisés en classe de français	40
2.2.3.1 <i>Les possibilités d'accès à l'information</i>	42
2.2.3.2 <i>Le traitement des informations grammaticales et syntaxiques</i>	44
2.2.3.3 <i>Le traitement des informations formelles et étymologiques</i>	44
2.2.3.4 <i>Le traitement du sens</i>	45
2.2.3.5 <i>Le traitement des locutions</i>	51
2.2.3.6 <i>Le traitement des collocations</i>	51
2.2.3.7 <i>Le traitement des dérivés sémantiques</i>	52
2.2.3.8 <i>L'utilisation des marques d'usage</i>	54
2.3 Les savoirs et les savoir-faire de la compétence dictionnaire	57
2.3.1 Les recherches sur la compétence dictionnaire	57
2.3.1.1 <i>Les savoirs et les savoir-faire requis avant la consultation</i>	58
2.3.1.2 <i>Les savoirs et les savoir-faire requis pour localiser l'entrée</i>	60
2.3.1.3 <i>Les savoirs et les savoir-faire requis pour repérer et interpréter l'information de l'entrée</i>	62
2.3.1.4 <i>Les savoirs et les savoir-faire requis pour enregistrer l'information</i>	64
2.3.1.5 <i>Les savoirs et les savoir-faire requis pour comprendre les enjeux lexicographiques</i>	64
2.3.2 Une synthèse des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'utilisation efficace du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire	65
3. L'intégration du DÉ dans les pratiques d'enseignement	69

3.1 La distinction entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement.....	69
3.2 Les contextes d'utilisation du DÉ en classe par l'enseignant·e.....	70
3.3 L'analyse des pratiques d'enseignement sous l'angle de l'intégration des outils technologiques.....	71
4. Les objectifs spécifiques de la recherche	75
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE	76
1. Les choix méthodologiques de la recherche.....	77
1.1 L'étude multicas pour dresser des portraits de pratiques.....	77
1.2 Les entretiens pour collecter les données	78
2. Les participant·e·s	81
2.1 Le recrutement	81
2.2 Les caractéristiques de l'échantillon	82
3. Le déroulement de la collecte de données	82
3.1 L'entretien semi-dirigé	83
3.2 Les journaux de bord.....	88
3.3 L'entretien d'explicitation.....	88
4. Le traitement et l'analyse des données.....	89
4.1 La grille de codage mixte et l'analyse thématique continue.....	90
4.2 La création des portraits.....	96
CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	98
1. Les pratiques d'utilisation du dictionnaire électronique des enseignant·e·s.....	99
1.1 Les pratiques personnelles.....	99
1.2 Les pratiques d'enseignement	100
2. Les portraits de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ.....	103
2.1 Chloé.....	104

2.1.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	104
2.1.2 Ses pratiques d'enseignement	104
2.1.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	105
2.2 Joanie.....	106
2.2.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	106
2.2.2 Ses pratiques d'enseignement	106
2.2.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	107
2.3 Jasmine.....	107
2.3.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	108
2.3.2 Ses pratiques d'enseignement	108
2.3.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	109
2.4 Nadine.....	109
2.4.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	110
2.4.2 Ses pratiques d'enseignement	111
2.4.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	112
2.5 Marie	112
2.5.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	113
2.5.2 Ses pratiques d'enseignement	114
2.5.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	115
2.6 Luc	115
2.6.1 Les savoirs et savoir-faire qu'il enseigne.....	116
2.6.2 Ses pratiques d'enseignement	117
2.6.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'il a collectées.....	118
2.7 Aurélie	119
2.7.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	119

2.7.2 Ses pratiques d'enseignement	120
2.7.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	121
2.8 Danielle	122
2.8.1 Les savoirs et savoir-faire qu'elle enseigne	122
2.8.2 Ses pratiques d'enseignement	123
2.8.3 Les fiches d'activité ou d'intervention qu'elle a collectées	124
CHAPITRE V – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	127
1. Des savoirs et savoir-faire riches axés sur différentes facettes de la compétence lexicale.....	128
2. Divers profils de pratiques pour enseigner à utiliser le dictionnaire électronique en classe de français au secondaire.....	130
2.1 Le premier profil : l'enseignement spontané.....	131
2.2 Le deuxième profil : l'enseignement planifié en début d'année et spontané ensuite...	131
2.3 Le troisième profil : l'enseignement planifié régulier	132
3. L'intégration du dictionnaire dans les pratiques d'enseignement : un processus complexe.....	133
4. Une richesse et une disponibilité accrues des dictionnaires électroniques non garantes d'un enseignement plus régulier ou plus varié	136
CONCLUSION	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	xv
ANNEXE I – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	xiv
ANNEXE II – FICHE D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION SOLLICITANT L'UTILISATION DU DÉ.....	xviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Synthèse des caractéristiques d' <i>Antidote</i> , du <i>Petit Robert</i> , d' <i>Usito</i> , du <i>Multidictionnaire de la langue française</i> et du <i>Larousse</i>	56
Tableau 2.	Synthèse des savoirs et des savoir-faire de la compétence dictionnaire utiles à l'élève du secondaire.....	68
Tableau 3.	Synthèse des caractéristiques de l'échantillon.....	82
Tableau 4.	Canevas du questionnaire d'entretien.....	87
Tableau 5.	Synthèse des thèmes retenus dans la grille de codage pour la catégorie « savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire ».....	93
Tableau 6.	Synthèse des thèmes retenus dans la grille de codage pour la catégorie « description des pratiques d'enseignement ».....	96
Tableau 7.	Synthèse des éléments de la compétence dictionnaire évoqués par les enseignant·e·s.....	101
Tableau 8.	Synthèse des éléments de la compétence dictionnaire évoqués par les enseignant·e·s.....	102
Tableau 9.	Synthèse des pratiques personnelles et d'enseignement visant à former les élèves à utiliser le DÉ en classe des huit enseignant·e·s.....	125

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Extrait de l'article du vocable TÊTE dans Antidote 10	46
Figure 2.	Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne du <i>Petit Robert</i>	47
Figure 3.	Extrait de l'article du vocable TÊTE dans <i>Usito</i>	48
Figure 4.	Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne du <i>Multidictionnaire de la langue française</i>	49
Figure 5.	Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne <i>Larousse</i>	50
Figure 6.	Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004, p. 36).....	72

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AQPF	Association québécoise des professeurs de français
DAFLES	<i>Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde</i>
DÉ	Dictionnaire·s électronique·s
DiCo	Dictionnaire de Combinatoire
DP	Dictionnaire papier
LAF	<i>Lexique Actif du français</i>
LEC	Lexicologie Explicative et Combinatoire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TIC	Technologies de l'information et de la communication

LISTE DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE

Mot-forme	<i>peur</i>
Sens linguistique	‘crainte’
Erreur lexicale	<i>Il a une *peur jaune des araignées.</i>
Lexie (lexème)	PEUR ₁ , PEUR ₂
Lexie (locution)	AVOIR PLUS DE PEUR QUE DE MAL
Vocables homonymes	PRÊT ¹ , PRÊT ²
Lexie vedette	~PEUR ₁

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier Dominic, sans qui je n'aurais jamais fait ce projet. Je le remercie d'abord de m'avoir enseigné tout au début de mon parcours universitaire : c'est lui qui a fait naître en moi un intérêt pour le lexique, lequel n'a cessé de grandir depuis. Je souhaite également lui témoigner ma plus profonde reconnaissance pour sa grande humanité, sa sensibilité, son ouverture d'esprit, sa bienveillance et sa générosité à mon égard, des qualités qui ont fait de lui, à mes yeux, un excellent directeur de recherche.

Je remercie également Ophélie, qui a accepté, alors que mon travail était déjà entamé, d'y prendre part et de le codiriger. Son expertise, ses idées judicieuses et ses précieux conseils ont apporté un vent de renouveau qui m'a permis de jeter un regard différent sur ma recherche et de me poser les bonnes questions. Elle a vite cerné mes besoins et a su me ramener à l'essentiel lorsque je m'égarais !

Bref, je vous dis merci de m'avoir encouragée, et, surtout, merci de votre patience : il faut dire que j'ai commencé ce projet il y a quelques années déjà ! Dans les moments où je me suis découragée, où je me suis remise en question, où j'étais indécise et où j'ai changé d'idée, j'ai toujours pu compter sur votre soutien.

Je désire ensuite remercier sincèrement Pascale Lefrançois et Marie-Claude Boivin, qui ont gentiment et généreusement accepté de faire partie du jury même si j'ai repoussé le dépôt de mon mémoire... à plusieurs reprises ! Leurs commentaires pertinents et constructifs m'ont amenée à pousser plus loin ma réflexion et à enrichir ce travail de recherche.

Évidemment, je souhaite aussi adresser mes sincères remerciements aux huit enseignant-e-s qui ont accepté que j'approfondisse l'étude de leurs pratiques et sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Je tiens aussi à souligner l'appui de la Faculté des études supérieures et postdoctorales, qui m'a octroyé deux bourses, de même que de celui de la Faculté des sciences de l'éducation, de laquelle j'ai également reçu une bourse, et qui m'ont aidée à mener à bien ce projet.

À mes parents, Sylvie et Michel, je dis merci de croire en moi et en mes projets et de me témoigner votre fierté et votre appui. Je tiens aussi à remercier ma petite sœur, Marianne, dont la présence et l'humour me sont indispensables au quotidien. Les innombrables soirées passées ensemble à planifier nos leçons, à s'échanger nos idées et à laisser libre-cours à notre créativité sont ma première source de motivation ; c'est une véritable joie de partager avec toi cette passion de l'enseignement. J'adresse également un grand merci à ma précieuse et fidèle amie Claudine, qui m'accompagne depuis longtemps dans les moments difficiles comme dans les bons et dont le soutien est indéfectible.

Pour terminer, je te remercie tout spécialement toi, Marcel. Trop souvent, je ne t'ai pas accordé toute l'attention que tu méritais, parce que j'étais trop absorbée dans mon travail et mes lectures, mais tu t'es toujours montré compréhensif. Je suis choyée de partager ma vie aux côtés d'un homme si bon, généreux et attentionné. Merci pour tout.

INTRODUCTION

La présente recherche, menée dans le cadre d'une maîtrise en didactique, aborde un sujet peu exploré jusqu'ici, celui des pratiques d'enseignant·e·s qui forment leurs élèves à utiliser le dictionnaire électronique. Plus précisément, elle a pour but de décrire ces pratiques et de déterminer les savoirs ou savoir-faire liés à son utilisation qui font l'objet d'un enseignement en classe.

Le premier chapitre contextualise la recherche en décrivant sa problématique et en justifiant sa pertinence ; le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, expose les principales théories et notions sur lesquelles s'est appuyé notre travail ; le chapitre III explique la méthodologie employée pour répondre aux objectifs de la recherche ; le quatrième et le cinquième chapitre présentent respectivement les résultats que nous avons obtenus et notre interprétation de ces résultats ; enfin, la conclusion présente les limites de la recherche, lesquelles ont pu avoir une influence sur les résultats obtenus.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous exposons le contexte général dans lequel s'inscrit la recherche, c'est-à-dire l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation, puis le contexte spécifique, l'utilisation du dictionnaire électronique (DÉ) en classe de français. Nous concluons le chapitre en présentant l'objectif général poursuivi par cette recherche.

1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE : LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION EN ÉDUCATION

Dans les dernières décennies, l'école a subi de profondes transformations en réponse à une nouvelle société du savoir, caractérisée par l'omniprésence de la technologie : en conséquence, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues de plus en plus accessibles dans les écoles. Cependant, une intégration physique des TIC dans le système éducatif ne signifie pas que les enseignant·e·s les intègrent nécessairement à leurs pratiques, comme en témoignent les études menées dans ce domaine (Stockless et Beaupré, 2014 ; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012).

1.1 LA PRÉSENCE ACCRUE DES TIC DANS LES ÉCOLES

L'importance croissante qu'ont prise les TIC dans notre quotidien, dans les dernières années, a rendu incontournable leur intégration dans les écoles, si bien que leur usage représente aujourd'hui une part déterminante des objectifs poursuivis par le système éducatif québécois. Comme l'indique le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), l'école a pour mission de permettre aux élèves de développer des compétences d'ordre méthodologique, essentielles à leur intégration sociale et professionnelle. C'est pourquoi ces dernier·ère·s développent, tout au long de leur scolarité, leur compétence transversale à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » à travers les diverses disciplines scolaires, une compétence qui se divise en trois grandes composantes : selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), au primaire, l'élève est amené à « s'approprier les TIC », à les « utiliser pour effectuer une tâche » et à « évaluer leur efficacité » (MELS, 2006a p. 29), et au secondaire, il·elle apprend à « utiliser les technologies

appropriées », à « tirer profit de leur utilisation » et, comme au primaire, à en « évaluer l'efficacité » (MELS, 2007, p. 16).

Pour parvenir à un tel objectif, le gouvernement du Québec a déployé de nombreux efforts pour rendre les TIC plus présentes dans les salles de classe et même si leur intégration n'est pas sans écueils, elles y sont aujourd'hui de plus en plus accessibles (Karsenti et Collin, 2013). C'est ce que révélait déjà l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles menée par Statistique Canada en 2003-2004 auprès des directeur·trice·s de quelque 6700 écoles primaires et secondaires du Canada. Selon cette étude, la vaste majorité des écoles (97 %) disposait alors d'ordinateurs connectés à internet, neuf sur dix étant destinés aux élèves, dans une proportion d'environ cinq élèves par ordinateur (Plante et Beattie, 2004, p. 11). La présence des TIC en éducation a depuis continué à s'accroître et continuera sans doute à le faire de façon exponentielle, comme en témoigne le nombre grandissant d'environnements éducatifs où chaque élève est équipé d'un ordinateur portable ou d'une tablette électronique (Karsenti et Collin, 2013).

Le potentiel pédagogique des TIC est donc de plus en plus reconnu en éducation et leur maîtrise est attendue de la part des élèves. Cependant, parce que les possibilités offertes par les technologies sont multiples, les enseignant·e·s doivent eux·elles aussi posséder des habiletés particulières pour s'assurer que l'utilisation des TIC en classe favorise le développement des compétences du programme de formation.

1.2 LA FAIBLE INTÉGRATION DES TIC DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Dès la formation initiale, les enseignant·e·s sont amené·e·s à développer leur compétence professionnelle à « intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 107), une compétence qui se divise en plusieurs composantes. D'après Raby (2004), pour être considérée comme pédagogique, l'intégration des TIC en éducation devrait correspondre à « une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif, pour

soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement » (p. 23). Toutefois, force est de constater, comme le montrent les recherches s'étant penchées sur la question (Stockless et Beaupré, 2014 ; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012), que les enseignant·e·s ne maîtrisent que faiblement la compétence à intégrer les TIC.

L'enquête de Stockless et Beaupré (2014), menée auprès de 1721 enseignant·e·s du préscolaire, du primaire et du secondaire de la commission scolaire des Affluents, révèle que 13,7 % des enseignant·e·s du primaire et 33,9 % des enseignant·e·s du secondaire n'auraient jamais recours aux TIC à des fins d'apprentissage. Ces résultats rejoignent ceux obtenus plus tôt par Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier (2012), qui ont de leur côté étudié la compétence à intégrer les TIC de futur·e·s enseignant·e·s du primaire et du secondaire en fin de formation universitaire. En effet, si les futur·e·s enseignant·e·s semblent averti·e·s quant aux avantages et aux désavantages que peuvent avoir les TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ils·elles ne maîtriseraient que partiellement certaines composantes de la compétence professionnelle à intégrer les TIC, notamment celles qui consistent à aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser et à les évaluer.

En somme, la reconnaissance de la technologie en éducation et sa présence accrue dans les milieux scolaires ne semblent donc pas toujours suffisantes à son intégration dans les pratiques des enseignant·e·s, qui continuent de rencontrer de nombreux obstacles (Stockless et Beaupré, 2014) : comme le rappelle Bray (1999), le fait de rendre accessibles les TIC en classe ne veut pas nécessairement dire que les enseignant·e·s sauront en tirer profit.

Parmi les TIC qui sont de plus en plus accessibles dans les salles de classe, sans pourtant toujours être intégrées dans l'enseignement, on retrouve le dictionnaire électronique, aujourd'hui disponible sur différents supports numériques (ordinateurs, tablettes électroniques, téléphones intelligents, etc.).

2. LE CONTEXTE SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE : L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Parmi les outils que les élèves sont amené·e·s à utiliser dès le primaire se retrouve le dictionnaire (MELS, 2009b), qui occupe une place centrale dans l'enseignement-apprentissage de la langue.

2.1 L'IMPORTANCE DU DICTIONNAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Le dictionnaire, quel que soit son format (papier ou électronique), a un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française et est donc mis de l'avant dans les programmes ministériels québécois (MELS, 2009a ; MELS, 2009b ; MELS, 2011). Par ailleurs, les avantages propres au format électronique sont susceptibles d'offrir un plus grand soutien à l'apprenant·e dans le développement de ses compétences langagières.

2.1.1. UN ALLIÉ IMPORTANT POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Le dictionnaire représente un outil incontournable pour le développement de diverses compétences langagières, comme la compétence à lire et la compétence à écrire, mais aussi la compétence lexicale, laquelle contribue d'ailleurs directement aux deux autres. Des recherches montrent en effet qu'il soutient notamment le développement du vocabulaire des élèves (Biemiller, 2003 ; Giasson, 2011 ; Scott, Nagy et Flinspach, 2008), qui représente une part importante de la maîtrise de la langue et qui est un bon prédicteur non seulement de leurs compétences en lecture (Biemiller, 2003 ; Duncan et coll., 2007 ; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011 ; Stahl et Nagy, 2006), mais également de leur réussite scolaire en général (Desrosiers et Ducharme, 2006 ; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). En outre, il est intéressant de mentionner que la structure du DÉ le rend susceptible de devenir un meilleur représentant du fonctionnement du lexique que le dictionnaire papier (DP) (Jousse, Polguère et Tremblay, 2008). En effet, le stockage informatique permet d'envisager une navigation non linéaire au sein du DÉ, s'éloignant de l'ordonnancement alphabétique des articles dans un DP. Comme l'explique Polguère (2016) :

Le lexique de chaque langue n'est pas une liste, une nomenclature, mais un système complexe d'entités informationnelles, où tout se tient, où tout interagit de façon quasi organique. Cette structure en réseau est perceptible à travers l'étude de la logique interne de la connaissance lexicale – où toute lexie¹ n'existe qu'en tant qu'on peut la mettre en relation avec d'autres, dans la langue et dans les textes. (p. 303)

Ainsi, certain·e·s chercheur·euse·s misent sur la création de « réseaux lexicaux » (Polguère et Sikora, 2013), au sein desquels il est possible d'effectuer des opérations (navigation, inférences par analogie, etc.) se rapprochant davantage de celles qui sont effectuées presque automatiquement par un locuteur lorsqu'il accède à son lexique mental (Polguère et Sikora, 2013). *Le Réseau Lexical du Français* (Analyse et traitement informatique de la langue française, 2020 ; Lux-Pogodalla et Polguère, 2011) et le *Lexique actif du français* (LAF) (Mel'čuk et Polguère, 2007), par exemple, ont pour objectif non seulement de décrire les unités lexicales du français, mais également de « rendre compte de la structuration même du lexique en tant que réseau de lexies » (Polguère et Sikora, 2013, p. 11) en mettant l'accent sur les liens qui existent entre ces dernières. La construction de ces ressources repose sur certaines réflexions effectuées dans la recherche sur l'enseignement du vocabulaire, notamment qu'il existe un vocabulaire de base permettant d'assurer les échanges au quotidien, le « noyau dur du lexique », composé d'environ 3000 vocables² (Polguère et Sikora, 2013). Ainsi, plutôt que de procéder par ordre alphabétique, l'entrée dans le lexique dans ce type de dictionnaire se fait d'abord à partir d'un mot de base, lequel est lié aux autres selon les liens qu'ils entretiennent (Polguère et Sikora, 2013).

L'usage du dictionnaire est aussi intimement lié au développement de la compétence à lire. En effet, y recourir permet d'apprendre des mots nouveaux rencontrés dans un texte (dont le sens ne peut être déduit à partir d'indices contextuels et morphologiques, deux stratégies lexicales à déployer en lecture devant un mot inconnu³), et par conséquent, d'améliorer sa compréhension du texte. Une meilleure compétence en lecture permet en contrepartie de se servir plus efficacement du dictionnaire : c'est ce qu'a montré Beech (2004), qui s'est intéressé aux habiletés à utiliser le

¹ Nous verrons en détail dans le deuxième chapitre (voir section 1.1.2) qu'une lexie est l'unité de base du lexique.

² Nous verrons également dans le cadre conceptuel (voir section 1.1.3) qu'un vocable est un regroupement de lexies associées à un même sens.

³ En effet, un lecteur expert n'ira pas spontanément consulter le dictionnaire dès qu'il rencontre un mot inconnu s'il peut en inférer le sens de façon suffisante pour permettre la compréhension du texte lu.

dictionnaire d'élèves du primaire et aux relations entre ces dernières et le développement de leurs compétences langagières. Son étude révèle en effet que des élèves plus avancé·e·s en lecture tirent mieux profit du dictionnaire que des élèves en difficulté, en accédant plus rapidement et plus efficacement à l'information. Dès lors, plusieurs chercheur·euse·s (Biemiller, 2003 ; Giasson, 2011) mettent de l'avant l'importance d'enseigner tôt aux élèves à recourir au dictionnaire afin de leur permettre de devenir autonomes dans la compréhension du sens de mots nouveaux rencontrés en situation de lecture.

Enfin, en plus de soutenir le développement du vocabulaire et de la compétence à lire, le dictionnaire a aussi le potentiel d'aider l'élève à différents moments du processus d'écriture. Plus couramment, il peut être utilisé lors de la mise en texte ou lors de la révision et de la correction du texte, comme le mettent de l'avant les programmes d'études québécois (MELS, 2009b, MELS, 2011). Cependant, le consulter peut aussi être utile lors de la planification du texte, notamment pour un·e scripteur·rice en manque d'idées qui, en effectuant une recherche spécialisée sur un thème en particulier, pourra se constituer une banque de mots susceptible de l'inspirer (Tremblay, 2017). Les recherches indiquent d'ailleurs qu'une formation sur l'utilisation du dictionnaire peut aider les apprenant·e·s en situation d'écriture. En effet, Bishop (2001) a montré que des étudiant·e·s de niveau universitaire ayant suivi une formation sur l'utilisation du dictionnaire amélioreraient davantage la qualité et la précision de la langue écrite dans leurs textes que des étudiant·e·s n'ayant pas suivi cette formation. De la même manière, la recherche de Bernier (2010) révèle que des étudiant·e·s universitaires ayant suivi une formation portant sur diverses ressources électroniques comme *Antidote*, le *Multidictionnaire de la langue française* et *Le Petit Robert de la langue française* réussissaient ensuite à consulter ces ressources pour une plus grande variété de difficultés en écriture et qu'une plus grande adéquation était observée entre les difficultés rencontrées et les outils consultés.

Non contraint par l'espace, le DÉ, lorsqu'on le compare au DP, présente certaines caractéristiques pouvant augmenter son potentiel en classe de français. En effet, le DP est soumis à certaines contraintes, comme la grosseur des caractères, l'épaisseur du papier, une limite de pages pour la reliure, etc. auxquelles n'est pas soumis le DÉ, qui a donc la possibilité non seulement de contenir

davantage de mots, mais également plus d'informations sur leur sens, leur étymologie, leurs caractéristiques grammaticales et phonétiques, les exemples d'utilisation de ces derniers, etc. (Abecassis, 2007 ; Lew et de Schryver, 2014). Cette information est d'ailleurs susceptible de se répéter à divers endroits dans le dictionnaire, de façon à être accessible par divers itinéraires de recherche. Ces itinéraires ou fonctions de recherche, que nous aborderons plus en détail dans la section 2.2.1.1 du cadre conceptuel, permettent en outre à l'utilisateur d'accéder plus facilement et plus rapidement à certaines informations lexicales (Pastor et Alcina, 2010). Par exemple, un·e élève qui ignore l'orthographe exacte d'un mot a souvent beaucoup de difficulté à repérer son entrée dans un DP (Anctil, 2010), alors qu'un DÉ lui proposera automatiquement les requêtes les plus probables sous la barre de recherche (Nesi, 1999 ; Pastor et Alcina, 2010). De la même manière, un·e élève éprouvera moins de difficulté à repérer les expressions dans un DÉ (Lew et de Schryver, 2014 ; Pastor et Alcina, 2010) : alors qu'il·elle doit, dans un dictionnaire imprimé, déterminer sous quel mot l'expression est la plus susceptible d'être définie, il·elle peut, dans certains DÉ, saisir plusieurs mots dans la barre de recherche et être aussitôt dirigé·e vers l'expression en question.

Notons qu'il est également possible d'inclure, sur un même support, plusieurs dictionnaires différents (Ronald et Ozawa, 2008). *Antidote 10*, par exemple, offre, en plus du dictionnaire des définitions, une grande variété d'autres dictionnaires spécialisés : un dictionnaire des synonymes, un dictionnaire des antonymes, un dictionnaire des cooccurrences, etc. Ainsi, même avec un seul poste de consultation dans la classe, les élèves peuvent avoir accès à une variété de ressources pouvant leur venir en aide en situation d'écriture.

En somme, notons que le format électronique s'avère avantageux pour l'élève, puisqu'il lui permet de naviguer de façon non linéaire dans le dictionnaire (Polguère, 2016) tout en le libérant du poids de la recherche alphabétique (Ronald et Ozawa, 2008), une étape laborieuse qui décourage beaucoup d'utilisateur·s (Jousse, Polguère et Tremblay, 2008). Le DÉ, en offrant un accès rapide à une variété d'informations, a le potentiel de devenir un allié précieux pour les élèves, notamment en situation d'écriture. Toutefois, pour réussir à tirer profit du DÉ dans ce contexte, ils·elles doivent au préalable posséder certains savoirs et savoir-faire liés à son usage (Lew, 2013b ; Nesi, 1999),

une compétence qui se développe, selon les prescriptions ministérielles, tout au long du primaire et du secondaire.

2.1.2 LA CONSULTATION DU DICTIONNAIRE : UNE COMPÉTENCE DICTIONNAIRIQUE PRESCRITE PAR LES PROGRAMMES DE FORMATION

Comme le soulignent Tremblay, Anctil et Vorobyova (2013), « apprendre à se servir d'un dictionnaire, papier ou électronique, est une compétence complexe qui repose sur de nombreuses connaissances et habiletés » (p. 95). Selon les programmes ministériels, l'élève doit en ce sens être initié·e à l'usage du dictionnaire dès le primaire, puis cet apprentissage se poursuit ensuite tout au long du secondaire.

2.1.2.1. UNE DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE DICTIONNAIRIQUE

Les recherches (Carduner, 2003 ; Chi, 1998 ; Lew, 2013a, 2013b ; Nesi, 1999 ; Scholfield, 1999 ; Simard, 1994) indiquent depuis plusieurs années que l'usage d'un dictionnaire, peu importe son format, correspond à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, nommés « dictionary skills » ou « reference skills » dans la littérature anglophone (Bishop, 2001 ; Carduner, 2003 ; Lew, 2013a, 2013b ; Lew et Galas, 2008 ; Nesi, 1999) et « connaissances et habiletés dictionnaires » dans la littérature francophone (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, 2018).

En effet, l'utilisateur·ère, avant même de consulter un dictionnaire, doit savoir qu'il en existe plusieurs types, contenant diverses informations et répondant à divers besoins (Lew, 2013b ; Nesi, 1999) : un dictionnaire de langue ne fournira pas les mêmes informations qu'un dictionnaire encyclopédique ou qu'un dictionnaire des synonymes. De la même manière, devant la diversité des ressources actuellement accessibles sur le web, il·elle doit savoir que si certains dictionnaires gratuits en ligne comme *Usito* sont le fruit d'un travail sérieux, d'autres risquent de contenir moins d'informations ou encore des informations dont la qualité n'a pas fait l'objet d'une validité aussi poussée. Lors de la consultation, l'utilisateur·ère doit également connaître les différents itinéraires de recherche lui permettant d'accéder à l'information souhaitée : il s'agit la majorité du temps de

l'ordre alphabétique pour le DP, et de diverses fonctions de recherche (barre de recherche, recherche par critères, etc.) pour le DÉ (Pastor et Alcina, 2010). De plus, il·elle doit posséder plusieurs savoirs et savoir-faire lexicaux lui permettant de repérer l'information au sein d'une entrée : savoir repérer et interpréter le sens d'un mot, ses synonymes, les expressions dans lesquelles il apparaît ou encore des exemples de son utilisation (Lew, 2013b ; Nesi, 1999). Enfin, comme le souligne l'étude de Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018), l'utilisation du dictionnaire est associée à certaines attitudes motivationnelles chez l'utilisateur susceptible d'influencer la consultation de l'outil, comme le sentiment de compétence à utiliser le dictionnaire ou la valeur qui lui est attribuée. Polguère (2016) rappelle aussi certaines conceptions erronées que peuvent entretenir les utilisateurs, notamment l'idée que le dictionnaire est infallible :

le grand public perçoit les dictionnaires comme des symboles de la langue elle-même. S'acheter un dictionnaire revient en quelque sorte à s'approprier la connaissance véritable de ce qu'est la langue. La foi dans l'infaillibilité des dictionnaires est parfois totale ; on perd de vue le fait que ces ouvrages sont élaborés par des êtres humains, qui mangent, boivent, dorment, sont fatigués, font des erreurs, font des omissions, ignorent certaines données... Le mythe de l'exhaustivité des dictionnaires a la vie dure. Bien des personnes admettront que « tous les mots de la langue » ne sont peut-être pas décrits dans leur dictionnaire favori, mais elles croiront dur comme fer que la description d'un vocable donné y est, elle, complète et juste. (p. 283)

À la lumière des informations précédentes, on peut constater que consulter un dictionnaire, papier ou électronique, demande une compétence dictionnaire correspondante à un ensemble de savoirs lexicaux (connaissance des types de dictionnaires, des relations lexicales qu'il existe entre les mots, comme la synonymie ou l'antonymie⁴, 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.). Voyons maintenant quelle place occupe la compétence dictionnaire dans les programmes éducatifs du Québec.

⁴ Ces relations lexicales (synonymie, antonymie, polysémie, etc.) sont abordées plus en détail dans la section 1.3 du cadre conceptuel, où nous expliquons quelles relations peuvent entretenir les lexies, unités de base de lexique, au sein de ce dernier.

2.1.2.2. LA COMPÉTENCE DICTIONNAIRIQUE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES QUÉBÉCOIS

Selon les programmes ministériels, l'élève doit être initié·e à l'usage du dictionnaire dès le primaire, puis cet apprentissage se poursuit ensuite au secondaire. Au primaire, il·elle commence à se familiariser avec le dictionnaire : on l'amène, entre autres, à « observer différentes sortes de dictionnaires, imprimés ou électroniques », comme des dictionnaires « thématiques », « descriptifs », « encyclopédiques » ou encore « des dictionnaires de synonymes, de rimes », etc. (MELS 2009b, p. 8-9). C'est aussi au primaire qu'il·elle se familiarise avec les principales abréviations (conventions d'écriture) que l'on y retrouve ainsi qu'avec les éléments qui structurent une entrée, comme la classe du mot, le genre des noms, le registre et les définitions correspondant aux divers sens d'un mot.

Au secondaire (MELS, 2011), l'élève poursuit le développement de sa compétence à recourir au dictionnaire papier et électronique pour obtenir les multiples sens (propres et figurés) d'un mot, son orthographe, son origine, sa famille étymologique ainsi que « les constructions possibles d'un mot », c'est-à-dire « ce avec quoi un mot peut être associé » (p. 54). En outre, il·elle apprend à se servir d'une plus grande variété de ressources en fonction de ses besoins : dictionnaire encyclopédique, dictionnaire de langue, dictionnaires spécialisés, etc. L'article de dictionnaire est d'ailleurs un genre textuel à l'étude en deuxième secondaire : il est abordé comme un genre à dominante descriptive qui possède ses propres caractéristiques communicationnelles, textuelles, graphiques et visuelles (Chartrand, Émery-Bruneau, et Sénéchal, 2013).

Comme on le constate, « [l]'utilisation efficace du dictionnaire repose sur la connaissance des types d'informations qu'il peut contenir, ceci faisant référence à autant de connaissances sur le fonctionnement du lexique lui-même » (Tremblay, 2009, p. 224). La compétence dictionnaire occupe une certaine place dans les programmes d'études du primaire et du secondaire et certains savoirs et savoir-faire essentiels y sont mis de l'avant. Par contre, on constate que ceux qui y sont énumérés concernent surtout l'usage du dictionnaire en général et ne font pas mention des caractéristiques propres au format électronique, comme la connaissance des divers itinéraires de recherche, ou encore des attitudes liées à l'utilisation du dictionnaire, comme la nécessité d'adopter un point de vue critique devant la grande diversité des ressources accessibles. On peut donc

s'attendre à ce que cela ne soit pas toujours enseigné en classe. Or, pour réussir à utiliser efficacement de ce genre d'outils, les élèves doivent savoir qu'il existe différentes façons de repérer l'information et être en mesure de reconnaître une ressource plus pertinente qu'une autre.

En fait, de nombreuses recherches s'étant penchées sur son usage par les apprenant·e·s et les enseignant·e·s montrent qu'une importance insuffisante est actuellement accordée au développement de la compétence dictionnaire en classe.

2.2 L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE PAR LES APPRENANT·E·S ET LES ENSEIGNANT·E·S

Ce que la littérature scientifique sur l'usage du DÉ en contexte éducatif permet d'entrevoir, c'est que, d'un côté, les apprenant·e·s possèdent une compétence limitée à utiliser le dictionnaire, en adoptant notamment des comportements rudimentaires et en rencontrant de nombreuses difficultés lorsqu'ils·elles consultent cet outil, et que, de l'autre, les enseignant·e·s semblent ignorer le besoin des élèves d'être mieux formé·e·s à son usage et accordent, par conséquent, peu d'attention à l'enseignement explicite de contenus relatifs à l'utilisation du DÉ en classe.

2.2.1 LES STRATÉGIES INEFFICACES ET LES DIFFICULTÉS DES APPRENANT·E·S

Les recherches (Bernier et Corbeil, 2012 ; Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011 ; Hamel, 2013 ; Selva et Verlinde, 2002) qui se sont intéressées à l'usage du DÉ par les apprenant·e·s en contexte d'enseignement du français langue première, langue seconde ou langue étrangère montrent que ces dernier·ère·s ne maîtrisent pas tous les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'utilisation efficace du DÉ : leurs stratégies sont souvent inefficaces et ils·elles éprouvent plusieurs difficultés à repérer l'information recherchée. Les chercheur·euse·s soulignent ainsi le besoin, pour ces dernier·ère·s, d'être mieux formé·e·s à l'usage du DÉ, des recommandations qui rappellent d'ailleurs celles des chercheur·euse·s s'étant penché·e·s sur l'usage du DP par les apprenant·e·s (Anctil, 2005, 2010 ; Carstens, 1995 ; Nesi et Haill, 2002 ; Wingate, 2004).

Dans le cadre d'une étude dont l'objectif premier était d'étudier l'influence de l'utilisation de certaines ressources électroniques sur la qualité de la langue, Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers (2011) ont fait remplir à 217 étudiant·e·s de niveau collégial un questionnaire sur leurs habitudes de consultation des ressources papier et électroniques, puis 16 étudiant·e·s ont participé à des entrevues individuelles. Les résultats de l'étude indiquent que les étudiant·e·s utilisent une diversité de DÉ, une grande majorité d'entre eux·elles (79,3 %) affirmant d'ailleurs avoir accès à un DÉ à la maison. Toutefois, il est à noter que ce sont les dictionnaires disponibles gratuitement en ligne qui sont les plus cités par les étudiant·e·s : *Le dictionnaire* (<http://www.le-dictionnaire.com>), *Lexilogos* (<https://www.lexilogos.com>), *Larousse électronique* (<http://www.larousse.fr>), *L'intern@ute* (<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>), *Wikipédia* (<https://fr.wikipedia.org>), etc. D'ailleurs, les chercheur·euse·s indiquent que plusieurs, lors des entrevues individuelles, ont déclaré se contenter d'inscrire le mot recherché dans le moteur de recherche *Google* et de visiter le premier site trouvé, sans égard à sa pertinence. Pourtant, comme l'explique Lew (2013a), la qualité des dictionnaires en ligne gratuits est très variable, ce qui rend plus difficile, de nos jours, le choix d'une ressource appropriée. À la lumière de leurs résultats, les chercheur·euse·s recommandent donc de familiariser davantage les étudiant·e·s avec les ressources électroniques et leurs fonctionnalités, de façon à ce qu'ils·elles soient en mesure d'effectuer des choix plus éclairés et ainsi de privilégier les ressources les plus pertinentes. Selon eux·elles, « un accompagnement pédagogique continu et intégré qui implique l'ensemble de la communauté, et qui vise à la fois la maîtrise des connaissances langagières et de la technologie » (p. 194) est nécessaire pour que les étudiant·e·s parviennent à tirer profit de ces ressources.

De tels résultats rejoignent ceux de Bernier et Corbeil (2012), qui se sont penché·e·s sur les pratiques de consultation d'étudiant·e·s universitaires francophones ayant accès à diverses ressources électroniques pendant l'écriture d'un texte à l'ordinateur : logiciel de traitement de texte *Word* avec son correcteur et son dictionnaire des synonymes, correcteur et dictionnaires d'*Antidote*, *Multidictionnaire* de la langue française, etc. En effet, leur analyse révèle que les étudiant·e·s semblent peu connaître les ressources dont ils·elles disposent et ne recourir qu'à celles qu'ils·elles croient connaître et à celles qui leur paraissent les plus facilement et rapidement accessibles, s'arrêtant d'ailleurs souvent à la première suggestion proposée par le premier outil consulté. Selon le chercheur et la chercheuse, « il apparaît qu'une formation est non seulement souhaitable, mais

nécessaire et qu'elle devrait être intégrée dans tout ce qui se rapporte au processus rédactionnel » (p. 105).

D'autres études axées sur l'usage du DÉ en milieu éducatif relèvent quant à elles les difficultés rencontrées par les apprenant·e·s lorsqu'ils·elles le consultent. Selva et Verlinde (2002) ont cherché à tester le *Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde* (DAFLES), dont la particularité est d'offrir à l'utilisateur l'accès à des définitions courtes lorsqu'il·elle se trouve en situation de lecture et à des définitions plus longues en contexte d'écriture. Les chercheurs ont d'abord offert une brève formation sur les fonctionnalités du DAFLES à 67 étudiant·e·s universitaires néerlandophones, puis ont analysé, à l'aide d'un logiciel de traçage des mouvements de la souris, les actions effectuées par ces dernier·ère·s pendant la réalisation de quatre exercices de recherche dans le dictionnaire, comme choisir selon le contexte le bon sens d'un mot ou le synonyme le plus approprié. Ils ont noté que les étudiant·e·s se sont familiarisé·e·s rapidement avec l'interface du dictionnaire, mais qu'ils·elles n'ont pas utilisé toutes ses fonctionnalités et qu'ils·elles ont éprouvé des difficultés autant dans les exercices de compréhension de texte que dans les exercices de production à trouver l'information pertinente, surtout lorsque le mot recherché était très polysémique. Selon les chercheurs, qui rappellent que même une brève présentation du dictionnaire avant les exercices n'a pas poussé les participant·e·s à exploiter toutes les fonctionnalités offertes, cette expérience révèle le besoin, chez les apprenant·e·s, d'une initiation à l'utilisation du dictionnaire.

De son côté, Hamel (2013), a étudié comment 17 étudiant·e·s anglophones inscrit·e·s à un cours universitaire en français langue seconde procédaient pour chercher, dans un prototype de dictionnaire en ligne, des synonymes ainsi que des collocations. Elle a été en mesure d'identifier six patrons de parcours pour la recherche de collocations et trois pour la recherche de synonymes, lesquels ont été classés en quatre grands profils de consultation : 1) les « efficaces-efficients », c'est-à-dire les étudiant·e·s qui, en fournissant peu d'efforts, obtiennent un bon score, 2) les « efficaces-moins efficaces », qui fournissent plus d'efforts que ceux·celles du premier profil, mais qui obtiennent eux·elles aussi un bon score, 3) les « moins efficaces-efficients », fournissant peu d'efforts et obtenant un faible score et, enfin, 4) les « moins efficaces-moins efficaces »,

ceux·celles qui fournissent beaucoup d'efforts, mais qui obtiennent un faible score (p. 8). Alors que le premier profil, « efficaces-efficients », représente les étudiant·e·s qui réussissent le mieux la tâche, le quatrième profil, lui, correspond à ceux et celles qui éprouvent davantage de difficultés : malgré les nombreux efforts qu'ils·elles fournissent pendant la tâche, ils·elles obtiennent un faible résultat. Ces étudiant·e·s utilisent des patrons de parcours alternatifs souvent très longs, qui témoignent selon la chercheuse de leur méconnaissance des itinéraires de recherche possibles. Les erreurs qu'ils·elles commettent se situent d'ailleurs généralement au début ou à la fin de ce type de parcours, c'est-à-dire lorsqu'ils·elles inscrivent au départ le mot dans la barre de recherche ou sélectionnent à la toute fin un sens inadéquat selon le contexte. À l'instar de Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers (2011), de Bernier et Corbeil (2012) et de Selva et Verlinde (2002), Hamel (2013) insiste sur les avantages, pour les étudiant·e·s qui éprouvent des difficultés, de participer à une formation sur l'usage du DÉ. Elle ajoute qu'une telle formation devrait être axée sur le développement de stratégies de recherches efficaces dans le dictionnaire et suggère qu'elle prenne place dans un contexte d'écriture coopérative à l'ordinateur, où les étudiant·e·s en difficulté pourraient être jumelé·e·s à des étudiant·e·s plus performant·e·s.

En somme, les chercheur·euse·s s'étant intéressé·e·s au comportement et aux difficultés des apprenant·e·s pendant la consultation d'un dictionnaire s'entendent sur la nécessité pour ces dernier·ère·s d'être davantage et mieux formé·e·s à son usage. Il est intéressant de noter que des observations semblables résultent également de recherches axées davantage sur l'usage du DP (Anctil, 2005, 2010 ; Carstens, 1995 ; Nesi et Haill, 2002 ; Wingate, 2004). Par exemple, selon les dires des enseignant·e·s rencontré·e·s par Anctil (2010) dans le cadre de son étude sur les erreurs lexicales commises par les élèves du secondaire dans leurs productions écrites, les élèves sont réticent·e·s à consulter le DP, et lorsqu'ils·elles le font, ils·elles peinent à en tirer profit, car ils·elles en connaissent peu la structure. De la même manière, dans une recherche précédente visant entre autres à déterminer les problèmes lexicaux rencontrés par des étudiant·e·s universitaires, Anctil (2005) mentionne que les étudiant·e·s manquent de connaissances en ce qui concerne la nature des informations contenues dans les dictionnaires et qu'ils·elles gagneraient à se familiariser davantage avec ces derniers et avec la structure des articles qu'ils contiennent. Étant donné l'importance capitale des enseignant·e·s dans la formation sur l'usage du DÉ qui est offerte aux élèves en classe,

il importe donc de s'intéresser aux recherches ayant porté sur leur propre compétence dictionnaire.

2.2.2 L'USAGE LIMITÉ DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE PAR LES ENSEIGNANT·E·S

Les enseignant·e·s ont un rôle de premier plan à jouer dans la formation des élèves à l'usage du DÉ, mais encore faut-il qu'ils·elles sachent l'utiliser efficacement. Dans un contexte où les TIC ne sont encore que faiblement intégrées dans les pratiques enseignantes (Stockless et Beaupré, 2014 ; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012) et où les programmes d'études québécois semblent ne traiter qu'en partie l'enseignement de l'usage du DÉ, on peut s'attendre à ce que ce ne soit pas toujours le cas.

Il y a plus de vingt-cinq ans, Carstens (1995) avançait que les enseignant·e·s ignoraient les avantages et désavantages de certains types de dictionnaires au regard de leur utilisation en situation de lecture et d'écriture et qu'ils·elles se contentaient de dictionnaires souvent dépassés et inappropriés. Plus récemment, Anctil (2010) a constaté avec étonnement que la plupart des huit enseignant·e·s rencontré·e·s dans le cadre de sa recherche ne semblaient pas avoir de préférence lorsqu'ils·elles utilisaient un dictionnaire, en choisissant simplement le plus près. Même s'il faut garder en tête le nombre restreint d'enseignant·e·s rencontré·e·s, leur comportement témoigne selon le chercheur « d'une méconnaissance des particularités de chaque ouvrage » (p. 428). En fait, quand on consulte la littérature, on s'aperçoit qu'aux yeux des chercheur·euse·s, les enseignant·e·s adoptent depuis longtemps une attitude qui n'encourage pas une utilisation très riche du dictionnaire en classe : souvent, ils·elles renvoient les élèves vers un ouvrage en supposant que ces dernier·ère·s possèdent les savoirs et les savoir-faire requis pour repérer l'information recherchée (Neubach et Cohen, 1988 ; Scholfield, 1982). Selon Wingate (2004), cette attitude pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait que les enseignant·e·s sous-estiment la complexité du processus de consultation et qu'ils·elles ignorent ainsi le besoin pour les élèves d'être mieux formé·e·s à son usage. Cela dit, peu de recherches se sont intéressées à l'usage du DÉ par les enseignant·e·s et encore aujourd'hui, on sait peu de choses sur la façon dont ils·elles y ont recours en classe.

Quelques études seulement (Bae, 2015 ; Boonmoh, 2010 ; Dashtestani, 2013 ; Miller, 2008 ; Ronald et Ozawa, 2005 ; Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, 2018) se sont penchées spécifiquement, jusqu'à maintenant, sur l'usage du DÉ par les enseignant·e·s, et parmi celles-ci, la recherche de Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018 ; Tremblay, Fréchette-Simard et Plante, 2016) est la seule, à notre connaissance, à s'inscrire dans un contexte francophone. Grâce à une enquête par questionnaire, les chercheuses ont pu dresser un portrait des pratiques personnelles et pédagogiques d'utilisation du dictionnaire papier et électronique de 300 enseignant·e·s québécois·ses du primaire et du secondaire. Parmi les DÉ que possèdent les enseignant·e·s, *Antidote* est de loin le plus populaire, beaucoup plus que les autres ressources évoquées, comme *Le Petit Robert électronique* et *Usito*. Toutefois, il est important de noter que plus de 36 % des enseignant·e·s du primaire ont déclaré ne posséder aucun DÉ, une proportion qui s'élève à 43 % au deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, 96 % d'entre eux·elles ont mentionné n'avoir jamais suivi de formation sur le dictionnaire, ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi ils·elles en font un usage personnel et pédagogique relativement limité. Les résultats de leur analyse révèlent aussi que la majorité des pratiques personnelles et pédagogiques des enseignant·e·s sont plutôt « usuelles » : selon les dires de ces dernier·ère·s, ils·elles utiliseraient essentiellement le dictionnaire pour trouver l'orthographe, le sens ou les synonymes d'un mot ou pour vérifier comment un mot est utilisé. Les pratiques d'utilisation enrichies, comme la recherche du sens d'une expression, des antonymes ou des origines d'un mot, par exemple, seraient quant à elles beaucoup plus rares.

Par ailleurs, les intentions pédagogiques des enseignant·e·s valoriseraient peu l'utilisation du dictionnaire en tant qu'outil d'aide à l'écriture : le plus souvent, leur intention, lorsque les élèves effectuent des activités de recherche dans le dictionnaire, serait la correction de l'orthographe. Ainsi, les chercheuses estiment qu'encore peu d'attention est consacrée explicitement, en classe, à l'utilisation du dictionnaire, des constats qui rappellent ceux d'autres chercheur·euse·s s'étant penché·e·s sur l'usage du DÉ par les enseignant·e·s en contexte anglophone (Bae, 2015 ; Miller, 2008 ; Ronald et Ozawa, 2005, 2008). Bae (2015), par exemple, avait relevé, dans le cadre de sa recherche sur l'usage du DÉ par des enseignant·e·s d'anglais langue seconde, que 72 % d'entre eux·elles n'avaient jamais reçu de formation sur l'usage du dictionnaire et que seul·e·s 20 % des enseignant·e·s enseignaient régulièrement aux élèves à l'utiliser.

Ainsi, étant donné que les enseignant·e·s sont amené·e·s à jouer un rôle important dans la formation sur l'usage du DÉ offerte aux élèves, qui semble actuellement lacunaire, comme en témoignent les recherches ayant porté sur la maîtrise du DÉ par les apprenant·e·s (Bernier et Corbeil, 2012 ; Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011 ; Hamel, 2013 ; Selva et Verlinde, 2002), et que plusieurs d'entre eux·elles peinent à tirer profit du DÉ dans leur enseignement, il semble pertinent de poursuivre les recherches afin de les aider non seulement à s'approprier cet outil, mais aussi à mieux former les élèves à son utilisation.

2.3 L'INTÉRÊT D'EXPLORER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT LIÉES À L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

L'arrivée du DÉ en classe de français est encore relativement récente et ce domaine de la littérature scientifique est encore très peu exploré dans la francophonie, si bien qu'une recherche portant sur les pratiques des enseignant·e·s qui forment les élèves à utiliser le DÉ est susceptible de donner lieu à diverses retombées sociales et scientifiques.

2.3.1 DES PRATIQUES À DÉCRIRE POUR UNE MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANT·E·S

Même si les recherches révèlent que beaucoup d'enseignant·e·s ne maîtrisent que partiellement la compétence à intégrer les TIC (Stockless et Beaupré, 2014 ; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012), il n'en demeure pas moins que certain·e·s enseignant·e·s réussissent à les intégrer au quotidien. C'est d'ailleurs sur cet enjeu que portent les travaux de Raby (2004), qui cherche à saisir comment et pourquoi certain·e·s enseignant·e·s arrivent à intégrer les TIC à leurs pratiques d'enseignement alors que la majorité des enseignant·e·s, lorsqu'ils·elles sont dans un contexte semblable, ne les utilisent qu'à l'occasion, et de façon superficielle. Pour la chercheuse, une meilleure compréhension du processus d'appropriation des TIC par les enseignant·e·s est essentielle, car elle permet de mieux situer le contexte à mettre en place pour les aider à intégrer les TIC à leurs pratiques.

La même réflexion s'applique, à nos yeux, à l'usage plus particulier du DÉ : alors qu'une majorité des 300 enseignant·e·s interrogé·e·s dans le cadre de l'étude menée par Tremblay, Fréchette-

Simard et Plante (2016) ont déclaré utiliser le DÉ en classe avec les élèves pour des buts plutôt usuels (la correction de l'orthographe, par exemple), certain·e·s enseignant·e·s ont néanmoins indiqué que leur intention pédagogique, derrière l'utilisation du DÉ en classe, était l'enseignement de son usage aux élèves et la réelle intégration du DÉ comme outil d'aide en écriture. Ainsi, il semble intéressant de s'attarder plus en détail sur la façon dont ces enseignant·e·s forment les élèves à utiliser le DÉ en classe, car une meilleure compréhension de leurs pratiques peut permettre de mieux saisir comment aider les futur·e·s enseignant·e·s ou les autres enseignant·e·s en exercice à s'approprier le DÉ.

2.3.2 UNE MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANT·E·S POUR UNE UTILISATION PLUS EFFICACE DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE PAR LES ÉLÈVES

Compte tenu du rôle de premier plan que le dictionnaire est amené à jouer dans le développement des compétences langagières des apprenant·e·s (Beech, 2004 ; Bernier, 2010 ; Biemiller, 2003 ; Bishop, 2001 ; Giasson, 2011 ; Scott, Nagy et Flinspach, 2008), les nombreuses difficultés que continuent de rencontrer des étudiant·e·s de niveaux collégial et universitaire lorsqu'ils·elles le consultent (Bernier et Corbeil, 2012 ; Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011 ; Hamel, 2013 ; Selva et Verlinde, 2002), une compétence qu'ils·elles devraient pourtant avoir commencé à développer dès le primaire (MELS, 2009b), sont préoccupantes. Elles témoignent selon nous de la nécessité d'accorder une plus grande attention, dans la recherche, à la formation qui leur est actuellement offerte en classe par les enseignant·e·s.

Par ailleurs, une meilleure compréhension de la façon dont les enseignant·e·s forment leurs élèves à l'utilisation du DÉ semble pouvoir apporter un éclairage nouveau sur l'usage du DÉ en contexte éducatif. En effet, beaucoup de recherches portent sur les difficultés éprouvées par les apprenant·e·s, mais à notre connaissance, aucune ne s'est attachée à décrire comment les enseignant·e·s forment les élèves à utiliser cet outil. Pourtant, l'étude des pratiques d'enseignant·e·s qui ont intégré le DÉ en classe peut non seulement nous aider à mieux comprendre comment aider d'autres enseignant·e·s à intégrer cet outil à leur pratique, mais aussi nous permettre de mieux saisir comment les aider à former les élèves à son maniement.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

À la lumière des enjeux soulevés plus haut, l'objectif général poursuivi par cette recherche est de décrire, pour mieux comprendre, comment les enseignant·e·s de français du secondaire forment leurs élèves à l'utilisation du DÉ en classe. Il nous apparaît davantage pertinent de nous attarder aux pratiques des enseignant·e·s du secondaire, car c'est à ce moment, après avoir été familiarisé·e·s avec le dictionnaire au primaire, que les élèves développent leur capacité à recourir à cet outil.

Maintenant que les contextes général et spécifique de cette recherche, de même que son objectif principal, ont été exposés, le chapitre suivant se consacre à mieux définir les concepts centraux sur lesquelles elle se base.

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Nous nous attachons dans ce chapitre à décrire les trois principaux concepts qui entrent en jeu dans l'analyse des pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ. Nous traitons d'abord du lexique, lequel a un lien étroit avec le DÉ, notre deuxième concept : le dictionnaire d'une langue est en effet « un modèle du lexique de cette langue » (Polguère, 2016, p. 285), et une meilleure compréhension de la structure du lexique nous permettra de mieux comprendre comment s'organise l'information au sein de cet outil et quels sont les contenus liés à son usage qui sont susceptibles d'être enseignés en classe. La dernière section du chapitre s'attarde plus spécifiquement à l'intégration du DÉ dans les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire aux principaux contextes dans lesquels les enseignants sont susceptibles d'utiliser le DÉ et aux différents stades par lesquels ils-elles doivent passer avant de l'utiliser de façon pédagogique en classe.

1. LE LEXIQUE

Pour assurer une certaine validité et une cohérence à notre conception du lexique tout au long de la recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur les concepts issus de la branche lexicologique de la *Théorie Sens-Texte*, la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (LEC), et qui sont mis de l'avant par Polguère (2008 ; 2016). Comme cette théorie a été reprise dans le cadre de plusieurs recherches qui s'inscrivent en contexte d'enseignement et d'apprentissage du lexique (Anctil, 2005, 2010 ; Cauchon, 2003 ; Mel'čuk, 1993 ; Perrault, 2006 ; Tremblay, 2003, 2009), son potentiel didactique n'est plus à démontrer. La LEC propose une méthode de description des mots qui met en lumière les informations impliquées dans sa maîtrise (Anctil, 2010). Elle soutient par ailleurs le processus de rédaction d'articles de plusieurs ouvrages comme le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* (Mel'čuk et coll., 1984 ; 1988 ; 1992 ; 1999), le *Dictionnaire de Combinatoire* (DiCo) et sa version en ligne, le *DiCouèbe* (<http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe>), ainsi que le *Lexique actif du français* (Mel'čuk et Polguère, 2007). Elle offre ainsi un cadre théorique cohérent pour aborder à la fois le lexique et l'usage du dictionnaire en contexte d'enseignement du français.

Dans la LEC, le lexique est perçu comme un réseau au sein duquel se retrouvent différentes entités lexicales.

1.1 LES ENTITÉS LEXICALES

Diverses entités lexicales existent au sein du lexique, comme le mot-forme, la lexie, le vocable et la collocation, et bien distinguer ces concepts nous permet de comprendre leurs implications lexicologiques et, par le fait même, de mieux comprendre comment se structurent les dictionnaires.

1.1.1 LE MOT-FORME

Polguère (2016) définit le mot-forme comme un signe linguistique qui possède « une certaine autonomie de fonctionnement » et « une certaine cohésion interne » (p. 49). À l'écrit, il s'agit des « chaînes de caractères séparées par des espaces qui apparaissent dans une phrase écrite » (Tremblay, 2009, p. 71). Dans l'expression *une tasse de café*, par exemple, il y a quatre mots-formes : *une*, *tasse*, *de* et *café*.

Chaque signe linguistique, et par conséquent chaque mot-forme, se caractérise selon la LEC « non seulement par son signifié et son signifiant, mais aussi par ses propriétés de combinatoire dite restreinte, qui contraignent son emploi dans la phrase. » (Polguère, 2016, p. 36). Ainsi, chaque mot-forme possède une forme et un sens, qui sont indissociables, de même que des propriétés qui régissent la façon dont il peut se combiner avec d'autres mots-formes. Ces trois facettes de la maîtrise d'un mot que sont la forme, le sens et la combinatoire restreinte sont expliquées plus en détail dans la section 1.2 ci-dessous.

1.1.2 LA LEXIE

L'unité de base, au sein du lexique, est la lexie, et le dictionnaire vise précisément à décrire les lexies d'une langue. Il existe deux types de lexies : le lexème et la locution (Polguère, 2016). Le lexème correspond à un ensemble de mots-formes distinguables uniquement par la flexion et qui expriment un même sens (Polguère, 2016). À titre d'exemple, les mots-formes *petit*, *petits*, *petite* et *petites* correspondent à un même lexème, PETIT, signifiant 'dont la taille est inférieure à la moyenne'.

Comme l'explique Tremblay (2009), « lorsqu'il est question d'apprendre de nouveaux “ mots ”, c'est à ce type d'entité lexicale que l'on fait référence. » (p. 72).

La locution, quant à elle, correspond à un ensemble de syntagmes⁵ figés, qui, comme les mots-formes d'un lexème, sont associés à un même sens et ne se distinguent que par la flexion (Polguère, 2016). Par exemple, les syntagmes figés *rendre l'âme*, *[nous] rendons l'âme* et *[ils] rendent l'âme* correspondent à une même locution, RENDRE L'ÂME, signifiant 'mourir'. L'une des particularités de la locution est qu'il n'est pas possible de déduire sa signification en additionnant les sens qui la composent ; il s'agit de la non-compositionnalité sémantique. Par exemple, un·e élève qui n'aurait jamais entendu la locution AVOIR UN CHAT DANS LA GORGE, aurait beaucoup de difficulté à déduire son sens, 'avoir la voix enrouée'.

Bref, qu'il s'agisse d'un lexème ou d'une locution, chaque lexie, au sein de la LEC, « est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des mots-formes ou syntagmes figés par lesquels elle s'exprime » (Ancil, 2010, p. 35). De plus, toutes les lexies appartiennent à une classe de mots, c'est-à-dire à « des classes générales à l'intérieur desquelles sont regroupés les mots de la langue en fonction de leurs propriétés grammaticales » (Polguère, 2016, p. 120). Il peut s'agir de déterminants, de noms, de pronoms, d'adjectifs, de verbes, d'adverbes, de prépositions et de conjonctions.

1.1.3 LE VOCABLE

Un vocable représente un regroupement de lexies partageant un lien sémantique évident et étant associées aux mêmes signifiants (Polguère, 2016). Chacune des lexies qui compose un vocable est appelée « acception » de ce vocable. Par exemple, le vocable ARGENT comprend plusieurs lexies, comme ARGENT₁, qui signifie 'métal', et ARGENT₂, qui signifie 'monnaie'. On dira alors que ARGENT₁

⁵ Polguère (2016) définit le syntagme comme « une suite linéaire de mots-formes qui sont tous connectés directement ou indirectement par des relations syntaxiques » (p. 54).

et ARGENT₂ sont deux acceptations du vocable ARGENT et qu'elles partagent un lien sémantique évident : ARGENT₂ désigne une monnaie sans doute fabriquée, à l'origine, en ARGENT₁.

Dans la langue, la plupart des vocables sont polysémiques, c'est-à-dire qu'ils contiennent plusieurs lexies ; ARGENT, dans ce cas-ci, est polysémique. Il existe cependant des vocables monosémiques qui eux, ne comporte qu'une lexie : c'est le cas, par exemple, de la lexie LIVREUR, qui n'a qu'une lexie, laquelle signifie 'personne qui livre quelque chose'.

Lorsque deux vocables (ou deux lexies) sont associés aux mêmes signifiants, mais qu'il n'existe pas de lien sémantique évident entre les deux, ce sont deux vocables (ou deux lexies) homonymes. Autrement dit, le vocable LIVRE¹, qui regroupe les lexies LIVRE₁, signifiant 'assemblage de feuilles imprimées' et LIVRE₂, qui signifie 'texte, contenu d'un volume imprimé', ne partage pas de lien de sens évident avec le vocable LIVRE², qui comprend les sens 'unité de mesure du poids' ou 'monnaie'. Ce sont donc deux homonymes.

On peut donc considérer que le terme *vocable* « renvoie à l'utilisation non technique du terme “ mot ” dans un énoncé du type “ Ce mot a plus d'un sens ”. » (Tremblay, 2009, p. 73).

1.1.4 LA COLLOCATION

Avant d'aborder ce qu'est une collocation, il faut la distinguer de la cooccurrence, laquelle correspond à la combinaison fréquente de deux lexies dans des énoncés (Anctil et Tremblay, 2006). À titre d'exemple, certaines lexies se combinent plus fréquemment avec la lexie RECOMMANDATION : *formuler des recommandations, émettre des recommandations, conforme aux recommandations, tenir compte des recommandations et lettre de recommandation* sont toutes des cooccurrences.

La collocation, elle, est un cas particulier de cooccurrence (Anctil et Tremblay, 2016). Plus précisément, il s'agit d'un syntagme composé de deux lexies : la base, qui est choisie en fonction de son sens, et le collocatif, qui est choisi selon les propriétés de combinatoire de la base et pour exprimer auprès d'elle un certain sens, comme l'intensité (Polguère, 2016). Par exemple, pour exprimer l'idée d'intensité auprès de la lexie ENNUI, on choisira spontanément les lexies MORTEL ou PROFOND, mais pour exprimer la même idée auprès de la lexie FATIGUE, on choisira plutôt EXTRÊME ou EXCESSIVE. Ainsi, *ennui mortel* et *ennui profond* sont deux collocations régies par la lexie ENNUI ; *fatigue extrême* et *fatigue excessive*, quant à elles, sont deux collocations régies par la lexie FATIGUE.

Il est important de ne pas confondre la collocation et la locution : d'une part, il ne s'agit pas, comme la locution, d'une lexie, et, d'autre part, il est possible, contrairement à la locution, d'en déduire le sens. La base de la collocation conserve en effet son sens même si le sens du collocatif n'est pas toujours transparent (pensons par exemple à *essuyer un refus* ou à *prendre une douche*). Nous reviendrons sur ce phénomène lexical lorsque nous aborderons les propriétés de combinatoire restreinte d'un mot (section 1.2.3 ci-dessous).

Maintenant que nous avons présenté les entités lexicales qui existent au sein du lexique, voyons quels sont les aspects impliqués dans la maîtrise d'une lexie.

1.2 LES DIFFÉRENTES FACETTES DE LA MAITRISE D'UNE LEXIE

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la LEC considère qu'un mot-forme est caractérisé par son signifié, son signifiant et ses propriétés de combinatoire restreinte. Pour maîtriser une lexie, il faut donc connaître son sens, sa forme, mais aussi les propriétés qui régissent son emploi.

1.2.1 LA FORME

Une première propriété de la lexie est sa forme : à l'écrit, il s'agit de son orthographe et à l'oral, de sa prononciation. À titre d'exemple, la lexie GENTIL a quatre formes, qui varient selon la flexion : *gentil*, *gentils*, *gentille* et *gentilles*. De la même manière, certaines lexies peuvent avoir plusieurs graphies (pensons, par exemple, à la lexie CLÉ, dont la graphie peut être *clé* ou *clef*) ou encore différentes prononciations : pour la lexie TANDIS QUE, par exemple, *Antidote* et *Le Petit Robert* indiquent qu'on peut ou non prononcer le son [s].

1.2.2 LE SENS

La propriété centrale d'une lexie est son sens, et la façon traditionnelle de décrire ce dernier est la définition (Anctil, 2010). La définition est généralement composée 1) d'un genre prochain (généralement un hyperonyme⁶), c'est-à-dire d'une lexie dont le sens, plus riche, comprend celui de la lexie vedette, et 2) de différences spécifiques, lesquelles permettent de la différencier des autres lexies qui partagent le même genre prochain. Par exemple, *Antidote 10* définit la lexie ZÈBRE de la façon suivante : 'Mammifère d'Afrique, voisin du cheval, à la robe blanchâtre rayée de noir ou de brun, au galop très rapide'. « Mammifère » est ici le genre prochain, puisque le sens de ZÈBRE y est inclus, et on indique ensuite des éléments qui permettent de le différencier d'autres lexies qui sont des « mammifères », comme le fait qu'il est « voisin du cheval ».

1.2.3 LES PROPRIÉTÉS DE COMBINATOIRE RESTREINTE

La combinatoire restreinte d'une lexie, qui comprend sa combinatoire grammaticale et sa combinatoire lexicale (Anctil, 2010), correspond à l'ensemble des contraintes qui la limitent dans sa capacité à se combiner avec d'autres lexies, mais qui ne sont déductibles ni à partir de sa forme ni à partir de son sens (Polguère, 2016).

⁶ Voir section 1.3.1 ci-dessous.

Nous avons déjà expliqué, lorsque nous avons décrit la collocation, ce qu'était la combinatoire lexicale. Il s'agit en effet de la possibilité, pour une lexie, de se combiner ou non à d'autres lexies afin d'exprimer un sens particulier (et donc de former une collocation avec cette lexie). Par exemple, la lexie REMONTER se combine avec la lexie MORAL dans l'expression *remonter le moral*, mais ne peut se combiner avec la lexie HUMEUR pour exprimer le même sens : **remonter l'humeur*.

La combinatoire grammaticale, quant à elle, comprend les « propriétés qui régissent le comportement morphologique et syntaxique » d'une lexie (Anctil, 2010, p. 37). Il peut s'agir, par exemple, de la classe de mots à laquelle elle appartient, de son genre ou de son invariabilité s'il s'agit d'un nom, ou encore du fait pour une lexie de demander l'emploi du subjonctif (on dira par exemple *quoique je fasse* et non **quoique je fais*). Elle inclut aussi les propriétés relatives à ce que nous appelons le « régime » de la lexie (Anctil, 2010, p. 38), qui correspond à la structure syntaxique permettant d'exprimer les actants sémantiques d'une lexie dans une phrase. L'utilisation de certaines lexies qui dénotent un fait (comme une action, un état ou un événement) implique en effet l'utilisation d'actants, qui sont des participants du fait qui est dénoté. Par exemple, le verbe TÉLÉPHONER, qui est transitif indirect, demande deux actants, désignés dans l'expression suivante par des variables, et régit l'emploi de la préposition « à » : *X téléphone à Y*. Comme l'explique Polguère (2016), d'autres lexies que les verbes peuvent impliquer des actants, comme les noms (par exemple AMOUR : *l'amour de X pour Y*) et les adjectifs (par exemple BEAU : *X est beau*).

À présent que nous avons présenté les diverses entités lexicales de la langue de même que les aspects impliqués dans la maîtrise d'un mot, nous définissons les principales relations lexicales dont un dictionnaire permet de rendre compte.

1.3 LES RELATIONS LEXICALES

Au sein du lexique, les lexies entretiennent entre elles des relations de divers types. Nous avons d'ailleurs vu jusqu'ici que des lexies qui ont la même forme et un lien de sens évident partagent un

lien de polysémie. Nous avons aussi évoqué la collocation, un autre type de « connexion lexicale » (Anctil, 2010), où deux lexies se combinent de façon à exprimer un sens précis : il s'agit de liens syntagmatiques. Il existe d'autres types de relations, des liens paradigmatiques, qui peuvent unir les lexies d'une langue sur le plan sémantique, comme l'hyponymie-hyperonymie, la synonymie, l'antonymie. Nous verrons également que des lexies peuvent appartenir à la même famille de mots ou au même champ sémantique, deux concepts que nous définissons.

1.3.1. L'HYPERONYMIE-HYPONYMIE

L'hyponymie-hyperonymie unit deux lexies dont l'une, l'hyperonyme, a un sens plus générique qui est aussi inclus dans celui de l'autre, l'hyponyme, et où l'hyponyme dénote un cas particulier de l'hyperonyme (Polguère, 2016). Par exemple, la lexie INSECTE est l'hyperonyme des lexies FOURMI, MOUCHE et LIBELLULE, qui elles sont ses hyponymes. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le genre prochain, utilisé pour définir une lexie, correspond souvent à son hyperonyme.

1.3.2 LA SYNONYMIE

La synonymie est la relation lexicale qui unit des lexies de même sens ou de sens très proches et qui appartiennent à la même classe de mots (Polguère, 2016). Par exemple, la lexie IMMEUBLE a plusieurs synonymes, tels que BÂTIMENT, ÉDIFICE et GRATTE-CIEL. Comme l'explique Polguère (2016), la synonymie exacte est rare dans la langue : quelques paires de lexies seulement véhiculent exactement le même sens (on peut penser, notamment, à VÉLO et BICYCLETTE ou à AUTOMOBILE et VOITURE ou encore à des lexies qui appartiennent à des registres différents, comme CHAR et VOITURE). Les lexies qui entretiennent une relation de synonymie présentent généralement des nuances sémantiques. Ainsi, CHAR, dans le langage familier, est un synonyme exact de VOITURE, mais MINOUNE, qui est lui aussi de registre familier, n'en est pas un : il signifie plutôt, selon *Antidote 10*, d'une 'vieille voiture en mauvais état'. On voit ici toute l'utilité de connaître plusieurs synonymes pour une lexie afin d'être en mesure de s'exprimer avec nuance et précision.

Il est important de garder en tête, comme le rappelle Anctil (2010), qu'une relation de synonymie unit deux lexies et non deux vocables : ainsi, chaque lexie composant un vocable aura ses propres synonymes, d'où l'importance de tenir compte de la polysémie lorsqu'on utilise un dictionnaire pour trouver des synonymes.

1.3.3 L'ANTONYMIE

L'antonymie correspond à la relation d'opposition de sens entre des lexies appartenant à une même classe de mots (Polguère, 2016). Par exemple, la lexie MALCHANCE est l'antonyme de la lexie CHANCE. Tout comme la synonymie, l'antonymie constitue une relation pouvant lier deux lexies et non deux vocables : ainsi, chaque lexie d'un vocable aura aussi ses propres antonymes. Il est intéressant, par contre, de savoir que l'antonymie est beaucoup moins fréquente que la synonymie : si elle est fréquente chez les adjectifs (par exemple BON/MAUVAIS), les adverbes (RAPIDEMENT/LENTEMENT) et les verbes (GAGNER/PERDRE), elle l'est moins chez les noms, notamment ceux qui désignent des objets concrets (par exemple TABLE, FEUILLE, etc.).

1.3.4 LES LEXIES DE MÊME FAMILLE DE MOTS

Jusqu'ici, les relations lexicales que nous avons présentées font toutes parties d'un phénomène lexical plus complexe, celui de la dérivation sémantique (Anctil, 2010). Cela nous amène à distinguer ici ce phénomène de celui de dérivation morphologique, qui permet de créer de nouvelles lexies en ajoutant un affixe (préfixe ou suffixe) à une lexie de base ayant ou non la même classe de mots qu'elle : par exemple, les adjectifs APEURÉ et PEUREUX de même que l'adverbe PEUREUSEMENT sont tous des dérivés morphologiques de PEUR. Ils font donc tous partie d'une même « famille de mots », terme utilisé pour enseigner ce concept dans les écoles (Anctil, 2010). La dérivation sémantique, de son côté, peut inclure ou non une relation morphologique : ainsi, les lexies DORMIR et SOMMEIL, parce qu'elles ne partagent pas de relation morphologique, font partie de la même « famille de mots sémantique », mais pas de la même famille morphologique. Cette « famille de mots sémantique », nous l'appellerons champ sémantique.

1.3.5 LES LEXIES DE MÊME CHAMP SÉMANTIQUE

Polguère (2016) définit un champ sémantique comme « un regroupement de lexies dont les définitions ont en commun un même sens » (p. 228), comme ‘sport’, ‘outils’, ‘sentiments’, etc. Il peut s’agir, notamment, de lexies qui partagent le même genre prochain : par exemple, HOCKEY, VOLLEYBALL et TENNIS ont toutes pour genre prochain ‘sport’. Une lexie peut aussi appartenir à un champ sémantique si la composante sémantique qui identifie ce champ « occupe une position périphérique dans la définition » (p. 229). Polguère donne l’exemple de STYLO, dont la définition est « ‘instrument’_[=genre prochain] destiné à être utilisé par X pour écrire grâce à l’encre qu’il contient’ » (p. 229), et qui peut faire partie du champ sémantique de l’écriture même si ce n’en est pas le genre prochain.

Notons que les lexies qui appartiennent à un même champ sémantique peuvent appartenir à différentes classes de mots (STYLO et ÉCRIRE font toutes deux partie du champ sémantique de l’écriture, par exemple) et qu’une lexie peut appartenir à plusieurs champs sémantiques différents : ainsi, STYLO pourrait aussi faire partie du champ sémantique des instruments. Il faut aussi garder en tête qu’il s’agit de rassemblements de lexies et non de vocables : en effet, certaines lexies d’un même vocable peuvent ne pas faire partie du même champ sémantique. Comme Polguère (2016) l’explique, c’est le cas, par exemple, des lexies du vocable TABLEAU : la lexie TABLEAU₂, qui signifie ‘série d’informations disposées en lignes et en colonnes’, ne pourrait faire partie du champ sémantique des œuvres d’art, comme la lexie TABLEAU₁, laquelle désigne une ‘œuvre picturale’. Lorsqu’il est question de rassemblements de vocables, on parlera plutôt de « champ lexical » ; le logiciel *Antidote*, par exemple, offre un dictionnaire des champs lexicaux.

Maintenant que nous avons abordé les types de relations que peuvent partager les lexies d’une langue au sein du lexique, nous présentons un dernier élément devant être pris en compte dans l’étude du lexique : la variation linguistique.

1.4 LA VARIATION AU SEIN DU LEXIQUE

Il est possible, dans le discours des locuteur·trice·s d'une même langue comme le français, d'observer des différences selon l'endroit ou encore le contexte de communication dans lequel ils·elles se trouvent : par exemple, un·e locuteur·trice ne s'exprimera pas de la même façon à la maison que lorsqu'il·elle fait un exposé lors d'une réunion professionnelle (Boutet et Gadet, 2003). Par ailleurs, comme l'indique Clavet (2017), « on peut sans cesse repérer dans une langue la coexistence de formes différentes pour un même signifié » (p. 61). C'est ce qui s'appelle la variation linguistique. Polguère (2016) relève différents axes de variation linguistique qui doivent être pris en compte lorsqu'on étudie la langue et, plus particulièrement, le lexique. Nous en présentons ici quatre : la variation liée « à la situation géographique », celle qui est liée « au contexte d'interaction sociale », celle qui relève de « la temporalité » et celle propre « au champ de connaissances » (p. 113-114).

La variation liée à la situation géographique (ou *diatopique*) concerne entre autres les différences linguistiques que l'on peut associer à des régions ou à des pays spécifiques. Par exemple, au Québec, on utilise la lexie DÉJEUNER pour désigner le 'repas du matin', alors qu'en France, on utilise plutôt PETIT-DÉJEUNER, DÉJEUNER signifiant plutôt, dans ce pays, 'repas du midi'.

La variation liée au contexte d'interaction sociale (ou *diaphasique*), quant à elle, comprend, entre autres, le registre de langue (vulgaire, familier, standard, soutenu, etc.) qu'un·e locuteur·trice choisit d'employer selon la situation de communication. Par exemple, une personne pourrait très bien utiliser couramment les lexies PRISON, PÉNITENCIER et CENTRE DE DÉTENTION dans le cadre de son travail, et utiliser plutôt en famille la lexie TAULE, qui est de registre familier.

La variation liée à la temporalité, parfois appelée *variation diachronique* (Polguère, 2016, p. 117), tient compte de l'évolution des mots dans le temps : c'est ce qui explique, par exemple, que nous n'utilisons pas le même vocabulaire que nos grands-parents et encore moins que leurs propres grands-parents. Par exemple, pour exprimer l'idée d'une 'promesse de mariage', nous utilisons

couramment le terme FIANÇAILLES, mais il existe aussi un synonyme plus vieux, qui n'est plus en usage, ACCORDAILLES.

Enfin, la variation liée au champ de connaissances (ou *diastatique*) concerne l'usage, dans la langue, de terminologies spécifiques, propres à un groupe social ou à un domaine, comme l'anatomie, l'astronomie, le droit, la musique, etc. Pensons par exemple à la lexie BRAS dans l'expression *fracture du bras*, utilisée dans la langue courante, mais remplacée par des termes plus précis dans la langue spécialisée : HUMÉRUS, RADIUS, etc. Nous verrons dans la section 2.2.3.8 que dans un dictionnaire, ce sont les marques d'usage qui indiquent les usages propres à un domaine spécifique, de même que ceux qui relèvent de la variation liée à la situation géographique, au contexte d'interaction sociale et à la temporalité.

En somme, le lexique est composé d'un ensemble de lexies qui entretiennent entre elles différents liens sémantiques. Voyons à présent comment le dictionnaire électronique modélise toutes ces informations.

2. LE DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Comme l'indique Lew (2013a, 2013b), deux ingrédients sont essentiels à la consultation efficace d'un dictionnaire : un dictionnaire de qualité, facile à utiliser, ainsi qu'un·e usager·ère qui sait comment l'utiliser. Nous nous attachons donc, dans ce chapitre, à présenter ces éléments clés de notre cadre conceptuel, le DÉ et son usage. Nous proposons d'abord un survol des types de DÉ, présentons ensuite ses caractéristiques structurelles et organisationnelles, puis, en nous basant sur ces caractéristiques, faisons une revue de divers DÉ susceptibles d'être utilisés en classe de français. Enfin, à la lumière de ce survol des principales caractéristiques du DÉ, nous faisons la synthèse des savoirs et des savoir-faire qu'un·e usager·ère, et par conséquent qu'un·e enseignant·e ou un·e élève, doit posséder pour utiliser efficacement un DÉ.

2.1. LES TYPES DE DICTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES

Il existe actuellement une très grande variété de dictionnaires accessibles sur le marché (de langue, encyclopédiques, spécialisés, électroniques, imprimés, etc.) qui peuvent être classés selon divers critères (nombre de langues, support utilisé, types d'informations présentées, etc.). Nous faisons un survol de ces critères dans le but de mieux situer les différentes ressources électroniques qui seront présentées dans les sections suivantes.

Un premier critère permettant de distinguer les différents types de dictionnaires concerne le nombre de langues qu'ils contiennent (Boonmoh, 2010 ; Kasar, 2008 ; Polguère, 2016) : les dictionnaires monolingues se limitent à la description d'une seule langue, alors que les dictionnaires bilingues visent la description et la mise en relation de deux langues. Comme cette recherche s'inscrit dans un contexte d'enseignement langue première, il sera uniquement question de dictionnaires francophones monolingues.

Il est possible, également, de différencier les dictionnaires en fonction de leur support (Boonmoh, 2010 ; Kasar, 2008). Il s'agit, d'une part, de la distinction entre les dictionnaires papier et électroniques et, d'autre part, de la distinction entre les divers types de DÉ (Boonmoh, 2010 ; Pastor et Alcina, 2010) : les dictionnaires de poche (comme le *Lexibook*), les dictionnaires sur cédérom, les dictionnaires téléchargeables, les dictionnaires en ligne, etc. Il est important de mentionner, ici, que ces différents types de dictionnaires n'offrent pas tous les mêmes fonctionnalités : alors que certains sont pensés et conçus en fonction du mode de présentation électronique et fournissent diverses possibilités de recherche à travers une riche base de données, d'autres, comme certains dictionnaires que l'on retrouve gratuitement en ligne, se contentent d'offrir des fonctionnalités de base (Pruvost, 2000) et constituent de simples transpositions électroniques de dictionnaires imprimés. Dans la présente recherche, il sera surtout question du DÉ, même si une certaine attention sera portée au DP, qui est lui aussi utilisé en classe de français et avec lequel il partage de nombreuses caractéristiques. Par exemple, l'organisation de l'information au sein de l'article d'un DÉ est semblable à celle que l'on retrouve dans l'article d'un DP : ainsi, certains savoirs ou savoir-faire qui sont requis chez l'utilisateur pour repérer cette information, que nous aborderons

en détail dans la section 2.3.1.3, seront tout aussi utiles dans un DÉ que dans un DP. De plus, nous nous intéresserons davantage à l'utilisation, par les enseignant·e·s, de ressources riches et complexes, comme *Antidote*, *Le Petit Robert* et *Usito*, qui proposent divers itinéraires de recherche et intègrent entre autres, comme nous le verrons, des liens hypertextes permettant de passer rapidement d'un article du dictionnaire à un autre.

Un troisième critère de classification porte sur le type d'informations que les dictionnaires présentent (Kasar, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). On distingue d'abord les dictionnaires de langue des dictionnaires encyclopédiques. Alors que les premiers fournissent des informations sur les lexies d'une langue, les deuxièmes offrent plutôt des informations sur les êtres et les choses et contiennent souvent des informations non linguistiques (Polguère, 2016). Ainsi, comme l'explique Polguère (2016), alors qu'un dictionnaire de langue s'attache à décrire la lexie VACHE à travers une définition de son sens et des liens qu'elle entretient avec d'autres lexies, le dictionnaire encyclopédique, lui, fournit aussi des caractéristiques sur l'animal, comme son alimentation. Parmi les dictionnaires de langue, on retrouve les dictionnaires généraux, qui offrent des informations linguistiques variées sur l'orthographe, le sens, les exemples et la classe de mots, par exemple, mais aussi des dictionnaires qui se limitent à un aspect particulier de la description lexicale (Polguère, 2016), comme les dictionnaires des synonymes ou des antonymes, les dictionnaires des cooccurrences et les dictionnaires de conjugaison.

Pour conclure, il faut noter que la distinction entre les divers types de dictionnaires tend à s'estomper de plus en plus, sans doute parce que le DÉ, contrairement au DP, n'a pas à tenir compte des contraintes d'espace. On n'a qu'à penser au logiciel *Antidote*, généralement bien connu, qui comprend un dictionnaire général de définitions, mais aussi un dictionnaire des synonymes, un dictionnaire des antonymes, un dictionnaire des cooccurrences, etc., et qui est offert en diverses versions (pour l'ordinateur, la tablette électronique, le téléphone intelligent, etc.), ayant toutes leurs propres caractéristiques. L'utilisateur est donc aujourd'hui confronté à une grande variété de DÉ contenant divers types d'informations, et qui, comme nous le verrons dans les sections suivantes, se distinguent également sur le plan de leur structure.

2.2 LA STRUCTURE ET LE CONTENU DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE DE LANGUE

L'information contenue dans un dictionnaire varie grandement d'un ouvrage à l'autre. Voyons comment peut être organisée toute cette information dans un DÉ et de quelles façons il est possible d'y accéder.

2.2.1 L'ORGANISATION GÉNÉRALE D'UN DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE ET LES POSSIBILITÉS D'ACCÈS À L'INFORMATION

L'organisation générale d'un DÉ correspond essentiellement à la façon dont sont ordonnées et organisées les entrées, c'est-à-dire les différents articles de vocables, au sein desquels on retrouve les différents sens des lexies qui les composent. Généralement, les dictionnaires, qu'ils soient papier ou électroniques, organisent leur nomenclature, c'est-à-dire tous les vocables qui apparaissent en entrée, selon les classes de mots auxquelles ils peuvent appartenir : ainsi, on trouvera deux entrées distinctes pour les deux vocables homonymes PRÊT¹ ET PRÊT², une pour le nom et une autre pour l'adjectif. De plus, dans les dictionnaires du français, c'est normalement la forme canonique qui est utilisée pour nommer un vocable : l'infinitif pour les verbes, le singulier pour les noms et le masculin singulier pour les adjectifs. Le repérage des entrées, dans les DÉ, varie énormément selon les possibilités d'accès à l'information qui sont offertes, notamment les différentes fonctions de recherche que peut utiliser l'utilisateur.

2.2.1.1 LES FONCTIONS DE RECHERCHE

Pastor et Alcina (2010), après avoir analysé une quinzaine de dictionnaires électroniques sur cédérom et en ligne, ont pu mettre en évidence quelques fonctions de recherche fréquemment proposées aux utilisateurs. La première, « la recherche par mot exact⁷ », que nous appellerons désormais « recherche traditionnelle », correspond à l'introduction d'une lexie complète et correctement orthographiée dans la barre de recherche. L'utilisateur est alors redirigé vers

⁷ Traduction libre de Pastor et Alcina (2010) : *search by exact word; search by approximate expression; search by partial word; search by combination of two or more words; filters; search by anagram and crossword search.*

l'article du vocable de cette lexie ; il s'agit de la fonction de recherche de base la plus fréquemment offerte par les dictionnaires électroniques.

La deuxième, la « recherche par expression approximative », permet quant à elle d'introduire dans la barre de recherche une lexie dont on ignore l'orthographe exacte ou bien l'une de ses formes fléchies, comme la forme conjuguée d'un verbe ou encore la forme féminine d'un adjectif. Le dictionnaire se charge alors, le plus souvent, de rediriger automatiquement l'utilisateur vers l'entrée du vocable correspondant ou de lui proposer une liste de suggestions les plus probables sous la barre de recherche.

La troisième fonction, « la recherche par mot partiel », correspond à l'inscription, dans le champ de recherche, d'une lexie incomplète et précédée, entrecoupée ou suivie d'un symbole, généralement l'astérisque (*), qui sert à remplacer une série de caractères inconnus. Cette fonction est surtout utilisée pour générer des listes de lexies qui contiennent une même séquence de lettres. Par exemple, si un·e usager·ère inscrit **tion* dans la barre de recherche d'*Antidote*, il·elle sera redirigé·e vers une longue liste de lexies se terminant par cette série de lettres : ABROGATION, CONDITION, DESTITUTION, PÉTRIFICATION, SALUTATION, etc.

Le quatrième type de recherche, « la recherche par la combinaison de deux mots ou plus », que nous appellerons désormais, à l'instar d'*Antidote*, la recherche multimot, consiste, par exemple, à inscrire plus d'une lexie dans le champ de recherche pour repérer une collocation ou encore à y inscrire une lexie de type locution, qui comprend plusieurs termes (Lew et de Schryver, 2014 ; Pastor et Alcina, 2010). Notons ici que le repérage des collocations et des locutions, une étape laborieuse lorsqu'il est question de la consultation d'un DP, est facilité ici grâce à la recherche multimot : en effet, l'utilisateur doit, dans les ouvrages imprimés, déterminer la lexie sous laquelle la locution ou la collocation est susceptible de se retrouver, alors que dans un DÉ, il·elle sera souvent instantanément redirigé·e vers l'une ou l'autre.

La cinquième et dernière fonction de recherche, par critères, permet d'utiliser divers filtres : il peut s'agir, par exemple, d'un critère permettant de filtrer, dans la liste de résultats, les lexies appartenant à une classe de mots particulière (nom, adjectif, adverbe, etc.), à un domaine spécialisé (médecine, astronomie, etc.) ou à un niveau de langue donné (familier, standard, soutenu, etc.). Nous incluons dans la recherche par critères une dernière fonction de recherche traitée distinctement dans les travaux de Pastor et Alcina (2010) : la recherche d'anagrammes. Ce genre de fonction permet en effet à l'utilisateur de générer une liste de lexies comprenant le même nombre de lettres que celle qui a été introduite dans la barre de recherche, mais dans un ordre différent. Ainsi, GÉRANTE, ARGENTÉ et RENÉGAT sont tous des anagrammes d'ÉTRANGE, et inversement.

2.2.1.2 LES RENVOIS ET LES HYPERLIENS

Comme nous le verrons dans la section 2.2.3.1 ci-dessous, certains DÉ intègrent à leur interface un système de renvois et d'hyperliens permettant à l'utilisateur·trice de naviguer entre les ressources offertes. Par exemple, certains intègrent des liens hypertextes, ce qui permet de cliquer en tout temps sur les lexies qui apparaissent au sein d'un article pour accéder rapidement à l'article de leur vocable dans le dictionnaire.

2.2.2 L'ORGANISATION D'UN ARTICLE DE VOCABLE

Pour Polguère (2016), l'organisation interne des articles de vocables, au sein d'un dictionnaire, est caractérisée « par la façon de présenter la structure polysémique et, pour chaque acception, par l'ordonnement et la mise en forme typographique des informations sur la lexie vedette : datation éventuelle, marque d'usage, définition, exemples lexicographiques, etc. » (p. 295). Ainsi, selon lui, outre les informations étymologiques, trois principaux types d'informations sont susceptibles d'être fournies pour chaque lexie qui compose un vocable : « le sens de la lexie vedette » (p. 297), ses dérivés sémantiques ainsi que « ses propriétés de combinatoire restreinte, notamment les collocations dont elle est la base ».

C'est ce qu'on retrouve, par exemple, dans le *DiCo* et le *LAF*, deux dictionnaires spécialisés dérivés de la LEC qui s'attachent à décrire de façon explicite deux phénomènes lexicaux en particulier : la dérivation sémantique et la collocation. Dans le *DiCo*, accessible en ligne⁸, les lexies d'un même vocable sont organisées par fiches, au sein desquelles se retrouvent diverses informations sur chaque lexie. Par exemple, pour HONTE₁, on retrouve, entre autres :

- son sens, décrit à l'aide d'une étiquette sémantique (« sentiment négatif ») ;
- quelques exemples de son emploi (*Ils cherchent à dissiper un indicible sentiment de honte. ; Ses enfants avaient honte de lui.*) ;
- les locutions au sein desquelles elle se retrouve (NE PAS Y AVOIR DE HONTE) ;
- ses dérivés sémantiques (synonymes : EMBARRAS, HUMILIATION ; antonymes : FIERTÉ ; adjectif dérivé : HONTEUX) ;
- les collocations qu'elle contrôle (*accablé de ~ ; ressentir de la ~ ; bouffée de ~*)
- des marques d'usage (« familier » pour la collocation *crever de honte*).

Comme nous le verrons dans la section suivante, les mêmes informations se retrouvent dans les articles de vocables des dictionnaires de langue utilisés en classe de français, mais elles sont traitées de façon souvent moins systématique et explicite, puisque toutes les lexies qui composent un vocable sont cette fois-ci regroupées au sein d'un même article.

2.2.3 UNE REVUE DES DICTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES UTILISÉS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Parmi les DÉ que les enseignant·e·s ayant participé à la recherche de Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018) ont déclaré posséder, trois sont plus fréquemment cités : *Antidote* (possédé par 47,9 % des enseignant·e·s au 1^{er} cycle du secondaire et par 42,3 % au 2^e cycle), *Le Petit Robert* (12,3 % au 1^{er} cycle ; 8,1 % au 2^e cycle), et *Usito* (6,8 % au 1^{er} cycle ; 8,1 % au 2^e cycle). Il nous semble donc intéressant d'explorer ces derniers de façon à mieux saisir de quelle façon y sont

⁸ <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/>

traitées les diverses informations. Nous analysons aussi le *Larousse*, généralement bien connu du grand public, ainsi que le *Multidictionnaire de la langue française*, fréquemment utilisé dans sa version papier par les enseignant·e·s (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, 2018).

Il est à noter que même s'il existe plusieurs versions électroniques de quatre de ces DÉ (seul *Usito* n'est accessible qu'en ligne), nous nous limitons ici à la présentation d'une seule version pour chacun d'entre eux. *Antidote* est offert en deux versions payantes, l'une téléchargeable sur ordinateur (*Antidote 10*) et l'autre sous forme d'application, elle aussi téléchargeable, sur téléphone intelligent et tablette électronique (*Antidote Mobile*). Nous présentons ici la version la plus complète, *Antidote 10*. *Le Petit Robert*, de son côté, est lui aussi accessible en diverses versions électroniques payantes, qu'il s'agisse du *Robert correcteur*, semblable sur plusieurs points à *Antidote*, ou du *Petit Robert de la langue française*, offert en abonnement en ligne ou en téléchargement. Notre présentation se limitera ici à la version en ligne du *Petit Robert*, qui diffère davantage d'*Antidote*, et que nous pourrions mieux comparer à *Usito*. Le *Multidictionnaire de la langue française*, en format électronique, est accessible dans une version en ligne ainsi que sous forme d'une application pour la tablette électronique ou le téléphone intelligent, toutes deux payantes. Nous présenterons sa version en ligne. Enfin, le *Larousse* est accessible en plusieurs versions électroniques, notamment sous forme d'applications mobiles téléchargeables, mais nous nous limiterons, comme pour le *Multidictionnaire* et *Le Petit Robert*, à la version en ligne.

Nous proposons de faire une revue des principales caractéristiques de ces cinq DÉ selon huit axes distincts, qui reprennent des concepts vus jusqu'ici : 1) les possibilités d'accès à l'information, incluant les fonctions de recherche offertes ainsi que les renvois et hyperliens contenus dans l'interface, 2) le traitement des informations grammaticales, c'est-à-dire des propriétés de combinatoire grammaticale, 3) le traitement des informations formelles (orthographe, prononciation) et étymologiques, 4) le traitement du sens, dans lequel nous aborderons aussi le traitement des exemples d'emploi, 5) le traitement des locutions, 6) le traitement des collocations, 7) le traitement des dérivés sémantiques et 8) l'utilisation des marques d'usage.

2.2.3.1 LES POSSIBILITÉS D'ACCÈS À L'INFORMATION

Les possibilités d'accès à l'information, au sein d'*Antidote*, sont très riches. En effet, outre le correcteur, pour lequel il est bien connu, le logiciel donne accès à un dictionnaire des définitions, à un dictionnaire des synonymes, à un dictionnaire des antonymes, à un dictionnaire des cooccurrences, à un dictionnaire des champs lexicaux, à un dictionnaire de conjugaison, à un dictionnaire des familles de mots, à un dictionnaire des citations et à un dictionnaire historique, en plus de fournir plusieurs guides linguistiques portant sur diverses notions (orthographe, lexique, grammaire, syntaxe, ponctuation, style, rédaction, typographie, phonétique, etc.). Notons qu'il est par ailleurs possible de se procurer un module externe (payant) permettant d'avoir accès aux dictionnaires et aux guides linguistiques en anglais. De plus, les dictionnaires, les guides et le correcteur offerts par *Antidote* sont accessibles directement depuis un logiciel de traitement de texte, ce qui facilite leur consultation. Pour accéder à l'information, *Antidote* propose toutes les fonctions de recherche que nous avons abordées jusqu'ici : il est donc possible d'effectuer « la recherche d'un mot partiel » à l'aide de symboles, une « recherche par expression approximative »⁹, une recherche multimot et une recherche par critères, comprenant divers filtres (ex. : domaine, fréquence, niveau de langue, etc.). *Antidote* propose aussi un hypertexte complet qui permet en tout temps, en cliquant sur un mot présent au sein d'un article, d'accéder à sa définition. Enfin, si certaines informations linguistiques liées au vocable en question sont traitées dans les guides linguistiques, un renvoi vers ces informations est ajouté à l'article du vocable ; si des informations complémentaires peuvent être trouvées sur *Wikipédia*, *Termium*, *Google* ou dans le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française, des renvois vers ces ressources sont aussi intégrés à l'article.

Le Petit Robert comprend un dictionnaire de langue, lequel intègre également un dictionnaire de conjugaison pour les verbes, ainsi qu'un dictionnaire des auteurs de citations. Il propose diverses fonctions de recherche : « par expression approximative », multimot et par critères. La recherche par critères intègre cependant une autre fonction de recherche que nous n'avons pas abordée jusqu'à maintenant : la recherche phonétique. En effet, il est possible pour l'utilisateur qui ignore

⁹ Pour un mot mal orthographié, une liste de suggestions apparaît pendant la saisie et pour une forme fléchée, l'utilisateur est instantanément redirigé vers l'article du vocable correspondant.

l'orthographe de la lexie recherchée de saisir les symboles de l'alphabet phonétique international pour accéder à l'entrée où elle se trouve. Enfin, il est possible, comme dans *Antidote*, de cliquer sur les lexies présentes au sein d'un article de vocable pour accéder à l'article du vocable correspondant. Dans le cas des verbes, un onglet donnant accès à leur article dans le dictionnaire de conjugaison est également accessible.

Usito est un dictionnaire québécois gratuit accessible uniquement en ligne. Il est composé d'un dictionnaire de langue, qui comprend un dictionnaire de conjugaison, d'un dictionnaire des synonymes, d'un dictionnaire des antonymes, d'un dictionnaire des locutions, d'un dictionnaire des québécismes, d'un dictionnaire des emplois critiqués et d'un dictionnaire des rectifications orthographiques, en plus d'offrir à l'utilisateur divers articles thématiques et d'aide à la rédaction ainsi que des chroniques linguistiques. Il fournit moins de fonctions de recherche que les deux DÉ présentés précédemment : la « recherche par expression approximative » et la recherche multimot. Comme dans *Antidote*, il intègre à l'article d'un vocable, lorsqu'il y a lieu, un renvoi vers certains articles thématiques ou d'aide à la rédaction. Finalement, un hypertexte total permet aussi, comme dans *Antidote* et *Le Petit Robert*, de cliquer sur les termes présents au sein d'un article pour accéder à leur définition.

Le Multidictionnaire de langue française est, comme *Antidote* et *Usito*, conçu au Québec. Ce dictionnaire vise à décrire les particularités du français québécois selon deux grands principes : les difficultés linguistiques fréquentes rencontrées par les scripteurs et « le respect de la norme sociale la plus généralement admise » (de Villers, 2003, p. XI). Il s'agit donc d'un ouvrage à forte tendance prescriptive, qui contient une nomenclature moins grande et une description moins fine de la polysémie que celles d'autres dictionnaires, comme *Le Petit Robert* (Anctil, 2010). Il comprend un dictionnaire de langue, un dictionnaire des formes fautives, un dictionnaire de conjugaison, des tableaux synthèses (sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, etc.) ainsi que des capsules linguistiques. Les fonctions de recherche offertes sont la « recherche par mot partiel », la « recherche par expression approximative » et la recherche multimot (laquelle est possible, cependant, uniquement dans l'index des locutions). De plus, si un vocable en entrée est associé à l'un des tableaux synthèses, ou s'il s'agit d'un verbe ayant son entrée dans le dictionnaire de

conjugaison, l'utilisateur a accès à ces informations supplémentaires à l'aide d'onglets. Enfin, il offre, comme les DÉ présentés jusqu'à maintenant, un hypertexte total permettant d'accéder rapidement à l'article du vocable correspondant à une lexie se retrouvant dans l'article en cliquant sur cette dernière.

La version en ligne du *Larousse* comprend un dictionnaire de langue, un dictionnaire de conjugaison, un dictionnaire encyclopédique et un dictionnaire bilingue et fournit deux fonctions de recherche : la « recherche par expression approximative » et la recherche multimot. Lorsque le vocable est un verbe, un renvoi vers son article dans le dictionnaire de conjugaison est indiqué. De plus, un hypertexte partiel permet de cliquer sur certaines lexies soulignées au sein de l'article d'un vocable pour accéder à leur définition.

2.2.3.2 LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS GRAMMATICALES ET SYNTAXIQUES

Les cinq DÉ que nous présentons ici fournissent dans l'article d'un vocable ses caractéristiques grammaticales, notamment la classe de mots à laquelle il appartient, et, lorsqu'il y a lieu, son genre et son nombre. Ils fournissent aussi généralement à l'utilisateur des renseignements grammaticaux complémentaires, en relevant par exemple des difficultés fréquentes liées à son accord. Ils indiquent également dans la majorité des cas, mais pas toujours de façon explicite, certaines informations sur le régime des verbes, en regroupant notamment certains sens selon les emplois transitifs ou intransitifs d'un verbe, par exemple, ou en indiquant, dans la définition ou les exemples, les prépositions qu'il peut régir. Enfin, ils indiquent tous, lorsqu'il y a lieu, des informations grammaticales relatives au choix du mode verbal, que ce soit dans une rubrique « difficultés » ou au sein des articles de lexies.

2.2.3.3 LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS FORMELLES ET ÉTYMOLOGIQUES

Les informations formelles liées à l'orthographe (orthographe des formes fléchies et des variantes graphiques, indications liées aux rectifications orthographiques) sont présentes dans tous les DÉ. Cependant, les informations phonétiques sont différentes d'un DÉ à l'autre. Dans *Antidote*, *Le Petit*

Robert et *Usito*, on fournit systématiquement la transcription phonétique du vocable en entrée, alors que dans le *Multidictionnaire*, on ne l'indique que pour les vocables plus difficiles à prononcer (par exemple OIGNON, AGENDA, etc.). Dans le *Larousse*, on ne fournit pas la transcription phonétique des vocables, mais on permet à l'utilisateur d'écouter leur prononciation en cliquant sur une icône, une option qui est aussi offerte dans *Le Petit Robert*.

2.2.3.4 LE TRAITEMENT DU SENS

Le traitement des différents sens d'un vocable, au sein d'un article de dictionnaire, est très différent d'un DÉ à l'autre. Pour mieux illustrer ces différences, un extrait de l'article du vocable TÊTE, qui comporte plusieurs sens, sera fournie pour chaque DÉ.

Dans *Antidote*, le sens des lexies qui composent un vocable est organisé, comme on le voit dans l'extrait du vocable TÊTE ci-dessous, en deux niveaux : on utilise d'abord les losanges pour indiquer les sens, puis les cercles pour relever les sous-sens, c'est-à-dire les sens particuliers qui sont inclus dans les sens plus généraux. Les retraits permettent de structurer visuellement l'article en mettant en évidence les sens principaux.

The screenshot shows the Antidote 10 dictionary interface for the word "tête". The main content area is titled "Définitions de tête, nom féminin" and lists several definitions:

- Partie supérieure du corps d'un être humain, de forme arrondie, tenant au corps par le cou et contenant le cerveau ainsi que les principaux organes sensoriels.** Une grosse, une petite tête. Une tête massive, ronde, carrée. Tenir, porter la tête droite. Lever, dresser la tête. Baisser, courber, pencher, incliner, renverser la tête. Tourner, détourner la tête. Quelqu'un l'a poussé et il a donné de la tête contre la porte. Secouer, hocher la tête. Un hochement de la tête lui indiqua qu'il pouvait entrer. Rentrer la tête dans les épaules. Il s'est pris la tête dans les mains (par désespoir). Dodeliner de la tête. Couper la tête à quelqu'un. Recevoir un coup sur la tête. Frissonner de la tête aux pieds.
- Partie du crâne d'une personne, où poussent les cheveux.** Une tête chauve. Sortir tête nue. Mettre un chapeau sur sa tête. Elle n'avait rien sur la tête. Elle se grattait la tête.
 - Ensemble des cheveux d'une personne.** Une tête frisée. Il y avait plusieurs têtes blondes. On lui a lavé la tête.
 - seems – Au football (soccer), action de frapper le ballon avec le front.** Il a fait une tête et a envoyé le ballon directement dans le but.
- Partie antérieure, distincte et reconnaissable du corps d'un animal, comportant la bouche et les principaux organes sensoriels.** Une tête de poisson. La tête et le thorax d'un insecte.
 - Produit alimentaire fait avec cette partie du corps d'un animal.** De la tête de veau à la vinaigrette.
 - Animal faisant partie d'un troupeau.** Un troupeau de cent têtes. Une tête de bétail.
- Cette partie du corps (d'une personne ou d'un animal) prise comme une unité de mesure.** Il me dépasse d'une bonne tête. Ce cheval a gagné la course d'une courte tête.
- Visage d'une personne; expression se manifestant sur ce visage.** Il a une tête de tueur. Ce matin, elle a vraiment une sale tête. Elle fait une sale tête. Sa tête ne me revient pas. Une tête d'enterrement. Il fait une drôle de tête.
 - Organe de la raison d'une personne.** Elle n'a rien dans la tête. Elle a une petite tête. Il a une idée derrière la tête. Il a une tête sur les épaules. Il se creuse la tête pour en arriver à une solution. Il fait travailler, fonctionner sa tête. Il a quelque chose en tête. Une idée m'est passée par la tête. Il faut absolument lui ôter, lui enlever cette idée de la tête. Elle a répondu ce qui lui passait par la tête. Une femme de tête. Dans les moments de crise, il est essentiel de conserver toute sa tête.
- Vie d'une personne.** Il risque sa tête. La foule en délire réclamait sa tête. Sa tête est mise à prix.
- Personne qui dirige une collectivité, une activité.** La tête pensante d'un mouvement, d'un parti politique, d'une révolution, d'un complot. Il avait pris la tête de la révolte.
- Partie d'un objet située à son extrémité supérieure ou antérieure.** La tête d'un clou, d'un champignon, d'un maillet, d'une raquette de tennis. Tête de bielle, d'épingle.
- Partie antérieure d'une suite d'objets ou de personnes se déplaçant ou devant se déplacer dans la même direction.** La tête d'une caravane, d'une escadrille. La tête du train. En tête du cortège se tenait le préfet. Il marchait en tête du cortège. Il avait pris la tête.
- Extrémité d'un lit où se trouve la tête d'une personne couchée dans ce lit; panneau situé à cette extrémité.**
 - IMPRIMERIE – Partie supérieure des feuillets d'un livre.** Tranche de tête.
 - LOGIQUE – Première partie d'une règle.**
 - Dispositif faisant partie d'un mécanisme et assurant une fonction particulière.** La tête de lecture d'un tourne-disque. La tête de projection d'un rétroprojecteur. Fusée à tête chercheuse.
 - Légume ou partie d'un légume ayant une forme arrondie.** Tête d'ail, d'artichaut.
 - Commencement, début de quelque chose.** Un mot en tête de phrase. Une tête de chapitre.
- Poste le plus important d'une organisation.** Cette femme d'affaires est à la tête de son entreprise depuis une décennie.
- Unité représentant une personne dans un groupe de plusieurs.** Avec cette formule, le repas revient à 20 \$ par tête.

Below the definitions, there is a section for "Locutions (157)" with sub-sections for "Aliment" and "Partie supérieure".

Figure 1. Extrait de l'article du vocable TÊTE dans *Antidote 10*

Antidote relève ainsi cinq sens principaux pour le vocable TÊTE, et pour les trois premiers, divers sous-sens sont aussi relevés. Pour chaque sens et pour la majorité des sous-sens, au moins un exemple d'emploi (en gris) est fourni.

Dans *Le Petit Robert*, les sens sont disposés en quatre niveaux : on utilise d'abord les chiffres romains pour regrouper les sens apparentés, qui sont ensuite eux-mêmes divisés en sections identifiées à l'aide de lettres, puis on utilise les chiffres arabes pour indiquer les sens et, enfin, les symboles (losanges, carrés) pour distinguer les nuances de sens et d'emploi.

Résultats de la recherche pour « tête »

Entrées

tête n. f.

téter v. tr.

Suggestions

tétée n. f.

tette n. f.

Expressions, locutions et proverbes

(avoir qqch.) qui vous **trotte** par la tête

n'avoir pas de **plomb** dans la cervelle, dans la tête

prendre la **tête**

se faire un **film** (dans la tête)

avoir un **pois chiche**, un **petit pois** dans la tête

une forte **tête**

avoir les yeux qui **sortent** de la tête

avoir la grosse **tête**

un **lavage** de tête

faire dresser les **cheveux** sur la tête

définitions

citations

exemples

synonymes, contraires...

tête

[tɛt] nom féminin

ÉTYM. fin XI^e ◊ du latin testa « tuile », « vase en terre cuite, pot, cruche », « tesson » et « coquille, carapace » → 1. test.

Famille étymologique ⇒ TÊTE.

1 PARTIE DU CORPS

A Animaux

1 Partie, extrémité antérieure (et supérieure chez les animaux à station verticale) du corps, qui porte la bouche et les principaux organes des sens, ainsi nommée lorsque cette partie est distincte et reconnaissable (on dit autrement [ZOOLOG.] région, extrémité céphalique). → **céphal(o)-**. Animaux à tête entourée de tentacules. → **céphalopodes**. Tête et thorax d'un insecte. → **céphalothorax**. Tête de poisson ; de sanglier (→ **hure**) ; tête de cheval. Créature sans tête (→ **acéphale**), à plusieurs têtes (→ **polycéphale**).
◦ Le Minotaure, homme à tête de taureau. Tête de Méduse.

2 (début XV^e) Cette partie d'un animal préparée pour la consommation. Tête de cochon. Tête de veau vinaigrette. Fromage* de tête ou (Belgique, Luxembourg) tête pressée.

B Êtres humains

1 (fin XI^e) Partie supérieure du corps de l'être humain contenant le cerveau et les principaux organes des sens, qui est de forme arrondie et tient au tronc par le cou. → vx chef. Sommet (→ **sinciput**), derrière (→ **occiput**), devant (→ **face**), côtés (→ 1. **tempe**) de la tête. Squelette de la tête. → 1. crâne. Forme de la tête (→ **brachycéphale**, **dolichocéphale**). « la tête plutôt enfoncée, grosse, sans être énorme, et d'une forme très singulière : peu de menton, peu de crâne » (Romains).

◦ LOC. De la tête aux pieds*, des pieds* à la tête. Coûter* les yeux de la tête. Avoir la tête sur les épaules*. Voix de tête : voix de registre aigu, pour laquelle la résonance se fait essentiellement dans la boîte crânienne (opposé à voix de poitrine*). → 1. fausset ; haute-contre.

◆ Mal de tête. → **céphalée**, **migraine** (cf. Mal de crâne*). Tête lourde. La tête lui tourne (→ **étourdissement**, **vertige**). Vin qui monte* à la tête, qui fait tourner la tête (→ **griser**). Crier à tue-tête. → **tue-tête** (à).

PLAN

- I. Partie du corps
- II. Tête de mort
- III. Siège de la pensée
- IV. Être animé
- V. Le haut, le bout d'une chose orientée
- VI. Ce qui se présente en premier (dans l'espace ou dans le temps)

FORMES

singulier : tête

pluriel : têtes

singulier : tête-de-mort

pluriel : têtes-de-mort

PRONONCIATION

◀ tête [tɛt]

Figure 2. Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne du *Petit Robert*

Ainsi, *Le Petit Robert* propose six regroupements de sens apparentés pour le vocable TÊTE, visibles dans le plan de l'article situé en haut à droite. Chacun de ces regroupements est ensuite subdivisé en plusieurs sections, et au sein de ces dernières, une définition de chaque sens qui y est relevé (en bleu dans l'extrait) est fournie, de même que des exemples d'emploi (en italique). Les nuances de sens sous chaque sens sont elles aussi accompagnées d'exemples.

Dans *Usito*, les sens sont disposés en cinq niveaux : les chiffres romains sont utilisés pour les macrosens (sens généraux), les lettres pour les mésosens (sens intermédiaires entre les sens généraux et les sens), les chiffres arabes pour les sens, les losanges pour les sous-sens (sens particuliers inclus dans les sens) et les tirets pour les nuances de sens.

tête [te:t] n. f.

I

A

1 Partie supérieure du corps humain, reliée au thorax par le cou, où se trouvent l'encéphale, les principaux organes des sens et l'extrémité supérieure des voies respiratoires et digestives.

⇒ cap, chef, FAM. boule, bourrichon, caboche, caillou, calebasse, ciboulot, citron, coloquinte, haricot, nénette, tirelire.

○ céphal(o); céphalique.

Côté, devant, derrière, sommet de la tête.

Os, squelette de la tête.

Grosse, petite tête.

Mouvement, signe de tête.

Hochement de tête.

Bouger, secouer la tête.

Hocher la tête.

Baisser, lever, pencher, redresser, renverser la tête.

Tourner, détourner la tête.

Approuver, saluer de la tête.

Opiner de la tête.

Appuyer sa tête contre qqch.

Se prendre la tête entre les mains.

Enfourer sa tête dans un oreiller.

Mettre la tête à la fenêtre.

Se cogner la tête.

Donner, recevoir un coup sur la tête.

Tomber la tête la première.

Trancher la tête à qqn, de qqn.

« Elle se redressa, de ce port de tête fier » (G. Guèvremont, 1947).

◆ (EXPRESSIONS)

– De la tête aux pieds ou des pieds à la tête.

– (La) tête haute : avec fierté, sans honte, sans avoir rien à se reprocher.

Marcher, partir la tête haute.

– (La) tête basse : de façon honteuse, confuse.

« je regardais ma femme s'éloigner, tête basse, comme un enfant qui va être grondé » (Fr. Mauriac, 1932).

– Tête baissée : sans réfléchir, sans tenir compte du danger, avec courage.

Se jeter tête baissée dans une entreprise.

« Il croyait donc que j'allais donner tête baissée dans un piège aussi grossier » (G. de Maupassant, 1885).

– Avoir la tête sur les épaules.

– [Q/C] Avoir du front tout le tour de la tête.

– En avoir par-dessus la tête.

– Piquer une tête (dans l'eau).

– Donner, en mettre sa tête à couper : être absolument certain, convaincu de qqch.

– Les yeux lui sortent de la tête.

– FAM. Coûter les yeux de la tête.

– FAM. Être tombé sur la tête : être fou, dérangé.

– [Q/C] FAM. Crier par la tête.

– TRÈS FAM. Cui par-dessus tête.

◆ Voix de tête : voix de registre aigu; PAR EXT. voix aiguë et forte (ANTON. : voix de poitrine).

⇒ fausset.

◆ SOCCER Coup donné dans le ballon avec la tête.

Faire une tête.

2 Boîte crânienne, crâne; SPÉCIALT cerveau, en tant que siège de sensations, d'impressions physiques.

Se fracasser la tête.

Avoir mal à la tête, un mal de tête.

Avoir la tête lourde.

« Ma sœur a élevé les mains et les bras pour protéger son visage et sa tête » (Cl. Charbonneau-Tissot, 1979).

◆ (EXPRESSIONS)

– Casser la tête à qqn.

– Se cogner, se taper la tête contre les murs.

– Avoir la tête qui tourne.

– Tourner la tête.

– Vin qui monte à la tête.

3 Visage, du point de vue des traits qui reflètent les sentiments, le caractère, l'état de qqn.

⇒ figure, FAM. bille, bouille, gueule, pomme, trombine, tronche.

Belle tête.

Tête bizarre, comique, sympathique.

ORTHOGRAPHE MEES

ÉTYMOLOGIE

SYNONYMES

- ⇒ boîte crânienne
- ⇒ cap
- ⇒ [Q/C] capine
- ⇒ cerveau
- ⇒ cervelle
- ⇒ chef
- ⇒ esprit
- ⇒ figure
- ⇒ individu
- ⇒ mémoire
- ⇒ mine
- ⇒ personne
- ⇒ pomme
- ⇒ visage
- ⇒ [F/E] FAM. bille

Afficher plus de synonymes

ANTONYMES

ANTON. queue
ANTON. voix de poitrine

MOTS APPARENTÉS

- ⇒ crosse de fougère, au sens de tête de violon
- ⇒ fausset, au sens de voix de tête
- ⇒ souffre-douleur, au sens de tête de Turc
- ⇒ FAM. capoter, au sens de perdre la tête
- ⇒ FAM. perdre la boule, au sens de perdre la tête
- ⇒ FAM. perdre la boussole, au sens de perdre la tête
- ⇒ FAM. péter les plombs, au sens de perdre la tête
- ↑ animal
- ↑ avant
- ↑ coup
- ↑ visage
- céphal(o)-
- céphalique

SOUS-ENTRÉES

- à tête reposée
- avoir, être une tête de cochon
- avoir du front tout le tour de la tête
- avoir la grosse tête
- avoir la tête ailleurs
- avoir la tête dure
- avoir la tête vide
- avoir la tête à qqch.
- avoir la tête dans les nuages
- avoir la tête près du bonnet
- avoir la tête qui tourne
- avoir la tête sur les épaules
- avoir une idée, qqch. derrière la tête
- avoir une tête à
- avoir une tête de mule

Afficher plus de sous-entrées

VOISINAGE

- ▢ tétanique
- ▢ tétanisation
- ▢ tétaniser
- ▢ tétanos
- ▢ têtard
- ▢ tête
- ▢ tête-à-queue
- ▢ tête-à-tête
- ▢ tête-bêche
- ▢ tête-de-clou
- ▢ tête-de-loup

Figure 3. Extrait de l'article du vocable TÊTE dans Usito

Comme le fait voir cet extrait, l'article du vocable TÊTE est très long dans *Usito*. Des regroupements de sens sont faits comme dans *Le Petit Robert*, mais aucune étiquette sémantique ne permet de les distinguer rapidement et le plan de l'article n'est pas fourni, ce qui peut compliquer le repérage d'un sens particulier. Néanmoins, ce DÉ a l'avantage, comme *Le Petit Robert*, de proposer une description très fine des différents sens d'un vocable. Ainsi, on propose trois regroupements de sens apparentés pour le vocable TÊTE, regroupements qui sont eux-mêmes divisés en sections, lesquelles contiennent les définitions de chaque sens, suivies de plusieurs exemples d'emploi (en italique). Une définition et des exemples d'emploi sont aussi parfois fournis pour les sous-sens et les nuances de sens.

Il est intéressant de constater que le traitement des acceptions d'un vocable, dans le *Multidictionnaire* et le *Larousse*, est différent de celui qu'en font les trois autres DÉ. Dans le *Multidictionnaire*, par exemple, les lexies qui composent un vocable sont numérotées à l'aide de chiffres arabes et disposées à la ligne, sans forme de hiérarchisation :

The screenshot shows the online interface of the *Multidictionnaire de la langue française*. At the top, there are navigation tabs: 'Index', 'Commence par', 'Contient', 'Définitions', 'Tableau', and 'Conjugaison'. A search bar contains the word 'tête' and a 'rechercher' button. Below the search bar, there are more navigation tabs: 'Entrées', 'Locutions', 'Formes fautives', and 'Tableaux'. The 'Entrées' section is active, showing a list of words related to 'tête', including 'tester', 'testicule', 'testostérone', 'têt', 'tétaniser', 'tétanos', 'têtard', 'tête', 'tête-à-queue', 'tête-à-tête', 'tête-bêche', 'tête-de-Maure', 'tête-de-Maure', 'tête-de-nègre', '*tête de violon', 'tétée', 'téter', 'tétine', 'téton', 'tétr(a)-', and 'tétrèdre'. The 'Définitions' section is also active, showing the word 'TÊTE' as a feminine noun. It includes five numbered definitions: 1. 'Partie supérieure du corps humain, partie supérieure ou avant du corps des animaux. Cette personne a une blessure légère à la tête. Julien a aperçu la belle tête de son cheval.' 2. 'Intelligence, jugement. Avoir une idée en tête. J'ai la tête pleine de chiffres.' 3. 'Aspect du visage. Il a une bonne tête, il paraît sympathique.' 4. 'Partie supérieure de quelque chose. La foudre a frappé la tête du chêne.' 5. 'Position dominante, direction. Elle est à la tête de l'entreprise. Ce cycliste est en tête du peloton.' Below the definitions, there is a section for 'Locutions' with several phrases and their meanings: '- Aller la tête haute. (FIGURÉ) Être fier à juste titre.' '- À tue-tête, locution adverbiale. Très fort. Ils criaient à tue-tête.' '- Avoir du front tout le tour de la tête. ♣ (FAMILIER) Être effronté, avoir du culot.' '- Avoir la tête dure, avoir une tête de pioche. Être têtu à l'excès.' '- Avoir la tête sur les épaules. (FIGURÉ) Être raisonnable, équilibré.' '- Avoir toute sa tête. Être pleinement conscient.'

Figure 4. Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne du *Multidictionnaire de la langue française*

Ainsi, dans cet extrait, cinq acceptions distinctes du vocable TÊTE, numérotées de 1 à 5, sont relevées. Pour chacune, on fournit une définition de son sens, de même qu'un exemple en italique. Si on compare cet extrait à celui de l'article du même vocable dans le *Larousse*, on constate que beaucoup plus d'acceptions y sont relevées, mais que ces dernières sont elles aussi disposées à la ligne, sans forme de hiérarchisation, et cette fois-ci, sans numérotation :

tête
 nom féminin
 (latin *testa*, pot en terre cuite)

Définitions | Expressions | Synonymes | Homonymes | Difficultés | Citations

? DÉFINITIONS

Extrémité supérieure du corps de l'homme et extrémité antérieure du corps de nombreux animaux contenant la bouche, le cerveau et les principaux organes sensoriels : *Avoir une grosse tête.*

Boîte crânienne de l'homme, en particulier le cerveau ; crâne : *Avoir mal à la tête.*

Partie supérieure du crâne où poussent les cheveux : *Sortir la tête nue.*

Visage, expression dont les traits traduisent les sentiments, les tendances, l'état, etc. : *Avoir une bonne tête. Tu en fais une tête !*

Ensemble des facultés mentales : *Chercher un souvenir dans sa tête.*

Jugement, perspicacité, présence d'esprit, sang-froid : *Garder la tête froide. Avoir de la tête.*

Tempérament volontaire, obstiné de quelqu'un : *Avoir la tête dure.*

Personne, individu : *Ça coûte 20 euros par tête.*

Animal appartenant à un troupeau : *Cinquante têtes de bétail.*

Vie de quelqu'un : *Réclamer la tête d'un condamné.*

Personne ou groupe qui conçoit, qui dirige intellectuellement : *La tête pensante du mouvement.*

Personne ou groupe qui commande un groupe, qui dirige un organisme : *Frapper une révolte à la tête.*

Extrémité renflée d'un objet : *Tête d'un clou.*

Partie supérieure de quelque chose : *L'hélicoptère rase la tête des arbres.*

Hauteur de la tête, prise comme unité de mesure pour les personnes : *Elle a une tête de plus que moi.*

Longueur de la tête, prise comme unité de distance séparant des chevaux de course à l'arrivée : *Gagner d'une tête.*

Partie antérieure ou initiale de quelque chose, notamment dans une chose orientée ou en mouvement : *La tête du train. Mot placé en tête de phrase.*

Premier rang, première place d'un classement : *Homme politique en tête des sondages.*

Anatomie

1. Partie renflée de certains organes.
2. Extrémité de certains os.

Astronomie

Ensemble formé par le noyau et la chevelure d'une comète.

Figure 5. Extrait de l'article du vocable TÊTE dans la version en ligne *Larousse*

En effet, dix-huit acceptions sont relevées dans le *Larousse* pour le vocable TÊTE, sans compter celles qui relèvent d'un domaine particulier (« anatomie », « astronomie », etc.). Pour chacune de ces acceptions, une définition du sens et un exemple (en bleu) sont fournis.

2.2.3.5 LE TRAITEMENT DES LOCUTIONS

Dans les cinq DÉ, il est possible, grâce à la fonction de recherche multimot, de saisir une locution dans la barre de recherche et, si elle a son propre article (par exemple POMME DE TERRE), l'utilisateur sera dirigé vers ce dernier. Si la locution ne figure pas dans les entrées (par exemple POSER UN LAPIN), le DÉ renvoie l'utilisateur à l'article comprenant la locution en question, en la mettant généralement en évidence. Par ailleurs, certains DÉ (*Le Petit Robert* et *Usito*) intègrent les locutions au sein de la présentation hiérarchique des sens et fournissent un index complémentaire qui les regroupe (de façon à les repérer plus rapidement), alors que d'autres (*Antidote*, le *Multidictionnaire* et le *Larousse*) choisissent de les regrouper dans une section distincte de l'article du vocable. Autrement dit, la locution POSER UN LAPIN, dans *Le Petit Robert*, est traitée comme la troisième lexie qui compose le vocable LAPIN, mais dans *Antidote*, elle apparaît tout au bas de l'article, dans la rubrique qui regroupe les locutions.

2.2.3.6 LE TRAITEMENT DES COLLOCATIONS

Les cinq DÉ traitent implicitement, au sein des exemples d'emploi fournis après les définitions, les principales collocations contrôlées par une lexie. À titre d'exemple, dans l'article du vocable BARBE de chacun de ces DÉ, on fournit des exemples comprenant certaines collocations, comme *porter la barbe*. Par ailleurs, *Antidote* est le seul des cinq DÉ à fournir un dictionnaire des cooccurrences, lesquelles comprennent, rappelons-le, les collocations. Ces cooccurrences sont regroupées par étiquettes sémantiques si le vocable est très polysémique, puis par contexte syntaxique, et la force de chaque cooccurrence est indiquée, de même que quelques exemples de son emploi. Fait intéressant, grâce à la recherche multimot, il est possible dans *Antidote* de consulter « l'article » de certaines collocations : en inscrivant la collocation *célibataire endurci* dans la barre de recherche,

un court article explicatif apparaît dans les résultats de recherche, comprenant un exemple de son utilisation.

2.2.3.7 LE TRAITEMENT DES DÉRIVÉS SÉMANTIQUES

La façon de traiter les dérivés sémantiques change beaucoup d'un DÉ à l'autre. Dans *Antidote*, l'utilisateur a accès, depuis l'article d'un vocable, à son article correspondant dans le dictionnaire des synonymes. Les synonymes y sont regroupés en grandes sections morphologiques (par exemple, pour FLAMME, ils sont regroupés selon l'emploi du vocable au singulier et au pluriel) et à l'aide d'étiquettes sémantiques en vert. Ainsi, pour FLAMME signifiant 'éclat', on fournit les synonymes LUEUR et ÉCLAIR, alors que pour FLAMME signifiant 'désir amoureux', on fournit plutôt les synonymes PASSION, ARDEUR, DÉSIR, etc.). Des marques d'usage en bleu viennent ici aussi préciser leur emploi. Les antonymes, de leur côté, sont accessibles dans le dictionnaire des antonymes depuis l'article du vocable et ils sont, comme les synonymes, regroupés selon le sens, mais cette fois sans étiquettes sémantiques : on indique seulement, en regroupant sur une même ligne les antonymes, que pour la forme au singulier de FLAMME, on retrouve les antonymes FROIDEUR, INDIFFÉRENCE, TIÉDEUR. Dans le cas de vocables plus polysémiques, les antonymes reliés à un même sens sont néanmoins regroupés sur une même ligne.

Antidote comprend également, comme nous l'avons mentionné précédemment, un dictionnaire des familles de mots, qui traite de la relation de dérivation morphologique (laquelle implique nécessairement une relation de dérivation sémantique) qu'entretiennent les lexies : ainsi, depuis l'article du vocable FLAMME, il est possible de cliquer sur l'onglet du dictionnaire des familles de mots, où seront entre autres affichées les lexies suivantes, classées selon leur classe de mots : le verbe ENFLAMMER, les noms FLAMMÈCHE, INFLAMMABILITÉ, INFLAMMATION ou encore les adjectifs ENFLAMMÉ, INFLAMMABLE et INFLAMMATOIRE.

Enfin, le logiciel comprend un autre dictionnaire, celui des champs lexicaux, qui regroupe, sous forme de liste ou de sphère interactive, en indiquant chaque fois la force du lien sémantique, diverses lexies liées sur le plan sémantique : des dérivés sémantiques (par exemple, pour FLAMME,

le synonyme FEU, le dérivé morphologique INFLAMMABILITÉ, mais aussi d'autres dérivés qui y sont liés sur le plan sémantique et qui n'apparaissent pas dans le dictionnaire des synonymes, des antonymes ou des familles de mots, comme BRAISE, EXTINCTEUR, etc.)

Dans *Le Petit Robert*, les lexies qui partagent avec une lexie vedette un sens apparenté sont signalées à l'aide d'une flèche, après la définition et les exemples d'utilisation, s'il y a lieu, qui sont fournies pour cette dernière. Ainsi, après la définition de FLAMME au sens de 'désir amoureux', on fournit le synonyme FEU, synonyme qui n'est pas fourni après le sens 'éclat'. Il est également intéressant de noter que *Le Petit Robert* indique certains synonymes des collocations qui apparaissent en exemple : pour la collocation *jeter aux flammes*, notamment, on fournit le synonyme BRULER. Les antonymes, quant à eux, apparaissent au bas complètement de l'article, après la mention « contraires », et ne sont pas toujours explicitement associés à des lexies données¹⁰.

Dans *Usito*, on utilise aussi les flèches pour indiquer les synonymes et on indique la mention « anton. » devant les antonymes propres à chaque lexie qui compose le vocable. Les synonymes et les antonymes sont aussi regroupés dans deux rubriques distinctes visibles depuis l'article du vocable, où il est possible, en cliquant sur ces derniers, d'obtenir des détails quant à la relation synonymique ou antonymique.

Dans un article du *Multidictionnaire de la langue française*, quelques synonymes, précédés de la mention « synonyme », et plus rarement quelques antonymes, précédés de la mention « antonyme », sont fournis pour certaines lexies qui composent un vocable.

Enfin, dans le *Larousse*, les synonymes et les antonymes sont regroupés dans une même rubrique au sein de l'article du vocable, dans laquelle on indique explicitement, en fournissant à nouveau

¹⁰ On utilise parfois des numéros devant certains regroupement d'antonymes pour indiquer à quel sens ils font référence dans l'article du vocable. Quoiqu'il en soit, leur repérage est moins facilité que celui des synonymes, qui sont mis en évidence au sein de l'article de chaque lexie.

les différents sens du vocable (leur définition), quel synonyme ou quel antonyme est associé à une lexie donnée.

En somme, comme on le constate, le traitement des dérivés sémantiques varie grandement d'un DÉ à l'autre, et le choix d'un synonyme ou d'un antonyme, notamment, peut être plus ou moins facilité selon le traitement qu'en fait un DÉ. Par exemple, dans *Usito* et dans le *Multidictionnaire*, on fournit généralement moins d'antonymes que dans *Antidote*, mais ces derniers sont par contre explicitement associés à un sens donné au sein de l'article du vocable, ce qui facilite pour un·e usager·ère le repérage d'un antonyme adéquat pour une lexie en particulier.

2.2.3.8 L'UTILISATION DES MARQUES D'USAGE

Nous terminons notre revue des caractéristiques de chaque DÉ en analysant la façon dont sont utilisées les marques d'usage. Dans les cinq cas, des marques d'usage, abrégées ou non, sont systématiquement indiquées devant certaines acceptions pour indiquer certaines caractéristiques de leur usage qui relève de la variation linguistique, dont nous avons parlé précédemment. On retrouve des marques de lieu (par exemple les mentions « Québec », « Canada », « Belgique » ou encore l'utilisation du symbole de la fleur de lis pour désigner les emplois québécois), des marques de temps (par exemple « anciennement », « vieux », « vieilli », « courant »), des marques de registre (par exemple « littéraire », « soutenu », « familier », « très familier », « vulgaire », etc.) et des marques de domaine (par exemple « astronomie », « droit », « musique », etc.), ce qui correspond aux quatre axes de variation linguistique que nous avons abordés. Il existe aussi des marques d'usage sémantiques, qui indiquent, par exemple, que le sens d'une lexie donnée est figuré.

Cependant, d'un DÉ à l'autre, les marques d'usage indiquées ne sont pas nécessairement les mêmes pour un même emploi. Prenons à titre d'exemple la lexie SACOCHE dont le sens est 'sac à main'. Dans *Antidote*, *Le Petit Robert* et le *Larousse*, on indique pour cet emploi qu'il est surtout en usage au Québec (*Antidote*), au Canada (*Le Petit Robert* et le *Larousse*) en Belgique (*Antidote*, *Le Petit Robert* et le *Larousse*) et au Luxembourg (*Le Petit Robert*), et qu'il appartient au registre de langue standard. Dans *Usito*, on dit qu'il est en usage au Québec et en Belgique, mais qu'il s'agit

d'un emploi familier. Enfin, dans le *Multidictionnaire*, aucune marque d'usage n'est utilisée ; on rappelle plutôt à l'utilisateur de ne pas confondre SACOCHE avec le nom SAC À MAIN.

Le tableau suivant synthétise les caractéristiques de chacun des DÉ que nous venons de présenter.

Caractéristiques		Dictionnaires électroniques						
		<i>Antidote 10</i>	<i>Le Petit Robert</i>	<i>Usito</i>	<i>Multidictionnaire</i>	<i>Larousse</i>		
Possibilités d'accès à l'information	Fonctionnalités	Dictionnaire de définitions	•	•	•	•	•	
		Dictionnaire bilingue	(•)				•	
		Dictionnaire encyclopédique					•	
		Dictionnaire de conjugaison	•	•	•	•	•	
		Dictionnaire des synonymes	•		•			
		Dictionnaire des antonymes	•		•			
		Dictionnaire des cooccurrences	•					
		Dictionnaire des champs lexicaux	•					
		Dictionnaire des familles de mots	•					
		Dictionnaire des citations	•					
		Dictionnaire des auteurs de citations		•				
		Dictionnaire historique	•					
		Dictionnaire des locutions (proverbes et locutions latines)			•			
		Dictionnaire des québécoisismes			•			
		Dictionnaire des emplois critiqués ou des formes fautives			•	•		
		Dictionnaire des rectifications orthographiques			•			
	Autres outils linguistiques (ex. : correcteur, guides, articles, etc.)		•		•	•		
	Fonctions de recherche	Par mot partiel	Utilisation de symboles (jokers) pour remplacer des caractères	•				
			Saisie de quelques caractères et sélection des options de recherche de type « commence par », « contient » et « se termine par »	•			•	
		Par expression approximative	Saisie d'une lexie mal orthographiée : liste de suggestions graphiquement ou phonétiquement proches	•	•	•		•
Saisie d'une forme fléchée : accès direct à l'entrée du vocable correspondant			•	•	•	•	•	
Multimot		Saisie d'une locution dans la barre de recherche pour accéder à son entrée (si elle en a une)	•	•	•	•	•	
		Saisie d'une locution dans la barre de recherche pour accéder à l'article du vocable où elle se trouve	•	•	•	(•)	•	
		Saisie d'une collocation dans la barre de recherche pour accéder à un court article comprenant un exemple de son utilisation	•					
Par critères		•	•					
Renvois et hyperliens	Renvois	Vers des ressources internes	•	•	•	•	•	
		Vers des ressources externes	•					
	Navigation hypertexte totale ou partielle		•	•	•	•	•	

Traitement de l'information au sein de l'article d'un vocable	Traitement explicite des informations grammaticales (classe de mots, genre et nombre) et des informations syntaxiques (régime)		•	•	•	•	•	
	Traitement des informations formelles	Transcription phonétique	•	•	•	(•)		
		Écoute de la prononciation		•			•	
		Variantes graphiques et formes flechées	•	•	•	•	•	
		Rectifications orthographiques	•	•	•	•	•	
	Traitement de l'information étymologique		•	•	•		•	
	Traitement de la polysémie et des sens	Présentation non hiérarchique (disposition à la ligne)					•	•
		Présentation hiérarchique	À deux niveaux	•				
			À quatre niveaux		•			
			À cinq niveaux			•		
	Traitement des locutions	Certaines ont leur propre entrée		•	•	•	•	•
		Intégrées à la présentation hiérarchique des sens et indexées dans une rubrique distincte de l'article			•	•		
		Regroupées dans une rubrique de l'article du vocable		•				•
		Accès au dictionnaire des locutions (proverbes et locutions latines)				•		
	Traitement des collocations	Traités implicitement au sein des exemples		•	•	•	•	•
		Traités explicitement en fournissant des articles explicatifs pour certaines ou en donnant accès à au dictionnaire des cooccurrences		•				
	Traitement des dérivés sémantiques	Synonymes	Associés à un sens donné au sein de l'article du vocable		•	•	•	
			Regroupés dans une rubrique distincte avec étiquettes sémantiques					•
			Regroupés dans une rubrique distincte sans étiquette sémantique		•	•		
			Accès à l'article du vocable dans le dictionnaire de synonymes où ils sont classés selon des étiquettes sémantiques	•				
		Antonymes	Associés à un sens donné dans l'article du vocable			•	•	
			Regroupés dans une rubrique distincte avec étiquettes sémantiques					•
			Regroupés dans une rubrique distincte sans étiquettes sémantiques		•	•		
			Accès à l'article du vocable dans le dictionnaire des antonymes, où ils sont séparés selon le sens (mais sans étiquettes sémantiques)	•				
Traitement explicite des lexies de même famille morphologique		•						
Traitement explicite des lexies appartenant au même champ lexical		•						
Utilisation des marques d'usage (de lieu, de temps, sémantiques, de registre et de domaine)		•	•	•	•	•		

Tableau 1. Synthèse des caractéristiques d'*Antidote*, du *Petit Robert*, d'*Usito*, du *Multidictionnaire de la langue française* et du *Larousse*.

Cette revue des DÉ utilisés en classe de français nous a permis d'illustrer toute la richesse des informations présentes dans les dictionnaires, mais aussi les multiples différences qu'il est possible de relever d'un DÉ à l'autre en ce qui concerne les possibilités d'accès à l'information et le traitement de l'information. Cependant, pour pouvoir tirer profit des nombreux itinéraires de

recherche et repérer facilement les divers types d'informations présents au sein de l'article d'un vocable, l'utilisateur doit auparavant avoir suffisamment développé sa compétence dictionnaire, c'est-à-dire qu'il/elle doit posséder les savoirs et savoir-faire qui lui permettront de l'utiliser efficacement.

2.3 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE DE LA COMPÉTENCE DICTIONNAIRE

Même si peu de travaux (Lew, 2013a, 2013b ; Nesi, 1999) portent spécifiquement sur les savoirs et savoir-faire requis pour utiliser un DÉ, la littérature scientifique nous en dit beaucoup en ce qui concerne la compétence dictionnaire.

2.3.1 LES RECHERCHES SUR LA COMPÉTENCE DICTIONNAIRE

Plusieurs recherches anglophones (Bishop, 2001 ; Carduner, 2003 ; Gavriilidou, 2013 ; Hartmann, 1999 ; Lew, 2013a, 2013b ; Lew et Galas, 2008 ; Nesi, 1999 ; Roberts, 1997 ; Scholfield, 1982 ; Thornbury, 2002) ont porté, dans les dernières décennies, sur la question des « dictionary skills », c'est-à-dire des savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire. Toutefois, comme l'explique Gavriilidou (2013), la majorité d'entre elles se sont limitées aux savoirs liés, entre autres, au repérage de l'information, laissant notamment de côté les savoirs ou savoir-faire requis dans le choix d'un type d'ouvrage particulier. Pourtant, devant une diversité de types de dictionnaires contenant une variété d'informations différentes, il est essentiel que l'utilisateur sache choisir un ouvrage pertinent en fonction de ses besoins. De plus, la majeure partie des travaux s'attachent à décrire les savoirs et savoir-faire impliqués dans l'usage du DP, et font donc fi de ceux qui découlent des nouvelles possibilités offertes par le format électronique.

La liste élaborée par Nesi (1999), qui détaille les savoirs et savoir-faire dont un·e étudiant·e universitaire pourrait avoir besoin afin de consulter efficacement un dictionnaire, apparaît donc intéressante, puisqu'elle inclut des éléments de la compétence dictionnaire qui entrent en jeu avant la consultation du dictionnaire, comme le choix d'un ouvrage, de même que des éléments qui relèvent spécifiquement de la consultation du DÉ. Plus récemment, Lew (2013b) l'a d'ailleurs actualisée en indiquant si les savoirs et savoir-faire qui y sont relevés s'appliquent encore

aujourd'hui à l'usage des DÉ en ligne : comme le chercheur l'explique, certains éléments de la compétence dictionnaire sont de nos jours moins pertinents lorsqu'on utilise un DÉ moderne, alors que d'autres découlent des nouvelles possibilités de recherche qui y sont offertes. Nous avons donc choisi de nous inspirer à notre tour de la liste de Nesi (1999), puis de la revue qu'en a faite Lew (2013b) pour déterminer, à la lumière de notre présentation des DÉ utilisés en classe de français (synthésisés dans le tableau 1), les principaux savoirs et savoir-faire qui pourraient être requis chez des élèves du secondaire lorsqu'ils·elles consultent l'un de ces DÉ.

Pour Nesi (1999), les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire sont sollicités à différentes étapes, qui correspondent chronologiquement au processus de consultation : avant la consultation, pendant la consultation (pour repérer l'entrée d'abord et pour repérer et interpréter l'information au sein de l'entrée ensuite) et après la consultation. De plus, des savoirs et savoir-faire indépendants du processus de consultation peuvent aussi permettre à l'étudiant·e de développer sa compréhension des enjeux lexicographiques. Pour chacune de ces dimensions de l'utilisation du DÉ, nous indiquons les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire relevés par Nesi (1999), que nous avons librement traduits, puis nous indiquons les raisons pour lesquelles ils s'appliquent ou non au contexte de la recherche.

2.3.1.1 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE REQUIS AVANT LA CONSULTATION

Nesi (1999) relève huit éléments de la compétence dictionnaire pouvant être utiles à un·e étudiant·e universitaire avant même qu'il·elle ne consulte un dictionnaire :

1. *Connaitre les types de dictionnaires qui existent et choisir quel·s dictionnaire·s consulter ou acheter*
2. *Connaitre les types d'information que l'on trouve dans les dictionnaires et autres outils de référence*
3. *Décider de la nécessité de la consultation*
4. *Décider de ce qu'il faut rechercher*
5. *Décider de la forme appropriée de l'élément de recherche*
6. *Décider quel dictionnaire est le plus susceptible de répondre à l'objectif de la consultation*
7. *Faire une hypothèse quant au sens de l'élément de recherche en contexte*

8. Identifier la classe de mots de l'élément de recherche

D'abord, tout ce qui concerne la connaissance des types de dictionnaires (élément 1) et du type d'information qu'ils contiennent (élément 2), de même que le choix d'un dictionnaire approprié pour la consultation (élément 6), est tout à fait d'actualité dans une classe du secondaire étant donné la variété de dictionnaires à laquelle est aujourd'hui confronté un·e usager·ère. Nous avons en effet vu dans la section 2.1 du présent chapitre qu'il existe plusieurs types de DÉ, qu'il s'agisse de dictionnaires de langue, encyclopédiques ou spécialisés, et que les dictionnaires de langue fournissent diverses informations impliquées dans la maîtrise d'une lexie (ses informations grammaticales, formelles, et étymologiques, ses sens, ses exemples d'emploi, ses dérivés sémantiques, ses collocations, etc.). Pour répondre au besoin spécifique de la consultation, un·e élève ne sera en mesure de choisir un DÉ pertinent parmi ceux qui sont accessibles dans son environnement que s'il·elle connaît les types de dictionnaires et leurs caractéristiques : par exemple, s'il·elle cherche la définition d'un sens particulier, il·elle aura plus de chances de la trouver dans *Le Petit Robert* et *Usito*, qui proposent une description plus fine de la polysémie. S'il·elle cherche plutôt à enrichir le vocabulaire de son texte, *Antidote* lui donnera accès, grâce à ses nombreux dictionnaires interreliés, à plusieurs dérivés sémantiques ainsi qu'à plusieurs cooccurrences fréquemment utilisées dans la langue.

L'élément 3, c'est-à-dire décider de la nécessité de la consultation, consiste, comme l'explique Lew (2013b), à estimer le coût de la consultation par rapport aux bénéfices qu'il est possible d'en retirer. Il rappelle que de nombreuses études montrent que les usager·ère·s ont tendance, en général, à avoir davantage recours au DÉ qu'au DP et explique, en outre, que la consultation d'un DÉ, si elle est bien intégrée au contexte de lecture ou d'écriture, est moins susceptible de distraire un·e usager·ère de sa tâche.

Les éléments 4 et 5, qui concernent l'identification de ce qui pose problème et du choix de la forme appropriée de l'élément de recherche, sont quant à eux moins pertinents en ce qui concerne l'utilisation plus spécifique du DÉ. Par exemple, dans un DP, l'élève doit, s'il·elle rencontre la forme fléchie d'une lexie inconnue dans un texte dont il·elle souhaite connaître le sens, déterminer sa forme canonique afin de la repérer dans le dictionnaire, ce qui n'est pas le cas dans un DÉ. De

plus, il·elle peut difficilement, dans un DP, trouver une lexie dont il·elle ignore l'orthographe, alors que la fonction de « recherche par expression approximative » lui permet dans tous les DÉ que nous avons présentés dans la section 2.2.3 du cadre conceptuel de saisir une forme fléchie et dans quatre d'entre eux (*Antidote, Le Petit Robert, Usito* et le *Larousse*), de saisir une lexie mal orthographiée.

L'élément 7, qui consiste à émettre une hypothèse quant au sens d'une lexie inconnue, peut être utile pour un·e élève du secondaire, mais seulement en situation de lecture. Même s'il s'agit d'une stratégie pertinente permettant à l'élève de contextualiser le sens, elle nous semble relever davantage de la compréhension en lecture que de la consultation du dictionnaire lui-même, car elle ne garantit pas que l'élève saura repérer le bon sens parmi ceux qui sont définis. Enfin, l'élément 8, identifier la classe de mots de l'élément de recherche, est pertinent lorsque le dictionnaire se sert des classes de mots pour structurer les données lexicographiques (Lew, 2013b), ce qui est le cas des cinq DÉ présentés plus tôt. Ainsi, l'élève, s'il·elle souhaite obtenir le sens du vocable PRÊT, devra déterminer s'il·elle doit consulter l'article du nom ('action de prêter') ou de l'adjectif ('qui est préparé'). Par contre, comme nous le verrons dans la section suivante, ce savoir-faire nous semble intimement lié à l'élément 13, qui consiste à choisir un homonyme approprié.

2.3.1.2 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE REQUIS POUR LOCALISER L'ENTRÉE

La prochaine étape consiste selon Nesi (1999) à localiser l'entrée contenant l'information recherchée :

9. *Comprendre la structure du dictionnaire*
10. *Comprendre l'ordre alphabétique*
11. *Comprendre les correspondances graphophonémiques*
12. *Comprendre l'utilisation des jokers dans les DÉ*
13. *Choisir parmi des homonymes*
14. *Trouver une forme dérivée*
15. *Trouver un élément formé de plusieurs termes*
16. *Comprendre le système de renvois dans les DP et l'utilisation des hyperliens dans les DÉ*

La compréhension de la structure du dictionnaire (élément 9) est importante pour un·e élève du secondaire, puisque le DÉ, comme le DP, est une entité structurée, et que sa structure varie davantage que celle des ouvrages papier, lesquels sont le résultat du développement, pendant plusieurs siècles, d'un ensemble de conventions uniformes (Lew, 2013b). Ainsi, l'élève peut être confronté·e, comme le montre notre synthèse des caractéristiques propres à chaque DÉ susceptible d'être utilisé en classe de français (tableau 1), à une variété de structures selon, notamment, le système de renvois et d'hyperliens intégré à l'interface (élément 16) ou encore les fonctions de recherche offertes. Notons par ailleurs que Nesi (1999) évoque ici la « recherche par mot partiel » (élément 12), c'est-à-dire l'utilisation de symboles (ou « jokers ») pour remplacer un ou plusieurs caractères. Elle évoque aussi la localisation d'expressions composées de plusieurs termes (élément 15), comme les locutions ; cependant, comme l'explique Lew (2013b), la recherche multimot évite à l'élève d'avoir à passer par cette étape.

Comme le souligne Lew (2013b), dans la grande majorité des DÉ, la maîtrise de l'ordre alphabétique (élément 10) s'avère également inutile, puisque les fonctions de recherche permettent de localiser instantanément l'information de diverses façons. C'est le cas des cinq DÉ que nous avons analysés dans le présent chapitre. De la même manière, comprendre les correspondances graphophonémiques (élément 11) semble moins pertinent dans le cas d'un DÉ, puisque ce dernier propose la plupart du temps, comme nous l'avons expliqué plus tôt, une liste de suggestions lorsque le vocable est mal orthographié. Par ailleurs, certains DÉ comme *Le Petit Robert* proposent la recherche phonétique, qui demande à l'élève de maîtriser les symboles de l'alphabet phonétique, mais qui lui évite d'avoir à maîtriser toutes les correspondances graphèmes-phonèmes, nombreuses dans la langue française.

L'élément 13, consistant à choisir un homonyme approprié, est, de son côté, pertinent dans le cadre de l'utilisation du DÉ par un·e élève. En effet, s'il·elle cherche à vérifier l'orthographe du nom SAUT dans son texte, il·elle doit être en mesure de le distinguer de ses homophones SOT ou SEAU, et la « recherche par expression approximative » pourra au besoin faciliter le repérage de l'entrée appropriée. De la même manière, s'il·elle cherche le sens de la lexie MOUSSE dans la phrase *Le petit mousse s'apprêtait à embarquer dans le navire.*, il·elle devra consulter l'article du

vocable MOUSSE¹, dont l'un des sens est 'jeune apprenti matelot', et non celui du vocable MOUSSE², dont les sens évoquent l'idée d'un 'ensemble dense (de plantes, de bulles, etc.)'.

Enfin, la recherche des formes dérivées (élément 14), qui correspond quant à elle aux lexies qui entretiennent, comme nous l'avons dit plus tôt, un lien de sens apparenté avec la lexie vedette et parfois, aussi, une relation morphologique, s'avère aussi à l'élève, qui pourra par exemple, en repérant les principaux synonymes ou antonymes d'une lexie, enrichir son texte.

2.3.1.3 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE REQUIS POUR REPÉRER ET INTERPRÉTER L'INFORMATION DE L'ENTRÉE

Une fois qu'il a repéré l'entrée, l'étudiant·e universitaire doit selon Nesi (1999) être en mesure de localiser, parmi toutes les informations qui lui sont fournies, où se trouve celle qu'il·elle recherche, et de l'interpréter. Les savoirs et savoir-faire qui interviennent à ce moment sont donc tout aussi pertinents pour un·e élève du secondaire :

17. *Distinguer les composantes de l'entrée*
18. *Distinguer les informations pertinentes des informations non pertinentes*
19. *Rechercher l'information orthographique*
20. *Comprendre les conventions typographiques et l'utilisation de symboles, d'exposants numérotés, de ponctuation, etc.*
21. *Interpréter l'alphabet phonétique international et les informations reliées à la prononciation*
22. *Interpréter les informations étymologiques*
23. *Interpréter les informations morphologiques et syntaxiques*
24. *Interpréter la définition ou la traduction*
25. *Interpréter les informations sur les collocations*
26. *Interpréter les informations sur l'usage idiomatique et figuratif*
27. *Dérivée des informations à partir d'exemples*
28. *Interpréter les marques d'usage*
29. *Se référer à des informations complémentaires (dans l'avant-propos, dans les annexes, grâce aux liens hypertextes, etc.)*
30. *Vérifier et appliquer les informations recherchées*

Il sera en effet utile à l'élève de savoir distinguer les composantes de l'entrée (élément 17) et de distinguer les informations pertinentes des informations non pertinentes (élément 18) : nous avons vu jusqu'ici que plusieurs types d'informations sont contenus dans l'article d'un vocable (informations grammaticales et syntaxiques, formelles, étymologiques, informations sur les sens, les dérivés sémantiques ou les collocations, etc.), et l'élève doit donc pouvoir distinguer les informations qui lui sont utiles de celles qui ne le sont pas.

Plus précisément, selon l'objectif de la consultation, l'élève devra être en mesure de repérer et d'interpréter l'information orthographique (élément 19), l'information reliée à la prononciation (élément 21), l'information étymologique (élément 22), l'information grammaticale (élément 23), les définitions (élément 24), l'information reliée aux collocations (élément 25) ou aux locutions (élément 26) ainsi que les exemples d'utilisation (élément 27). Il·Elle doit aussi comprendre les conventions d'écriture (élément 20), telles que l'utilisation de symboles, de lettres ou de chiffres qui aident, entre autres, à distinguer les sens d'un vocable polysémique, et à savoir interpréter les marques d'usage (élément 28), lesquelles apportent des précisions importantes quant aux divers emplois possibles du vocable.

De plus, selon Nesi (1999), un·e étudiant·e universitaire doit savoir se référer, au besoin, à des informations complémentaires présentes au sein du DÉ (élément 29) en consultant d'autres sections du DÉ et en utilisant, notamment, les liens hypertextes. Nous pensons par contre que l'utilisation d'un système de renvois et d'hyperliens relève davantage des possibilités d'accès à l'information, comme nous l'avons vu dans la section 2.2.3.1, que de l'organisation de l'information au sein de l'article d'un vocable. Pour conclure, le dernier savoir-faire, à cette étape, est de vérifier les informations et de les appliquer (élément 30) dans une tâche de réception ou de production, un savoir-faire plus complexe qui ne sera pas nécessairement facilité par l'usage du DÉ (Lew, 2013b). Cet élément semble à nos yeux relever davantage du contexte (lecture, écriture) que de la consultation du dictionnaire, à l'instar de l'élément 7.

2.3.1.4 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE REQUIS POUR ENREGISTRER L'INFORMATION

L'étape suivante consiste, toujours selon Nesi (1999), à enregistrer les informations repérées et interprétées au sein de l'entrée :

31. *Filtrer les informations de l'entrée*
32. *Décider de la façon d'enregistrer l'information*
33. *Dresser un cahier de vocabulaire ou remplir des fiches*
34. *Utiliser la section « bloc-notes » d'un DÉ*

Même, si cette étape n'est pas toujours présente dans l'activité d'un·e usager·ère, il sera tout aussi utile à l'élève du secondaire qui consulte un dictionnaire de savoir filtrer les diverses informations (élément 31), c'est-à-dire de savoir choisir lesquelles noter, et la façon de les noter (élément 32). Il·Elle pourra, par exemple, dresser un cahier de vocabulaire (élément 33) ou encore enregistrer l'information au sein même du DÉ, dans un espace prévu à cet effet (élément 34).

2.3.1.5 LES SAVOIRS ET LES SAVOIR-FAIRE REQUIS POUR COMPRENDRE LES ENJEUX LEXICOGRAPHIQUES

La dernière étape, externe au processus de consultation du dictionnaire selon Nesi (1999), intègre des savoirs et savoir-faire qui permettent à l'étudiant·e universitaire de mieux comprendre les enjeux lexicographiques et qui peuvent aussi être utiles à l'élève du secondaire :

35. *Savoir ce pour quoi certaines personnes utilisent les dictionnaires*
36. *Connaitre la terminologie lexicographique*
37. *Comprendre les principes et les processus de compilation de dictionnaire*
38. *Reconnaitre différents styles de définitions et de traductions*
39. *Comparer des entrées*
40. *Critiquer et évaluer un dictionnaire*

En effet, connaître les raisons pour lesquelles on peut utiliser un dictionnaire (élément 35) peut selon nous aider l'élève, ensuite, à mieux choisir un DÉ adapté au besoin de la consultation (élément 6). Connaître la terminologie lexicographique (élément 36) ainsi que ses différences avec

le vocabulaire employé au quotidien (par exemple « entrée », « article », « lexie » ou « acception » pour « sens », etc.) s'avère tout aussi utile pour lui-elle, surtout lorsque cette terminologie est utilisée dans les ressources destinées à l'aider à mieux tirer profit du dictionnaire, comme les guides d'utilisation, les annexes, etc. De même, comprendre comment sont créés les dictionnaires (élément 37) développe son esprit critique (élément 40), tout comme la comparaison des entrées de plusieurs dictionnaires (élément 39) ou des différents styles de définitions utilisés (élément 38).

2.3.2 UNE SYNTHÈSE DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE NÉCESSAIRES À L'UTILISATION EFFICACE DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

À la lumière de notre relecture des éléments de la compétence dictionnaire relevés par Nesi (1999), nous avons pu relever les principaux savoirs et savoir-faire qui sont utiles pour un·e élève du secondaire pendant le processus de consultation d'un DÉ, de même que des savoirs et savoir-faire indépendants du processus de consultation, portant plus globalement sur les enjeux lexicographiques. Pour une meilleure cohérence entre les caractéristiques relevées lors de notre présentation d'*Antidote*, du *Petit Robert*, d'*Usito*, du *Multidictionnaire* et du *Larousse* et les savoirs et savoir-faire que nous considérons comme utiles à un·e élève pour pouvoir tirer profit de l'un de ces DÉ, nous avons opté pour un classement en quatre axes qui suit le déroulement chronologique de la consultation proposé par Nesi (1999) : 1) les savoirs et savoir-faire reliés aux possibilités d'accès à l'information, 2) ceux qui sont reliés au repérage et à l'interprétation des informations contenues au sein de l'article, 3) ceux qui permettent de conserver l'information et 4) ceux qui concernent la compréhension des enjeux lexicographiques. Comme le but de cette recherche est de mieux saisir comment les enseignant·e·s forment les élèves à utiliser le DÉ, et non d'explorer en détail ce qui compose la compétence dictionnaire, il nous a semblé nécessaire de retirer certains éléments relevés par Nesi (1999) et d'en fusionner d'autres, qui nous apparaissaient intimement liés.

Nous avons notamment retiré les savoirs et savoir-faire qui sont plus pertinents pour la consultation d'un DP que d'un DÉ (éléments 3, 4, 5, 10, 11 et 15), de même que ceux qui nous apparaissent tenir davantage compte du contexte de la consultation que du processus de consultation lui-même (éléments 7 et 30). Nous avons fusionné les éléments 1 et 2, qui consistent à connaître les différents

types de dictionnaires et les types d'informations qu'ils contiennent, et les avons associés à l'élément 6 et à l'élément 35, qui consistent respectivement à choisir un dictionnaire selon le besoin de la consultation et à connaître les raisons pour lesquelles on peut utiliser un dictionnaire. De la même manière, l'élément 8, c'est-à-dire identifier la classe du mot, a été fusionné à l'élément 23, correspondant au repérage des informations grammaticales. De plus, l'élément 13, qui consiste à choisir parmi différents homonymes, a été fusionné à l'élément 24, qui consiste à interpréter la définition, et nous avons élargi ce savoir-faire en parlant plutôt du repérage et de l'interprétation du sens. Nous pensons aussi que la compréhension de la structure du dictionnaire (élément 9) est intimement liée à la connaissance des fonctions de recherche (élément 12) et du système de renvois et d'hyperliens (élément 16) et que la distinction des composantes de l'entrée (élément 17) et le choix des informations pertinentes (élément 18) sont de leur côté reliés au repérage des différentes informations fournies dans cette entrée (éléments 19, 21, 22, 23, 25, 26 et 27). Notons aussi que nous avons divisé l'élément 14, qui consiste à repérer les formes dérivées, en plusieurs savoirs et savoir-faire distincts, selon les relations de dérivation sémantique que nous avons vues précédemment : le repérage des synonymes, des antonymes, des mots de même famille morphologique ou encore du champ lexical. Enfin, parce qu'ils sont difficilement dissociables les uns des autres, les savoirs et savoir-faire relatifs à l'enregistrement de l'information (éléments 31, 32, 33 et 34) ont aussi été fusionnés en un seul savoir et savoir-faire, celui de posséder des stratégies pour enregistrer l'information.

Nous avons également ajouté certains savoirs et savoir-faire qui, à la lumière de notre présentation des caractéristiques des DÉ utilisés en classe de français au secondaire (tableau 1) peuvent s'avérer pertinents pour un·e élève : c'est le cas, par exemple, de la connaissance des outils, incluant les dictionnaires, que l'on trouve dans un même logiciel (dictionnaires spécialisés, comme un dictionnaire de synonymes, guides linguistiques, articles thématiques, correcteur, etc.) ainsi que de certaines fonctions de recherche qui ne sont pas évoquées par Nesi (1999), comme la recherche par critères. En effet, plus l'élève connaît de possibilités de recherche, plus il·elle peut faire un usage optimisé du DÉ pour répondre à un large spectre de besoins. Enfin, nous avons ajouté les savoirs lexicaux que nous considérons comme sous-jacents à la maîtrise de certains savoirs ou savoir-faire de la compétence dictionnaire. Par exemple, si un·e élève est à la recherche de synonymes ou de collocations, il·elle doit connaître suffisamment ces concepts lexicaux, ce qui relève de sa

compétence lexicale et non de l'utilisation du DÉ en soi. De la même manière, s'il·elle cherche le sens particulier d'un vocable, il·elle doit auparavant avoir été familiarisé·e avec les notions de vocable, de sens et de polysémie.

Le tableau suivant fait la synthèse des principaux savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire pouvant être utiles à l'élève du secondaire qui consulte un DÉ.

Éléments liés à l'utilisation du DÉ		Savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire
Accès à l'information	Types de dictionnaires	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les types de dictionnaires (encyclopédique, de langue, spécialisé, etc.) et le type d'informations qu'ils fournissent, ce pour quoi on peut les utiliser, etc. - Savoir choisir un DÉ pertinent pour répondre au besoin de la consultation
	Fonctions de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les fonctions de recherche (par mot partiel, par expression approximative, multimot et par critères), leurs caractéristiques et le type d'information qu'elles permettent de trouver - Savoir choisir une fonction de recherche pertinente pour répondre au besoin de consultation et savoir l'utiliser
	Renvois et hyperliens	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts de renvoi et d'hyperlien - Savoir repérer et utiliser les renvois et les hyperliens
Repérage et interprétation des informations contenues dans l'article	Informations grammaticales et syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts de classe de mots, de genre, de nombre, de régime, etc. - Savoir repérer et interpréter l'information grammaticale et l'information syntaxique
	Informations orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts de variantes orthographiques, de formes fléchies, de rectifications orthographiques, etc. - Savoir repérer et interpréter l'information orthographique
	Informations phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts de prononciation, d'alphabet phonétique international, etc. - Savoir repérer et interpréter l'information phonétique
	Informations étymologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le concept d'étymologie - Savoir repérer et interpréter l'information étymologique
	Sens	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts de vocable, de sens, de polysémie, d'homonymie, etc. - Savoir repérer et interpréter les différents sens d'un vocable - Savoir distinguer des lexies ou vocables homonymes

	Locutions	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de locution - Savoir repérer et interpréter l'information sur les locutions
	Exemples d'emploi	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept d'exemple d'emploi - Savoir repérer et interpréter les exemples d'emploi
	Synonymes	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de synonymie - Savoir repérer les synonymes
	Antonymes	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept d'antonymie - Savoir repérer les antonymes
	Famille morphologique	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de famille (et de dérivation) morphologique - Savoir repérer les lexies de même famille
	Champ lexical	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de champ lexical - Savoir repérer les lexies appartenant au même champ lexical
	Collocations, cooccurrences	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de collocation ou de cooccurrence - Savoir repérer les collocations ou les cooccurrences
	Marques d'usage	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le concept de marques d'usage (de lieu, de temps, sémantiques, de registre et de domaines) - Savoir repérer et interpréter les marques d'usage
	Conventions d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre les conventions d'écriture utilisées (abréviations, couleurs, polices de caractère, majuscules, italique, chiffres, lettres, symboles, etc.) - Savoir repérer et interpréter l'information en fonction des conventions d'écriture
Enregistrement des informations		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des stratégies pour filtrer et noter l'information repérée (tenue d'un cahier de vocabulaire, etc.)
Compréhension des enjeux lexicographiques		<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre la terminologie lexicographique
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les principes et les processus de compilation des dictionnaires
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître différents styles de définitions
		<ul style="list-style-type: none"> - Comparer des entrées
		<ul style="list-style-type: none"> - Critiquer et évaluer un dictionnaire

Tableau 2. Synthèse des savoirs et des savoir-faire de la compétence dictionnaire utiles à l'élève du secondaire

Comme on le constate, les savoirs et savoir-faire utiles à un·e élève pour tirer profit d'une ressource lexicale comme le DÉ sont très variés : ils renvoient non seulement aux diverses possibilités

d'accès à l'information et à la façon dont l'information est organisée et présentée au sein d'un article, mais aussi à la façon dont cette information est enregistrée ensuite par l'élève. La compétence dictionnaire inclut aussi des savoirs et savoir-faire plus généraux, permettant à l'élève de mieux comprendre certains enjeux lexicographiques.

Maintenant que nous avons terminé notre caractérisation du deuxième concept central de notre recherche, le dictionnaire électronique et son utilisation, intéressons-nous davantage à celui de « pratique d'enseignement », lui aussi incontournable si l'on cherche à mieux comprendre comment les enseignant·e·s forment les élèves à utiliser le DÉ en classe.

3. L'INTÉGRATION DU DÉ DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette troisième partie de notre cadre conceptuel, nous abordons le concept de « pratique d'enseignement », que nous distinguons d'abord de celui de « pratique enseignante ». Nous revoyons ensuite les principaux contextes dans lesquels les enseignant·e·s peuvent être amené·e·s à travailler la compétence dictionnaire en classe, puis présentons le modèle d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004), qui peut apporter un éclairage intéressant à notre analyse des pratiques d'enseignement liées à l'utilisation d'un outil technologique comme le DÉ.

3.1 LA DISTINCTION ENTRE PRATIQUES ENSEIGNANTES ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Comme cette recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement, on doit d'abord les distinguer des pratiques enseignantes, dont elles font partie. En effet, les pratiques enseignantes représentent « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (Marcel Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 9). Elles intègrent donc le « face-à-face pédagogique » (Altet, 2003 ; Marcel Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007), mais aussi toutes les pratiques liées à la préparation ou à la présentation d'un cours, à l'organisation et à la gestion de classe, à l'évaluation des élèves, au travail avec les autres membres de l'équipe-école, etc. (Altet, 2003)

Les pratiques d'enseignement, elles, correspondent plutôt aux « pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (Marcel Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 9). Dans le cadre de cette recherche, il sera donc essentiellement question des pratiques d'enseignement qui ont lieu en présence des élèves, que ce soit en classe ou au laboratoire informatique (lorsque les élèves, par exemple, n'ont accès à un DÉ que dans cet environnement).

3.2 LES CONTEXTES D'UTILISATION DU DÉ EN CLASSE PAR L'ENSEIGNANT·E

En classe, un outil comme le dictionnaire, utile en situation d'écriture et de lecture et faisant parallèlement lui-même l'objet d'un enseignement, peut être utilisé dans une variété de contextes par l'enseignant·e en présence des élèves.

L'utilisation du DÉ par l'enseignant·e peut par exemple être motivée par un problème ou un besoin qui survient pendant la communication, que ce soit en contexte de réception, c'est-à-dire pendant la lecture ou l'écoute, ou en contexte de production, pendant l'écriture ou à l'oral (Tarp, 2007) : par exemple, il·elle pourrait être amené·e à utiliser le DÉ en présence des élèves parce qu'il·elle souhaite connaître le sens d'une lexie rare rencontrée pendant une lecture faite en groupe. Dans ce genre de contexte, l'utilisation du DÉ apparaît comme un moyen d'obtenir une information et, même si l'on ne peut exclure que de telles pratiques puissent avoir une certaine influence sur les pratiques de consultation des élèves et sur le développement de leur conscience lexicale, nous intéresserons plutôt dans cette recherche aux pratiques dont l'intention, derrière l'utilisation du DÉ par les enseignant·e·s, est explicitement d'enseigner aux élèves à y recourir.

Par ailleurs, comme certain·e·s enseignant·e·s ont accès en tout temps à un DÉ en classe (sur leur propre tablette électronique ou sur un poste de travail, par exemple), ils·elles sont susceptibles de l'utiliser de façon planifiée pour enseigner certains savoirs ou savoir-faire de la compétence dictionnaire, mais aussi de l'utiliser spontanément pour la même raison, sans que ce soit planifié, en réponse, par exemple, à la question d'un·e élève. Il sera donc question, dans cette

recherche, de pratiques planifiées et de pratiques non planifiées (que nous nommerons aussi les pratiques spontanées).

Pour terminer, il faut noter qu'en contexte de réception, l'utilisateur a essentiellement recours au dictionnaire afin de vérifier le sens d'une lexie inconnue alors qu'en contexte de production, notamment en écriture, les buts d'utilisation du dictionnaire sont plus variés (Tremblay, 2017). Par exemple, lors de la phase de planification, un outil comme *Antidote* peut permettre de créer une banque de lexies sur un thème à partir d'un ou de quelques mots-clés en consultant leurs synonymes, leurs cooccurrences, leur champ lexical, etc. Lors de la mise en texte ou de la correction, le dictionnaire peut notamment servir à vérifier l'orthographe d'une lexie, à remplacer un terme familier par un synonyme standard, à chercher un terme plus précis ou à éviter les répétitions. Pendant la phase de révision, l'utilisateur peut y recourir afin de trouver des expressions, des synonymes ou des antonymes qui viendront enrichir le vocabulaire de son texte. Ainsi, parce que plus de savoirs et de savoir-faire sont requis pour utiliser le DÉ en contexte d'écriture et que nous souhaitons décrire de façon détaillée les pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ, une attention particulière est accordée, dans la recherche, aux pratiques associées à son utilisation en écriture.

3.3 L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT SOUS L'ANGLE DE L'INTÉGRATION DES OUTILS TECHNOLOGIQUES

Il n'existe actuellement aucun modèle, à notre connaissance, permettant de comparer les pratiques d'enseignement visant à former les élèves à utiliser le DÉ. Cependant, certaines recherches menées dans un cadre plus large, celui de l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes, peuvent apporter un éclairage intéressant à l'analyse de ce type de pratiques d'enseignement. C'est le cas, par exemple, du modèle élaboré par Raby (2004), qui décrit de façon détaillée le processus dans lequel s'engage un·e enseignant·e qui passe de la non-utilisation des TIC à son utilisation pédagogique exemplaire. Ce modèle, bien qu'il porte sur l'intégration des TIC en général, nous permet de situer les pratiques d'enseignement selon la façon dont les enseignant·e·s utilisent les ressources technologiques en classe en présence des élèves.

Raby (2004) s'est inspirée de travaux préexistants (entre autres ceux de Moersch, 1885, 2001 et de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, 1997) pour élaborer un modèle théorique se divisant en quatre grands stades : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. Ce modèle, schématisé dans la figure suivante, a l'avantage d'être non linéaire et de tenir compte, contrairement aux modèles précédents, des chevauchements et des interactions possibles entre les différents stades du processus d'intégration des TIC. De cette façon, on considère que l'enseignant·e ne passe pas nécessairement par toutes les étapes d'un stade et qu'il·elle peut également, au besoin, revenir à une étape antérieure.

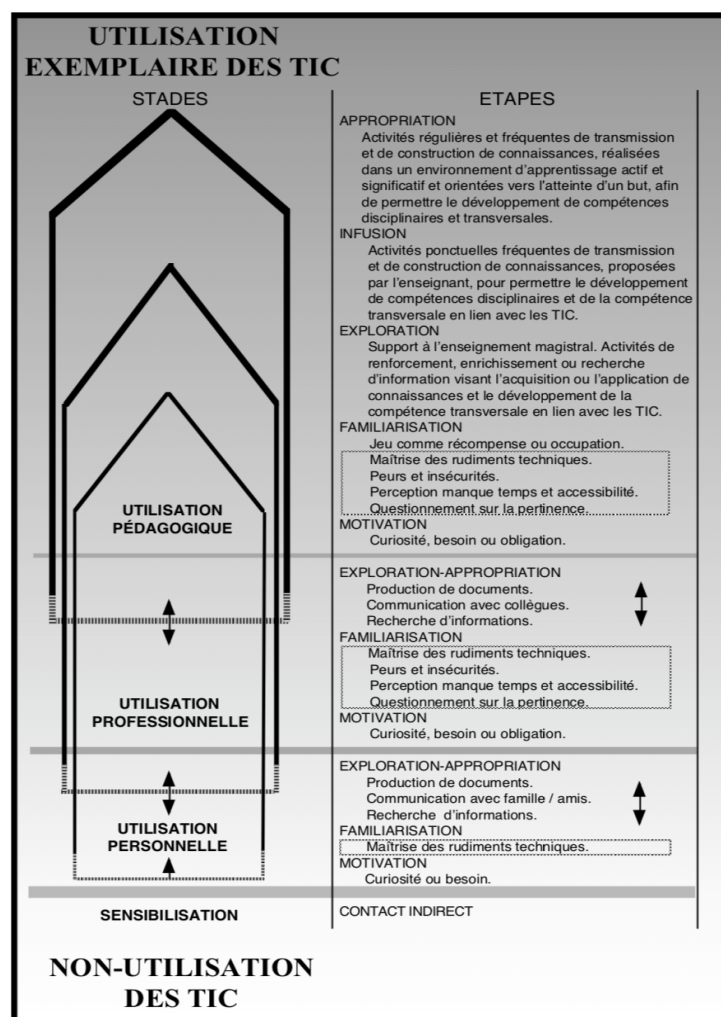


Figure 6. Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004, p. 36)

Le premier stade, la sensibilisation, correspond à la période pendant laquelle l'enseignant·e n'est qu'en contact indirect avec les TIC, c'est-à-dire qu'il·elle ne les utilise pas encore, mais que certaines personnes de son entourage y ont recours. Ainsi, dans le cas plus précis qui nous intéresse, la sensibilisation pourrait représenter le moment où un·e enseignant·e commence à s'interroger sur l'utilité de recourir au DÉ parce que certain·e·s membres de sa famille l'utilisent fréquemment.

Ensuite, selon la motivation de l'enseignant·e à utiliser les TIC, qui peut être d'ordre personnel, professionnel ou pédagogique, il·elle entrera dans le stade de l'utilisation personnelle, de l'utilisation professionnelle ou de l'utilisation pédagogique.

Le stade de l'utilisation personnelle correspond au moment où l'enseignant·e se familiarise progressivement avec les outils technologiques à des fins personnelles. Dans le cas particulier du DÉ, l'enseignant·e en maîtriserait par exemple à ce stade les fonctionnalités de base et saurait y recourir pour répondre à des besoins d'ordre personnel, par exemple vérifier l'orthographe d'une lexie dans un courriel envoyé à un·e ami·e.

Le stade de l'utilisation professionnelle, quant à lui, correspond à l'exploration et à l'appropriation des ressources technologiques à des fins professionnelles. Ainsi, l'enseignant·e, ici, tirerait de plus en plus profit du DÉ et serait en mesure de l'exploiter pour réviser et enrichir, par exemple, le vocabulaire utilisé dans d'un document professionnel.

Enfin, le dernier stade, celui de l'utilisation pédagogique, représente le moment où l'enseignant·e utilise les outils technologiques en classe et amène peu à peu les élèves à y recourir. Ce stade, plus complexe que les précédents, se divise en cinq sous-étapes, « qui ne sont ni mutuellement exclusives, ni obligatoires » (p. 38) :

Ainsi, un enseignant, qui se situe à la troisième étape du stade d'« utilisation pédagogique » peut recourir, au besoin, à des activités des étapes inférieures (c'est-à-dire s'il croit que ces activités permettent de faciliter ou d'améliorer l'apprentissage des élèves). De plus, un enseignant ne traversera pas obligatoirement toutes les étapes.

L'enseignant·e passe dans un premier temps par la *motivation* et par la *familiarisation* : sa curiosité, son intérêt ou une obligation l'amène à utiliser les TIC en classe. Comme l'explique Raby (2004), la familiarisation peut être plus ou moins longue selon la source de motivation de l'enseignant·e et

son expérience avec la technologie, c'est-à-dire ses pratiques personnelles et professionnelles d'utilisation des TIC. Par exemple, il est possible que les enseignant·e·s qui se sentent obligé·e·s d'intégrer le DÉ à leur enseignement sans avoir au préalable traversé les stades de l'utilisation personnelle et de l'utilisation professionnelle aient à se familiariser plus longuement avec son utilisation pédagogique.

Ensuite, l'enseignant·e amorce l'étape de l'exploration et cherche à enrichir son enseignement avec les TIC. C'est aussi à cette étape qu'il·elle « engage ses élèves dans des activités visant l'acquisition, la compréhension et l'application de connaissances » (p. 39). Les TIC servent alors au renforcement d'un concept préalablement enseigné. Le DÉ pourrait ici servir de support à l'enseignement magistral et l'enseignant·e pourrait par exemple proposer aux élèves des activités décontextualisées qui les amènent à travailler certains savoirs ou savoir-faire de la compétence dictionnaire.

Par la suite, l'enseignant·e entame l'étape de l'infusion, dans laquelle il·elle amène les élèves à utiliser les ressources technologiques dans le cadre d'activités visant non seulement le développement de la compétence transversale à utiliser les TIC, mais aussi celui des compétences disciplinaires. L'utilisation des TIC par les élèves et l'enseignant·e, à cette étape, est plus fréquente que lors des étapes précédentes, mais moins qu'à la dernière étape, celle de l'*appropriation*. En ce qui concerne plus spécifiquement le DÉ, les activités d'enseignement-apprentissage proposées par l'enseignant·e pourraient à titre d'exemple avoir lieu en contexte d'écriture de façon à ce que les élèves puissent développer à la fois leur compétence dictionnaire et leur compétence à écrire.

Enfin, lorsque l'enseignant·e franchit la dernière étape, celle de l'*appropriation*, c'est qu'il·elle amène fréquemment et régulièrement ses élèves à utiliser les TIC « dans un cadre d'apprentissage actif et significatif » (p. 40) : il·elle engage « ses élèves dans des activités significatives non ponctuelles, réalisées à l'aide des TIC, et dans le cadre d'une pédagogie active, qui développent leurs compétences disciplinaires et transversales, tout en poursuivant l'atteinte d'un but » (p. 41). Autrement dit, dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant·e pourrait mettre en place un projet de recherche dans lequel les élèves sont fréquemment amené·e·s, par le biais d'activités d'enseignement-apprentissage, à utiliser le DÉ : pour se constituer une banque de lexies liées au

thème de la recherche et mieux en saisir les aspects, pour obtenir des informations encyclopédiques, pour obtenir le sens de lexies plus rares ou plus techniques rencontrées dans les textes qu'ils·elles lisent, pour améliorer leurs textes, etc.

Maintenant que nous avons abordé les trois grands concepts de cette recherche, soit le lexique, le DÉ et, enfin, son intégration dans les pratiques d'enseignement, nous présentons les objectifs spécifiques que nous avons souhaité poursuivre.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Rappelons dans un premier temps l'objectif principal, qui est de décrire, pour mieux comprendre, comment les enseignant·e·s de français du secondaire forment les élèves à l'utilisation du DÉ en classe. Pour ce faire, deux objectifs spécifiques ont été formulés :

- 1) Fournir une description des savoirs et des savoir-faire de la compétence dictionnaire qui font l'objet d'un enseignement dans les classes d'enseignant·e·s déclarant former les élèves à utiliser le DÉ.
- 2) Décrire les pratiques visant à enseigner ces savoirs et savoir-faire dans ces classes.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons pris diverses décisions sur le plan méthodologique, que nous présentons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre s'attache d'abord à expliquer les choix méthodologiques de la recherche. Ensuite, nous présentons les participant·e·s à l'étude de même que le déroulement de la collecte de données, puis nous expliquons finalement comment nous avons traité et analysé les données.

1. LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Avant de présenter la démarche méthodologique que nous avons retenue, nous abordons les raisons qui justifient nos choix méthodologiques, notamment notre choix d'opter pour l'étude de cas multiples à visée descriptive (Thouin, 2014) afin de dresser ensuite des portraits de pratiques et celui d'opter pour les entretiens afin de collecter les données.

1.1 L'ÉTUDE MULTICAS POUR DRESSER DES PORTRAITS DE PRATIQUES

Rappelons d'abord que cette recherche visait à décrire, pour mieux comprendre, comment certain·e·s enseignant·e·s de français du secondaire, qui déclarent enseigner la compétence dictionnaire en classe, forment leurs élèves à utiliser le DÉ. Pour ce faire, nous avons fixé deux objectifs : décrire les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire qui font l'objet d'un enseignement dans les classes de ces enseignant·e·s et décrire leurs pratiques d'enseignement.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons choisi l'étude de cas multiples à visée descriptive (Thouin, 2014). L'étude de cas est une méthode fréquemment utilisée en éducation (Karsenti, 2018), et particulièrement en didactique (Thouin, 2014). Plusieurs recherches portant sur les pratiques d'enseignement y ont d'ailleurs recours (Bernet et Karsenti, 2013 ; Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Raby, 2004). Ce type d'étude privilégie l'examen attentif de nombreuses données afin d'obtenir le plus d'informations possible sur le·s sujet·s. L'étude de cas multiples permet quant à elle de comparer les cas afin de relever des éléments communs et des particularités (Van der Maren, 1996).

Nous avons en outre choisi de présenter les résultats obtenus, à l'instar d'autres chercheur·euse·s s'étant penché·e·s sur les pratiques d'enseignement et leur description (Babin, 2016 ; Raby, 2004 ; Saulnier-Beaupré, 2016), sous forme de portraits de pratiques, au sein desquels ont été distingués les éléments relevant de chacun de nos objectifs : la description des savoirs et des savoir-faire enseignés par l'enseignant·e et celle de ses pratiques.

1.2 LES ENTRETIENS POUR COLLECTER LES DONNÉES

Il existe différentes méthodes de collecte utilisées pour étudier l'usage du DÉ : le questionnaire (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011 ; Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, 2018), l'entretien (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011), l'observation, incluant l'oculométrie (Lew, Grzelak et Leszkowicz, 2013 ; Simonsen, 2011 ; Tono, 2011), l'expérimentation (Bernier, 2010 ; Bishop, 2001 ; Lew et Galas, 2008), la méthode de pensée à voix haute (Thumb, 2004 ; Wingate, 2002) ainsi que le recours aux fichiers journaux (Bergenholtz and Johnsen, 2005, 2007 ; de Schryver et Joffe, 2004 ; de Schryver, Joffe, Joffe et Hillewaert, 2006). Cependant, en éducation, certaines de ces méthodes sont plus fréquemment utilisées, comme le questionnaire, l'observation et l'entretien (Thouin, 2014). Nous proposons donc un bref survol des avantages et des désavantages de ces trois méthodes de façon à mieux expliquer ensuite les motifs qui justifient notre choix de collecter les données à l'aide d'entretiens.

Selon Tarp (2009), le questionnaire à réponses ouvertes ou fermées est la technique la plus couramment utilisée pour étudier l'usage du dictionnaire, notamment parce qu'elle permet d'avoir accès à un grand nombre de répondant·e·s et que les réponses sont relativement faciles à analyser. C'est par exemple ce qu'ont utilisé Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018). Welker (2006, cité et traduit dans Tarp, 2009) classe en trois grandes catégories les questions fréquemment posées dans ces questionnaires : celles qui portent sur des faits facilement mémorisés par les répondant·e·s, comme le nombre de dictionnaires en leur possession ou la raison pour laquelle ils·elles les ont achetés, celles qui concernent l'usage qu'ils·elles en font et, enfin, celles qui ont trait à leurs opinions et à leurs préférences. L'usage du questionnaire a cependant quelques limites, notamment parce qu'il est difficile de savoir si ce que les usager·ère·s ont répondu correspond

réellement à leurs habitudes de consultation ou si les réponses du questionnaire reflètent plutôt ce qu'ils·elles croient savoir de leurs habitudes ou encore ce qu'ils·elles croient que le·la chercheur·euse attend comme réponse (Abecassis, 2007 ; Hatherall, 1984 ; Humblé, 2001). Par ailleurs, le questionnaire donne accès à « un discours sur la pratique, non [à] la pratique elle-même ; or, il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives » (Bressoux, 2001, p. 8). Quoi qu'il en soit, comme nous cherchions à analyser en profondeur quelques pratiques d'enseignement, de façon à atteindre un certain niveau de détail, plutôt que de chercher à tirer des généralisations à partir d'un grand nombre de pratiques, le questionnaire ne nous a pas semblé adapté aux objectifs de la recherche.

Une deuxième approche méthodologique souvent employée pour étudier l'utilisation du DÉ (Lew, 2011 ; Tarp, 2009), notamment dans les études de cas, est l'observation. Comme l'indique Abecassis (2007), la consultation du dictionnaire est un processus très complexe à observer. D'ailleurs, une technique d'observation originalement développée dans le domaine de la neuroscience (Nesi, 2014), l'oculométrie (nommée « eye tracking » dans la littérature anglophone), a récemment fait son entrée dans les recherches portant sur l'usage du dictionnaire (Lew, Grzelak et Leszkowicz, 2013 ; Simonsen, 2011 ; Tono, 2011). Son avantage est qu'elle permet d'observer en détail, à l'aide de caméras qui suivent le mouvement des yeux, les informations examinées par les participant·e·s pendant qu'ils·elles consultent le dictionnaire. En contrepartie, elle ne permet pas de connaître le degré d'attention des usager·ère·s, et comme Lew (2011) l'indique, on ne sait pas exactement combien de temps, au minimum, un·e usager·ère doit poser ses yeux sur une information pour que celle-ci puisse être considérée comme ayant été véritablement examinée. Même si elle est plus couteuse en temps, l'observation est plus fiable que d'autres techniques, comme le questionnaire (Hatherall, 1984), et l'un de ses avantages est qu'elle permet de voir le type de difficultés rencontrées par les usager·ère·s et les stratégies qu'ils·elles adoptent pendant la consultation d'un dictionnaire (Lew, 2011). Anctil (2005) a d'ailleurs observé dans le cadre de son projet des étudiant·e·s qui consultaient le dictionnaire afin de résoudre des problèmes de nature lexicale. Cependant, l'observation comporte aussi son lot de désavantages. Les participant·e·s peuvent par exemple éprouver de la difficulté à agir naturellement en présence de l'observateur (Tarp, 2009). De plus, dans le cadre de notre recherche, il était difficile de déterminer avec exactitude à quel moment de l'année sont réalisés les enseignements relatifs à l'utilisation du DÉ :

comme beaucoup de pratiques d'utilisation ou d'enseignement à l'utilisation du DÉ sont spontanées, cela aurait impliqué que nous passions beaucoup de temps en classe à « attendre » les quelques moments qui sont pertinents pour la recherche. Comme les participant·e·s enseignent en outre dans diverses régions du Québec, il nous était impossible d'aller observer leurs pratiques en classe.

Les entretiens, qui se situent « quelque part entre la conversation et le questionnaire » (Van der Maren, 1996, p. 312), sont beaucoup moins utilisés que les questionnaires dans les recherches portant sur l'usage du dictionnaire (Lew, 2011). Néanmoins, ils sont particulièrement utiles dans les études de cas comportant quelques enseignant·e·s (Thouin, 2014), notamment parce qu'ils permettent d'obtenir des données « riches en détails et en descriptions » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). Ils offrent également une certaine souplesse au chercheur ou à la chercheuse en lui offrant la possibilité d'adapter ses questions aux propos des participant·e·s (Savoie-Zajc, 2009), de leur demander des éclaircissements ou des approfondissements ou encore de leur expliquer des questions qu'ils·elles n'auraient pas comprises (Charron, 2004 ; Tarp, 2009). Toutefois, comme n'importe quelle technique, les entretiens présentent aussi des limites. Pour commencer, la présence de l'intervieweur·euse peut influencer les réponses données par un·e participant·e, qui pourrait par exemple chercher à rendre service ou à être bien perçu, « limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (Savoie-Zajc, 2009, p. 357). Ensuite, cette technique ne donne accès, comme le questionnaire, qu'aux pratiques déclarées des enseignant·e·s, et donc à ce qu'ils·elles disent faire et non à ce qu'ils·elles font réellement (Charron, 2004) : l'expérience vécue par une personne « dépasse largement son discours sur celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). Pour terminer, elle demande beaucoup de temps, et il peut donc être difficile de l'utiliser auprès d'un grand nombre de participant·e·s (Tarp, 2009).

Comme notre recherche se veut descriptive, la question des pratiques d'enseignement liées à l'utilisation du DÉ étant très peu abordée dans la recherche, l'entretien nous semblait pertinent pour approfondir la description des pratiques d'un nombre limité d'enseignant·e·s.

2. LES PARTICIPANT·E·S

Huit enseignant·e·s ont été sélectionné·e·s pour prendre part à la recherche. Nous expliquons ici comment nous les avons recruté·e·s et sélectionné·e·s, puis présentons leurs caractéristiques.

2.1 LE RECRUTEMENT

Le recrutement des participant·e·s s'est fait au courant de mars et d'avril 2018. Un court descriptif de la recherche et de son objectif principal a été envoyé aux membres de l'Association québécoise des professeur·e·s de français (AQPF). Nous avons aussi demandé à notre propre réseau de chercheur·euse·s de diffuser le descriptif du projet dans leurs réseaux respectifs.

Une dizaine d'enseignant·e·s ont souhaité participer à la recherche, et après quelques échanges avec chacun·e, huit ont été sélectionné·e·s parce qu'ils·elles déclaraient enseigner à leurs élèves à utiliser le DÉ en contexte d'écriture. Rappelons en effet que si le dictionnaire peut être utile en lecture, c'est souvent parce que le·la lecteur·trice rencontre un mot dont il·elle ignore le sens ; utiliser cet outil en contexte d'écriture demande davantage de savoirs et de savoir-faire de la part de l'élève et, par le fait même, de la part de l'enseignant·e. Ainsi, en sélectionnant les enseignant·e·s qui déclaraient travailler la compétence dictionnaire de leurs élèves en situation d'écriture, nous nous assurons d'avoir accès à des pratiques d'enseignement plus riches. Par ailleurs, le choix de nous limiter à huit enseignant·e·s nous a paru justifié puisque dans une recherche qualitative, un échantillon composé de six à douze participant·e·s est en général suffisant pour la description et l'explication en détail d'un phénomène (Thouin, 2014).

À cette étape, les enseignant·e·s ont reçu un formulaire d'information et de consentement (voir annexe I), qu'ils·elles ont dû lire et signer. La confidentialité des enseignant·e·s a été respectée lors de la collecte et de l'analyse des données ainsi que lors de la rédaction du mémoire ; à cette fin, d'ailleurs, le prénom des enseignant·e·s a été changé.

2.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Les huit enseignant·e·s sélectionné·e·s, sept femmes et un homme, ont en moyenne 13,5 années d'expérience en enseignement et enseignent le français au secondaire dans différentes régions du Québec (Montréal, Lévis, Mascouche, Victoriaville, Varennes, Îles-de-la-Madeleine). Le tableau suivant présente, pour chaque enseignant·e, le nom que nous lui avons attribué pour la recherche, son lieu de pratique, le nombre d'années d'expérience qu'il·elle a en enseignement ainsi que le ou les niveaux auxquels il·elle enseigne.

Prénom utilisé pour la recherche	Lieu de pratique	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Niveau d'enseignement				
			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
			1	2	3	4	5
Aurélie	Montréal	10				•	
Chloé	Victoriaville	18			•		
Danielle	Lévis	19				•	
Jasmine	Victoriaville	18	•				
Joanie	Varennes	11				•	
Luc	Montréal	3					•
Marie	Mascouche	12				•	•
Nadine	Îles-de-la-Madeleine	17			•	•	•

Tableau 3. Synthèse des caractéristiques de l'échantillon

Une fois les enseignant·e·s sélectionné·e·s et les formulaires de consentement signés, nous avons pu procéder à la collecte de données.

3. LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données, qui a eu lieu de mai 2018 à juin 2018, s'est déroulée en trois temps. Dans un premier temps, un entretien semi-dirigé avec chaque enseignant·e nous a permis de le·la questionner sur ses pratiques personnelles, professionnelles et pédagogiques d'utilisation du DÉ. Dans un deuxième temps, nous avons remis à chaque enseignant·e un journal de bord dans lequel

il·elle a noté, pendant un mois, toutes les activités et interventions sollicitant l'utilisation du DÉ qu'il·elle a réalisées en classe. Dans un dernier temps, au terme de la période de collecte, nous avons mené un entretien d'explicitation avec chaque enseignant·e, lors duquel il·elle a explicité les détails des activités et interventions notées dans son journal de bord. Ces différents outils de collecte des données sont présentés dans les sections qui suivent.

3.1 L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Pour nous préparer à ce premier entretien, une liste de questions, présentées dans le tableau suivant, a été élaborée. Cette liste couvre nos deux objectifs de recherche, en amenant les participant·e·s à expliciter ce qu'ils·elles enseignent relativement à la compétence dictionnaire et comment ils·elles le font. Cependant, avant d'aborder en détail avec les enseignant·e·s leurs pratiques d'enseignement liées à l'utilisation du DÉ, nous avons voulu mieux connaître leur profil général d'enseignement (expérience, caractéristiques de l'école et de la classe) pour mieux contextualiser les pratiques. Nous avons vu aussi que les pratiques personnelles d'utilisation du DÉ des enseignant·e·s sont susceptibles d'influencer leurs pratiques pédagogiques, comme le montre le modèle d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004). Un·e enseignant·e qui maîtrise partiellement la compétence dictionnaire, par exemple, risque d'enseigner moins de savoirs et de savoir-faire qu'un·e enseignant·e qui la maîtrise complètement. Ainsi, certaines questions visaient spécifiquement à explorer les pratiques d'utilisation personnelles des enseignant·e·s de façon à pouvoir les comparer ensuite à leurs pratiques d'enseignement. Enfin, il nous semblait intéressant, aussi, d'aborder les pratiques d'enseignement liées à l'utilisation du DP : en effet, si certains savoirs et savoir-faire sont propres au format électronique, notamment en ce qui concerne les possibilités d'accès à l'information, ceux qui concernent le type d'information contenu au sein d'un article sont pertinents autant pour utiliser le DP que le DÉ. Certaines questions liées à l'utilisation du DP en classe ont donc été intégrées au questionnaire d'entrevue.

Nous avons indiqué, devant chaque question qui apparaît sous forme de tableau dans le canevas d'entretien suivant, l'aspect de la pratique des enseignant·e·s que nous avons voulu explorer : le profil général de l'enseignant·e, de son école et de sa classe, ses pratiques personnelles d'utilisation du DÉ et ses pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ. Pour ce

dernier aspect, central dans notre recherche, nous avons identifié devant les questions celles qui visaient spécifiquement à répondre au premier objectif, soit 1) de décrire les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire qui sont enseignés dans les classes des enseignant·e·s et 2) de décrire leurs pratiques d'enseignement. Pour l'ensemble des questions, nous laissons d'abord l'enseignant·e s'exprimer librement, et si des réponses méritaient à nos yeux d'être précisées, nous le·la relançons alors avec des sous-questions, identifiées dans le tableau ci-dessous à l'aide de tirets. Il est important de noter que toutes les questions du questionnaire d'entretien n'ont pas nécessairement été abordées pendant l'entretien avec chaque enseignant·e, et qu'elles n'ont pas nécessairement été formulées ainsi ni dans cet ordre. Par exemple, si, lorsque nous abordions avec un enseignant·e ses pratiques personnelles d'utilisation, il·elle évoquait aussi ses pratiques pédagogiques, nous le·la relançons avec les questions associées à ses pratiques pédagogiques, puis revenons à ses pratiques personnelles au besoin. De même, à la question « Vous arrive-t-il d'enseigner aussi aux élèves certains savoirs ou savoir-faire relatifs à l'utilisation du DÉ ? Si oui, lesquels ? », nous laissons d'abord les enseignant·e·s déclarer les savoirs et les savoir-faire qui leur venaient spontanément en tête, puis complétons à l'aide de certaines sous-questions que nous avons préparées : « Vous arrive-t-il d'enseigner les types de dictionnaires électroniques ou comment les choisir ? », « Vous arrive-t-il d'enseigner le concept de synonymie et la façon de repérer et d'interpréter les synonymes dans le DÉ ? », etc. Certaines sous-questions ont donc été posées à certain·e·s enseignant·e·s, alors que d'autres, non. C'est en effet le propre d'un entretien semi-dirigé que de « rebondir » sur ce que dit le sujet et de lui laisser un certain espace dans le déroulement de l'entretien.

Aspects de la pratique	Questions
Profil général	Depuis combien d'années enseignez-vous ?
	À quel niveau enseignez-vous, actuellement ? – Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau ?
	À quelle école enseignez-vous, actuellement ? – Quel est le milieu socioéconomique de cette école ? – Quel type de clientèle la fréquente ?
	Est-ce que certains DÉ sont disponibles dans votre école pour les élèves ? Si oui : – Lesquels ? – À quel endroit chaque DÉ est-il accessible (au laboratoire informatique, en salle de classe, sur les tablettes électroniques ou les ordinateurs portables à la disposition des élèves, etc.) ?
	Faites un portrait global de votre classe ou de vos classes cette année. – Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe ou vos classes ?
	Quel·s DÉ les élèves utilisent-ils·elles le plus souvent ? – Pourquoi, selon vous ?
Pratiques personnelles	Avez-vous déjà reçu une·des formation·s sur l'utilisation du DP ou du DÉ ? Si oui : – Dans quel·s contexte·s ?
	Possédez-vous un ou des DÉ ? Si oui : – Lequel·lesquels ?
	Vous arrive-t-il d'utiliser le DÉ à titre personnel ? Si oui : – Depuis combien de temps ? – Quel·s DÉ utilisez-vous le plus souvent à titre personnel ? Pourquoi ce·s dictionnaire·s en particulier ? – À quelle·s fonctionnalité·s avez-vous le plus souvent recours lorsque vous utilisez le DÉ à titre personnel ? – Dans quel·s but·s personnel·s utilisez-vous généralement le DÉ ?
	Préférez-vous avoir recours au DÉ ou au DP ? – Pourquoi ?

(1) Vous arrive-t-il d'enseigner aussi aux élèves certains savoirs ou savoir-faire relatifs à l'utilisation du DÉ ? Si oui :

- Lesquels ?
- Vous arrive-t-il d'enseigner :
 - Les **types de dictionnaires** (ex. : type d'informations qu'ils fournissent, façon de les choisir, raisons pour lesquelles on peut utiliser un dictionnaire, etc.) ?
 - Les **types de fonctions de recherche, leurs caractéristiques ou la façon de les choisir** (ex. : entrer plus d'un mot dans la barre de recherche, utiliser les critères et les filtres, etc.) ?
 - Le concept de **renvoi** et d'**hyperlien** et la façon de les repérer et de les utiliser ?
 - Les **informations grammaticales** (ex. : classe de mots, genre ou nombre particulier du nom, etc.) ou **syntaxiques** (ex. : régime verbal) contenues dans un dictionnaire ou la façon de les repérer et les interpréter ?
 - Les **informations orthographiques** (ex. : variantes, etc.) contenues dans un dictionnaire ou la façon de les repérer et les interpréter ?
 - Les **informations phonétiques** (ex. : écoute de la prononciation, transcription phonétique, etc.) contenues dans un dictionnaire ou la façon de les repérer et les interpréter ?
 - Les **informations étymologiques** contenues dans un dictionnaire ou la façon de les repérer et les interpréter ?
 - Les concepts de **vocabulaire**, de **sens**, de **polysémie**, d'**homonymie** ou la façon de repérer et d'interpréter les différents sens d'un vocable ou encore de distinguer deux mots homonymes ?
 - Le concept de **locutions** ou la façon de repérer et d'interpréter les informations sur les locutions ?
 - Le concept d'**exemple d'emploi** ou la façon de repérer et d'interpréter les exemples d'emploi ?
 - Le concept de **synonymie** ou la façon de repérer et d'interpréter les synonymes ?
 - Le concept d'**antonymie** ou la façon de repérer et d'interpréter les antonymes ?
 - Le concept de **famille de mots**, de **dérivation** ou la façon de repérer les mots de même famille ?
 - Le concept de **champ lexical** ou la façon de repérer les mots appartenant au même champ lexical ?
 - Le concept de **collocations** ou de **cooccurrences** ou la façon de repérer et d'interpréter les collocations ou les cooccurrences ?
 - Le concept de **marques d'usage** ou la façon de les repérer et de les interpréter ?
 - Les **conventions d'écriture** (ex. : abréviations, chiffres et lettres, italique, etc.) et la façon de les repérer et d'interpréter l'information en fonction de ces dernières ?
 - Des stratégies pour **filtrer ou noter les informations** repérées (ex. : tenue d'un cahier de vocabulaire) ?
 - La **terminologie lexicographique** (ex. : *entrée*, *article*, etc.)
 - La **façon de créer** un dictionnaire ?
 - Les différents **styles de définitions** ?
 - La **comparaison de différentes entrées** ?
 - La **critique** ou l'**évaluation** d'un dictionnaire ?

(2) Lorsque vous enseignez des éléments relatifs au DÉ, cet enseignement est-il planifié ou spontané ?

- À quelle fréquence vous arrive-t-il d'enseigner de façon planifiée certains savoirs ou savoir-faire relatifs à l'utilisation du DÉ ?
- À quelle fréquence vous arrive-t-il d'enseigner spontanément, sans que ce soit planifié, certains savoirs et savoir-faire relatifs à l'utilisation du DÉ ?

	<p>(2) Comment procédez-vous, concrètement pour enseigner certains savoirs et savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels types d'activités planifiées ou interventions spontanées faites-vous en classe ? - Faites-vous appel au DÉ ? - Quelles sont les modalités d'enseignement ? - Quel est le mode d'organisation de la classe ? - À quel endroit, généralement, cet enseignement a-t-il lieu (en classe, au laboratoire informatique, etc.) ?
	<p>Est-ce qu'il vous arriver d'enseigner aux élèves certains savoirs ou savoir-faire relatifs à l'utilisation du DP ? Si oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) Lesquels ? - (2) Procédez-vous de la même façon que lorsque vous enseignez aux élèves à utiliser le DÉ (contexte, modalités d'enseignement, mode d'organisation de la classe, endroit, etc.) ?

Tableau 4. Canevas du questionnaire d'entretien

Les entretiens, d'une durée moyenne de 30 minutes, ont eu lieu au courant du mois de mai 2018. Comme les participant·e·s proviennent de différentes régions du Québec, nous avons choisi de mener en personne les entretiens auprès de ceux et celles qui enseignent à Montréal et en Montérégie, puis, pour les participant·e·s qui proviennent d'autres régions, de mener les entretiens par téléconférence ou par téléphone. Tous les entretiens ont été enregistrés aux fins de l'analyse, avec l'accord des participant·e·s, à l'aide d'un magnétophone.

Il convient également de rappeler ici que les entretiens ne donnent accès qu'aux pratiques déclarées des enseignant·e·s et ne permettent donc pas d'accéder à ce qu'ils·elles font effectivement, mais plutôt à ce qu'ils·elles disent faire (Charron, 2004). Ainsi, afin d'assurer une certaine triangulation des données utilisées lors de l'analyse (Van der Maren, 1996), et parce qu'il nous était impossible d'aller observer les pratiques de certain·e·s enseignant·e·s, qui, comme nous l'avons dit, enseignent dans des régions éloignées, nous avons choisi de préparer un journal de bord pour chaque enseignant·e afin qu'il·elle puisse noter, pendant un mois, toutes les interventions ou activités réalisées en classe ayant sollicité l'utilisation du DÉ. Si ces journaux de bord ne nous donnent accès, eux aussi, qu'aux pratiques déclarées des enseignant·e·s, ils permettent néanmoins de confronter les données obtenues dans le cadre des entretiens à celles obtenues ensuite en contexte

authentique d'enseignement. Ainsi, après avoir interviewé chaque enseignant·e, nous lui avons présenté en détail le journal de bord qu'il·elle allait être amené·e à utiliser.

3.2 LES JOURNAUX DE BORD

Chaque enseignant·e a reçu un journal de bord comprenant une vingtaine de fiches sur lesquelles il·elle a pu inscrire, pendant une durée d'un mois, les détails des différentes interventions ou activités d'enseignement sollicitant l'utilisation du DÉ réalisées en classe, qu'elles soient planifiées ou non. Dans cette fiche, fournie en annexe, l'enseignant·e devait indiquer la date de l'activité ou de l'intervention, son contexte, l'intention pédagogique derrière cette activité ou cette intervention, ses modalités, son déroulement, les difficultés qu'il·elle ou ses élèves ont rencontrées et, au besoin, des commentaires additionnels. Comme nous l'avons expliqué aux enseignant·e·s, il ne s'agissait pas nécessairement, dans ces fiches, d'écrire un texte suivi, mais plutôt des notes auxquelles ils·elles pourraient se référer ensuite lors de l'entretien d'explicitation.

Quand la période de collecte s'est terminée pour un·e enseignant·e, nous l'avons rencontré·e pour un entretien d'explicitation, lors duquel nous lui avons demandé de revenir sur les interventions ou activités dont il·elle avait consigné les détails et d'explicitier les éléments notés. Au terme de cet entretien, chaque enseignant·e nous a remis les fiches qu'il·elle avait remplies.

3.3 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Afin de revenir sur les interventions ou activités consignées par les enseignant·e·s et d'obtenir des données complémentaires qui nous permettraient une analyse plus fine des pratiques, nous avons choisi de mener un deuxième entretien avec chaque enseignant·e. L'entretien d'explicitation, qui « s'applique particulièrement bien à toutes les études de cas qui se déroulent auprès de quelques élèves ou enseignants » (Thouin, 2014, p. 140) et qui, selon Vermersch (2016), vise à décrire de façon détaillée un vécu passé, nous a semblé un choix approprié.

Dans ce type d'entretien, le·la chercheur·euse aide le sujet à verbaliser ses actions passées à l'aide de relances, d'encouragements et de questions. Nous avons ainsi encouragé l'enseignant·e à expliciter, pour chaque fiche qu'il·elle avait remplie pendant la période de collecte, les détails des activités ou des interventions ayant sollicité l'utilisation du DÉ en classe. Nous voulions avoir le plus d'informations possible sur le contexte dans lequel avait eu lieu l'intervention ou l'activité, l'intention pédagogique derrière cette dernière, ses modalités, son déroulement et les difficultés rencontrées par les élèves ou l'enseignant·e. Nous avons aussi demandé aux enseignant·e·s de nous indiquer si le nombre de fiches récoltées était représentatif de ce qu'ils·elles font tout au long de l'année. Si l'enseignant·e n'avait rempli aucune fiche pendant la période de collecte, un court entretien avait quand même lieu avec lui·elle, et nous lui demandions d'expliquer les raisons pour lesquelles aucune fiche n'avait été remplie (manque de temps, savoirs et savoir-faire enseignés en début d'année, contexte non propice à l'utilisation du DÉ, etc.).

Une attention particulière a été accordée au temps qui s'est écoulé entre la collecte des données dans les journaux de bord par les enseignant·e·s, qui a eu lieu au mois de mai 2018, et l'entretien d'explicitation, qui a eu lieu au courant du mois de juin 2018, de façon à limiter les difficultés des enseignant·e·s à se souvenir en détail des interventions ou des activités qu'ils·elles avaient réalisées. Comme pour l'entretien semi-dirigé, l'entretien d'explicitation a eu lieu en présentiel pour les enseignant·e·s provenant de Montréal et de la Rive-Sud et par téléconférence ou par téléphone pour les autres, et a été enregistré avec l'accord des enseignant·e·s.

4. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les verbatims des entretiens initiaux et des entretiens d'explicitation ont été transcrits dans un logiciel de traitement de texte. Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique continue (Paillé et Mucchielli, 2013) à l'aide du logiciel *NVivo*, ce qui nous a permis de dresser un portrait de pratiques pour chaque enseignant·e.

4.1 LA GRILLE DE CODAGE MIXTE ET L'ANALYSE THÉMATIQUE CONTINUE

Les données obtenues dans le cadre des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique continue, laquelle consiste, selon Paillé et Mucchielli (2013),

en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes [...] identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. (p. 237)

Autrement dit, nous avons choisi d'associer, de façon continue, certains segments des verbatims à des thèmes qui permettent « de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus, tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (p. 242). Le logiciel *NVivo*, à partir duquel nous avons travaillé, facilite ce type d'analyse en offrant la possibilité d'attribuer à des segments de textes des codes associés à des thèmes, qui peuvent ensuite être rassemblés sous de plus grandes catégories. Ce type d'analyse favorise selon Paillé et Mucchielli (2013) une étude très fine et riche du corpus : elle permet d'aboutir non seulement à un portrait thématique de l'ensemble du corpus, mais également d'examiner en détail les thèmes de façon à les mettre en relation entre eux et avec les référents théoriques de la recherche. En ce sens, elle est plus indiquée lorsque le nombre de sujets est peu élevé, car elle demande beaucoup de temps. Afin de coder nos données, nous avons créé une grille de codage mixte, c'est-à-dire

une grille dont les catégories initiales sont déterminées par les théories ou concepts sur lesquels s'appuie le chercheur, mais dont les catégories peuvent aussi être modifiées et auxquelles on peut en ajouter de nouvelles au fur et à mesure que le travail de codification progresse (Thouin, 2014, p. 170).

Cette grille, structurée en partie en lien avec le questionnaire d'entretien, a été préalablement divisée en quatre catégories : le profil général de l'enseignant·e, ses pratiques personnelles d'utilisation du DÉ et ses pratiques d'enseignement relatives à la compétence dictionnaire, lesquelles incluent la description des savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire qu'il·elle enseigne (objectif 1) et la description de ces pratiques (objectif 2).

Au sein de chacune de ces catégories, certains thèmes, auxquels nous avons attribué un code, ont été anticipés. Pour répondre au premier objectif de la recherche, c'est-à-dire décrire les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire qui sont enseignés en classe, nous avons préalablement attribué un thème à tous les savoirs et savoir-faire que nous avons relevés dans notre cadre conceptuel (tableau 2). Tout au long du codage, nous avons ensuite identifié, à l'aide de ces thèmes, les segments où les enseignant·e·s déclaraient enseigner l'un ou l'autre de ces savoirs et savoir-faire ainsi que les segments où ils·elles déclaraient ne pas les enseigner. Notons que comme certains savoirs lexicaux (ex. : synonymie) sont intimement liés à certains savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire (ex. : repérer les synonymes), nous avons pris soin de ne coder les savoirs lexicaux que si ces derniers étaient explicitement mis en relation avec l'utilisation du dictionnaire. Aucun nouveau thème n'a été créé lors de cette partie du codage, et pour certains thèmes, aucun segment n'a été identifié ; ils ont donc été supprimés de la grille thématique. Nous revenons sur ces thèmes qui ont été supprimés dans la présentation des résultats.

Le tableau suivant fait la synthèse des thèmes retenus, au fil du codage, pour la sous-catégorie « savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire enseignés en classe » :

Savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire enseignés en classe		
Thèmes		
Exemples de segments de texte codés		
Savoirs et savoir-faire liés aux possibilités d'accès à l'information	Types de DÉ	<p><i>Je fais toujours une petite capsule issue, justement, de mon cours de lexicologie de l'université, où je leur montre les différences entre Le Robert, le Larousse et le Multi papier. Là, je leur dis que ce n'est pas vrai que quand un mot n'est pas dans le dictionnaire, il n'est pas français, que ce n'est pas vrai que tous les dictionnaires sont pareils. Donc, je vais leur montrer que, par exemple, le Multi, c'est beaucoup plus grammatical, qu'il contient des indications « ne vous mélangez pas avec ce mot-là », « faites attention à tel accord », et de nombreux tableaux. (Marie)</i></p> <p><i>Je fais une distinction entre les outils. Je leur dis, par exemple, que si on cherche un mot dans le Larousse et dans le Multi, le Multi a des forces que le Larousse n'a pas. Le Robert, c'est aussi autre chose. Je leur montre quand utiliser un outil plus qu'un autre. (Nadine)</i></p>
	Fonctions de recherche	<p><i>[...] on travaille les terminaisons avec Antidote : on peut écrire un mot et trouver plein de mots qui se terminent avec la même rime, on peut même décider si la rime est riche ou pauvre. (Danielle)</i></p> <p><i>[...] je vais leur montrer à repérer l'expression en utilisant la recherche multimot. (Aurélie)</i></p>

	Renvois et hyperliens	<i>J'aborde le fait qu'Antidote contient des hyperliens. (Danielle)</i>
Savoirs et savoir-faire liés au repérage et à l'interprétation des informations au sein de l'article du vocable	Informations grammaticales et syntaxiques	<i>Je leur montre ce qui se trouve dans la colonne de droite d'Antidote : le genre, le nombre, la classe de mots, la fréquence d'utilisation. (Nadine)</i> <i>Ça va arriver qu'on va parler du genre. Par exemple, les élèves devaient compléter un exercice d'erreurs fréquentes sur l'accord des participes passés tous en lien avec des mots comme « hôpital », « autobus », « auto », « asphalte », donc ils n'avaient pas le choix d'utiliser Antidote pour connaître le genre du nom. (Danielle)</i>
	Informations orthographiques	<i>Tout ce qui concerne la colonne de droite, c'est-à-dire les rectifications orthographiques, le fait de ne pas confondre deux paronymes, c'est souvent là-dessus, aussi, que je mise le plus, parce que les élèves ne la regardent pas. (Joanie)</i> <i>J'aborde le fait qu'il existe des variantes orthographiques à certains mots, car on n'a plus le choix, maintenant, avec la nouvelle orthographe. Par exemple, je leur ai montré, aussi, dans mon Larousse, que quand on cherche « pizzéria », il y a deux façons de l'écrire, avec ou sans accent aigu. Je leur ai expliqué que maintenant, les deux sont acceptées, et tant que la deuxième n'aura pas pris complètement le dessus sur l'autre, ça va rester les deux. (Marie)</i>
	Informations phonétiques	<i>[...] je leur montre aussi à comprendre la prononciation d'un mot avec les symboles de l'API. (Jasmine)</i> <i>[...] je vais l'utiliser pour leur enseigner l'alphabet phonétique international qui se trouve dans Antidote. (Danielle)</i>
	Informations étymologiques	<i>Ça peut arriver que j'aborde l'information étymologique d'un mot. (Danielle)</i> <i>L'étymologie, je leur en parle un peu, parce que ça me plaît. (Luc)</i>
	Sens	<i>Le sens, et comment trouver le bon sens, je l'aborde de façon très spontanée en fonction d'une difficulté. (Joanie)</i> <i>Je n'ai pas le choix de montrer aux élèves qu'il y a plusieurs sens à un mot. (Marie)</i>
	Locutions	<i>Souvent, aussi, s'ils sont mal pris et qu'ils ne savent pas si une expression se dit, je vais leur montrer à repérer l'expression en utilisant la barre de recherche, à regarder dans les phrases si l'expression s'y retrouve telle quelle. (Aurélie)</i>
	Exemples d'emploi	<i>On a accès à une définition et aussi à quelques exemples, donc moi je les pousse à aller lire un peu les exemples pour vérifier ceux qui correspondent le mieux à la phrase qu'ils désirent rédiger. (Aurélie)</i>
	Synonymes	<i>On aborde aussi les synonymes, le fait que ce n'est pas parce que c'est un synonyme qu'on peut le remplacer par le même mot, particulièrement les termes familiers et les termes soignés que l'on veut éviter dans une rédaction. (Danielle)</i> <i>[...] le fait que ce n'est pas parce qu'on voit un synonyme qu'il est correct selon le contexte et que si on voit un mot qui est synonyme, il faut aussi vérifier s'il est familier. (Luc)</i>
	Antonymes	<i>Je leur montre qu'on peut trouver des synonymes et des antonymes au sein d'un article. (Marie)</i> <i>Nous voyons qu'il y a des synonymes, des antonymes [...]. (Jasmine)</i>
	Famille morphologique	<i>Par exemple, cette semaine, ils cherchaient le nom « grimeuse » et il n'était pas dans le dictionnaire. J'ai donc vérifié, et il y avait le verbe « grimer », donc je</i>

		<i>leur ai dit de regarder ce que ça voulait dire, et que « grimeuse » était le nom dérivé de ce verbe-là. (Marie)</i>
	Champ lexical	<i>On utilise beaucoup le champ lexical, la sphère interactive. (Danielle)</i> <i>Lorsqu'ils doivent préparer une feuille de note en vue de la rédaction d'un texte argumentatif, je leur suggère d'ajouter, sur leur feuille de notes, les champs lexicaux. Je leur conseille d'aller voir sur Antidote, car c'est le meilleur outil pour leur donner des pistes. (Nadine)</i>
	Collocations et cooccurrences	<i>On aborde les cooccurrences, notamment en poésie, lorsqu'on fait les champs lexicaux. (Aurélie)</i> <i>La cooccurrence, j'ai commencé à l'aborder un peu pour que les élèves voient les expressions liées aux mots, mais c'est encore en survol pour le moment. (Joanie)</i>
	Marques d'usage	<i>On a un peu parlé des marques d'usage dernièrement. (Joanie)</i> <i>On aborde les marques de domaines. Par exemple, quand on est dans un article de vulgarisation scientifique et que le texte parle de la science de la mer, c'est sûr que si on a trois définitions et que l'une d'elles est liée au domaine maritime, et bien il y a plus de chance qu'il s'agisse du sens qu'on recherche. (Nadine)</i>
	Conventions d'écriture	<i>Parfois, j'aborde les conventions typographiques, mais pas pour tous les élèves. Par exemple, je dois montrer de façon individuelle aux élèves anglophones à différencier un adjectif d'un nom à l'aide des abréviations. (Aurélie)</i> <i>Je leur montre aussi que même si la définition est très longue, il y a de petits numéros pour les différents sens du mot. (Jasmine)</i>
Savoirs et savoir-faire liés à l'enregistrement de l'information	Utiliser des stratégies pour filtrer et enregistrer l'information repérée	<i>[...] quand ils lisent, ils ont tous une feuille-signet sur laquelle ils notent le mot qu'ils ne comprennent pas, l'extrait de la phrase et la page, puis ils doivent me faire un petit travail par cycle avec dix mots nouveaux. Ils doivent chercher les définitions, toutes les écrire, puis choisir la bonne définition en fonction du contexte de leur phrase. Ça augmente leur vocabulaire, ça leur permet, justement, de voir que dans une entrée de dictionnaire, il peut y avoir six sens différents, que ce n'est pas toujours le premier qui est le bon, etc. (Nadine)</i>
Savoirs et savoir-faire liés aux enjeux lexicographiques	Comparer des entrées	<i>Oui. Je leur fais faire, en début d'année, lorsque je fais mon atelier sur les différences entre les trois dictionnaires papier, un exercice où ils doivent chercher le même mot dans les trois dictionnaires pour voir la différence. Il y a un petit questionnaire où ils doivent déterminer, justement, lequel des dictionnaires ils doivent prendre pour chercher l'information. (Marie)</i>
	Évaluer et critiquer le dictionnaire	<i>[...] pour moi, c'est important de leur montrer comment faire et élaguer, aussi, tout ce qu'il pourrait y avoir de fausses informations : aller vers des sources ou sur des sites qui sont pertinents et dont on sait la véracité des éléments, qui n'affichent pas n'importe quelle niaiserie dans leur dictionnaire. Il y a une éducation à faire sur ce plan-là, c'est évident. Les élèves vont le faire de façon naturelle et intuitive, mais il y a quand même un apprentissage à avoir sur quoi élaguer, ce qui est bon et ce qui ne doit pas être utilisé. (Chloé)</i>

Tableau 5. Synthèse des thèmes retenus dans la grille de codage pour la catégorie « savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire »

Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, soit de décrire les pratiques d'enseignement, nous avons anticipé cinq thèmes : le DÉ utilisé par l'enseignant·e, ses pratiques d'enseignement planifiées, ses pratiques d'enseignement non planifiées, leur fréquence et le lieu de l'enseignement (classe ou laboratoire informatique). Ensuite, nous avons, au fil du codage, créé un thème nouveau chaque fois qu'un·e enseignant·e déclarait procéder d'une façon particulière pour enseigner ou travailler des savoirs ou savoir-faire de la compétence dictionnaire (par exemple en faisant une démonstration, en fournissant aux élèves des exercices de familiarisation, en élaborant des documents d'aide pour les élèves, en faisant des interventions spontanées après la question d'un·e élève, etc.), et avons indiqué chaque fois si cet enseignement était planifié ou non. Contrairement à ceux de la catégorie « savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire », les thèmes retenus pour décrire les pratiques d'enseignement planifiées et les pratiques d'enseignement spontanées ont donc été induits à partir des réponses obtenues.

Voici les thèmes qui ont été retenus pour la catégorie « description des pratiques d'enseignement ». Pour chacun de ces thèmes, nous avons indiqué, à titre d'exemple, des segments de texte qui y ont été associés pendant le codage des données.

Description des pratiques d'enseignement		
Thèmes		Exemples de segments de texte codés
DÉ utilisé	DÉ le plus fréquemment utilisé par l'enseignant·e en classe	<i>Comme on est train d'expérimenter l'intégration du Robert, j'utilise davantage celui-ci dernièrement. (Chloé)</i>
	Raison pour laquelle l'enseignant·e utilise plus fréquemment ce DÉ en classe.	<i>Antidote. [...] Parce que c'est obligatoire pour les élèves, mais aussi parce que c'est extrêmement efficace. (Luc)</i>
Pratiques planifiées d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ	Démonstration globale	<i>Systématiquement, quand je fais faire la première production écrite en troisième secondaire, je fais une démonstration. J'utilise un texte avec une certaine quantité d'erreurs, et là, je leur fais observer ce que sont les parenthèses jaunes et les traits rouges, et comment on peut, en ayant la suggestion, doublecliquer pour faire le bon choix et que le mot soit corrigé automatiquement. Ça, c'est un des aspects. Je leur montre également que lorsqu'ils surlignent un mot, ils peuvent accéder directement au dictionnaire pour vérifier, justement, si le sens du mot correspond à celui qu'ils veulent utiliser dans le contexte. Parfois, Antidote indique, à droite, lorsque deux mots « sonnent pareil ». Mais surtout, moi, ce dont je suis le plus fière, c'est qu'on ne se limite pas aux dictionnaires. Toutes les autres fonctions, comme la détection, les</i>

		<p><i>répétitions, les verbes ternes, tous ces éléments-là, j'en parle également dans ma démonstration. (Nadine)</i></p> <p><i>[...] la première fois que je montre le Larousse, que je tape l'adresse, que je leur montre comment ça fonctionne et ce qu'ils peuvent trouver. (Marie)</i></p>
	Démonstration ciblée	<p><i>[...] quand je me rends compte qu'une notion est mal comprise ou que l'élève ne sait pas où aller chercher, quand je me rends compte que, par exemple, un élève ne trouve pas les synonymes, alors là, le cours suivant, je vais planifier une capsule de rappel. (Aurélie)</i></p> <p><i>L'activité était planifiée, car elle est intégrée à ma routine quotidienne, la phrase du jour. [...] J'ai affiché la phrase du jour dans laquelle il y avait un mot familier, ce qu'elles ignoraient. Les élèves ont retranscrit la phrase, et ont tenté d'identifier s'il y avait une ou des erreurs, puis de corriger la phrase à l'aide d'Antidote Ardoise¹¹ au besoin. Nous avons ensuite fait un retour en grand groupe. Comme elles ne semblaient pas vraiment avoir réalisé qu'il y avait un mot familier, j'ai affiché Antidote à l'avant sur mon écran, et j'ai cherché le mot, pour leur montrer qu'on indiquait qu'il était familier. (Luc)</i></p>
	Exercices de familiarisation pour les élèves	<p><i>Puis avant cette rédaction-là, je leur fais faire un exercice lors duquel ils doivent me laisser des traces de leur utilisation d'Antidote. Par exemple, ils vont faire une capture d'écran de leur texte avant de l'avoir passé dans Antidote, une autre quand ils vont l'ouvrir dans Antidote correcteur et qu'ils vont ouvrir la fonction « répétitions des mots », une autre quand ils vont avoir changé les mots, pour que je puisse voir qu'il y en a moins qui sont répétés, etc. (Danielle)</i></p>
	Création de documents d'aide	<p><i>J'ai peaufiné cette année un document de révision que j'avais déjà créé sous forme de tableau, qui indique à l'élève, selon ce qu'il doit chercher, où aller chercher l'information dans Antidote, c'est-à-dire les différents chemins qu'il peut prendre. (Aurélie)</i></p>
Pratiques spontanées d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ	Interventions spontanées avec ou sans démonstration	<p><i>Parfois, c'est parce qu'un élève a utilisé un mot et je vais lui dire que c'est un mot qui relève plus de la langue parlée, que c'est une familiarité, donc je vais montrer aux élèves comment on peut voir, dans Antidote, que c'est un mot qui appartient au registre de langue familier. (Danielle)</i></p> <p><i>J'ai cherché le mot « main », puis je leur ai montré les différents synonymes : « menottes », « poing », « paumes », etc., ainsi que leur définition. Je leur ai montré, par exemple, que l'expression « serrer la main » est adéquate, mais pas « serrer la paume ». (Aurélie)</i></p> <p><i>Souvent, ça va être en production écrite : les élèves vont écrire leur brouillon, je vais le lire, puis leur dire « Regardez, il y a telle ou telle chose », donc c'est dans le concret de la tâche. (Chloé)</i></p> <p><i>C'est plutôt dans le vif de l'action, quand je fais des constats. Je ne le planifie jamais vraiment, mais quand je vois que plusieurs élèves ont des erreurs, alors là, moi je vais dans Antidote, je tape le mot, et je leur dis : « Regardez, si vous aviez tapé ça, vous auriez trouvé ça ». Mais c'est vraiment en fonction des difficultés des élèves. (Joanie)</i></p>

¹¹ Antidote Ardoise est un ancien nom donné à la version mobile pour tablettes électroniques.

Pratiques planifiées d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DP	Démonstration globale	<i>Je leur montre en début d'année ce que contient un article de dictionnaire papier, et je fais des rappels au besoin pendant l'année : l'orthographe et les variantes orthographiques, les caractéristiques grammaticales comme le genre, le nombre, la classe du mot. Je leur montre aussi que même si la définition est très longue, il y a de petits numéros pour les différents sens du mot. Nous voyons qu'il y a des synonymes, des antonymes, des exemples d'utilisation du mot ou son étymologie ainsi que des marques d'usage, comme « vieilli ». En début d'année, je leur montre aussi à comprendre la prononciation d'un mot avec les symboles de l'API. (Jasmine)</i>
	Exercices de familiarisation pour les élèves	<i>Je leur fais faire, en début d'année, lorsque je fais mon atelier sur les différences entre les trois dictionnaires papier (Le Robert, le Larousse et le Multi) un exercice où ils doivent chercher le même mot dans les trois dictionnaires pour voir la différence. Il y a un petit questionnaire où ils doivent déterminer, justement, lequel des dictionnaires ils doivent prendre pour chercher l'information. (Marie)</i>
Fréquence de l'enseignement	Planifié	<i>Tous les cours. (Luc)</i> <i>Une fois, en début d'année. (Marie)</i>
	Non planifié	<i>Je pense que ce n'est jamais arrivé, dans une période, que je ne montre pas quelque chose à une élève. (Luc)</i> <i>Une fois tous les deux ou trois cours assez facilement. C'est assez régulier. (Chloé)</i>
Lieu d'enseignement	Classe	<i>[...] en classe. (Joanie)</i>
	Laboratoire informatique	<i>[...] on doit se déplacer au laboratoire informatique. (Jasmine)</i>

Tableau 6. Synthèse des thèmes retenus dans la grille de codage pour la catégorie « description des pratiques d'enseignement »

Il est à noter que nous n'avons pas procédé à un contrecodage, mais que nous avons veillé à la cohérence du codage en vérifiant chaque code et en comparant les segments des entretiens qui y ont été associés. Une fois que toutes les données obtenues dans le cadre des entretiens ont été codées, nous avons pu tracer le portrait des pratiques de chaque enseignant.e.

4.2 LA CRÉATION DES PORTRAITS

Comme l'explique Thouin (2014), dans une étude multicas, « les données au sujet de chaque cas sont d'abord analysées en détail et, par la suite, une analyse croisée est effectuée pour faire ressortir les ressemblances et les différences à propos des données recueillies pour chaque cas » (p. 153).

Ainsi, en nous basant sur les segments codés pour chaque enseignant·e lors du codage, nous avons, dans un premier temps, dressé un tableau synthèse de sa pratique, contenant :

- 1) Son profil général ainsi que celui de ses élèves (expérience en enseignement, école, nombre de classes, nombre d'élèves par classe, DÉ utilisé·s par les élèves, etc.)
- 2) Ses pratiques personnelles d'utilisation du DÉ (nombre d'années d'utilisation, formation reçue ou non, possède ou non un DÉ, buts d'utilisation, etc.)
- 3) Les savoirs et savoir-faire qu'il·elle aborde en classe :
 - a. Les savoirs et savoir-faire liés aux possibilités d'accès à l'information ;
 - b. Les savoirs et savoir-faire liés au repérage et à l'interprétation des informations au sein de l'article d'un vocable ;
 - c. Les savoirs et savoir-faire liés à l'enregistrement de l'information ;
 - d. Les savoirs et savoir-faire portant sur les enjeux lexicographiques
- 4) Ses pratiques d'enseignement qui visent à former les élèves à l'utilisation du DÉ :
 - a. Le·s DÉ qu'il·elle utilise en classe
 - b. Ses pratiques d'enseignement planifiées
 - c. Ses pratiques d'enseignement non planifiées
 - d. Le lieu où il·elle enseigne à utiliser le DÉ (classe ou laboratoire informatique)

Nous avons procédé à l'écriture du portrait de pratiques de chaque enseignant·e en effectuant un aller-retour entre le tableau synthèse de ses pratiques et les segments codés. Ces portraits sont présentés au chapitre suivant. Une comparaison plus fine des portraits nous a également permis de relever des ressemblances et différences entre certaines pratiques, que nous avons choisi d'aborder dans le dernier chapitre, celui où nous interprétons les résultats obtenus. Enfin, mentionnons que tout choix méthodologique a pour corolaire certaines limites, et que celles qui sont relatives aux décisions méthodologiques prises dans le cadre de cette recherche sont abordées dans la conclusion.

CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant d'aborder en détail les portraits de pratiques de chaque enseignant·e, nous présentons ici de façon générale les pratiques personnelles et d'enseignement des huit enseignant·e·s que nous avons pu relever à la lumière de notre analyse des données.

1. LES PRATIQUES D'UTILISATION DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE DES ENSEIGNANT·E·S

De façon à mieux saisir les ressemblances et les différences entre les portraits que nous présentons dans la prochaine section, nous faisons ici la synthèse des pratiques personnelles d'utilisation du DÉ (formation reçue, dictionnaire détenu, nombre d'années d'utilisation, et buts d'utilisation) et des pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du DÉ (DÉ utilisé, pratiques planifiées et non planifiées, savoirs et savoir-faire enseignés) par les enseignant·e·s pendant les entretiens initiaux et les entretiens d'explicitation.

1.1 LES PRATIQUES PERSONNELLES

Cinq des huit enseignant·e·s ont déclaré avoir déjà reçu une formation sur l'utilisation du dictionnaire (électronique ou papier) et pour quatre d'entre eux, c'était plus précisément sur l'utilisation d'*Antidote*. Trois enseignant·e·s ont d'ailleurs déclaré détenir à titre personnel un DÉ et dans les trois cas, il s'agissait soit d'*Antidote* (n=2), soit d'*Antidote Mobile* (n=1).

Les huit enseignant·e·s utilisent à titre personnel le DÉ depuis, en moyenne, 4,75 années, et leur expérience varie entre une et sept années d'utilisation. Ils·Elles utilisent personnellement le DÉ pour chercher l'orthographe (n=7), le sens (n=6), les synonymes (n=3), les cooccurrences (n=1) et l'information étymologique (n=1) ou pour consulter les exemples d'utilisation (n=1).

1.2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Parmi les DÉ les plus souvent utilisés par les enseignant·e·s pour travailler la compétence dictionnaire de leurs élèves, on retrouve *Antidote* (n=3), *Antidote Mobile* (n=3), *Le Petit Robert de la langue française* (n=2) et le *Larousse*, dans sa version en ligne ou téléchargeable sur tablette électronique (n=1).

Les pratiques d'enseignement pour développer la compétence dictionnaire des élèves sont variées et certaines sont planifiées, d'autres non. Chaque enseignant·e a déclaré intervenir spontanément, sans que ce soit planifié, pour enseigner certains savoirs ou savoir-faire liés au DÉ, par exemple lorsqu'il·elle remarque des difficultés particulières chez ses élèves (dans leurs écrits ou lorsqu'ils·elles utilisent eux-mêmes le DÉ) ou en réaction à des questions de leur part, en lien avec certains aspects de la langue ou à l'utilisation du dictionnaire. Ces interventions spontanées prennent toujours soit la forme d'explications à l'oral, soit d'une démonstration où l'enseignant·e affiche son DÉ sur l'écran de la classe et cible certains savoirs ou savoir-faire à enseigner aux élèves.

Nous avons également pu identifier quatre pratiques d'enseignement planifiées déclarées par les enseignant·e·s pendant les entretiens : les activités ou exercices qui visent à familiariser les élèves avec l'utilisation du DÉ (n=5), la démonstration générale du DÉ (n=4), qui a généralement lieu en début d'année et où l'enseignant·e présente globalement l'outil et le type d'informations qu'il contient, la démonstration ciblée (n=3), où, comme dans les interventions spontanées, l'enseignant·e aborde quelques savoirs ou savoir-faire spécifiques, et, enfin, la création de ressources d'aide sur l'utilisation du DÉ pour les élèves (n=1).

Tous les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire qui sont inclus dans le processus de consultation de dictionnaire (avant, pendant et après) et que nous avons synthétisés dans notre cadre conceptuel (tableau 2) ont été nommés par l'un·e ou l'autre des enseignant·e·s pendant les entretiens. Seuls certains savoirs et savoir-faire plus généraux, liés à la compréhension des enjeux lexicographiques, n'ont pas été évoqués.

Le tableau suivant indique les éléments liés à l'utilisation du DÉ que les enseignant·e·s ont déclaré enseigner :

Éléments de la compétence dictionnaire (savoir ou savoir-faire) déclarés par les enseignant·e·s		Nombre d'enseignant·e·s ayant déclaré les enseigner
Thèmes		
Savoirs et savoir-faire liés aux possibilités d'accès à l'information	Types de DÉ	8
	Fonctions de recherche	3
	Renvois et hyperliens	1
Savoirs et savoir-faire liés au repérage et à l'interprétation des informations au sein de l'article du vocable	Informations grammaticales et syntaxiques	6
	Informations orthographiques	8
	Informations phonétiques	4
	Informations étymologiques	3
	Sens	8
	Locutions	1
	Exemples d'emploi	5
	Synonymes	6
	Antonymes	5
	Famille morphologique	1
	Champ lexical	3
	Collocations et cooccurrences	5
	Marques d'usage	7
Conventions d'écriture	2	
Savoirs et savoir-faire liés à l'enregistrement de l'information	Utiliser des stratégies pour filtrer et enregistrer l'information repérée	1
Savoirs et savoir-faire liés aux enjeux lexicographiques	Connaitre la terminologie lexicographique	0
	Comprendre les principes et les processus de compilation des dictionnaires	0
	Reconnaitre différents styles de définitions	0
	Comparer des entrées	1
	Évaluer et critiquer le dictionnaire	1

Tableau 7. Synthèse des éléments de la compétence dictionnaire évoqués par les enseignant·e·s

Comme nous pouvons le remarquer, seuls les savoirs ou savoir-faire liés à la terminologie lexicographique, aux principes et aux processus de compilation des dictionnaires ainsi qu'aux

différents styles de définitions n'ont pas été déclarés par les enseignant·e·s. Le tableau 8 indique, dans l'ordre, les éléments de la compétence dictionnaire qui ont été les plus souvent cités :

Éléments de la compétence dictionnaire (savoir ou savoir-faire) déclarés par les enseignant·e·s	Nombre d'enseignant·e·s ayant déclaré les enseigner
Types de dictionnaires	8
Informations orthographiques	8
Sens	8
Marques d'usage	7
Informations grammaticales et syntaxiques	6
Synonymes	6
Exemples d'emploi	5
Antonymes	5
Collocations/cooccurrences	5
Informations phonétiques	4
Fonctions de recherche	3
Informations étymologiques	3
Champ lexical	3
Conventions d'écriture	2
Renvois et hyperliens	1
Locutions	1
Famille morphologique	1
Enregistrement de l'information	1
Comparaison des entrées	1
Critique et évaluation du dictionnaire	1
Terminologie lexicographique	0
Principes et des processus de création des dictionnaires	0
Différences entre les styles de définitions	0

Tableau 8. Synthèse des éléments de la compétence dictionnaire évoqués par les enseignant·e·s

Trois éléments de la compétence dictionnaire ont été cités par les huit enseignant·e·s : ceux qui sont relatifs aux types de dictionnaires, ceux qui concernent l'information orthographique et ceux qui sont liés au sens. En ce qui concerne les marques d'usage, un·e seul·e enseignant·e ne les a pas

évoqués. Les synonymes et les informations grammaticales et syntaxiques ont quant à eux été évoqués par six enseignant·e·s, mais nous verrons dans la présentation des portraits qu'un seul enseignant, Luc, aborde explicitement l'aspect syntaxique. Cinq enseignant·e·s ont déclaré enseigner des éléments relatifs aux exemples d'emploi, aux antonymes et aux cooccurrences.

Dans une moindre mesure, quatre enseignant·e·s ont évoqué des savoirs ou savoir-faire relatifs aux informations phonétiques, trois ont déclaré enseigner des éléments qui relèvent des fonctions de recherche, des informations étymologiques et du champ lexical, deux ont évoqué les conventions d'écriture et un·e seul·e enseignant·e a évoqué les savoirs ou savoir-faire relevant des renvois et des hyperliens, des locutions, de la famille morphologique, de l'enregistrement de l'information, de la comparaison des entrées ainsi que de la critique et de l'évaluation d'un dictionnaire.

Nous abordons maintenant plus en détail le portrait de pratiques de chaque enseignant·e.

2. LES PORTRAITS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT VISANT À FORMER LES ÉLÈVES À L'UTILISATION DU DÉ

Dans cette section, le portrait de chaque enseignant·e est présenté. En introduction de chaque portrait, nous décrivons le profil général de l'enseignant·e (expérience en enseignement, école, nombre de classes, nombre d'élèves par classe) et de ses élèves (le ou les DÉ qu'ils·elles utilisent et leur accessibilité), de même que ses pratiques personnelles d'utilisation du DÉ (nombre d'années d'utilisation, formation reçue ou non, possède un DÉ ou non, buts d'utilisation du DÉ, etc.). Ensuite sont présentées ses pratiques d'enseignement : les savoirs et les savoir-faire relatifs à la compétence dictionnaire qu'il·elle enseigne d'abord, puis les façons dont il·elle s'y prend pour enseigner ces savoirs et savoir-faire, incluant le DÉ qu'il·elle utilise et l'endroit où cet enseignement a lieu (classe ou laboratoire informatique).

2.1 CHLOÉ

Chloé est enseignante au secondaire depuis 18 ans et enseigne cette année le français à une classe de troisième secondaire dans une petite école d'environ 325 élèves, située près de Victoriaville, dans un milieu rural plutôt défavorisé. Elle a appris elle-même à se servir du DÉ au courant des quatre dernières années. Elle n'en possède pas personnellement, mais utilise principalement *Antidote*, qui est disponible sur l'ordinateur que lui fournit l'école, ainsi que divers dictionnaires gratuits qu'elle trouve en ligne et qu'elle considère comme « très accessibles ». Lorsqu'elle consulte à titre personnel le DÉ, c'est généralement pour chercher l'orthographe, le sens ou les synonymes d'un mot.

2.1.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

L'enseignement de Chloé est surtout axé sur les types de dictionnaires offerts sur internet : comme les élèves ont accès à une multitude de dictionnaires, il est d'abord et avant tout important pour elle de leur montrer à distinguer une bonne ressource d'une moins bonne. Pour elle,

c'est important de leur montrer comment [...] élaguer, aussi, tout ce qu'il pourrait y avoir de fausses informations : aller vers des sources ou sur des sites qui sont pertinents et dont on sait la véracité des éléments, qui n'affichent pas n'importe quelle *niaiserie* dans leur dictionnaire. Il y a une éducation à faire sur ce plan-là, c'est évident. Les élèves vont le faire de façon naturelle et intuitive, mais il y a quand même un apprentissage à avoir sur quoi élaguer, ce qui est bon et ce qui ne doit pas être utilisé.

Elle aborde ainsi un savoir-faire complexe de la compétence dictionnaire, celui de critiquer et d'évaluer un dictionnaire, puis en profite pour faire une distinction entre ceux que l'on trouve sur internet. Le reste du temps, elle met l'accent sur le repérage des informations orthographiques d'un mot et sur celui du bon sens parmi ceux qui sont décrits dans l'article.

2.1.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Lorsqu'elle enseigne des savoirs ou des savoir-faire relatifs à la compétence dictionnaire, Chloé utilise principalement *Antidote* et *Le Petit Robert de la langue française*, lequel fait l'objet d'un

projet-pilote dans son école depuis un an. Les élèves utilisent également ces deux DÉ, ainsi qu'une variété de dictionnaires offerts en ligne, mais y ont accès seulement au laboratoire informatique. Chloé les amène à utiliser le DÉ lorsqu'ils·elles rédigent leurs productions écrites, essentiellement dans le but qu'ils·elles révisent et corrigent leurs textes : Pour elle, « l'intérêt, c'est vraiment d'améliorer leurs écrits et de diminuer les fautes d'orthographe ». Lorsque Chloé aborde certains savoirs ou savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ, elle le fait principalement de façon spontanée, lorsqu'elle remarque, en lisant les textes de ses élèves, qu'ils·elles éprouvent une difficulté particulière :

Ce n'est pas planifié. Je sais que je vais finir par le faire, mais ce n'est pas une leçon spécifique pendant laquelle je m'assois avec eux et que je leur enseigne. Souvent, ça va être en production écrite : les élèves vont écrire leur brouillon, je vais le lire, puis leur dire « Regardez, il y a telle ou telle chose », donc c'est dans le concret de la tâche.

Comme il y a dans sa classe un tableau blanc interactif, elle peut rapidement projeter son propre DÉ et leur faire une démonstration portant sur le repérage de quelque information dans un DÉ en particulier.

2.1.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Chloé a rempli une fiche d'activité ou d'intervention sollicitant l'utilisation du DÉ pendant la période de collecte. Elle a permis aux élèves de rédiger leur texte au laboratoire informatique, où ils·elles avaient accès à divers outils en ligne ainsi qu'au *Petit Robert*, puis elle était disponible pour répondre spontanément aux questions des élèves au besoin. Cependant, elle affirme qu'elle n'a pas eu à intervenir et que ses élèves se sont montrés particulièrement autonomes.

En somme, Chloé considère que le principal savoir-faire dont l'élève a besoin pour se servir efficacement du DÉ, c'est d'être en mesure d'identifier, parmi les ressources qui lui sont offertes, celles qui sont pertinentes pour lui·elle. Elle espère qu'en permettant aux élèves d'accéder à divers DÉ lors de leurs productions écrites, ils·elles arriveront un jour à « se débrouiller par eux-mêmes ». Selon elle, son enseignement du DÉ correspond davantage à une réactivation des connaissances des élèves qu'à un enseignement systématique ; elle intervient plutôt lorsque ses élèves éprouvent des difficultés particulières.

2.2 JOANIE

Joanie enseigne depuis 11 ans au deuxième cycle du secondaire dans une école privée située à Varennes. Cette année, elle enseigne le français à trois groupes de quatrième secondaire. Elle n'a jamais reçu de formation sur le DÉ et n'en possède pas personnellement, mais elle utilise depuis un an *Antidote Mobile*, qui est accessible sur la tablette électronique que lui fournit l'école. À titre personnel, elle l'utilise surtout pour chercher l'orthographe et le sens d'un mot.

2.2.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire, Joanie mise le plus souvent sur ce qui se trouve dans la colonne de droite du dictionnaire des définitions d'*Antidote*, notamment ce qui concerne les rectifications orthographiques, car elle aimerait que ses élèves la consultent davantage. Elle leur montre aussi, parfois, à choisir un sens parmi ceux qui sont décrits ou encore une cooccurrence adéquate, mais toujours spontanément, en fonction d'une difficulté. Il lui arrive aussi d'aborder les marques d'usage présentes dans *Antidote*, particulièrement celles qui concernent les registres de langue et les québécoisismes. Enfin, même si elle ne le fait pas spécifiquement pour les DÉ, elle aborde avec ses élèves les divers types de DP qui sont accessibles dans sa classe.

2.2.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les élèves de Joanie ont accès à *Antidote Mobile* sur leur propre tablette électronique en classe ; c'est donc ce DÉ qu'elle-même et ses élèves utilisent. Elle leur enseigne à utiliser le DÉ de façon surtout spontanée, et toujours lorsqu'ils·elles sont en situation d'écriture, qu'il s'agisse de dictées ou de productions écrites. C'est principalement lorsqu'elle fait avec son groupe le plus faible une dictée « phrase du jour » et qu'elle remarque une difficulté particulière qu'ils·elles rencontrent qu'elle leur montre où trouver certaines informations dans *Antidote Mobile* :

C'est plutôt dans le vif de l'action, quand je fais des constats. Je ne le planifie jamais vraiment, mais quand je vois que plusieurs élèves ont des erreurs, alors là, moi je vais dans *Antidote*, je tape le mot, et je leur dis : « Regardez, si vous aviez tapé ça, vous auriez trouvé ça. » Mais c'est vraiment en fonction des difficultés des élèves.

Comme chaque élève dispose d'une tablette, elle a tendance à expliquer oralement à la classe comment repérer l'information, sans nécessairement faire de démonstration en projetant son propre dictionnaire sur l'écran de la classe :

Comme tout le monde a son propre *iPad*, je projette rarement le mien sur la toile. Je leur dis à l'oral : « Là, est-ce que vous voyez ça ? » Mais je pourrais l'afficher, on a le *AirDrop*. Ils ont chacun leur *iPad* en tout temps, donc ils savent comment ça fonctionne, mais si je leur dis « allez là, tapez ça », ils le font en général.

2.2.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Joanie n'a rempli aucune fiche d'activité ou d'intervention sollicitant l'utilisation du DÉ lors de la période de collecte qui a duré un mois.

Bref, comme elle commence elle-même tout juste à utiliser le DÉ, Joanie considère qu'elle n'enseigne pas encore de façon explicite à utiliser le DÉ et que ses interventions sont très contextualisées, c'est-à-dire qu'elles sont toujours liées aux difficultés que rencontrent les élèves dans un contexte précis. Cependant, comme elle commence à mieux cerner leurs difficultés, elle compte l'an prochain planifier un cours en début d'année où elle leur montrera comment mieux en tirer profit.

2.3 JASMINE

Jasmine enseigne à la même école que Chloé et elle a, comme sa collègue, 18 ans d'expérience en enseignement. Cette année, elle enseigne le français à deux groupes de première secondaire. Elle n'a jamais reçu de formation sur l'utilisation du dictionnaire et a donc appris par elle-même à l'utiliser au courant des cinq dernières années. Elle ne possède pas de DÉ, mais a accès au *Petit Robert de la langue française* à l'école, qu'elle utilise parfois à titre personnel, essentiellement pour chercher l'orthographe d'un mot.

2.3.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

Les principaux savoirs et savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ que Jasmine aborde avec ses élèves sont ceux qu'elle leur montre en début d'année lorsqu'elle enseigne ce que contient un article de dictionnaire papier. Elle leur enseigne à repérer les caractéristiques orthographiques, étymologiques et grammaticales d'un mot, comme son genre, son nombre et sa classe. Elle leur montre aussi à comprendre la prononciation des mots à l'aide des symboles de l'alphabet phonétique international. Elle aborde avec eux le fait que les mots ont plusieurs sens et que même si la définition est très longue, les multiples sens sont numérotés. De plus, elle leur montre que certains synonymes, antonymes et exemples d'utilisation contenant certaines « expressions » sont présents au sein de l'article et que des marques peuvent les aider à repérer les mots « qui ne sont plus en usage ». Enfin, Jasmine explique à ses élèves les caractéristiques de différents types de dictionnaires, notamment du *Larousse* et du *Multidictionnaire*, qui sont disponibles dans sa classe et qui selon elle « ne doivent pas être utilisés pour les mêmes raisons ».

2.3.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les élèves de Jasmine ont accès à *Antidote* et au *Petit Robert* au laboratoire informatique, mais c'est généralement *Le Petit Robert* qu'ils·elles utilisent. Jasmine ne prépare pas d'enseignement portant spécifiquement sur l'utilisation du DÉ, mais elle planifie toujours, en début d'année, une démonstration globale des informations qu'il est possible de trouver dans un article de dictionnaire papier, suivie d'un exercice dont l'objectif est d'amener les élèves à repérer les informations qu'il contient. Comme toutes ces informations se retrouvent également dans un DÉ, il nous a semblé pertinent d'en tenir compte lorsque nous avons établi son portrait. Ensuite, tout au long de l'année, lorsque ses élèves rédigent leurs textes au laboratoire informatique, Jasmine répond à leurs questions concernant l'utilisation du *Petit Robert*, puis effectue spontanément certains rappels au besoin ; elle répond ainsi ponctuellement aux besoins de ses élèves en fonction des difficultés qu'ils·elles rencontrent.

2.3.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Lors de la période de collecte de données, Jasmine a rempli une fiche d'activité semblable à celle remplie par sa collègue Chloé. En effet, elle a elle aussi permis à ses élèves de rédiger leur texte au laboratoire informatique, où ils·elles avaient accès à divers outils comme *Le Petit Robert*. Pendant que les élèves faisaient leur tâche, elle est intervenue spontanément auprès de ceux et celles qui éprouvaient certaines difficultés. Elle a aussi suggéré à certain·e·s d'enrichir leur texte en repérant des synonymes ou en vérifiant dans les exemples d'utilisation présents au sein de l'article si certaines expressions pouvaient être ajoutées à leur texte. Comme elle l'indique, cependant, cette seule fiche d'activité n'est pas représentative de ce qu'elle fait à d'autres moments dans l'année ; en effet, elle aurait selon elle rempli beaucoup plus de fiches si la recherche avait eu lieu en début d'année.

Comme elle considère qu'elle n'a pas encore eu suffisamment le temps d'approprier *Le Petit Robert*, qui est nouvellement accessible dans son école, Jasmine préfère limiter pour le moment son enseignement à ce que contient l'article d'un dictionnaire papier, qu'elle maîtrise davantage, puis à intervenir ensuite ponctuellement pour répondre aux besoins de ses élèves lorsqu'ils·elles utilisent le DÉ. La recherche lui a cependant fait réaliser qu'elle pourrait l'année prochaine mettre sur pied certaines activités qui amèneraient les élèves à explorer le DÉ en particulier et à se l'approprier davantage avant de l'utiliser en contexte de production écrite :

Par exemple, je pourrais leur demander de chercher une expression et d'identifier les mots qu'ils ont utilisés pour la trouver, sa définition, etc. Bref, des questions qui les obligeraient à se promener dans le logiciel et à l'explorer de différentes façons.

2.4 NADINE

Nadine enseigne au deuxième cycle du secondaire depuis ses débuts en enseignement, il y a 17 ans. L'école où elle enseigne, située aux Îles-de-la-Madeleine, se trouve sur une île isolée et n'accueille que 50 élèves de la première à la cinquième secondaire. Nadine enseigne à trois petits groupes de troisième, quatrième et cinquième secondaire, composés de 12 à 14 élèves. Elle a déjà reçu une formation sur *Antidote* dans le cadre d'un congrès de l'AQPF, puis a continué à se familiariser avec

ce DÉ quand une conseillère pédagogique est venue le présenter aux élèves. Elle ne possède pas personnellement de DÉ, mais utilise à titre personnel *Antidote*, qui est fourni sur l'ordinateur que lui prête l'école, depuis environ cinq ans. Lorsqu'elle l'utilise, c'est généralement pour chercher le sens d'un mot.

2.4.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

D'abord, en ce qui concerne les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire, Nadine explique à ses élèves que chaque dictionnaire a ses propres caractéristiques :

Je fais une distinction entre les outils. Je leur dis, par exemple, que si on cherche un mot dans le *Larousse* et dans le *Multi*, le *Multi* a des forces que le *Larousse* n'a pas. *Le Robert*, c'est aussi autre chose. Je leur montre quand utiliser un outil plus qu'un autre.

Elle montre aussi à ses élèves où se trouvent, dans *Antidote*, les caractéristiques orthographiques et les caractéristiques grammaticales (genre, nombre, classe de mots), et leur indique qu'un article peut comprendre plusieurs définitions. En contexte de lecture, elle discute avec eux, lorsque l'occasion se présente, du fait que les marques d'usage présentes au sein de l'article peuvent référer à des utilisations différentes du mot :

On aborde les marques de domaines. Par exemple, quand on lit un article de vulgarisation scientifique et que le texte parle de la science de la mer, c'est sûr que si on a trois définitions et que l'une d'elles est liée au domaine maritime, et bien il y a plus de chance qu'il s'agisse du sens qu'on recherche.

Enfin, il lui arrive de discuter, mais de façon plus ponctuelle, du repérage des synonymes et des antonymes, par exemple lorsqu'elle souhaite que ses élèves évitent les répétitions dans leurs textes, ainsi que de celui des lexies appartenant à un même champ lexical, qu'elle leur conseille de consigner sur une feuille avant un travail d'écriture fait sur papier. Enfin, elle propose comme nous le verrons un travail de lexique qui amène les élèves à consulter tous les sens d'un vocable, puis à noter ces informations sur une feuille-signet. Ce savoir-faire, qui relève de l'enregistrement de l'information, n'a été nommé par aucun·e autre enseignant·e.

2.4.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Antidote est disponible sur tous les ordinateurs du laboratoire informatique de l'école ainsi que sur les deux ordinateurs de la classe, auxquels les élèves ont accès. C'est donc ce DÉ que les élèves et Nadine utilisent le plus souvent. Avant la première production écrite des élèves, en début d'année, Nadine fait toujours une démonstration lors de laquelle elle montre à ses élèves à utiliser les dictionnaires et le correcteur grammatical d'*Antidote*. Elle utilise un texte d'élève contenant une certaine quantité d'erreurs, leur fait observer les caractéristiques relevées par le correcteur, puis leur montre également comment utiliser divers filtres plus avancés de ce dernier, comme celui permettant de détecter les répétitions ou les verbes ternes. La démonstration qu'elle fait dépend chaque année du texte qu'elle utilise en exemple et ne suit pas toujours la même structure.

De plus, elle a mis sur pied, comme nous l'avons dit, un exercice de lexique intégré aux activités de lecture qui sollicite l'utilisation du DÉ par ses élèves : chacun·e est équipé·e d'une feuille-signet sur laquelle il·elle doit noter les extraits comprenant les mots qu'il·elle ne comprend pas au fil de sa lecture, puis chercher ces mots dans le dictionnaire et en noter toutes les définitions, de façon à choisir ensuite la bonne définition selon le contexte de la phrase. Selon elle, ce genre d'exercice familiarise les élèves avec le contenu d'un article de dictionnaire et leur permet de constater que la première définition n'est pas toujours la bonne.

Enfin, tout au long de l'année, Nadine laisse ses élèves utiliser *Antidote* lors de la rédaction de leurs textes au laboratoire informatique, puis répond ponctuellement à leurs questions sur son utilisation. Fait intéressant, elle est la seule enseignante de la recherche à avoir évoqué l'utilisation du DÉ à une autre étape du processus d'écriture que la révision et la correction du texte :

Lorsqu'ils doivent préparer une feuille de note en vue de la rédaction d'un texte argumentatif, je leur suggère d'ajouter, sur leur feuille, les champs lexicaux. Je leur conseille d'aller voir sur *Antidote*, car c'est le meilleur outil pour leur donner des pistes.

En effet, alors que les enseignant·e·s mettent surtout l'accent sur l'utilisation du DÉ pour la révision et la correction, Nadine les sensibilise aussi à son utilisation lors de l'étape de la planification.

En somme, Nadine considère que cet enseignement sur l'utilisation du DÉ sera utile aux élèves à long terme :

C'est important, quand on forme des élèves, de leur donner des connaissances. Mais c'est important, aussi, de leur apprendre à se servir des outils qui sont à leur disposition. [...] En leur apprenant à se servir d'*Antidote*, je leur donne un tout inclus, un tout-en-un et je me dis que plus tard, ils risquent fort, dans le contexte du travail ou des études supérieures d'y avoir accès. Si les élèves ne connaissent pas le logiciel, ils le sous-utilisent ou ne l'utilisent pas de la bonne manière. [...] Selon moi, *Antidote* est un outil qui a un potentiel vraiment intéressant, donc je me dis qu'en le connaissant, en l'ayant utilisé, en sachant toutes ses possibilités, les élèves vont probablement poursuivre leur utilisation d'*Antidote* et qu'ils vont devenir encore meilleurs.

2.4.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Lors de la période de collecte de données, Nadine a rempli une fiche d'activité ou d'intervention, mais a tout comme Jasmine déclaré qu'en début d'année, elle en aurait probablement rempli davantage. Cette fiche correspond à une intervention ponctuelle non planifiée qui a lieu pendant une dictée. Un élève lui a en effet demandé si le mot *vacances* pouvait être utilisé au singulier. Elle en a donc profité pour ouvrir *Antidote* et le projeter sur l'écran de la classe pendant qu'elle effectuait la démonstration de la recherche de ce mot ; elle a fait observer à toute la classe qu'il y avait divers sens à ce mot et que l'un s'employait au pluriel alors que l'autre, non.

Comme elle l'explique, elle enseigne à ses élèves ce qu'elle-même connaît et utilise et ne se considère pas comme une experte d'*Antidote*. Elle sait que ce genre de logiciel évolue rapidement et elle aimerait ainsi suivre d'autres formations pour s'informer davantage sur les possibilités qu'offre *Antidote*.

2.5 MARIE

Marie est enseignante depuis 12 ans et enseigne actuellement dans une école située à Mascouche, dans un milieu plutôt favorisé. Cette année, elle enseigne le français à trois groupes, l'un de quatrième secondaire et deux autres de cinquième secondaire. Elle a reçu une formation sur le

dictionnaire dans le cadre d'un cours de lexicologie à l'université ainsi qu'une courte formation sur *Antidote* donnée par l'orthopédagogue de son école. Même si elle ne possède pas personnellement de DÉ, elle utilise depuis environ trois ans *Antidote*, qui est fourni sur l'ordinateur que lui prête l'école, ainsi que la version en ligne du *Larousse* ou sa version pour tablette électronique. Lorsqu'elle utilise le DÉ à titre personnel, c'est surtout pour vérifier l'orthographe d'un mot.

2.5.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

Selon Marie, pour faire une utilisation efficace du DÉ, l'élève doit d'abord et avant tout savoir que certains outils sont plus adaptés que d'autres aux besoins de la consultation. Ainsi, elle leur explique les différences entre divers types de dictionnaires :

Là, je leur dis que ce n'est pas vrai que quand un mot n'est pas dans le dictionnaire, il n'est pas français, que ce n'est pas vrai que tous les dictionnaires sont pareils. Donc, je vais leur montrer que, par exemple, le *Multi*, c'est beaucoup plus grammatical, qu'il contient des indications « ne vous mélangez pas avec ce mot-là », « faites attention à tel accord », et de nombreux tableaux. Parfois, ils prennent un dictionnaire sans regarder, par exemple un *Robert*, et je leur dis « attention, va te chercher un *Multi* à la place, ce n'est pas l'outil dont tu as besoin. »

En ce qui concerne le contenu d'un article de dictionnaire, elle montre aux élèves que ce dernier contient les caractéristiques grammaticales d'un mot et que parfois, deux variantes graphiques pour un même mot sont indiquées. Elle leur spécifie qu'il y a plusieurs sens et donc plusieurs définitions pour un même mot et que des exemples d'utilisation, des synonymes et des antonymes ainsi que des marques d'usage sont aussi inclus dans l'article. Enfin, elle aborde, plus rarement, le concept de famille morphologique, notamment lorsqu'il arrive à un·e élève de ne pas trouver un mot dans le dictionnaire :

Par exemple, cette semaine, ils cherchaient le nom « grimeuse » et il n'était pas dans le dictionnaire. J'ai donc vérifié, et il y avait le verbe « grimer », donc je leur ai dit de regarder ce que ça voulait dire, et que « grimeuse » était le nom dérivé de ce verbe-là. Mais ce n'est pas nécessairement un travail facile, pour les élèves, car déjà, de connaître la classe d'un mot, ce n'est pas toujours évident.

Notons aussi que Marie propose à ses élèves un exercice portant sur le DP dans lequel ils·elles sont amené·e·s à différencier les entrées de trois dictionnaires, un savoir-faire avancé qui relève de la compréhension des enjeux lexicographiques :

Je leur fais faire, en début d'année, lorsque je fais mon atelier sur les différences entre les trois dictionnaires papier, *Le Robert*, le *Larousse* et le *Multi*, un exercice où ils doivent chercher le même mot dans les trois dictionnaires pour voir la différence. Il y a un petit questionnaire où ils doivent déterminer, justement, lequel des dictionnaires ils doivent prendre pour chercher l'information.

2.5.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les élèves ont accès à *Antidote* et à *Usito* aux laboratoires informatiques de l'école, mais Marie peut aussi faire venir en classe une flotte de tablettes électroniques sur lesquelles est installée l'application *Le Petit Larousse*. De plus, elle permet à ses élèves d'utiliser en classe leur téléphone cellulaire afin de consulter diverses ressources accessibles en ligne lorsqu'ils·elles corrigent et révisent leurs textes. Pour aborder les savoirs et savoir-faire relatifs à la compétence dictionnaire, c'est le dictionnaire *Larousse* (dans sa version en ligne ou sur tablette électronique) que Marie utilise le plus fréquemment, alors que ses élèves consultent de leur côté une grande variété de dictionnaires en ligne.

Une fois, au début de l'année, Marie planifie une démonstration où elle montre explicitement à ses élèves à utiliser différentes ressources que l'on trouve sur internet telles que le *Larousse*, des dictionnaires de synonymes et des dictionnaires de conjugaison :

[...] je projette sur le TBI, avec mon ordinateur, les différentes ressources. Je vais aller sur internet et cliquer sur le *Larousse.fr*. Là, je vais leur montrer qu'il y a même des onglets pour accéder à l'encyclopédie ou au dictionnaire, qu'ils doivent cliquer au bon endroit. Là, je donne des exemples : je cherche des mots, et on regarde tout ce qu'il y a autour de l'article. Je fais la même chose avec le dictionnaire des synonymes.

De plus, lorsqu'elle apporte pour la première fois en classe la flotte de tablettes électroniques équipées de l'application *Le Petit Larousse*, elle en montre les principales caractéristiques ainsi que les différences par rapport à celle qu'ils·elles utilisent en ligne. Ensuite, elle leur propose diverses activités lors desquelles les élèves doivent réutiliser ces ressources, comme celle qui

consiste, comme nous l'avons dit, à différencier les entrées de trois dictionnaires. La majorité de ses interventions se font par la suite de façon spontanée, au gré des questions ou des difficultés des élèves lorsqu'ils·elles consultent les diverses ressources de leur choix.

2.5.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Marie n'a rempli aucune fiche d'activité ou d'intervention sollicitant l'utilisation du DÉ pendant la période de collecte.

En résumé, Marie, lors de sa démonstration en début d'année et de ses interventions ponctuelles ensuite et au moyen des activités qu'elle propose à ses élèves, aborde des savoirs et savoir-faire qui peuvent leur être utiles autant pour accéder plus facilement à l'information, en mettant par exemple l'accent sur les différences qui existent entre les dictionnaires, que pour repérer plus aisément les informations que contient un article. De plus, elle est la seule enseignante autre que Chloé à aborder certains enjeux lexicographiques avec ses élèves en leur faisant comparer diverses entrées. Selon elle, les élèves devraient avoir accès en tout temps au DÉ et aux autres ressources offertes sur internet, même lors des évaluations « parce que dans les faits, tout le reste de leur vie, ils vont avoir accès à tout ça et on va même s'attendre à ce qu'ils utilisent ces outils. »

2.6 LUC

Luc a trois années d'expérience en enseignement et il enseigne à trois classes de cinquième secondaire dans une école privée presque exclusivement destinée aux filles, située à Montréal. Il a reçu une formation sur *Antidote* dans le cadre d'un cours de technologie à l'université et en a suivi une autre, également sur *Antidote*, à l'école où il enseigne. Il possède d'ailleurs ce dictionnaire, qu'il considère comme un « chef de file mondial en matière de dictionnaires électroniques », depuis environ sept ans, et l'utilise personnellement dans divers buts : pour chercher l'orthographe, le sens, les synonymes, les cooccurrences, les exemples d'utilisation ou l'étymologie d'un mot.

2.6.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'IL ENSEIGNE

À travers les activités quotidiennes d'écriture et de grammaire qu'il propose, Luc enseigne une variété de savoirs et de savoir-faire liés à la consultation du DÉ. Comme ses élèves ont tous accès en classe à *Antidote Mobile*, il enseigne principalement les caractéristiques des divers DÉ contenus dans cette application (dictionnaires des définitions, des synonymes, des cooccurrences, de conjugaison, des champs lexicaux, guide, etc.). Toutefois, il leur présente aussi, à l'occasion, les caractéristiques d'autres DÉ, comme celles du *Larousse*, qui est disponible gratuitement en ligne, ou du *Petit Robert*, qu'il perçoit plus axé sur le sens que d'autres ouvrages. Il s'attache également à leur enseigner comment utiliser efficacement la barre de recherche d'*Antidote*, en mettant l'accent sur l'importance de bien choisir les mots-clés à y inscrire, mais considère tout de même qu'il devrait s'y attarder davantage en classe : « Les filles ne maîtrisent pas encore l'utilisation des moteurs de recherche, tellement qu'il faudrait que je planifie une activité et que je réfléchisse à ce qu'il faudrait que je leur montre. »

En ce qui concerne l'information contenue au sein d'une entrée, Luc enseigne d'abord à repérer et à interpréter les différents sens d'un mot, un savoir-faire qu'il considère comme capital, car il considère que les erreurs liées à la polysémie sont très fréquentes. De plus, il enseigne à repérer les cooccurrences d'un mot, une notion lexicale sur laquelle il met l'accent, ainsi qu'à repérer et à choisir le bon synonyme d'un mot, une difficulté que rencontrent souvent ses élèves en écriture. Elles ont en effet tendance à choisir des synonymes, mais de registre familier, pour enrichir leurs textes : « ce n'est pas parce qu'on voit un synonyme qu'il est correct selon le contexte et [...] si on voit un mot qui est synonyme, il faut aussi vérifier s'il est familier. » Il lui semble aussi important de leur montrer à repérer et à interpréter les exemples d'utilisation d'un mot, principalement lorsqu'il est question de choisir une préposition adéquate après le mot (donc de vérifier son régime, le seul élément relevant des caractéristiques syntaxiques des mots relevé par un·e enseignant·e), et à utiliser le dictionnaire des cooccurrences pour obtenir davantage d'exemples où le mot est utilisé en contexte.

Il aborde à l'occasion les marques d'usage, notamment celles qui précisent le niveau de langue. En effet, selon lui, les élèves ont tendance à considérer que lorsqu'un mot est présent dans *Antidote*,

c'est qu'il est adéquat. Il lui arrive, mais plus rarement, de discuter avec certain·e·s élèves, de façon individuelle, des variantes orthographiques présentes au sein d'une entrée ou d'enseigner, principalement aux élèves allophones, à repérer les caractéristiques grammaticales comme le genre d'un nom. Il aborde aussi la possibilité d'avoir accès à la prononciation des mots sur *Antidote*, une option qui lui semble très utile pour les élèves allophones. Enfin, surtout parce qu'il s'agit d'un aspect de la langue qui l'intéresse personnellement, Luc aborde avec ses élèves la façon de repérer les caractéristiques étymologiques d'un mot.

2.6.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Toutes les élèves de Luc possèdent une tablette électronique équipée d'*Antidote Mobile*, qui est leur référence de base. Luc et ses élèves sont amenés à l'utiliser quotidiennement, autant dans le cadre d'activités d'écriture que grammaticales. La principale activité d'enseignement privilégiée par Luc pour enseigner de façon planifiée à ses élèves des savoirs et savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ est la phrase du jour, qu'il considère comme sa « porte d'entrée quotidienne vers *Antidote* » : au début de chaque cours, il écrit une phrase au tableau pouvant contenir ou non une erreur lexicale ou grammaticale, laquelle peut être expliquée grâce à *Antidote* (erreur liée à l'utilisation d'un mot familier ou d'un synonyme inadéquat, au choix de la préposition, etc.). Il laisse ensuite quelques minutes aux élèves pour qu'elles corrigent la phrase, s'il y a lieu, en consultant *Antidote* au besoin. Un retour en groupe-classe lui permet ensuite de leur montrer explicitement, en utilisant sa propre tablette électronique pour faire une démonstration au besoin, où trouver l'information en question dans le dictionnaire. Il considère que ces activités familiarisent les élèves avec l'utilisation du dictionnaire et qu'il est préférable que les élèves « sachent où aller chercher l'information plutôt que de l'apprendre par cœur ». L'enseignement des savoirs et savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ se fait donc principalement de façon planifiée, même s'il lui arrive de l'utiliser spontanément pour montrer certains éléments à ses élèves, lorsqu'il remarque une difficulté particulière dans leurs écrits ou une question récurrente de leur part : « Il peut m'arriver, par exemple, pendant une tâche d'écriture, que trois élèves me posent la même question, alors je les arrête et j'en parle. »

2.6.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'IL A COLLECTÉES

Luc a rempli cinq fiches d'activité au courant de la période de collecte de données. Toutes les activités étaient planifiées et ont eu lieu dans le cadre de sa routine quotidienne, la phrase du jour. Chaque fois, il a proposé à ses élèves une phrase dans laquelle une erreur pouvait se cacher, puis a laissé quelques minutes à ses élèves pour la détecter, en s'aidant d'*Antidote* au besoin. Ensuite, il a fait un retour en grand groupe, lors duquel il a affiché *Antidote* sur l'écran de la classe puis a lui-même montré où se trouvait l'information qui aurait pu les aider à détecter l'erreur en question. Dans la première phrase se cachait un mot familier ; il leur a donc montré lors du retour qu'une marque d'usage, dans *Antidote*, indiquait le registre de langue auquel il appartenait. Dans la deuxième, il y avait une erreur liée à l'utilisation de la préposition « de » dans une coordination ; il leur a montré qu'en cherchant le mot-clé « préposition », dans les guides d'*Antidote*, il était possible de trouver une entrée intitulée « Préposition et répétition » dans la section « Syntaxe ». Dans la troisième phrase, Luc a choisi d'inclure une erreur liée à l'accord d'un participe passé pronominal ; il leur a montré qu'il était possible de se référer au dictionnaire des conjugaisons pour corriger l'erreur. Dans la quatrième phrase du jour, il y avait une erreur liée à l'utilisation du mode verbal dans une subordonnée ; il a montré lors du retour que parfois, *Antidote* indique si certains subordonnants demandent l'utilisation de l'indicatif ou du subjonctif. Il s'agit là, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, d'un savoir-faire associé aux propriétés de combinatoire grammaticale des mots. Enfin, dans la cinquième phrase, Luc a inclus une erreur liée à l'emploi de la virgule avec le complément du nom ; lors du retour en groupe-classe, il a montré à ses élèves que les règles liées à cet emploi apparaissaient dans les guides d'*Antidote*.

Bref, à travers la phrase du jour, Luc enseigne une variété de savoirs et de savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ. Il est d'ailleurs le seul à évoquer certains savoirs et savoir-faire liés à la combinatoire grammaticale des lexies. Il considère que ses trois années en enseignement lui ont permis de cerner peu à peu les connaissances des élèves à ce sujet et il planifie donc, en septembre prochain, donner un cours complet sur *Antidote* à partir des difficultés qu'il a pu constater jusqu'à maintenant chez ses élèves : « Là, j'ai une meilleure idée d'où elles en sont, et je vois qu'il y a encore beaucoup de choses qui posent encore problème. Donc l'année prochaine, c'est certain qu'il va falloir que je fasse un cours sur *Antidote*. »

2.7 AURÉLIE

De son côté, Aurélie est enseignante depuis dix ans et elle enseigne dans une école privée située à Montréal. Cette année, elle enseigne le français à quatre groupes de quatrième secondaire. Elle n'a jamais reçu de formation sur le DÉ, mais à l'université, son projet de fin de baccalauréat portait explicitement sur l'utilisation du DP. Elle s'est procuré *Antidote Mobile*, disponible sur sa tablette électronique, et a peu à peu appris à s'en servir au courant des six dernières années. Elle l'utilise surtout pour chercher l'orthographe, le sens ou les synonymes d'un mot.

2.7.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

En ce qui concerne la compétence dictionnaire, Aurélie met l'accent non seulement sur le type d'information qui se trouve dans *Antidote*, mais également sur les façons d'y accéder : « s'ils sont mal pris et qu'ils ne savent pas si une expression se dit, je vais leur montrer à repérer l'expression en utilisant la barre de recherche, à regarder dans les phrases si l'expression s'y retrouve telle quelle ». En ce qui concerne le contenu du dictionnaire des définitions d'*Antidote*, elle leur enseigne à repérer, dans les articles, où se trouvent les informations orthographiques, phonétiques et grammaticales d'un mot. Elle leur montre aussi à repérer le bon sens d'un mot, tout en insistant sur le fait qu'il est important de lire toutes les définitions et de ne pas s'arrêter à la première. Elle aborde parfois les conventions d'écriture, mais avec certain·e·s élèves seulement, notamment les élèves anglophones, qui ont du mal, par exemple, à différencier un adjectif d'un nom à l'aide des abréviations. Elle aborde la recherche de synonymes et d'antonymes et enseigne à ses élèves à lire la définition des synonymes pour vérifier s'ils s'appliquent au contexte. D'ailleurs, elle dit avoir réalisé récemment qu'elle n'avait pas suffisamment insisté sur les marques d'usage présentes dans *Antidote*, car ses élèves avaient tendance, dans leurs productions écrites, à choisir des synonymes sans vérifier s'ils étaient familiers ou encore en usage. De plus, lorsqu'elle enseigne la poésie à ses élèves, Aurélie montre l'utilité du dictionnaire des cooccurrences et du dictionnaire des champs lexicaux.

2.7.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les élèves d'Aurélié possèdent *Antidote Mobile* sur leur tablette électronique ; c'est également ce dernier qu'ils·elles utilisent le plus fréquemment en classe. Elle considère qu'il est important que ses élèves apprennent à exploiter cet outil dans le cadre de leurs productions écrites et d'autres tâches d'écriture, car c'est selon elle ce qu'ils·elles devront utiliser au cégep et à l'université. Comme ils·elles ont souvent des productions écrites et que chacun·e doit remettre un projet d'écriture personnel à la fin de l'année, ils·elles sont souvent amenés à utiliser le dictionnaire pour enrichir et corriger leurs textes, particulièrement lors de la dernière étape de l'année scolaire.

Pour enseigner certains savoirs et savoir-faire de la compétence à utiliser le DÉ, Aurélié procède de deux façons distinctes. D'une part, elle planifie des capsules ciblées avant les productions écrites pour rappeler à ses élèves où trouver certaines informations importantes dans les dictionnaires et le guide d'*Antidote* en affichant son dictionnaire sur l'écran de la classe et en procédant par démonstration.

Par exemple, pour la production écrite de fin d'année en quatrième secondaire, ce que je fais, c'est que je montre aux élèves à titre de rappel ce qu'ils peuvent trouver dans *Antidote* : « si tu cherches des synonymes, tu cliques ici, ensuite ici », « si tu cherches des organisateurs textuels, il s'agit dans *Antidote* de charnières, alors tu dois cliquer sur ton guide et ensuite cliquer ici », etc.

Elle a également conçu une ressource pour aider ses élèves à utiliser le DÉ : il s'agit d'un tableau qui résume ce qu'on peut trouver dans *Antidote* ainsi que les façons d'accéder à l'information. D'autre part, elle est réactive aux difficultés des élèves : si elle se rend compte que plusieurs éprouvent des difficultés à repérer une information dans les dictionnaires ou dans le guide d'*Antidote*, elle leur explique spontanément comment la trouver ou planifie une capsule de rappel pour le cours suivant.

2.7.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Aurélie a rempli quatre fiches d'activité d'enseignement sollicitant l'utilisation du DÉ lors de la collecte de données. L'une d'entre elles était planifiée et visait explicitement à aider les élèves à tirer profit d'*Antidote* en contexte de production écrite. Elle a d'abord peaufiné le tableau synthèse sur l'utilisation d'*Antidote* en écriture qu'elle avait déjà élaboré pour certain·e·s élèves par le passé, puis l'a présenté à l'ensemble de la classe. Le tableau indique à l'élève, selon la nature de ce qu'il·elle recherche, où aller trouver l'information, c'est-à-dire les différents chemins qu'il·elle peut prendre. Ensuite, à titre d'exemple, elle a fait la démonstration de certaines recherches dans *Antidote* en affichant ce dernier sur l'écran de la classe. Les trois autres activités correspondent à des interventions ponctuelles non planifiées. La première a eu lieu à la suite de la question d'un élève, qui n'arrivait pas à différencier l'adverbe DONC et le pronom relatif DONT et n'arrivait par conséquent pas à savoir lequel utiliser dans son texte. Aurélie a alors montré à cet élève qu'il existait, dans les guides d'*Antidote*, une section portant explicitement sur la distinction entre ces deux homophones. La deuxième intervention a eu lieu dans le cadre d'une activité où les élèves devaient corriger un texte comprenant plusieurs erreurs. Comme certain·e·s élèves lui ont demandé comment vérifier si l'emploi du mot POT ('marijuana'), qui fait partie de leur vocabulaire, mais qui n'apparaît jamais selon eux dans les textes qu'ils·elles lisent, était adéquat, elle en a profité pour enseigner à toute la classe, en projetant *Antidote* sur l'écran, comment repérer et interpréter les marques d'usage liées aux registres de langue. Enfin, la troisième intervention non planifiée a eu lieu après un exercice d'écriture, lorsque l'enseignante a constaté que les élèves avaient tendance à employer plusieurs synonymes inadéquats sans se fier au contexte de la phrase. Ainsi, elle a encore une fois projeté *Antidote* sur l'écran de la classe, puis a elle-même effectué la recherche du mot MAIN, pour leur montrer que les synonymes POING, PAUMES, MENOTTES, etc. avaient tous leur propre définition. Elle leur a également montré que la cooccurrence *serrer la main* était appropriée, mais pas **serrer la paume*.

En somme, même si elle a indiqué, à l'instar d'autres enseignant·e·s, que le nombre d'activités n'était pas représentatif de ce qu'elle fait tout au long de l'année, et particulièrement de ce qu'elle fait en début d'année au mois de septembre, les fiches qu'elle a remplies montrent que l'enseignement d'Aurélie est diversifié et qu'il porte sur divers savoirs et savoir-faire liés au DÉ.

Elle considère que comme *Antidote* est le principal outil auquel ses élèves ont accès, il est important de leur enseigner à la fois les informations qu'il contient et les façons d'accéder à ces informations.

2.8 DANIELLE

Danielle a 19 années d'expérience en enseignement et enseigne actuellement à trois groupes de quatrième secondaire dans une école privée située à Lévis. Elle a reçu une formation sur *Antidote* donnée par un spécialiste lorsqu'on a décidé, à l'école où elle travaille, qu'un ordinateur serait fourni à chaque enseignant·e et à chaque élève. Elle possède d'ailleurs ce DÉ, qui est sa référence depuis environ sept ans, et l'utilise généralement pour chercher l'orthographe ou le sens d'un mot.

2.8.1 LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QU'ELLE ENSEIGNE

Selon Danielle, il faut plus de connaissances pour utiliser un DÉ que pour utiliser un DP. L'élève doit par exemple connaître les divers outils offerts par *Antidote* pour pouvoir en tirer profit en contexte d'écriture :

Il doit savoir de quel outil il a besoin dans *Antidote* en fonction de ce qu'il cherche, parce qu'*Antidote* comprend beaucoup d'outils. Par exemple, s'il pense à un procès et qu'il cherche à exprimer l'idée d'« assister à un procès », mais que le mot « assister » ne lui vient pas en tête, alors il doit savoir que c'est dans le dictionnaire des cooccurrences qu'il doit aller.

Elle aborde donc avec ses élèves l'importance de choisir un DÉ en particulier en fonction du besoin de la consultation. Elle leur montre les caractéristiques de certains dictionnaires d'*Antidote*, comme le dictionnaire des cooccurrences, qui fournit des exemples d'emploi du mot dans la colonne de droite. En plus du correcteur, Danielle montre aussi à ses élèves à se servir d'autres fonctionnalités plus avancées offertes par *Antidote*, comme la sphère interactive des champs lexicaux, ainsi que de certaines fonctions de recherche, telles que la recherche de rimes, notamment lorsqu'elle travaille la poésie en classe. Elle aborde également le fait que l'interface d'*Antidote* contient divers hyperliens, un élément n'ayant été mentionné par aucun·e autre enseignant·e.

En ce qui concerne le dictionnaire des définitions, elle aborde les caractéristiques orthographiques et les caractéristiques grammaticales présentes au sein de l'article, telles que le genre des noms. Elle enseigne à ses élèves à interpréter l'alphabet phonétique international pour comprendre la prononciation des mots. Elle aborde le fait qu'il y a plusieurs sens possibles à un mot et, beaucoup plus rarement, elle discute avec ses élèves de l'information étymologique contenue dans un dictionnaire. Enfin, elle montre à ses élèves à repérer les cooccurrences, les synonymes et les antonymes d'un mot tout en leur rappelant que tous les synonymes ne sont pas nécessairement appropriés au contexte, notamment les termes familiers ou trop soignés ; c'est pourquoi elle leur montre également à repérer les marques d'usage présentes au sein des articles.

2.8.2 SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Comme les élèves de Danielle ont accès à *Antidote* sur leur ordinateur portable, c'est ce DÉ qui est principalement utilisé en classe. Elle planifie d'abord une démonstration lors de laquelle elle montre à ses élèves à se servir des diverses fonctionnalités offertes par *Antidote*, auquel ils·elles ont accès ensuite lors de leurs productions écrites. Elle affiche *Antidote* sur l'écran de la classe puis leur montre comment elle procède pour réviser et enrichir un texte en utilisant les dictionnaires et le correcteur. Ensuite, elle propose à ses élèves certaines activités pour les aider à se familiariser avec le DÉ. Elle leur fournit par exemple un texte contenant des erreurs, qu'ils·elles doivent corriger à l'aide d'*Antidote* et leur fait faire un exercice lors duquel ils·elles doivent enrichir leur propre texte en s'aidant d'*Antidote* et laisser des traces de leur utilisation en faisant des captures d'écran avant et après les modifications apportées au texte.

La majorité de son enseignement sur le DÉ s'effectue ensuite parfois de façon planifiée, parfois de façon spontanée, notamment lorsqu'elle remarque que ses élèves font certaines erreurs dans leurs textes :

Par exemple, dernièrement, pendant que je corrigeais, j'ai pris en note le fait que certains élèves utilisaient le mot familier « bambin » pour décrire un enfant, afin de revenir là-dessus en classe. [...] je vais montrer aux élèves comment on peut voir, dans *Antidote*, que c'est un mot qui appartient au registre de langue familier. [...] C'est bien pour les élèves visuels, parce qu'on ouvre le dictionnaire au tableau. Je pourrais moi-même l'écrire au tableau, mais quand je leur montre que le dictionnaire le dit, que c'est comme ça, on dirait que c'est plus crédible.

Il lui arrive aussi de planifier certaines activités lorsqu'elle souhaite les encourager à diversifier leur usage du DÉ :

quand je veux leur expliquer comment bien utiliser d'autres outils que le dictionnaire des définitions et le guide, par exemple les cooccurrences, les répétitions des mots, etc. Là, je vais planifier une activité avec eux.

2.8.3 LES FICHES D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION QU'ELLE A COLLECTÉES

Aucune fiche d'activité ou d'intervention n'a été remplie par Danielle pendant la période de collecte.

En somme, Danielle aborde une grande variété de savoirs et de savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ à travers diverses activités planifiées ou interventions spontanées. Elle considère que cette approche préparera les élèves à leurs études postsecondaires, lors desquelles ils·elles auront à utiliser ce type de ressources sur une base régulière.

Le tableau suivant fait la synthèse des pratiques personnelles d'utilisation du DÉ et des pratiques d'enseignement visant à développer la compétence dictionnaire des élèves que nous avons pu relever dans le discours des enseignant·e·s.

Caractéristiques des pratiques déclarées			Enseignant·e·s								
			Chloé	Joanie	Nadine	Marie	Jasmine	Luc	Aurélié	Danielle	
Pratiques personnelles	Nombre d'années d'utilisation du DÉ		4	1	5	3	5	7	6	7	
	A reçu une formation sur le dictionnaire				•	•		•	•	•	
	Possède un DÉ							•	•	•	
	Buts d'utilisation du DÉ	Recherche de l'orthographe		•	•		•	•	•	•	•
		Recherche d'informations étymologiques							•		
		Recherche du sens		•	•	•			•	•	•
		Recherche d'exemples d'emploi							•		
Recherche de synonymes		•					•	•			
Recherche de cooccurrences							•				
Pratiques d'enseignement	Accès à l'information	Types de dictionnaires	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Fonctions de recherche						•	•	•	
		Hyperliens								•	
	Repérage et interprétation des informations au sein d'un article de vocable	Informations grammaticales et syntaxiques	Informations grammaticales et syntaxiques			•	•	•	•	•	•
			Informations orthographiques	•	•	•	•	•	•	•	•
			Informations phonétiques					•	•		•
			Informations étymologiques					•	•		•
			Sens	•	•	•	•	•	•	•	•
			Locutions							•	
		Exemples d'emploi	Exemples d'emploi				•	•	•	•	•
			Synonymes			•	•	•	•	•	•
			Antonymes			•	•	•		•	•
			Famille morphologique				•				
			Champ lexical			•				•	•
			Collocations/cooccurrences		•			•	•	•	•
			Marques d'usage		•	•	•	•	•	•	•
			Conventions d'écritures					•		•	
	Enregistrement de l'information				•						
	Enjeux lexicographiques	Connaitre la terminologie lexicographique									
		Comprendre les principes et les processus de compilation des dictionnaires									
		Reconnaitre différents styles de définitions									
		Comparer des entrées					•				
		Critiquer et évaluer un dictionnaire		•							
	DÉ utilisés	<i>Antidote</i>		•		•				•	
		<i>Antidote Mobile</i>			•				•	•	
		<i>Le Petit Robert de la langue française</i>		•				•			
		<i>Le Larousse</i>					•				
Pratiques déclarées	Planifiées	Démonstration·s	Générale (début d'année)			•	•	•		•	
		Ciblées (pendant l'année)						•	•	•	
		Activités ou exercices de familiarisation pour les élèves				•	•	•	•		•
	Création de ressources d'aide destinées aux élèves								•		
Non planifiées : interventions spontanées (avec ou sans démonstration)		•	•	•	•	•	•	•	•		

Tableau 9. Synthèse des pratiques personnelles et d'enseignement visant à former les élèves à utiliser le DÉ en classe des huit enseignant·e·s

Cette présentation des portraits de pratiques d'enseignement qui visent à former les élèves à l'utilisation du DÉ, que nous avons pu dresser à la lumière de notre analyse des données, nous amène maintenant à discuter des résultats que nous avons obtenus. Dans le prochain chapitre, nous tenterons de dégager des profils de pratiques à partir de ces portraits.

CHAPITRE V – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif poursuivi par cette recherche était de décrire, pour mieux comprendre, comment certain·e·s enseignant·e·s de français du secondaire enseignent aux élèves à utiliser le DÉ. Pour ce faire, nous voulions à la fois décrire les savoirs et les savoir-faire liés à la compétence dictionnaire qui font l'objet d'un enseignement dans les classes d'enseignant·e·s qui déclarent former les élèves à l'utilisation du DÉ et décrire comment ces enseignant·e·s abordent ces savoirs et savoir-faire.

Nous discutons dans ce chapitre des résultats que nous avons obtenus selon quatre grands axes : 1) la richesse des savoirs et des savoir-faire de la compétence dictionnaire qui sont abordés en classe, 2) les divers profils de pratiques d'enseignement que nous avons pu établir en comparant les portraits, 3) le lien entre ces profils et les différents stades d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes mis de l'avant par Raby (2004) et 4) les pratiques des enseignant·e·s selon les DÉ qui sont mis à leur disposition.

1. DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE RICHES AXÉS SUR DIFFÉRENTES FACETTES DE LA COMPÉTENCE LEXICALE

D'abord, il est intéressant de constater que la formation offerte en classe aux élèves, selon ce qu'on a pu analyser dans les pratiques déclarées des enseignant·e·s, porte sur divers aspects de la maîtrise d'une lexie. Nous avons en effet vu, dans le cadre conceptuel, que pour connaître un « mot », il faut connaître sa forme (orthographe, prononciation), son sens, mais aussi ses propriétés de combinatoire restreinte, incluant sa combinatoire grammaticale (informations grammaticales et syntaxiques) et sa combinatoire lexicale (les collocations dont il est la base) (Polguère, 2016).

Sur huit enseignant·e·s, quatre (Jasmine, Luc, Aurélie et Danielle) ont mentionné enseigner des savoirs et savoir-faire qui relèvent de tous ces aspects (orthographe, prononciation, sens, combinatoire grammaticale et combinatoire lexicale), même si Luc est le seul à avoir abordé les informations syntaxiques propres à la combinatoire grammaticale. Fait intéressant, ce sont

également les quatre enseignant·e·s qui abordent le plus d'éléments de la compétence dictionnaire en classe. Deux enseignantes, Nadine et Joanie, abordent l'orthographe, le sens et certains éléments relevant de la combinatoire restreinte, soit ceux qui sont reliés à la combinatoire grammaticale dans le cas de Nadine et ceux qui relèvent de la combinatoire lexicale dans le cas de Joanie. Les deux autres enseignantes, Chloé et Marie, se concentrent surtout sur l'orthographe et le sens.

La plupart des enseignant·e·s rencontré·e·s déclarent aussi enseigner divers types de relations sémantiques entre les lexies au sein du lexique : Nadine, Aurélie et Danielle abordent à la fois les synonymes, les antonymes et les champs lexicaux, Marie aborde les synonymes, les antonymes et la famille morphologique, et Jasmine, les synonymes et les antonymes. Luc, lui, n'aborde que les synonymes et Chloé et Joanie, de leur côté, n'ont pas déclaré enseigner ces types de relations.

Par ailleurs, nous avons vu, lorsque nous avons présenté les résultats, que seuls des savoirs et savoir-faire relevant de la compréhension des enjeux lexicographiques n'ont pas été évoqués par les enseignant·e·s ; ce résultat n'est pas vraiment surprenant, puisque ce sont des savoirs ou des savoir-faire plus généraux et complexes qui ne sont pas mis en évidence dans les programmes d'études du secondaire (MELS, 2011). En effet, on insiste plutôt dans les documents ministériels sur l'utilité pour l'élève de se familiariser avec différents types de dictionnaires en fonction de ses besoins, sur le repérage et l'interprétation des informations orthographiques et étymologiques, sur celui du sens et, enfin sur le repérage des informations liées à la combinatoire lexicale des mots. Tous ces éléments ont été évoqués par les enseignant·e·s, qui ont par ailleurs aussi nommé des savoirs et des savoir-faire qui n'apparaissent pas dans les programmes d'études, comme ceux relatifs aux marques d'usage.

Enfin, en ce qui concerne les savoirs et savoir-faire qui relèvent plutôt des possibilités d'accès à l'information propres au format électronique, comme les diverses fonctions de recherche et la présence, au sein de l'interface, de renvois ou d'hyperliens, il semble que peu d'enseignant·e·s les enseignent. En effet, seuls Luc, Aurélie et Danielle ont mentionné aborder en classe les fonctions de recherche, et Danielle est la seule à leur enseigner qu'il est possible d'utiliser les hyperliens.

Bref, nous constatons que la formation offerte aux élèves en classe ne porte pas uniquement sur des savoirs ou savoir-faire que Tremblay, Fréchette-Simard et Plante (2018) qualifient d'« usuels », mais également sur des savoirs ou savoir-faire plus « enrichis », savoirs qui dans certains cas permettent à l'élève d'aborder les trois principales composantes impliquées dans la maîtrise d'un mot et de mettre en relation de différentes façons les lexies au sein du lexique. Par contre, force est de constater que peu d'attention est accordée aux particularités offertes par le format électronique, ce qui permettrait pourtant aux élèves d'optimiser leur utilisation de cet outil.

2. DIVERS PROFILS DE PRATIQUES POUR ENSEIGNER À UTILISER LE DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

L'analyse des résultats nous a permis de dresser le portrait des pratiques d'enseignement de chaque enseignant·e. En comparant ces portraits, il nous est possible de relever leurs ressemblances et leurs similitudes, notamment en ce qui concerne la planification des pratiques d'enseignement relatives à la compétence dictionnaire et la variété de savoirs et de savoir-faire qui sont abordés par les enseignant·e·s. En effet, comme chaque enseignant·e a déclaré enseigner de façon non planifiée la compétence dictionnaire, nous avons pensé qu'il fallait approfondir davantage la comparaison des pratiques d'enseignement planifiées. Nous avons à ce moment pu constater certaines tendances, notamment que :

- certaines enseignantes ont des pratiques que l'on pourrait qualifier de « spontanées » : leur enseignement n'est jamais vraiment planifié et dépend des difficultés que rencontrent leurs élèves ; ces enseignantes abordent moins de savoirs et de savoir-faire que les autres enseignant·e·s.
- certaines enseignantes planifient en début d'année une démonstration explicite de l'outil de même que des exercices amenant les élèves à se familiariser avec l'utilisation du dictionnaire, puis enseignent ensuite spontanément certains éléments selon les difficultés ou les questions des élèves ; elles abordent plus de savoirs et de savoir-faire que les enseignantes dont l'enseignement est essentiellement spontané.

- certain·e·s enseignant·e·s planifient des activités d'enseignement-apprentissage liées à la compétence dictionnaire tout au long de l'année (démonstration générale de l'outil en début d'année, démonstrations ciblées de l'outil pendant l'année, création de ressources d'aide, etc.) ; ils·elles abordent une grande variété de savoirs et de savoir-faire relatifs, généralement plus, d'ailleurs que les autres enseignant·e·s.

Ces trois « groupes » d'enseignant·e·s correspondent aux trois profils que nous présentons ici : nous décrivons d'abord les caractéristiques relatives à chacun, en indiquant quel·le·s sont les enseignant·e·s qui en font partie. Nous tentons ensuite d'établir des parallèles entre ces profils et les différentes étapes du processus d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes mises de l'avant par Raby (2004) et présentées dans le deuxième chapitre.

2.1 LE PREMIER PROFIL : L'ENSEIGNEMENT SPONTANÉ

Ce premier profil comprend deux enseignantes : Chloé et Joanie. Leurs pratiques correspondent à un enseignement majoritairement ponctuel et non planifié de l'utilisation du DÉ : elles déclarent en effet toutes deux ne pas planifier pour le moment, d'enseignement portant explicitement sur l'utilisation du DÉ.

Ces enseignantes mettent généralement l'accent sur quelques savoirs et savoir-faire, notamment ceux qui peuvent être utiles aux élèves en fonction des difficultés que ces derniers rencontrent.

2.2 LE DEUXIÈME PROFIL : L'ENSEIGNEMENT PLANIFIÉ EN DÉBUT D'ANNÉE ET SPONTANÉ ENSUITE

Le deuxième profil comprend trois enseignantes : Nadine, Marie et Jasmine. En plus de prévoir une démonstration portant explicitement sur l'utilisation du dictionnaire en début d'année, elles planifient aussi des exercices ou des activités qui amènent les élèves à se familiariser avec son usage. Comme les enseignantes du premier profil, il leur arrive aussi d'enseigner spontanément

certaines savoirs ou savoir-faire de la compétence dictionnaire lorsque leurs élèves rencontrent des difficultés particulières. Les pratiques déclarées de ces enseignantes se distinguent donc de celles des enseignantes du premier profil parce qu'elles ne se limitent pas aux diverses interventions ponctuelles non planifiées qu'elles effectuent pendant l'année selon les obstacles que rencontrent leurs élèves.

De plus, elles abordent davantage de savoirs et de savoir-faire de la compétence dictionnaire que les enseignantes du premier profil, mais moins que les enseignant·e·s faisant partie du dernier profil (sauf Jasmine, qui aborde douze éléments au total).

2.3 LE TROISIÈME PROFIL : L'ENSEIGNEMENT PLANIFIÉ RÉGULIER

Le dernier profil comprend aussi trois enseignant·e·s : Luc, Aurélie et Danielle. Ils·Elles ont tous et toutes déclaré enseigner régulièrement de façon planifiée, pendant l'année, des savoirs ou savoir-faire visant à former les élèves à utiliser le DÉ. Comme les enseignantes des deux premiers profils, les enseignant·e·s du troisième profil interviennent eux·elles aussi spontanément au besoin si leurs élèves ont des questions spécifiques ou rencontrent des difficultés. Leurs pratiques se distinguent donc de celles des enseignantes du deuxième profil, qui elles, ne planifient un enseignement lié à l'utilisation du DÉ qu'en début d'année.

Enfin, ils·elles enseignent une variété de savoirs et de savoir-faire et sont les seul·e·s à avoir abordé pendant les entretiens ceux qui relèvent spécifiquement de l'usage du format électronique, comme l'utilisation des fonctions de recherche ou des hyperliens.

Voyons maintenant s'il est possible d'établir des parallèles entre ces profils et le modèle d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004).

3. L'INTÉGRATION DU DICTIONNAIRE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : UN PROCESSUS COMPLEXE

Nous avons vu dans le cadre conceptuel que même s'il n'existe actuellement aucun modèle théorique portant spécifiquement sur le processus d'appropriation du DÉ par les enseignant·e·s, il en existe certains qui portent de façon plus globale sur l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Le modèle de Raby (2004), par exemple, est intéressant dans la mesure où il permet de situer les pratiques d'enseignement selon la façon dont les enseignant·e·s utilisent les outils technologiques. Il peut donc apporter un éclairage intéressant aux trois profils que nous avons établis.

Rappelons que selon le modèle du processus d'intégration des TIC proposé par Raby (2004), l'enseignant·e, selon ses besoins ou ses motivations, passe par différents stades qui peuvent se chevaucher lorsqu'il·elle intègre des outils technologiques à ses pratiques enseignantes : la sensibilisation aux TIC, l'utilisation personnelle des TIC, leur utilisation professionnelle et leur utilisation pédagogique. Dans le cadre de la présente recherche, comme nous voulions d'abord et avant tout déterminer quelles étaient les pratiques d'enseignement déclarées liées à l'utilisation du DÉ en classe, les enseignant·e·s sélectionné·e·s pour faire partie de la recherche se situaient déjà au stade de l'utilisation pédagogique. Cependant, à la lumière des résultats obtenus, force est de constater que leurs pratiques correspondent à diverses étapes de cette utilisation pédagogique.

D'abord, les pratiques des enseignantes faisant partie du premier profil semblent se situer à l'étape de la « familiarisation ». Elles enseignent ponctuellement et à l'occasion certains éléments de la compétence dictionnaire et leur enseignement, non planifié, se concentre principalement sur quelques savoirs et savoir-faire, qui correspondent aux besoins de leurs élèves lorsqu'ils·elles sont en situation d'écriture. Ces enseignantes déclarent toutes deux n'avoir jamais reçu de formation sur l'utilisation du dictionnaire, ce qui pourrait expliquer qu'elles se limitent à quelques éléments de la compétence dictionnaire. Par ailleurs, les réflexions de Joanie, selon lesquelles elle envisage l'an prochain de faire une démonstration de l'utilisation d'*Antidote*, montrent bien que si ses pratiques se situent actuellement à l'étape de la « familiarisation », correspondant au premier

profil de notre recherche, elles pourraient très bien, dans peu de temps, se situer à une autre étape et correspondre à un autre profil de pratiques. À ce sujet, Raby (2004) rappelle que

Comme pour le stade d'« utilisation personnelle », l'enseignant passe plus ou moins rapidement à travers l'étape de la « familiarisation » selon sa source de motivation (curiosité, besoin ou obligation) et son expérience antérieure avec les TIC (« utilisation personnelle » et/ou « professionnelle » des TIC préalable ou non). (p. 38)

Ensuite, les pratiques des enseignantes faisant partie du deuxième profil correspondent davantage à l'étape de l'« exploration », où l'enseignant·e « engage ses élèves dans des activités visant l'acquisition, la compréhension et l'application de connaissances » (Raby, 2004, p. 39). Elles déclarent toutes prévoir en début d'année une démonstration sur l'utilisation du DÉ ou du DP, suivie d'exercices visant explicitement à amener les élèves à se familiariser avec ce dernier. Cela ne signifie pas nécessairement, cependant, qu'elles ont terminé l'étape de la « familiarisation » ou que leurs pratiques ne changeront pas avec le temps : Jasmine, par exemple, a déclaré qu'elle comptait explorer davantage *Le Petit Robert* afin de déterminer si certains savoirs ou savoir-faire propres à l'utilisation de ce DÉ pourraient être enseignés aux élèves.

Enfin, les enseignant·e·s faisant partie du troisième profil semblent se situer à l'étape de l'« infusion », étape lors de laquelle l'utilisation du DÉ devient plus fréquente qu'à l'étape de l'« exploration » et où les activités proposées par l'enseignant·e permettent aux élèves de développer à la fois les compétences disciplinaires et la compétence transversale à utiliser les TIC. Ces trois enseignant·e·s sont en effet ceux et celles qui enseignent le plus régulièrement et le plus fréquemment certains savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire, et leur enseignement se fait en concomitance avec celui de la compétence à écrire. Par exemple, Luc se sert quotidiennement de la phrase du jour pour enseigner à ses élèves comment le DÉ peut leur être utile en écriture. Aurélie et Danielle, quant à elles, planifient régulièrement des capsules, avant les productions écrites, qui visent à inciter les élèves à tirer profit du DÉ dans ce contexte. D'ailleurs, les pratiques d'Aurélie, qui propose à ses élèves un projet d'écriture personnel sollicitant l'utilisation du DÉ, se rapprochent également de l'étape de l'« appropriation », laquelle correspond, rappelons-le, à des activités d'enseignement-apprentissage « orientées vers l'atteinte d'un but » (Raby, 2004, p. 36) et permettant à la fois le développement des compétences disciplinaires et

transversales. Les pratiques de Luc et de Danielle correspondent aussi à l'étape de l'« exploration », puisqu'elles intègrent des exercices visant explicitement à amener les élèves à s'approprier les caractéristiques du DÉ.

Bref, les enseignant·e·s faisant partie du troisième profil semblent être déjà passé·e·s par l'étape de la « familiarisation » : ils·elles enseignent une grande variété de savoirs et de savoir-faire liés à l'utilisation du DÉ et leur enseignement est axé à la fois sur le développement de la compétence à écrire et sur celui de la compétence transversale à utiliser les TIC. Leurs pratiques plus diversifiées pourraient s'expliquer, entre autres, par le fait que ce sont les enseignant·e·s de la recherche qui utilisent le DÉ depuis le plus grand nombre d'années (6,7 en moyenne, comparativement à 2,5 pour les enseignantes du premier profil et à 4,3 pour celles du deuxième profil) et qu'ils·elles sont les seul·e·s enseignant·e·s de la recherche à posséder leur propre DÉ. Ils·Elles ont également tous et toutes déclaré avoir déjà reçu une formation sur l'utilisation du dictionnaire.

Pour conclure, ce parallèle entre les trois profils d'enseignement que nous avons proposé et les étapes d'utilisation pédagogique du modèle d'intégration des TIC de Raby (2004) illustre bien l'idée selon laquelle l'intégration d'une ressource technologique comme le DÉ dans les pratiques d'enseignement est un processus complexe qui s'échelonne sur plusieurs années. Nous pensons qu'au fil du temps, selon l'expérience que les enseignant·e·s acquerront en utilisant personnellement, professionnellement ou pédagogiquement le DÉ, leurs pratiques auront tendance à poursuivre leur évolution et à correspondre à d'autres profils de pratiques ou à d'autres étapes de l'utilisation pédagogique des TIC.

4. UNE RICHESSE ET UNE DISPONIBILITÉ ACCRUES DES DICTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES NON GARANTES D'UN ENSEIGNEMENT PLUS RÉGULIER OU PLUS VARIÉ

Il nous a semblé intéressant de constater qu'une présence accrue des DÉ dans certaines classes ne signifie pas nécessairement que les pratiques de l'enseignant·e seront plus régulières ou plus diversifiées. Par exemple, les pratiques de Joanie, dont les élèves possèdent une tablette électronique équipée d'*Antidote Mobile*, ne correspondent pas à celles des enseignant·e·s faisant partie du troisième profil, dont les élèves ont, eux aussi, accès à *Antidote* ou à *Antidote Mobile* sur leur ordinateur portable ou leur tablette électronique.

À l'inverse, certain·e·s enseignant·e·s dont les élèves n'ont accès au DÉ qu'au laboratoire informatique abordent plus d'éléments de la compétence dictionnaire et diversifient davantage leur enseignement que des enseignant·e·s dont les élèves ont tous et toutes accès à un DÉ en classe. Jasmine, par exemple, se sert du DP pour enseigner plusieurs savoirs et savoir-faire relatifs à l'utilisation du dictionnaire et répond ensuite ponctuellement aux besoins de ses élèves lorsqu'ils·elles consultent un DÉ. Lorsqu'on compare le nombre de savoirs et de savoir-faire que cette enseignante aborde en classe avec celui d'autres enseignant·e·s dont les élèves ont accès en tout temps à un DÉ en classe, on constate une fois de plus que ce n'est pas l'accessibilité des DÉ en classe qui assure des pratiques plus riches ou plus variées : en effet, si l'enseignant·e est encore à l'étape de se familiariser avec l'utilisation pédagogique du DÉ, possiblement parce qu'il·elle n'a jamais reçu de formation sur son usage, il est peu probable, même si les élèves ont accès au DÉ, que ses pratiques soient aussi diversifiées et qu'il·elle aborde autant de savoirs et de savoir-faire de la compétence dictionnaire avec ses élèves que des enseignant·e·s qui ont une plus grande expérience (personnelle, professionnelle ou pédagogique) avec l'utilisation du DÉ. Comme le souligne Bray (1999), le fait de rendre accessibles des outils technologiques en classe ou au laboratoire informatique ne signifie pas pour autant que les enseignant·e·s seront en mesure d'en tirer profit ou que l'enseignement sera nécessairement amélioré par leur présence.

De la même manière, la richesse des DÉ mis à la disposition des enseignant·e·s ne garantit pas non plus que leurs pratiques seront elles-mêmes plus riches ou plus variées : par exemple, *Antidote* et *Antidote Mobile*, dont la complexité requiert plusieurs savoirs et savoir-faire, sont utilisés autant par des enseignant·e·s du premier profil, qui enseignent quelques savoirs et savoir-faire, que par ceux et celles du deuxième ou du troisième profil, qui enseignent une plus grande variété d'éléments. Ainsi, tout porte à croire que la richesse des DÉ, à l'instar de l'accessibilité des DÉ en classe, n'est pas nécessairement synonyme d'un enseignement plus régulier, plus riche ou plus varié. Un DÉ comme *Antidote* peut certes mener à un enseignement axé sur des pratiques de consultation riches et variées, mais l'enseignant·e doit auparavant s'être suffisamment familiarisé·e avec l'utilisation du DÉ à titre personnel d'abord et à titre pédagogique ensuite pour franchir cette étape.

En somme, il faut donc laisser le temps aux enseignant·e·s de passer par certaines étapes, telles que la « familiarisation » avec le DÉ et son « exploration », avant de s'attendre à ce qu'ils·elles utilisent fréquemment le DÉ en classe et qu'ils·elles proposent des activités d'enseignement-apprentissage axées à la fois sur le développement des compétences langagières et sur celui de la compétence à utiliser les TIC. À ce titre, nous pensons qu'une formation portant sur l'utilisation du DÉ peut être utile aux enseignant·e·s en exercice et aux futurs·e·s enseignant·e·s, car elle leur permettrait de se familiariser davantage à titre personnel avec le DÉ, et, par le fait même, de faciliter leur familiarisation avec son utilisation pédagogique.

CONCLUSION

L'objectif de la présente recherche était de décrire, dans le but de mieux comprendre, comment certain·e·s enseignant·e·s de français du secondaire forment leurs élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique. L'analyse des pratiques déclarées de chacun·e des huit enseignant·e·s, auxquelles nous avons eu accès au moyen d'entretiens et de journaux de bord, a permis de tracer son portrait, comprenant une description de ses pratiques ainsi que les savoirs et savoir-faire de la compétence dictionnaire que qu'il·elle enseigne en classe. La comparaison des similitudes et des différences entre ces portraits nous a menée à relever trois profils de pratiques différents, que nous avons associés aux diverses étapes du modèle d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes de Raby (2004).

Il est essentiel de garder en tête quelques limites de cette recherche qualitative : faire des choix méthodologiques implique en effet certaines limites dont il faut être conscient. D'abord, étant donné le nombre limité de sujets, choisis selon des critères spécifiques, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à d'autres enseignant·e·s. En effet, le but de cette recherche est d'approfondir l'analyse des pratiques de quelques enseignant·e·s présentant des caractéristiques communes et non de faire un état des lieux exhaustif.

Par ailleurs, les trois profils que nous avons établis sont basés sur les pratiques déclarées des huit enseignant·e·s ayant participé à la recherche et ne représentent pas l'ensemble des pratiques des enseignant·e·s de français. Une enquête menée à plus large échelle au moyen d'un questionnaire permettrait sans doute, en offrant un accès à une plus grande variété de pratiques, d'établir d'autres profils ou portraits de pratiques. Notons que des observations en classe nous auraient aussi possiblement permis de constater des pratiques n'ayant pas été rapportées par les enseignant·e·s lors des entretiens et de décrire plus en détail ces pratiques, en indiquant précisément les actions posées par l'enseignant·e et les élèves, par exemple.

Il faut aussi mentionner que nous n'avons pas vérifié les impacts qu'ont les différentes pratiques des enseignant·e·s sur les élèves : nous savons comment certain·e·s enseignant·e·s procèdent pour les former, mais pas si cette formation permet aux élèves de réinvestir leurs connaissances dans un autre contexte, comme l'écriture. En effet, ce n'est pas parce qu'un·e élève effectue un exercice

axé sur le repérage des synonymes d'un mot, par exemple, qu'il saura quand utiliser un tel savoir-faire pour un besoin réel en écriture (éviter les répétitions de mots, par exemple).

Rappelons ensuite que notre présence (physique, par téléconférence ou par téléphone), lors des entretiens, a pu influencer certaines réponses données par les enseignant·e·s (Van der Maren, 1996). Même si nous avons mentionné aux enseignant·e·s d'agir comme ils·elles le font d'habitude pendant la période d'un mois qui a servi à collecter les fiches d'activité ou d'intervention sollicitant l'utilisation du DÉ, il est possible que certain·e·s l'aient utilisé plus fréquemment qu'à l'habitude, par exemple parce qu'ils·elles pensaient que c'était ce à quoi nous nous attendions. De plus, l'analyse s'est basée sur des pratiques déclarées, obtenues lors des entretiens et à l'aide des fiches d'activité et d'interventions ; les résultats obtenus ne reflètent donc pas nécessairement les pratiques réelles des enseignant·e·s.

Notons aussi que la période de collecte choisie n'était pas idéale (mai et juin 2018), notamment pour les relevés de pratiques par le biais des fiches d'activité, étant donné que certains enseignements relatifs à l'utilisation du DÉ risquent d'avoir lieu en début d'année scolaire, de façon à être réinvestis plus tard, ce que confirment d'ailleurs les pratiques des enseignantes faisant partie du deuxième profil. Pour pallier cet obstacle, nous avons demandé aux enseignant·e·s de nous indiquer si les fiches collectées pendant la période de collecte d'un mois étaient représentatives de ce qu'ils·elles font tout au long de l'année et s'il y avait certains moments, dans l'année, qu'ils·elles privilégiaient pour travailler la compétence dictionnaire en classe, et comme nous l'avions anticipé, ils·elles sont plusieurs à avoir déclaré aborder la compétence dictionnaire surtout en début d'année.

Avant de conclure, nous souhaitons émettre certaines recommandations qui pourraient éclairer de des projets professionnels et scientifiques portant sur les pratiques d'enseignement à l'utilisation du DÉ. Nous pensons d'abord qu'il serait intéressant de se pencher plus en détail sur les connaissances lexicographiques des enseignant·e·s : si l'analyse des pratiques sous l'angle de l'intégration des TIC nous a permis de mieux comprendre le processus dans lequel sont engagé·e·s les enseignant·e·s lorsqu'ils·elles utilisent le DÉ en classe, elle ne nous a pas permis de vérifier si c'est l'aspect technologique ou plutôt le manque de connaissances lexicographiques des

enseignant·e·s qui freine parfois cette utilisation. Nous pensons ensuite que toute formation portant sur l'utilisation du DÉ destinée aux enseignant·e·s devrait tenir compte à la fois du temps dont ils·elles ont besoin pour s'approprier l'usage du DÉ à titre personnel et de celui dont ils·elles ont besoin pour se familiariser avec son utilisation à titre pédagogique. Nous croyons aussi que de futures formations de ce type gagneraient à s'appuyer sur les travaux mis de l'avant dans le domaine de l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes, notamment le modèle de Raby (2004), qui permet de mieux cerner les différents stades que franchit un·e enseignant·e qui passe de la non-utilisation des outils technologiques à leur utilisation pédagogique en classe. Par exemple, une telle formation pourrait les aider à utiliser progressivement le DÉ en classe selon les étapes du stade de l'utilisation pédagogique : d'abord en proposant aux élèves des activités de familiarisation, ensuite d'infusion, puis d'exploration et, enfin, d'appropriation. Enfin, nous croyons qu'une formation destinée aux enseignant·e·s devrait porter sur les quatre aspects de l'usage du DÉ : ceux qui sont liés au repérage et à l'interprétation des informations au sein de l'article, mais aussi ceux qui relèvent des possibilités d'accès à l'information, de l'enregistrement de l'information ou des enjeux lexicographiques.

Le DÉ est un outil qui s'impose de plus en plus dans nos vies et pourtant, peu d'enseignant·e·s forment leurs élèves à l'utiliser. Nous avons pu trouver des enseignant·e·s qui l'utilisent pour enseigner une variété de savoirs et de savoir-faire de la compétence dictionnaire, mais ils·elles ne représentent qu'une minorité d'enseignant·e·s : la plupart continuent en effet de rencontrer beaucoup d'obstacles lorsqu'il est question d'utiliser des outils technologiques de ce type en classe. Il nous apparaît ainsi essentiel d'intégrer des cours d'initiation à ce type d'outils à la formation initiale des enseignant·e·s, en plus d'offrir de la formation continue en ce sens. Les élèves évolueront dans un monde où le DÉ sera omniprésent : il faut donc s'assurer de les aider à mieux en tirer profit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABECASSIS, M. (2007). Is lexicography making progress? On dictionary use and language learners' needs. *Lexikos*, 17, 247-258. <https://doi.org/10.5788/17-0-555>
- ALTET, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- ANCTIL, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=387
- ANCTIL, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=387
- ANCTIL, D. et TREMBLAY, O. (2016). Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées. *Correspondance*, 21(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/>
- Analyse et traitement informatique de la langue française (2020). *Réseau Lexical du Français (RL-fr)*. [Lexique]. ORTOLANG (Open Resources and Tools for LANGuage). <https://www.ortolang.fr/market/lexicons/lexical-system-fr/v2.0>
- BABIN, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9782>
- BAE, S. (2015). A course in dictionary use for Korean EFL teachers. *Lexicography: Journal of ASIALEX*, 2(1), 45-69. <https://doi.org/10.1007/s40607-015-0017-4>
- BEECH, J. R. (2004). Using a dictionary: its influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/02702710490271819>
- BERGENHOLTZ, H. et JOHNSEN, M. (2005). Log files as a tool for improving internet dictionaries. *Hermes: Journal of Linguistics*, 34, 117-141. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v18i34.25802>
- BERGENHOLTZ, H. et JOHNSEN, M. (2007). Log files can and should be prepared for a functionalistic approach. *Lexikos*, 17, 1-20. https://www.researchgate.net/publication/242463426_Log_Files_Can_and_Should_Be_Prepared_for_a_Functionalistic_ApproachBern
- BERNET, E. et KARSENTI, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas, 41(1), 45-69. <https://doi.org/10.7202/1015059ar>
- BERNIER, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(3), 60-72. <https://doi.org/10.7202/1003564ar>
- BERNIER, M. et CORBEIL, R. (2012). Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université. *Revue du Nouvel Ontario*, (37), 83-107. <https://doi.org/10.7202/1012728ar>
- BIEMILLER, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 232-335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- BISHOP, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value added of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24(1), 62-69. <https://doi.org/10.1080/09571730185200261>

- BOONMOH, A. (2010). Teachers' use and knowledge of electronic dictionaries. *ABAC JOURNAL*, 30(3), 56-74. http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/ABAC-Journal/v30-n3-5.pdf
- BOUTET, J. et GADET, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, (143), p. 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0017>
- BOUTONNET, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- BRAY, B. (1999). Eight steps to success. *Learning and Leading with Technology*, 27(3), 14-20.
- BRESSOUX, P. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), p. 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- CAJOLET-LAGANIÈRE, H., MARTEL, P., MASSON, C-É. (dir.) (2013). Usito [Logiciel]. <https://www.usito.com/dictio>
- CALVET, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130621478.htm?contenu=sommaire>
- CARDUNER, J. (2003). Productive dictionary skills training: what do language learners find useful? *The Language Learning Journal*, 28, 70-76. <https://doi.org/10.1080/09571730385200231>
- CARON-BOUCHARD, M., PRONOVOST, M., QUESNEL, C., PERRAULT, C., et DESLAURIERS, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. <https://cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf>
- CARSTENS, A. (1995). Language teaching and dictionary use: an overview. *Lexikos*, 5, 105-116. <https://doi.org/10.5788/5-1-1059>
- CAUCHON, J. (2003). Enseignement de la structure prédicative du verbe au primaire : étude expérimentale à partir du verbe DÉCIDER (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14858>
- CHARRON, A. (2004, 26 au 28 août). La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 1-14.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois* <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- CHI, M. L. A. (1998). Teaching dictionary skills in the classroom. *EURALEX '98 Proceedings*, 565-577.
- DASHTESTANI, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning english. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 14(2), 51-65. http://callej.org/journal/14-2/Dashtestani_2013.pdf
- DE SCHRYVER, G.-M. et JOFFE, D. (2004). On How Electronic Dictionaries are Really Used. Dans G. Williams et S. Vessier (dir.), *Proceedings of the eleventh EURALEX International Congress* (p. 187-196). <http://tshwanedje.com/publications/euralex2004-LOGS.pdf>
- DE SCHRYVER, G.-M., JOFFE, D., JOFFE, P. et HILLEWAERT, S. (2006). Do dictionary users really look up frequent words? On the overestimation of the value of corpus-based lexicography. *Lexikos*, 16, 67-83. <http://www.goswahili.org/references/KDP.pdf>
- DEMERS, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la

- citoyenneté : étude multicas [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- DESROSIERS, H. et DUCHARME, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 4(1). <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/index.html>
- DE VILLERS, M-E. (dir.) (2009). Multidictionnaire de la langue française (5^e édition) [Logiciel]. <http://multidictionnaire.com/accueil/concept/>
- DRUIDE INFORMATIQUE. (2014). Antidote (version 10) [Logiciel]. <https://www.antidote.info/fr/antidote>
- DRUIDE INFORMATIQUE. (2017). Antidote Mobile (Version 3.2.5) [application mobile]. <https://www.antidote.info/fr/antidote-mobile>
- DUNCAN, G. J., DOWSETT, C. J., CLAESSENS, A., MAGNUSON, K., HUSTON, A. C., KLEBANOV, P.,... JAPPEL, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428.supp>
- GIASSON, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- GRAVILIDOU, Z. (2013). Development and validation of the strategy inventory for dictionary use (S.I.D.U.). *International Journal of Lexicography*, 26(2), 135-153. <https://doi.org/10.1093/ijl/ect007>
- HAMEL, M.-J. (2013). Analyse de l'activité de recherche d'apprenants de langue dans un prototype de dictionnaire en ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2613>
- HARTMANN, R. R. K. (1999). What is 'dictionary research'?. *International Journal of Lexicography*, 12(2), 155-161. <https://doi.org/10.1093/ijl/12.2.155>
- HATHERALL, G. (1984). Studying dictionary use: some findings and proposals. Dans R. R. K. Hartmann (dir.), *LEXeter '83 Proceedings: papers from the International Conference on Lexicography at Exeter* (p. 183-189). Tübingen, Allemagne : Max Niemeyer.
- HUMBLÉ, P. (2001). *Dictionaries and Language Learners*. Haag und Herchen.
- JOUSSE, A.-L., POLGUÈRE, A. et TREMBLAY, O. (2008). Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Dans F. Grossman et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale* (p. 141-157). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14541>
- KARSENTI, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- KARSENTI, T. et COLLIN, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41(1), 1-6. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-1_complet-Web.pdf
- KASAR, S. Ö. (2008). Pour une typologie moderne des dictionnaires. *Synergie Turquie*, 1, 55-64. <http://www.gerflint.fr/Base/Turquie1/kasar.pdf>
- LE ROBERT (2017). Le Robert Correcteur (Version 2) [Logiciel]. <http://robert-correcteur.lerobert.com>
- LEW, R. (2011). User studies: Opportunities and limitations. Dans K. Akasu et S. Uchida (dir.), *ASIALEX 2011 Proceedings Lexicography : theoretical and practical perspectives*. (p. 7-16).

Kyoto, Japon : Asian Association for Lexicography.
<https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/1253>

- LEW, R. (2013a). From paper to electronic dictionaries: Evolving dictionary skills. Dans D. Kwary, N. Wulan et L. Musyahda (dir.), *Lexicography and Dictionaries in the Information Age. Selected papers from the 8th ASIALEX International Conference* (p. 79-84). Surabaya: Airlangga University Press. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/8140>
- LEW, R. (2013b). Online dictionary skills. Dans I. Kosem, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets et M. Tuulik (dir.), *Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper. Proceedings of the eLex 2013 conference* (p. 16-31). Ljubljana, Slovénie/Tallinn, Estonie: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut. <http://eki.ee/elex2013/proceedings/eLex2013-proceedings.pdf>
- LEW, R. et DE SCHRYVER, G.-M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 331-359. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu011>
- LEW, R. et GALAS, K. (2008). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. Dans E. Bernal et J. DeCesaris (dir.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (p. 1273-1285). Barcelone, Espagne : Documenta Universitaria. <http://euralex.org/category/publications/euralex-2008/>
- LEW, R., GRZELAK, M. ET LESZKOWICZ, M. (2013). How dictionary users choose senses in bilingual dictionary entries: an eye-tracking study. *Lexikos*, 23, 228-254. <http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/viewFile/1213/724>
- LUX-POGODALLA, V. et POLGUÈRE. A. (2011, aout). Construction of a French Lexical Network: Methodological Issues. *First International Workshop on Lexical Resources, WoLeR 2011*. Ljubljana, Slovenia (p. 54-61). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686467>
- MARCEL J.-F., DUPRIEZ, V. et PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. (p. 7-17). <https://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223-page-7.htm>
- MEL'ČUK, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 92, 82-113. <https://search.proquest.com/docview/1307652747?accountid=12543>
- MEL'ČUK I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N., ELNITSKY, L., IORDANSKAJA, L. et LESSARD, A. (1984). *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain : recherches lexicosémantiques I*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEL'ČUK I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N., DAGENAI S., ELNITSKY L., IORDANSKAJA L., LEFEBVRE M.-N., et MANTHA, S. (1988) *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexicosémantiques II*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEL'ČUK I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N., IORDANSKAJA L. et MANTHA S. (1992) *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexicosémantiques III*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEL'ČUK I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N., IORDANSKAJA L., MANTHA S. et POLGUÈRE A. (1999) *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexicosémantiques IV*. Les Presses de l'Université de Montréal.

- MEL'ČUK I. et POLGUÈRE, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. De Boeck & Larcier.
- MILLER, J. (2008). Teachers and dictionaries in Australia: is there a need to train the trainers?. *TESOL in Context*, 17(2), 11-19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire et préscolaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Compétences transversales*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/3-pfeq_chap3.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2009b). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading With Technology*, 23(3), 40-42.
- Moersch, C. (2001). Next steps: Using LoTi as a research tool. *Learning & Leading With Technology*, 29 (3), 22-27.
- NEUBACH, A. et COHEN, A. D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.1353/dic.1988.0018>
- 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, Sub-Project 9: Dictionaries* (p. 53-67). Berlin, Allemagne : Université libre de Berlin. http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1/index.html
- NESI, H. (2014). Dictionary use by English language learners. *Language Teaching*, 47(1), 38-55. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000402>
- NESI, H., et HALL, R. (2002). A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277-305. <https://doi.org/10.1093/ijl/15.4.277>

- NVIVO (version 12) [Logiciel]. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- PAGANI, L. S., FITZPATRICK, C., BELLEAU, L. et JANOSZ, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 6(1). <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/index.html>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Collin.
- PASTOR, V. et ALCINA, A. (2010). Search techniques in electronic dictionaries: a classification for translators. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 307-354. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq015>
- PERRAULT, M. (2006). *Analyse de l'utilisation du métalangage linguistique par des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=387
- PLANTE, J. et BEATTIE, D. (2004). *Connectivité et intégration des TIC dans les écoles élémentaires et secondaires au Canada : premiers résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles, 2003-2004*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2004017-fra.pdf>
- POLGUÈRE, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- POLGUÈRE, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- POLGUÈRE, A. et SIKORA, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. Dans C. Garcia-Debanç, C. Masseron et C. Ronveaux. *Enseigner le lexique* (p. 35-63). Presses universitaires de Namur.
- PRUVOST, J. (2000). *Dictionnaires et nouvelles technologies*. Presses Universitaires de France.
- RABY, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>
- REY, A. (dir.) (2009). *Le Petit Robert de la langue française* (5^e édition) [Logiciel]. <https://pr.bvdep.com/robert.asp>
- ROBERTS, R. P. (1997, novembre). *Using dictionaries efficiently*. Communication présentée à la 38th annual conference of the American Translators Association, San Francisco, Californie. <http://www.dico.uottawa.ca/articles-en.htm>
- RONALD, J. et OZAWA, S. (2005). Electronic dictionaries in the classroom. Dans V. B. Y. Ooi, A. Pakir, I. S. Talib, P. K. W. Tan (dir.), *Words in Asian cultural contexts: proceedings of the 4th Asialex Conference* (p. 233-239). <http://www.asialex.org/#conferences>
- RONALD, J. et OZAWA, S. (2008, juillet). The Electronic Dictionary in the Language Classroom: The Views of Language Learners and Teachers. Dans E. Bernal et J. DeCesaris (dir.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (p. 1311-1315). <http://euralex.org/category/publications/euralex-2008/>
- SANDHOLTZ, J.H., RINGSTAFF, C. et DWYER, D.C. (1997). *La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies*. Chenelière/McGraw-Hill.

- SAULNIER-BEAUPRÉ, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beau_pre_2012_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de donnée* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- SCHOLFIELD, P. (1982). Using the English dictionary for comprehension. *TESOL Quarterly*, 16(2), 185-194. <https://doi.org/10.2307/3586791>
- SCHOLFIELD, P. (1999). Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 13-34. <https://doi.org/10.1093/ijl/12.1.13>
- SCOTT, J., NAGY, W. E. et FLINSPACH, S. L. (2008). More than merely words: redefining vocabulary learning in a culturally and linguistically diverse society. Dans A. Farstrup et J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 182-201). Newark, Delaware: International Reading Association. <http://vineconsortium.org/research/>
- SELVA, T. et VERLINDE, S. (2002). L'utilisation d'un dictionnaire électronique : une étude de cas. Dans A. Braasch et C. Povlsen (dir.), *Proceedings of the tenth EURALEX International Congress* (vol. 2, p. 773-784). Copenhagen, Danemark : Center for Sprogteknologi. http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2002/
- SIMARD, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28-33. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n92-qf1229567/44479ac/>
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- SIMONSEN, H. K. (2011). User consultation behaviour in internet dictionaries: an eye-tracking study. *Hermes*, 46, 75-101. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v24i46.97370>
- STAHL, S. A. et NAGY, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.
- STOCKLESS, A. et BEAUPRÉ, J. (2014). *La compétence TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire : rapport du sondage technopédagogique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35242.47045>
- TARP, S. (2007). Lexicography in the Information Age. *Lexicos*, 17, 170-179. <https://doi.org/10.5788/17-0-1170>
- TARP, S. (2009). Reflections on Lexicographical User Research. *Lexicos*, 19, 275-296. <http://www.ajol.info/index.php/lex/article/view/49131>
- THORNBURY, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson.
- THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.
- THUMB, J. (2002). *Dictionary look-up strategies and the bilingualised learners' dictionary: a think-aloud study* [Thèse de doctorat, Université de Hong Kong]. <https://www.degruyter.com/view/title/21862>
- TONO, Y. (2011). Application of eye-tracking in EFL learners' dictionary look-up process research. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 124-153. <https://doi.org/doi:10.1093/ijl/ecq043>

- TREMBLAY, O. (2003). *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=387
- TREMBLAY, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=387
- TREMBLAY, O. (2017). Le dictionnaire, un remède contre le syndrome de la page blanche. *Correspondance*, 22(9).
- TREMBLAY, O., ANCTIL, D. et VOROBYOVA, A. (2013). Utiliser le dictionnaire efficacement : une compétence à développer. *Formation et profession*, 21(3), 95-98. https://www.researchgate.net/publication/282251748_Utiliser_le_dictionnaire_efficacement_une_competence_a_developper
- TREMBLAY, O., PLANTE, I. et FRÉCHETTE-SIMARD, C. (2018). Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarée et pratiques personnelles d'utilisation. *Formation et profession*, 26(3).
- TREMBLAY, O., FRÉCHETTE-SIMARD, C. et PLANTE, I. (2016, octobre). *Dictionnaire et écriture : pratiques personnelles et didactiques d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec* [communication orale]. Communication présentée au colloque *Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie*. Bordeaux, France.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- VERMERSCH, P. (2016). L'entretien d'explicitation : une superbe imprudence méthodologique ! Remémoration et explicitation. *Recherches qualitatives*, (20), 559-579. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-vermersch.pdf
- VILLNEUVE, S., KARSENTI, T., RABY, C. et MEUNIER, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents ? Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1012904ar>
- WINGATE, U. (2002). *The Effectiveness of Different Learners Dictionaries: An Investigation into the Use of Dictionaries for Reading Comprehension by Intermediate Learners of German*. Max Niemeyer.
- WINGATE, U. (2004). Dictionary use: the need to teach strategies. *The Language Learning Journal*, 29(1), 5-11. <https://doi.org/10.1080/09571730485200031>

ANNEXE I – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Enseigner aux élèves à utiliser le dictionnaire électronique en classe de français : portrait de pratiques d'enseignants du secondaire

Chercheuse étudiante : **Mélissa Singcaster**, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Université de Montréal

Directeurs de recherche : **Dominic Anctil**, professeur agrégé, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Ophélie Tremblay, professeure agrégée, Département de didactique des langues, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Je vous invite à participer à la recherche *Enseigner aux élèves à utiliser le dictionnaire électronique en classe de français : portrait de pratiques d'enseignants du secondaire*. **Avant de consentir à prendre part à ce projet, veuillez prendre le temps de lire attentivement les renseignements suivants**, qui vous expliquent les objectifs visés par cette étude ainsi que les détails de votre engagement.

N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout renseignement qui n'est pas clair.

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ce projet vise à décrire les pratiques d'utilisation et d'enseignement du dictionnaire électronique d'enseignants de français au secondaire. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants utilisent cette ressource en classe et, plus précisément, comment ils forment les élèves à son utilisation.

2. PARTICIPATION AU PROJET

Votre participation à ce projet demande un engagement relativement limité et n'implique aucun changement à vos pratiques de classe ni à votre planification. Elle consiste essentiellement à m'accorder deux entrevues et à consigner par écrit, entre ces deux rencontres, les activités d'enseignement sollicitant l'utilisation du dictionnaire électronique que vous aurez réalisées en classe selon votre planification régulière.

Lors du premier entretien, d'une durée d'un maximum d'une heure, je vous poserai des questions relatives à vos pratiques personnelles et pédagogiques d'utilisation du dictionnaire électronique, puis je vous expliquerai ensuite comment consigner, sur des fiches prévues à cet effet, les détails des activités lors desquelles vos élèves ou vous-mêmes utilisez le dictionnaire électronique en classe. Le second entretien, d'une durée de 30 minutes, vous permettra de me donner des explications sur les activités que vous aurez consignées par écrit sur une période d'un mois.

Les deux entrevues auront lieu à des moments qui vous conviennent, sur *Skype* si vous enseignez dans des régions éloignées de Montréal et en personne ou sur *Skype*, selon votre préférence, si vous enseignez

à Montréal ou à Laval. Avec votre autorisation, ils seront enregistrés sur support audio afin d'en faciliter la transcription ensuite.

3. INCONVÉNIENTS ET AVANTAGES

Il n'y a aucun inconvénient à participer à cette recherche descriptive, qui ne demande aucune modification à vos pratiques d'enseignement. Votre engagement vous demandera toutefois de consacrer environ deux heures et demie au projet : une heure et demie pour les deux entrevues, et environ une heure pour remplir les fiches d'activités sollicitant l'utilisation du dictionnaire électronique.

Par votre participation au projet, vous nous aiderez à mieux comprendre comment aider les enseignants à intégrer le dictionnaire électronique à leur pratique. En guise de remerciements, vous pourrez choisir au terme de la recherche entre un abonnement d'un an au dictionnaire en ligne *Usito* (valeur de 26,43 \$) et un abonnement d'un an à la version en ligne du *Multidictionnaire de la langue française* (valeur de 22,94 \$).

4. CONFIDENTIALITÉ

Les données recueillies (entretiens et fiches d'activités) demeureront confidentielles et seront conservées dans un lieu sûr, sous clé. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée et je serai la seule, avec mes deux directeurs de recherche, Dominic Anctil et Ophélie Tremblay, à connaître votre identité. Selon le règlement de l'Université de Montréal, les données pourront être détruites sept ans après la fin du projet et seules celles qui ne permettent pas de vous identifier pourront être conservées plus longtemps.

5. DROIT DE RETRAIT

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et vous pouvez choisir de vous en retirer à tout moment, sans devoir justifier votre décision. Vous n'aurez dans un tel cas qu'à m'aviser au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Par contre, une fois que le processus de publication des données sera enclenché, il me sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données, mais il est important de rappeler qu'il sera impossible de vous identifier de quelque façon dans le mémoire et lors de la diffusion des résultats.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca, par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site suivant : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en composant le 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse suivante : ombudsman@umontreal.ca. Notez que **l'ombudsman accepte les appels à frais virés**.

CONSENTEMENT

DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- J’ai pris connaissance du présent formulaire d’information et de consentement.
- J’ai obtenu des réponses satisfaisantes à mes questions et je comprends la nature, le but, les inconvénients et les avantages de ce projet de recherche.
- Je comprends qu’il m’est possible de prendre mon temps pour réfléchir avant de donner ou non mon accord pour participer à cette recherche et que par la suite, je pourrai me retirer du projet en tout temps, sans préjudice.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche et à ce que les entretiens auxquels je participerai soient enregistrés sur support audio.

Signature du participant : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je désire être informé des résultats de la recherche au terme du projet à l’adresse courriel suivante :

Courriel : _____

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

J’ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche du participant. J’ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m’engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d’information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ **Date :** _____

Nom : Singcaster

Prénom : Mélissa

**ANNEXE II – FICHE D’ACTIVITÉ OU D’INTERVENTION SOLLICITANT
L’UTILISATION DU DÉ**

FICHE D'ACTIVITÉ OU D'INTERVENTION SOLlicitANT L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Les informations notées dans la fiche doivent pouvoir vous permettre, lors de la seconde entrevue, de me décrire et de m'expliquer en détail ce que vous avez fait. Ainsi, **il ne s'agit pas nécessairement ici d'écrire un texte suivi, mais surtout de prendre des notes auxquelles vous pourrez vous référer.**

Date de l'activité ou de l'intervention	
Contexte (Activité planifiée; activité non planifiée pendant une tâche de lecture ou d'écriture ; intervention non planifiée après la question d'un élève ; etc.)	
Intention pédagogique (Apprentissages visés)	
Modalités (Durée ; modes d'organisation de la classe et du travail ; supports et matériel utilisés ; nom's du ou des dictionnaires utilisés par l'enseignant ou les élèves ; etc.)	
Déroulement (Tâches, gestes effectués par l'enseignant ou les élèves)	
Difficultés rencontrées (Par l'enseignant ou les élèves)	
Commentaires	