

Université de Montréal

**L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en
classe d'accueil préscolaire**

Une comparaison de deux approches de lecture interactive

Par Catherine Gagnon

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en éducation, option didactique

avril 2019

© Catherine Gagnon, 2019

Université de Montréal
Département de didactique, faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé
**L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse
en classe d'accueil préscolaire**
Une comparaison de deux approches de lecture interactive

Présenté par
Catherine Gagnon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet
Présidente-rapporteuse

Dominic Anctil
Directeur de recherche

Françoise Armand
Membre du jury

À l'enfance

*Mes élèves, par leur joie, me redonnaient celles de mon enfance.
Pour boucler le jeu, je cherchais à magnifier la leur
afin qu'elle les accompagnât aussi tout au long de leur vie.*

Gabrielle Roy

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comparer les effets de deux approches de lecture interactive auprès de douze élèves en classe d'accueil préscolaire sur l'apprentissage de nouveau vocabulaire : l'enseignement direct de mots à travers la lecture répétée d'un seul album ou l'enseignement direct de mots à travers la lecture d'un réseau littéraire thématique. Elle cherche aussi à vérifier si certains facteurs lexicaux comme la classe des mots et leur caractère concret ou abstrait favorisent ou non leur apprentissage. L'apport du vocabulaire oral sur la compétence en lecture et la réussite scolaire a été démontré à plusieurs reprises (Scarborough, 2001; Muter, Hulme, Snowling et Stevenson, 2004; Giasson, 2011). Pour favoriser son accroissement, plusieurs chercheurs soulignent les bienfaits de la lecture à haute voix et encore davantage lorsque jumelée à une explication des mots ciblés (Silverman, 2007 ; Vadasy et Nelson, 2012). Comme l'acquisition de vocabulaire nécessite plusieurs rencontres avec les mots, nous nous interrogeons sur les contextes d'expositions multiples qui bénéficierait le plus aux élèves : la lecture répétée d'un même album (Penno, Wilkinson et Moore, 2002), ou l'emploi d'un réseau littéraire thématique (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015). Pour notre projet, nous avons sélectionné huit mots dans l'album *La mouche dans l'aspirateur* (Mélanie Watt, 2015) pour l'approche de la lecture répétée et huit mots à travers un réseau littéraire de quatre œuvres autour du thème de *la mer*. Les huit mots cibles ont été travaillés pendant quatre jours consécutifs, à travers les périodes de lecture. Les mots cibles ont été prétestés auprès des élèves avant les périodes de lecture, puis testés immédiatement après la procédure, puis deux semaines plus tard.

Les posttests immédiats des deux approches présentent des évolutions de moyennes semblables : 52,3% pour la lecture répétée et 50,2% pour le réseau littéraire. À ce moment-là, la différence des moyennes entre ces deux groupes n'est pas significative ($p = ,782$). Les moyennes se distinguent davantage lors des posttests différés : l'approche de la lecture répétée obtient 68,2%, soit 12,5% de plus que celle du réseau littéraire (55,7%) et la différence est significative ($p = ,028$). De plus, ce sont les noms qui obtiennent les meilleures moyennes, suivis des adjectifs et des verbes. La classe des mots semble ici influencer significativement ($p = ,008$) les évolutions de moyennes, ainsi que le moment de passation du posttest ($p = ,004$). Finalement, les différences de moyennes entre les mots concrets et abstraits sont significatives lors des posttests immédiats ($p = ,000$), ainsi qu'aux posttests différés, deux semaines plus tard ($p = ,026$). L'ensemble du projet a suscité de l'enthousiasme auprès des élèves ainsi qu'un attachement envers les livres lus et les mots cibles.

Mots clés : *vocabulaire, langue seconde, littérature jeunesse, classe d'accueil, lecture répétée, réseau littéraire*

ABSTRACT

This research compared the effects of two interactive classroom reading approaches on learning new vocabulary: direct teaching of words through repeated single-album reading or direct word teaching through a thematic literary network. This research also seeks to verify whether certain lexical factors such as the class of words and their concrete or abstract nature promote or not their learning. The contribution of oral vocabulary on reading proficiency and academic success has been repeatedly demonstrated (Scarborough, 2001, Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004, Giasson, 2011). Since acquiring vocabulary requires several encounters with words, we wonder about the contexts of multiple exposures that would benefit students the most: repeated reading of the same album (Penno, Wilkinson and Moore, 2002), or use of a thematic literary network (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet and Bourdeau, 2015). For our project, we selected eight words in the album *La mouche dans l'aspirateur* (Mélanie Watt, 2015) for the repetitive reading approach and eight words through a literary network of four books around the theme of *the sea*. The eight target words were worked for four consecutive days, through daily reading periods.

These selected words were pretested on twelve preschool students before reading periods, then tested immediately after the procedure, finally two weeks later.

The immediate posttests of the two approaches show similar average evolutions: 52.3% for repeated reading and 50.2% for the literary network. At this time, the difference in means between these two groups was not significant ($p = .782$). The averages were more differentiated during posttest postponements: the repeated reading approach obtains 68.2%, 12.5% more than that of the literary network (55.7%) and the difference was significant ($p = .028$). We also observed that names get the best averages, followed by adjectives and verbs. The class of words seems to influence significantly ($p = .008$) the evolutions of means, as well as the moment of passing of the posttest ($p = .004$). Finally, the average differences between the concrete and abstract words are significant in the immediate posttests ($p = .000$) and in the delayed posttests ($p = .026$), two weeks later. The entire project generated excitement among students and an attachment to reading books and learning target words.

Key words: *vocabulary, second language, children's literature, class, repeated reading, literary network*

La table des matières

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
LA TABLE DES MATIÈRES	V
LA LISTE DES TABLEAUX	X
LA LISTE DES FIGURES	XI
LA LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	XII
LES REMERCIEMENTS	XIII
L'INTRODUCTION	1
1. LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1. LE CONTEXTE SOCIAL	3
1.1.2. UN BREF HISTORIQUE DES CLASSES D'ACCUEIL AU QUÉBEC	4
1.1.2. LA MISSION DES CLASSES D'ACCUEIL AU PRÉSCOLAIRE ET L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT.....	5
1.1.3. LA SYNTHÈSE DU CONTEXTE SOCIAL	6
1.2. LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE	7
1.2.1. LA LECTURE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE	7
1.2.2. LES FONDEMENTS DE LA LECTURE	8
1.2.3. LA LECTURE EN L2	10
1.2.4. L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT	12
1.2.5. L'ACCROISSEMENT DU VOCABULAIRE.....	13
1.2.6. L'APPORT DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE	17
1.3. LA SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE	19
1.4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	20
2. LE CADRE CONCEPTUEL	21
2.1. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS	21
2.1.1. LE PASSAGE D'UN LANGAGE CONTEXTUALISÉ À UN LANGAGE DÉCONTEXTUALISÉ.....	22
2.1.2. L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS FORMULÉES PAR LES ENFANTS.....	23

2.2. L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT AU PRÉSCOLAIRE	24
2.2.1. LES PRINCIPALES COMPOSANTES DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT	25
2.2.3. L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN L2	27
2.3. LE VOCABULAIRE	27
2.3.1. LE MOT, LE LEXIQUE, LE VOCABULAIRE ET LE LEXIQUE MENTAL.....	28
2.3.2. LES CONNAISSANCES LIÉES AUX MOTS.....	29
2.3.3. LE VOCABULAIRE RÉCEPTIF ET PRODUCTIF	30
2.4. L'APPRENTISSAGE DE VOCABULAIRE EN L1	31
2.5. L'APPRENTISSAGE DE VOCABULAIRE EN L2	33
2.5.1. LES FACTEURS QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN L2.....	34
2.5.2. LES FACTEURS LEXICAUX QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE DE NOUVEAUX MOTS EN L2	35
2.5.3. LA RÉTENTION DES MOTS AU FIL DU TEMPS.....	37
2.6. L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE EN CLASSE	38
2.6.1. L'ENSEIGNEMENT DIRECT DES MOTS.....	38
2.6.2. LE CHOIX DES MOTS À ENSEIGNER.....	41
2.6.3. LES DÉFINITIONS DE MOTS EFFICACES	42
2.7. LA LECTURE À HAUTE VOIX	45
2.7.1. LA LECTURE INTERACTIVE.....	46
2.7.2. LES QUESTIONS : AU CŒUR DE LA LECTURE INTERACTIVE.....	47
2.7.3. LA PLACE DES ILLUSTRATIONS DANS LA LECTURE INTERACTIVE	49
2.8. DEUX FAÇONS D'ABORDER LA LECTURE INTERACTIVE EN CLASSE	50
2.8.1. LA LECTURE RÉPÉTÉE D'UN ALBUM.....	50
2.8.2. LES RÉSEAUX LITTÉRAIRES	51
2.9. LA SYNTHÈSE DE LA PARTIE THÉORIQUE	52
2.10. LA SYNTHÈSE CRITIQUE D'ÉTUDES EMPIRIQUES	55
2.10.1. L'INFLUENCE DE LA LECTURE D'ALBUMS EN CLASSE SUR L'ACCROISSEMENT DU VOCABULAIRE	55
2.10.1.1. ESL PRESCHOOLERS' ENGLISH VOCABULARY ACQUISITION FROM STORYBOOK READING	56
2.10.1.2. AN EFFECTIVE METHOD FOR BUILDING MEANING VOCABULARY IN PRIMARY GRADES	58

2.11.1. LES FAÇONS DE MESURER L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CLASSE SUITE À UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE : UNE EXPLORATION DE DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES DE RECHERCHE	62
2.11.1.1. READING STORYBOOKS TO KINDERGARTNERS HELPS THEM LEARN NEW VOCABULARY WORDS ..	62
2.11.1.2. AN EFFECTIVE METHOD FOR BUILDING MEANING VOCABULARY IN PRIMARY GRADES	67
2.11.3. LA SYNTHÈSE DE LA PARTIE EMPIRIQUE	70
2.12. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET L'OBJECTIF SECONDAIRE DE RECHERCHE	73
3. LA MÉTHODOLOGIE	74
3.1. LES PARTICIPANTS	74
3.2. L'ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE	75
3.3. LE CHOIX DES ALBUMS ET DU VOCABULAIRE CIBLE	76
3.3.1. LES ALBUMS SÉLECTIONNÉS	76
3.3.2. LES MOTS CIBLES ET LEUR DÉFINITION	77
3.4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	80
3.5. LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	81
3.5.1. LA MISE À L'ESSAI DE LA LECTURE RÉPÉTÉE	83
3.5.2. L'ENSEIGNEMENT DIRECT DES MOTS À TRAVERS LA LECTURE INTERACTIVE ET RÉPÉTÉE D'UN ALBUM.	84
3.5.3. L'ENSEIGNEMENT DIRECT DES MOTS À TRAVERS LA LECTURE INTERACTIVE D'UN RÉSEAU LITTÉRAIRE THÉMATIQUE	86
3.6. L'ÉVALUATION DE LA CONNAISSANCE DES MOTS	89
3.7. LES PISTES D'ANALYSE DES RÉSULTATS : LE CODAGE DES VARIABLES	92
4. LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS	94
4.1. LE RAPPEL DE LA MÉTHODOLOGIE	94
4.1.1. LES PARTICIPANTS ET LE DÉROULEMENT DES PROCÉDURES.....	94
4.1.2. LE SUIVI DES APPRENTISSAGES LEXICAUX À L'AIDE DES TESTS.....	95
4.2. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	96
4.3. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	97
4.3.1. LES RÉSULTATS AU PRÉTEST DE LA LECTURE RÉPÉTÉE	98
4.3.2. LES RÉSULTATS AU POSTTEST IMMÉDIAT DE LA LECTURE RÉPÉTÉE	98
4.3.3. LES RÉSULTATS DU POSTTEST DIFFÉRÉ DE L'ALBUM RÉPÉTÉ	101

4.3.4. LA COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES POSTTESTS DE L'ALBUM RÉPÉTÉ	104
4.4. LA LECTURE D'UN RÉSEAU LITTÉRAIRE QUI PORTE SUR LE THÈME DE LA MER	105
4.4.1. LES RÉSULTATS AU PRÉTEST DU RÉSEAU LITTÉRAIRE	106
4.4.2. LES RÉSULTATS AU POSTTEST IMMÉDIAT DU RÉSEAU LITTÉRAIRE.....	107
4.4.3. LES RÉSULTATS LORS DU POSTTEST DIFFÉRÉ DU RÉSEAU LITTÉRAIRE	109
4.4.4. LA COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES POSTTESTS DU RÉSEAU LITTÉRAIRE.....	110
4.5. LA COMPARAISON DES APPRENTISSAGES SELON L'APPROCHE DE LECTURE	112
4.6. LA COMPARAISON DES APPRENTISSAGES SELON DES FACTEURS LEXICAUX	114
4.6.1. LA COMPARAISON DES APPRENTISSAGES SELON LA CLASSE DE MOTS	114
4.6.2 LA COMPARAISON DES APPRENTISSAGES SELON LE CARACTÈRE CONCRET OU ABSTRAIT DES MOTS...	116
4.7. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	117
5. LA DISCUSSION	120
5.1. L'INFLUENCE DE L'APPROCHE DE LECTURE SUR L'APPRENTISSAGE DES MOTS	120
5.2. L'ÉVOLUTION DE LA CONNAISSANCE DES MOTS DEPUIS LES PRÉTESTS	121
5.2.1. LA DISTINCTION ENTRE LES VOIETS RÉCEPTIF ET PRODUCTIF DU VOCABULAIRE	121
5.2.2. L'ART DE DÉFINIR LES MOTS LORS DES POSTTESTS	122
5.2.3. LES FACTEURS QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN L2	123
5.2.4. LES FACTEURS LEXICAUX.....	128
5.2.4.1. LA CLASSE DES MOTS	128
5.2.4.2. LE CARACTÈRE CONCRET OU ABSTRAIT DES MOTS	129
5.2.4.3. LA PRONONÇABILITÉ.....	130
5.2.4.4. LA LONGUEUR DU MOT.....	131
5.2.5. LA RESSEMBLANCE DU MOT CIBLE AVEC UN MOT PRÉALABLEMENT APPRIS.....	132
5.3. L'AUGMENTATION DES ÉVOLUTIONS DE MOYENNES ENTRE LES POSTTESTS	134
5.4. L'ENSEIGNEMENT DIRECT DES MOTS	135
5.5. LES EFFETS BÉNÉFIQUES DE NOTRE EXPÉRIMENTATION AU-DELÀ DE L'APPRENTISSAGE DE VOCABULAIRE	137
6. LA CONCLUSION	140
6.1. L'APPORT DE L'ACCROISSEMENT DU VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES ALLOPHONES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMPÉTENCE EN LECTURE	140

6.2. LE RÉSUMÉ DE NOS PRINCIPAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE	143
6.3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	146
6.3.1. L'ÉCHANTILLON	146
6.3.2. LE CHOIX DES MOTS	146
6.3.3. LA DURÉE DE L'EXPÉRIMENTATION	147
6.3.4. LE DOUBLE RÔLE D'ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE	148
6.3.5. LE PORTRAIT DES ÉLÈVES	149
6.4. LES RECOMMANDATIONS DIDACTIQUES	149
6.5. LE MOT DE LA FIN	151
ANNEXE 1 : LES LETTRES DE CONSENTEMENT ENVOYÉES AUX PARENTS	153
ANNEXE 2 : LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DU CPER	XXII
ANNEXE 3 : LES OUTILS DE MESURE	XXIII
PRÉTEST : LA LECTURE RÉPÉTÉE DE <i>LA MOUCHE DANS L'ASPIRATEUR</i>	XXIII
POSTTEST (IMMÉDIAT / DIFFÉRÉ) : LA LECTURE RÉPÉTÉE DE <i>LA MOUCHE DANS L'ASPIRATEUR</i>	XXV
PRÉTEST : L'APPROCHE DU RÉSEAU LITTÉRAIRE THÉMATIQUE	XXVIII
POSTTEST (IMMÉDIAT / DIFFÉRÉ) : L'APPROCHE DU <i>RÉSEAU LITTÉRAIRE</i>	XXX
ANNEXE 4 : LES MOTS CIBLES, LEUR DÉFINITION ET DES EXEMPLES EN CONTEXTE	XXXIII
DÉFINITIONS DES MOTS CIBLES <i>LA MOUCHE DANS L'ASPIRATEUR</i>, DE MÉLANIE WATT (2015)	XXXIII
DÉFINITIONS DES MOTS CIBLES LE RÉSEAU LITTÉRAIRE THÉMATIQUE DE <i>LA MER</i>	XXXV
LA BIBLIOGRAPHIE	153

LA LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES FACTEURS LEXICAUX QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE DES MOTS (LAUFER, 1997)	78
TABLEAU 2: QUELQUES DÉFINITIONS DE MOTS CIBLES EXPLIQUÉS LORS DE LA LECTURE RÉPÉTÉE ET DES EXEMPLES D'UTILISATION EN CONTEXTE	79
TABLEAU 3: QUELQUES DÉFINITIONS DES MOTS CIBLES EXPLIQUÉS LORS DU RÉSEAU LITTÉRAIRE ET DES EXEMPLES D'UTILISATION EN CONTEXTE	80
TABLEAU 4: LE CALENDRIER DES PROCÉDURES DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE	81
TABLEAU 5: NOTRE GRILLE D'ÉVALUATION, INSPIRÉE PAR LA RECHERCHE DE MCGREGOR, OLESON, BAHNSEN ET DUFF (2013)	91
TABLEAU 6 : LES NOTATIONS DES ÉLÈVES AU POSTTEST IMMÉDIAT DE LA LECTURE RÉPÉTÉE (P = VOLET PRODUCTIF; R = VOLET RÉCEPTIF)	92
TABLEAU 7: COMPARAISON DES ÉVOLUTIONS DE MOYENNES DES POSTTESTS SELON L'APPROCHE DE LECTURE	112
TABLEAU 8 : COMPARAISON DES ÉVOLUTIONS DE MOYENNE DES MOTS SELON LES APPROCHES DE LECTURE ET LES POSTTESTS	113
TABLEAU 9: L'ÉVOLUTION DES MOYENNES SELON LA CLASSE DE MOT LORS DES POSTTESTS IMMÉDIATS ET DIFFÉRÉS	115
TABLEAU 10: LA COMPARAISON DES ÉVOLUTIONS MOYENNES DES MOTS SELON LEUR CLASSE ET LE MOMENT DE PASSATION DES POSTTESTS À TRAVERS LE TEST DE WILKS	116
TABLEAU 11: COMPARAISON DES ÉVOLUTIONS DE MOYENNES DES MOTS SELON LE CARACTÈRE CONCRET OU ABSTRAIT DES MOTS ET SELON LE MOMENT DE PASSATION DES POSTTESTS	117

LA LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: UNE ÉLÈVE ESSAIE DE RECONNAITRE LES MOTS DE L'ALBUM « LA BÊTE VORACE » _____	83
FIGURE 2. UN ÉLÈVE VEUT REPÉRER LES MOTS CIBLES DANS L'ALBUM _____	83
FIGURE 3. UNE ÉLÈVE COPIE LES ILLUSTRATIONS DE «FLORA VEUT UN CHIEN» LORS DES JEUX LIBRES __	83
FIGURE 4: LE RÉSEAU LITTÉRAIRE THÉMATIQUE DE LA MER ET LES MOTS CIBLES AU « MUR DE MOTS »	88
FIGURE 5: PLUSIEURS ÉLÈVES ONT FAIT DES DESSINS INSPIRÉS PAR L'UNIVERS DU RÉSEAU THÉMATIQUE LORS DES PÉRIODES DE JEUX LIBRES: EN VOICI UN EXEMPLE _____	88
FIGURE 6: NOMBRE D'ÉLÈVES POUR CHAQUE CAS DE FIGURE AU POSTTEST IMMÉDIAT DE LA LECTURE RÉPÉTÉE _____	99
FIGURE 7: NOMBRE D'ÉLÈVES POUR CHAQUE CAS DE FIGURE LORS DU POSTTEST DIFFÉRÉ DE LA LECTURE RÉPÉTÉE _____	102
FIGURE 8 : COMPARAISON DE L'ÉVOLUTION DES MOYENNES LORS DES POSTTESTS DE LA LECTURE RÉPÉTÉE _____	104
FIGURE 9 : L'ÉVOLUTION DES SCORES AU POSTTEST IMMÉDIAT DEPUIS LE PRÉTEST LORS DE L'APPROCHE DU RÉSEAU LITTÉRAIRE _____	107
FIGURE 10 : L'ÉVOLUTION DES SCORES AU POSTTEST DIFFÉRÉ DEPUIS LE PRÉTEST LORS DE L'APPROCHE DU RÉSEAU LITTÉRAIRE _____	109
FIGURE 11: LA COMPARAISON DES ÉVOLUTIONS DE MOYENNES DES MOTS ENTRE LES POSTTESTS DU RÉSEAU LITTÉRAIRE _____	1100

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

ESEV : enseignement soutenu et étayé du vocabulaire

GAdj : groupe adjectival

GN : groupe du nom

GV : groupe du verbe

ILSS : le nom du programme de formation en éducation : Intégration linguistique, scolaire et sociale.

LM : langue maternelle

L1 : langue première

L2 : langue seconde

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
(maintenant le MEES : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur)

LES REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à tous ceux qui, dès mon plus jeune âge, ont alimenté mon intérêt pour la lecture. Lire a certainement contribué à forger une partie de mon identité. La lecture repousse les frontières et dégage l'horizon, insuffle de l'espace dans nos vies devenues parfois si étroites. Véronique Côté, dans son plaidoyer pour la poésie du quotidien¹, met magnifiquement en mots ce que je ressens souvent :

Au-delà de tout, la lecture m'a appris une façon d'être au monde, entièrement, mais sans trop me faire mal. Il y a des gens pour qui la même chose se passe en voyant des films, en dansant, en cuisinant des gâteaux ou en faisant de longs voyages. L'essentiel demeure que par un certain prisme, la vie, notre vie, soudain, devient habitable.

Si notre vie devient habitable, c'est aussi grâce à celles et ceux qui nous accompagnent du lundi au vendredi. Mille mercis à l'équipe du PC, l'école où j'ai eu la chance d'enseigner pendant quelques années, du moins assez longtemps pour mener ce projet de recherche. Merci aux directrices et aux membres du comité de perfectionnement pour leur soutien et leur générosité. Autant de mercis à tous les élèves à qui j'ai eu la chance de partager mon amour des livres. Vous êtes curieux, créatifs, audacieux et si authentiques. Vous rendez le monde entier plus habitable.

Finalement, je ne pourrais oublier tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée tout au long de cette aventure, à commencer par Dominic Anctil, mon directeur de recherche. Merci pour tes commentaires inspirés au fil des nombreuses relectures, pour ta générosité, tes encouragements et ton humour. Travailler avec toi fut un privilège.

Je suis également reconnaissante envers ma famille: Pauline, Jacques, Anne-Marie, Renée, Alexandre et Valérie, je vous aime. Le sourire aux lèvres, mes pensées voguent tendrement vers mes amis... Vous êtes si précieux : Mélanie, Annellyne, Stéphane, Antoine, Charles... Vous côtoyer est une joie de chaque instant. Finalement, merci à Hélène et Catherine, douces guerrières universitaires, que j'ai eu l'immense plaisir de rencontrer à travers ce projet de maîtrise.

¹ Un bouquin qui, comme une main sur l'épaule, nous apaise et nous laisse, au bout d'un long trajet de métro, le sourire aux lèvres et le cœur allégé : Côté, Véronique. (2014). *La vie habitable : poésie en tant que combustible et désobéissances nécessaires*. Montréal, Québec : Atelier 10.

L'INTRODUCTION

Notre projet de recherche, qui vise à comparer l'influence de deux approches de lecture interactive en classe d'accueil au préscolaire, soit la lecture répétée d'un album et la lecture d'un réseau littéraire thématique, sur l'apprentissage de mots cibles enseignés aux élèves lors de ces périodes de lecture, s'inscrit dans une réflexion amorcée il y a déjà quelques années, alors que nous constatons que peu d'enseignants en classe d'accueil autour de nous lisaient des œuvres de littérature jeunesse à leurs élèves qui, selon eux, n'avaient pas assez de vocabulaire pour comprendre et apprécier de tels livres. Pour présenter du nouveau vocabulaire, l'utilisation d'imagiers thématiques ou de listes de mots semblait être privilégiée. Cette réticence à exploiter la littérature jeunesse en classe d'accueil nous étonnait, puisque nous constatons que nos propres élèves étaient enthousiastes lorsque nous y recourions. De plus, les albums sont, selon nous, de précieux vecteurs de culture et nous sommes, en tant qu'enseignante en classe d'accueil, chargée de présenter la culture québécoise aux élèves (MELS, 2014). Nous avons l'impression que, si nous accompagnions les élèves dans la lecture des œuvres, non seulement arrivaient-ils à comprendre les histoires malgré leur vocabulaire limité, mais que cela contribuait aussi à accroître leur vocabulaire et leur intérêt envers les livres.

Ces constats ont fait émerger plusieurs questions. *Est-ce que la littérature jeunesse peut être utilisée en classe d'accueil? Quelles sont les meilleures façons de l'exploiter? Comment soutenir l'apprentissage de mots nouveaux à travers cette exploitation?* Cette curiosité nous a alors menée vers un projet de recherche à la maîtrise. Nous avons ainsi approfondi cette idée, avec le soutien de notre directeur de recherche, que le recours à la littérature jeunesse en classe d'accueil est non seulement possible, mais bénéfique pour plusieurs raisons, notamment pour l'accroissement de leur vocabulaire.

En effet, afin de passer en classe ordinaire et réussir leur scolarité, l'apprentissage de nouveau vocabulaire en français demeure incontournable pour les élèves en classe d'accueil, et ce, le plus tôt possible, afin de favoriser l'émergence de l'écrit et leur compétence en lecture. Les albums de littérature jeunesse peuvent fournir des contextes d'apprentissage pertinents tout en

permettant de développer plusieurs aspects de la compétence langagière, tels que la compréhension, la syntaxe et le langage oral (Barrentine, 1996; Sipe, 2000). Des chercheurs proposent plusieurs pistes pour exploiter la littérature jeunesse afin de favoriser l'apprentissage du vocabulaire (Biemiller et Boote, 2006). À notre connaissance, aucune recherche menée au Québec en contexte de classes d'accueil au préscolaire ne vise à comparer des approches d'utilisation de la littérature jeunesse et leurs impacts sur l'apprentissage du vocabulaire. Voilà en quoi notre recherche, qui porte sur deux façons d'utiliser la littérature en classe pour favoriser l'apprentissage et la rétention de nouveaux mots en classe d'accueil au préscolaire, devient pertinente et pourrait contribuer à l'avancement de la recherche en didactique du vocabulaire et des langues secondes.

Nous abordons ces aspects dans la problématique et le cadre conceptuel, avant de présenter notre méthodologie de recherche au troisième chapitre. Suivent la présentation et l'analyse des résultats de l'expérimentation que nous avons menée dans notre propre classe d'accueil préscolaire, auprès de quatorze élèves, au printemps 2018. Le chapitre suivant propose une discussion qui met en lumière les liens que nous avons tissés entre les théories évoquées dans notre cadre conceptuel, nos résultats de recherches et les observations notées dans notre journal de bord. Nous terminons avec une conclusion dans laquelle nous soulignons les limites de notre recherche et formulons quelques recommandations didactiques pour soutenir le développement du vocabulaire en classe d'accueil préscolaire.

1. LA PROBLÉMATIQUE

L'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise demeure nécessaire afin d'assurer la pérennité de la langue française (Armand, 2005). Depuis quelques décennies, différents paliers de gouvernement mettent sur pied des mesures pour favoriser le vivre ensemble et valoriser la langue française. Une des façons d'y parvenir est d'offrir des services de francisation aux adultes allophones et des classes d'accueil à leurs enfants. D'ailleurs, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux enfants qui fréquentent les classes d'accueil préscolaire et au développement de leur compétence langagière.

1.1. Le contexte social

Voilà déjà quelques décennies que le gouvernement du Québec accueille, particulièrement à Montréal, les enfants allophones dans le système scolaire francophone (Laframboise et Lortie, 1980). En fait, les élèves allophones bénéficient des « Services d'Accueil à l'Apprentissage du Français » (SASAF). Parmi ces services offerts, notons, entre autres, les classes d'accueil et le soutien linguistique aux élèves intégrés en classe ordinaire. En 2014, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié, pour la première fois, une progression des apprentissages en Intégration Linguistique, Scolaire et Sociale afin de mieux outiller les enseignants en plus de leur proposer de nouveaux documents liés à l'évaluation des apprenants. Les classes d'accueil, qui témoignent de la volonté du gouvernement de protéger la langue française, semblent là pour rester ; en novembre 2017, l'île de Montréal comptait 37,7 % d'élèves dont la langue maternelle est le français, et 43,1 % pour qui la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2018).

Tout au long de cette recherche, nous utiliserons le terme *allophones* pour référer aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, puisque nous sommes au Québec et que la langue officielle reconnue est le français. La définition officielle du terme allophones réfère à

tout locuteur dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans le milieu où il se trouve².

Afin de joindre une classe ordinaire et de poursuivre leur scolarité avec succès, les défis sont nombreux pour les jeunes apprenants. Nous dressons d'abord un bref historique des classes d'accueil au Québec, avant de souligner la mission qu'elles poursuivent.

1.1.2. Un bref historique des classes d'accueil au Québec

Les classes d'accueil du secteur francophone telles que nous les connaissons aujourd'hui demeurent un service relativement récent dans l'histoire de l'éducation au Québec. En effet, les premières classes d'accueil voient le jour en 1969 dans une école de la Commission des écoles catholiques de Montréal. La situation a ensuite évolué rapidement, soutenue par de nombreuses mesures (Laframboise et Lortie, 1980). Parmi celles-ci, l'arrivée de la loi 101, aussi appelée Charte de la langue française (1977), fait du français la langue officielle du Québec et oblige alors les enfants issus de l'immigration dont la langue maternelle (LM) n'est pas le français à fréquenter une école francophone. L'arrivée importante d'élèves allophones au secteur francophone a placé la classe d'accueil au centre du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants (Armand, 2011).

De nos jours, vu le nombre encore important d'apprenants issus de l'immigration à Montréal, la classe d'accueil est toujours au cœur de ce processus. D'ailleurs, sur l'île de Montréal, pour l'année scolaire 2017-2018, la proportion que représentent les élèves nés au Québec de parents nés eux aussi au Québec est de 31 %. Ce qui nous informe que 69% des enfants qui fréquentent l'école à Montréal sont issus de l'immigration, qu'elle soit de première ou de deuxième génération : ils sont alors nés à l'étranger de parents étrangers ou nés ici de parents (ou un des deux parents) nés à l'étranger.

² Au Québec, selon les définitions que proposent le Larousse (2019) et Antidote (2015), un apprenant du français en classe d'accueil ne serait pas considéré comme étant *allophone* si sa langue maternelle était l'anglais, puisque cette langue est une des langues officielles du Canada.

Nous décrivons maintenant plus précisément les objectifs que doivent atteindre les jeunes apprenants lorsqu'ils fréquentent les classes d'accueil au préscolaire à travers les compétences du programme de formation du préscolaire et en soulignant l'importance de l'émergence de l'écrit.

1.1.2. La mission des classes d'accueil au préscolaire et l'émergence de l'écrit

Les élèves allophones nouvellement arrivés en classe d'accueil ont besoin d'apprendre le français oral et écrit, d'abord pour favoriser leur intégration linguistique et socioculturelle, c'est-à-dire non seulement bien fonctionner à l'école (comprendre les consignes et les règlements), mais arriver à s'épanouir au-delà des murs de la classe (se faire des amis, comprendre l'humour, s'adapter au climat, etc.). Selon le programme en ILSS, l'élève

« découvre son nouveau milieu de vie et en saisit graduellement les particularités, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans la vie quotidienne. En prenant conscience à la fois des ressemblances et des différences entre sa culture d'origine et celle de la société d'accueil, il s'ouvre à son nouvel univers et amorce son processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale. » (Programme de formation ILSS, 2014, page 44)

Finalement, ils doivent développer leur vocabulaire et leurs connaissances de la langue écrite pour en arriver à lire pour apprendre, à maîtriser le langage scolaire (Armand et Maraillet, 2015).

Pour les enfants allophones en classe d'accueil préscolaire, les défis demeurent sensiblement les mêmes, en ce sens qu'ils ont besoin de développer leur compétence langagière à l'oral, notamment sur le plan du vocabulaire, mais ils n'ont pas à apprendre de façon formelle à lire et à écrire. Pour ces enfants, les principaux objectifs de leur passage en classe d'accueil préscolaire sont le développement du langage oral et l'émergence de l'écrit. Il n'existe pas de programme de formation pour l'accueil au préscolaire : les enseignants visent le développement des six compétences du programme préscolaire de la formation régulière tout en consacrant plus de temps et d'énergie à la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* qui comprend, par exemple, l'utilisation d'un vocabulaire approprié et l'exploration de l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots (MELS, 2006).

Il est aussi important de souligner qu'à notre connaissance, peu de recherches publiées au Québec traitent du développement de la compétence linguistique des élèves allophones en classe d'accueil préscolaire. Par contre, bon nombre de chercheurs s'accordent pour dire que l'émergence de l'écrit, qui comprend, entre autres, la compétence orale (la compréhension, la production et le vocabulaire) et la conscience phonologique, demeure une base solide sur laquelle le futur lecteur s'appuiera pour apprendre à lire de façon formelle, au primaire. En somme, intervenir tôt, dès le préscolaire, en favorisant l'émergence de l'écrit, demeure gagnant pour les enfants, qu'ils soient allophones ou non.

Aussi, la force de la compétence en lecture dès le début du primaire demeure un des facteurs de réussite scolaire globale (Snow, Burns et Griffin, 1998). Une hypothèse maintenant largement acceptée, d'abord développée par Anderson et Freebody en 1981, soutient que le vocabulaire est un fort prédicteur de réussite en lecture (Ouellette, 2006). Nous abordons le rôle du vocabulaire dans le développement d'une solide compétence en lecture en L1 à la section 1.2.2 et en L2 à la section 1.2.3.

1.1.3. La synthèse du contexte social

Les élèves allophones nouvellement arrivés au Québec ou nés ici de parents immigrants doivent passer par les classes d'accueil (préscolaire ou primaire, selon leur âge) pour apprendre le français avant de joindre une classe ordinaire et y poursuivre leur découverte de la langue. L'apprentissage de nouveau vocabulaire (lié à la vie à l'école et aux matières scolaires) en L2 devient primordial pour ces enfants (Armand et Maraillet, 2015), puisqu'il leur permet de poursuivre leur apprentissage scolaire, de mieux s'ouvrir sur le monde et ainsi de s'épanouir pleinement.

Aussi, rappelons qu'il y a une corrélation forte entre le vocabulaire et la compréhension en lecture (Biemiller et Boote, 2006; Ouellette, 2006) et que cette dernière demeure une compétence cruciale à développer, puisqu'elle est un facteur de réussite scolaire (Snow, Burns et Griffin, 1998).

Mais comment favoriser le développement de la compétence linguistique en classe d'accueil préscolaire pour favoriser le développement de la compétence en lecture l'année suivante, en

classe ordinaire ? Afin de répondre à cette question, nous abordons plus spécifiquement l'importance de l'émergence de l'écrit et du vocabulaire dans l'apprentissage d'une L2 dans la partie qui suit.

1.2. Le contexte scientifique

Cette partie vise à montrer en quoi l'émergence de l'écrit en classe d'accueil préscolaire demeure essentielle à développer chez les jeunes apprenants du français afin de les outiller dans leur apprentissage formel de la lecture. Nous soulignons d'abord l'effet de la lecture sur la réussite scolaire et les retombées sociales de cette dernière. Nous expliquons, à travers *le modèle simple de la lecture* (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990) et *les trois sphères de la lecture* de Montésinos-Gelet (2016), en quoi le vocabulaire demeure au cœur du processus de compréhension en lecture. Par la suite, nous abordons l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire avant de conclure avec l'apport de la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire pour favoriser l'accroissement du vocabulaire.

1.2.1. La lecture et la réussite scolaire

Comme nous le soulignons précédemment, il existe une forte relation entre les habiletés en lecture et la réussite scolaire et professionnelle (Snow, Burns et Griffin, 1998). En plus de bien réussir lors des examens en lecture, les bons lecteurs obtiennent aussi de bons résultats en mathématiques lors de résolutions de problèmes et ils performant mieux en sciences et en études sociales (Byrnes et Wasik, 2009). L'inverse est malheureusement aussi vrai : les élèves ayant plus de difficultés en lecture risquent d'éprouver des difficultés dans les autres matières et courent plus de risques d'abandonner leurs études avant l'obtention d'un diplôme (Malmgren et Leone, 2000). Finalement, à moins d'intervenir tôt dans le parcours de l'élève en l'aidant à améliorer sa compétence en lecture, l'écart entre les bons et les plus faibles lecteurs augmente d'année en année (Stanovich, 1986).

Ainsi, favoriser le développement de la lecture et prévenir les difficultés liées à son apprentissage constituent des objectifs majeurs pour les enseignants du primaire et du préscolaire.

1.2.2. Les fondements de la lecture

Il serait facile, voire naïf, de réduire le processus de lecture à une identification des mots, qu'on assimile souvent à tort au décodage, c'est-à-dire à l'action d'associer des phonèmes aux graphèmes³ qui sont devant nos yeux. Le décodage demeure en fait une stratégie de dépannage, surtout mise en œuvre par des lecteurs débutants. L'identification des mots, qui réfère plutôt aux processus d'extractions des informations lexicales en fonction des représentations graphiques des mots tout en impliquant un traitement phonologique, orthographique, visuel et sémantique des mots, ne suffit pas pour comprendre un texte.

À ce propos, une théorie de la lecture nous semble particulièrement intéressante, car elle met en lumière l'importance de l'oral, en plus de la reconnaissance des mots. Il s'agit du modèle de *la vision simple de la lecture* (Gough et Tummer, 1986 ; Hoover et Gough, 1990). Ce modèle suggère que la compréhension en lecture (L) correspond au produit des processus de la reconnaissance des mots⁴ (R) et de la compréhension orale (C) : $L=R \times C$. Les théoriciens insistent sur l'importance de la multiplication, qui rend le produit nul si un des deux facteurs n'est pas présent. Aussi, la compréhension linguistique relève des compétences de la langue orale et implique les connaissances phonologiques, syntaxiques et sémantiques (SEDL, 2008). Ces connaissances langagières ajoutées aux connaissances antérieures du lecteur fournissent les composantes nécessaires pour la compréhension linguistique. Ainsi, selon ce modèle de *la vision simple de la lecture*, il importe au lecteur d'avoir assez de connaissances sur le plan du vocabulaire pour arriver à comprendre le sens d'un texte.

Montésinos-Gelet (2016) ajoute sa voix aux théoriciens de la lecture et propose une explication basée sur ce qu'elle nomme *les trois sphères de la lecture*. Selon elle, la lecture est

³ Un *phonème* est la plus petite unité discrète ou distinctive de la langue qui permet de distinguer les mots les uns des autres. Un *graphème* est, quant à lui, la plus petite entité d'un système d'écriture, qui correspond souvent au phonème. Une particularité du système d'écriture du français est que pour représenter un phonème, il existe plus d'un graphèmes (exemple : /o/ = o, au, eau).

⁴ La reconnaissance des mots correspond à l'identification des mots.

une activité complexe qui ne peut se résumer à travers deux seuls aspects : la reconnaissance des mots et la compréhension.

La première sphère de la lecture correspond au décodage du code graphique (scrutation visuelle), qui comprend les graphèmes et les signes. Ce décodage nécessite des connaissances liées à la conscience phonologique, aux lettres, au code orthographique et à la lecture par groupe de mots. Par ailleurs, le décodage du code graphique tel qu'expliqué par Montésinos-Gelet correspond à ce que Goigoux et Cèbe (2006) nomment le *déchiffrage*, soit le processus qui permet au lecteur d'oraliser le mot qui est écrit sous ses yeux. Qu'on le nomme décodage ou déchiffrage (ces termes sont à nos yeux équivalents), l'oralisation d'un mot ne mène pas nécessairement à la compréhension de ce mot.

La deuxième sphère de la lecture renvoie au décodage du code linguistique, qui correspond, quant à lui, à la parole de l'auteur. Cette sphère nécessite des connaissances sur le plan linguistique telles que le sens des mots lus, les registres de langue utilisés, la capacité à faire des inférences et à traiter l'implicite, ce qui facilite ensuite l'apprentissage par la lecture. La richesse du vocabulaire du lecteur lui permet alors d'accéder au sens du texte ou, comme l'expliquent Goigoux et Cèbe (2006), faire en sorte que le mot oralisé mène bel et bien à une image auditive porteuse de sens. La distinction qu'établit à la fois Montésinos-Gelet entre le décodage du code graphique et du code linguistique, comme Goigoux et Cèbe (2006) entre le déchiffrage et le décodage, nous semble particulièrement intéressante; cette nuance explique mieux les difficultés que peuvent rencontrer certains enfants. Des élèves peuvent utiliser un langage décontextualisé très développé et s'exprimer à l'aide d'un vocabulaire riche et de phrases bien construites ; ils n'ont alors aucun mal à décoder le code linguistique, mais ils peuvent éprouver des lacunes sur le plan du décodage du code graphique. L'inverse est tout aussi vrai : certains enfants déchiffrent les mots sans problèmes, mais éprouvent de la difficulté avec le code linguistique et ainsi, n'accèdent pas au sens du texte lu. C'est la deuxième sphère de la lecture qui est ici problématique.

Finalement, la troisième sphère correspond à la réponse du lecteur à sa lecture. La compétence en français du MEES « apprécier des œuvres littéraires » relève de cette troisième sphère. Montésinos-Gelet (2016) précise également que les composantes de la première sphère,

lorsque bien maîtrisées, nécessitent moins d'attention, alors que les deux sphères suivantes demeurent en développement pendant toute notre vie.

Les connaissances liées à la lecture que nous évoquons à travers les propos Gough et Tunmer (1986), Montésinos-Gelet (2016) et Goigoux et Cèbe (2006) deviennent tout aussi importantes à approfondir pour le lecteur débutant en L2.

1.2.3. La lecture en L2

Si l'enfant sait déjà lire dans sa langue maternelle, il pourra transférer ses connaissances en L2 et ainsi, n'aura pas besoin de découvrir à nouveau le principe alphabétique en général (si sa langue maternelle est alphabétique), mais devra apprendre le code orthographique de la langue française (Giasson, 2011). Aussi, Giasson précise que si l'enfant ne connaît pas l'alphabet latin, l'enseignant doit lui laisser plus de temps pour se familiariser avec ces nouveaux caractères.

Le jeune lecteur dont la langue maternelle n'est pas le français qui débute son apprentissage de la lecture risque de rencontrer quelques difficultés sur son chemin (Singhal, 1998). Ses camarades dont la langue maternelle correspond à la langue de scolarisation commencent normalement leur apprentissage plus facilement, et ce, pour plusieurs raisons, notamment sur le plan des habiletés langagières (Giasson, 2011). Verhoeven (1990) souligne qu'il demeure parfois laborieux pour les lecteurs en L2 de lire en décodant les sons des lettres, ce qui serait alors causé par une faiblesse sur le plan de la discrimination auditive. Ces difficultés peuvent mener à de fausses prononciations des mots lus, qui sont alors difficilement reconnaissables. Nous comprenons ici qu'en déchiffrant à haute voix un mot, un élève pourrait ne pas le reconnaître, donc n'arriverait pas à accéder à sa signification. Pourtant, il faut ici nuancer les propos de Verhoeven. L'auteur n'explique pas assez précisément les fondements exacts du problème : souvent, en L2, ce n'est pas une difficulté sur le plan du déchiffrement du mot qui pose problème. L'élève arrive à bien déchiffrer la forme orale du mot, mais n'accède pas à son sens parce que ce mot de la L2 ne fait tout simplement pas partie de son vocabulaire à l'oral; aucune information sémantique n'y est associée.

Selon Montésinos-Gelet (2016), lorsqu'un lecteur n'arrive pas à comprendre ce qu'il décode, c'est qu'il éprouve des difficultés à décoder le code linguistique (qui correspond à la deuxième sphère de lecture), soit à accéder au sens du texte lu. Il importe ici d'apporter ces précisions, puisque ce sont les composantes de la deuxième sphère de la lecture qui posent souvent problème aux lecteurs dont le français n'est pas la langue maternelle. Ils arrivent souvent à déchiffrer les mots, à décoder le code graphique du français, mais ne peuvent accéder au sens du texte, en raison d'un manque de vocabulaire en L2.

Par ailleurs, les enfants qui manquent de vocabulaire accumulent des frustrations, perdent confiance en eux et finissent par éviter les moments de lecture (Lehr, Osborn et Hiebert, 2004). L'apport du vocabulaire oral sur la compréhension a été démontré à plusieurs reprises, notamment par Muter, Hulme, Snowling et Stevenson (2004), qui rapportent une corrélation modérée ($r = .52$) entre le vocabulaire réceptif des enfants d'âge préscolaire et leur compréhension en lecture deux ans plus tard. Plus précisément, les connaissances sur le plan du vocabulaire dès l'entrée au préscolaire deviennent un prédicteur de réussite en compréhension en lecture en 4^e année (Scarborough, 2001). Pour comprendre ce qu'ils lisent, les lecteurs ont besoin, lexicalement, de connaître à la fois beaucoup de vocabulaire et les stratégies utiles pour découvrir le sens d'un nouveau mot lorsqu'ils le rencontrent.

En ce sens, Giasson (2011) rappelle que le manque de vocabulaire des élèves non francophones demeure un facteur important qui explique les difficultés en compréhension en lecture et recommande l'enseignement du vocabulaire en offrant des interventions de qualité aux apprenants tout au long de la journée.

Aussi, elle précise l'importance du développement du langage oral décontextualisé, dès le préscolaire, afin d'optimiser l'apprentissage de vocabulaire. Ce type de langage s'apparente davantage à l'écrit et il nécessite un riche vocabulaire pour que le locuteur puisse référer à des situations passées raconter des histoires. Comme nous l'expliquons dans la partie suivante, les enseignants en classe préscolaire favorisent souvent le développement d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit à travers le jeu, les comptines et la lecture d'œuvres de littérature jeunesse.

1.2.4. L'émergence de l'écrit

Whitehurst et Lonigan (1998) définissent ainsi l'émergence de l'écrit: ce sont les habiletés, les connaissances et les attitudes qui sont précurseurs de la lecture et de l'écriture. Aussi, les auteurs soulignent que le terme *émergence* permet d'évoquer le fait que l'acquisition de la lecture et de l'écriture s'effectue à travers un développement continu dont les origines mêmes remontent à la petite enfance.

Par exemple, l'émergence de l'écrit comprend l'habileté à comprendre les conventions de l'écriture. Les livres sont construits selon certaines conventions que nous arrivons à comprendre sans nécessairement savoir lire (Whitehurst et Lonigan, 1998), comme le sens de la lecture (de gauche à droite et de haut en bas, en français) et certaines marques graphiques, incluant les blancs graphiques entre les mots et les points à la fin des phrases.

De plus, toujours selon Whitehurst et Lonigan (1998), l'émergence de l'écrit comprend plusieurs aspects du langage oral, dont le vocabulaire. Au début de la lecture, l'apprenti lecteur commence à déchiffrer des lettres et à leur attribuer des sons, pour ensuite lier ces sons et former des syllabes, puis des mots afin d'en comprendre le sens. Ce sont les connaissances antérieures du lecteur qui l'aident beaucoup lors de la lecture et ces connaissances s'expriment notamment à travers son vocabulaire. Par ailleurs, le National Reading Panel (2000, section 4-3) a reconnu le vocabulaire comme étant une composante essentielle du développement de la littératie chez les apprenants d'une L2.

Selon Neuman, Pinkham et Kaefer (2016), les enfants accroissent leurs connaissances et leur vocabulaire au contact de trois sources: grâce à des expériences réelles (des jeux, des activités de la vie de tous les jours), à travers leurs interactions avec les autres et aussi à travers diverses ressources matérielles, comme les livres, qui sont souvent riches sur le plan du vocabulaire, et permettent aux enfants de découvrir le monde qui les entoure. En somme, l'émergence de l'écrit s'effectue bien avant l'arrivée en première année et l'apprentissage formel de la lecture.

Au préscolaire, de nombreuses activités ludiques permettent de faciliter cette émergence. Parmi celles-ci, une en particulier contribue grandement à l'émergence de l'écrit en classe : la lecture interactive en grand groupe. À travers des périodes fréquentes de lecture à haute voix

avec interactions, les enfants acquièrent une meilleure connaissance du langage décontextualisé et améliorent leur vocabulaire (Sénéchal, 1997). La littérature jeunesse comporte de nombreux autres avantages que nous détaillons d'ailleurs au point 1.2.6., avant de circonscrire davantage les fondements et les avantages de la lecture interactive au point 2.7. du cadre conceptuel.

Parmi tous les facteurs qui facilitent l'émergence de l'écrit et l'apprentissage de la lecture, nous choisissons, pour cette recherche, de nous concentrer sur le vocabulaire. Cet aspect nous semble particulièrement intéressant, puisqu'il est au cœur de l'apprentissage de la langue, tant orale qu'écrite, et que sa croissance est étroitement liée au rendement scolaire en général (Walker, Greenwood, Hart et Carta, 1994). De plus, l'enseignement du vocabulaire peut se faire en classe, ce qui nous semble pertinent sur le plan pédagogique pour les enseignants en classe d'accueil : l'accroissement du vocabulaire chez les jeunes apprenants, encore plus chez les enfants issus de l'immigration, devient ainsi un objectif concret à atteindre afin d'améliorer la lecture et de favoriser ainsi la réussite scolaire en général. Par ailleurs, à notre connaissance, peu de recherches portent actuellement sur le développement du vocabulaire en classe d'accueil au Québec.

L'apprentissage du vocabulaire en L2, comme en L1 peut se faire de différentes façons : incidente (par le contexte, sans enseignement explicite, comme nous avons acquis notre langue maternelle à l'oral) ou consciente et intentionnelle (par le biais, par exemple, d'une leçon de vocabulaire). Nous explorons davantage les notions liées au vocabulaire dans les paragraphes qui suivent.

1.2.5. L'accroissement du vocabulaire

La plupart des chercheurs s'accordent pour dire que la majeure partie de l'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle, – qui s'effectue tout au long de notre vie, puisqu'il n'est jamais totalement maîtrisé et terminé, mais bien toujours en évolution (Kamil et Hiebert, 2005) –, s'effectue de façon accidentelle (ou « incidente »), notamment à travers la lecture. Pour ce faire, il importe que les textes lus contiennent des mots nouveaux et rares (Godin, 2013). Anderson et Nagy (1992) ont cherché à comprendre ce qui permet l'apprentissage

incident des nouveaux mots rencontrés à travers la lecture. Ils ont découvert que parmi ces derniers, un sur vingt allait être compris par le jeune lecteur. Cela semble peu, mais si on garde en tête que, par exemple, un élève de cinquième année lit des milliers de nouveaux mots par année, ce ratio de nouveaux mots appris devient non négligeable. Selon ces mêmes auteurs, certains facteurs, comme le fait que le niveau de difficulté du texte lu convienne aux habiletés du jeune lecteur, ainsi que le niveau de difficulté des nouveaux mots rencontrés (les mots abstraits ou très conceptuels demeurent plus complexes à apprendre de façon incidente que les mots concrets) et la richesse du contexte dans lequel le mot apparaît, peuvent aussi influencer leur apprentissage.

Selon la théorie de l'acquisition naturelle en langue seconde telle que formulée par Krashen (1982), il suffirait à l'élève de langue seconde d'être en contact avec des textes dans lesquels il maîtrise assez de mots pour comprendre implicitement le sens des nouveaux qu'il rencontre (l'hypothèse de l'*input + 1*) pour enrichir son vocabulaire. L'enseignant devient celui qui fournit de l'*input* aux apprenants, sans avoir à enseigner directement les mots pour favoriser la compréhension.

Or, l'apprentissage grâce au contexte, donc effectué de façon incidente, comporte des limites, surtout chez les apprenants moins avancés, qui ne possèderaient pas assez de stratégies de base pour déduire la juste définition d'un nouveau mot (Parreren, 1989). En effet, à la lumière des constatations faites par des chercheurs depuis l'élaboration de la théorie de l'apprentissage incident d'une L2 selon Krashen au tournant des années 80, nous remarquons que, pour plusieurs apprenants, le contexte naturel ne suffit pas pour comprendre le sens de nouveaux mots en lisant (Tréville, 2000) et améliorer ses connaissances en L2 à l'école. Les enfants qui maîtrisent peu de vocabulaire dans leur langue maternelle à leur entrée à l'école risquent d'être pénalisés tout au long de leur parcours scolaire (Neuman et Celano, 2006), la lecture et le vocabulaire s'alimentant l'un et l'autre : plus on maîtrise de mots, plus on comprend ce qu'on lit, plus on peut apprendre de nouveaux mots en lisant. L'inverse est aussi vrai : moins on connaît de mots, moins on comprendra les textes qu'on lit et moins on pourra s'appuyer sur le contexte pour acquérir de nouveaux mots. C'est ainsi que l'apprentissage de nouveaux mots de façon incidente profite surtout aux lecteurs qui ont déjà un large vocabulaire (Stanovich, 1986;

Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004). C'est d'ailleurs ce qu'on nomme « l'effet Matthieu », qui désigne, de manière générale, le fait que les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres⁵. Ainsi, lors d'un processus d'apprentissage d'une langue, les apprenants plus forts apprendraient davantage de vocabulaire que leurs pairs plus faibles. Le raisonnement vaut aussi pour les apprenants d'une L2 : apprendre en contact de textes lus ou entendus, même s'ils sont choisis en fonction de leur niveau langagier, ne suffit pas.

Ainsi, des auteurs ont cherché à se distancer de la théorie de l'apprentissage incident et ont proposé d'autres modèles pour expliquer l'apprentissage d'une L2 et, plus précisément, l'apprentissage du vocabulaire. Un modèle largement accepté est celui qui compare l'ensemble des processus d'apprentissage à un système de traitement de l'information (Hulstijn, 1990). L'intégration d'un nouveau mot dans le lexique mental se fait progressivement, après plusieurs contacts (répétitions) dans différents contextes. Si les chercheurs ne s'entendent pas sur le nombre exact de répétitions auxquelles les élèves doivent être exposés pour apprendre un nouveau mot, certains avancent même que jusqu'à vingt expositions à un nouveau mot soient nécessaires (Childers et Tomasello, 2002).

Heureusement, les dés ne sont pas nécessairement joués pour les élèves allophones ou les locuteurs natifs qui maîtrisent peu de vocabulaire. L'enseignement direct du vocabulaire en classe permettrait, selon Biemiller (2000), à environ 90 % des élèves dont le niveau de vocabulaire est faible, qui reçoivent un enseignement approprié du vocabulaire dès leur arrivée à l'école, de rejoindre leurs pairs du même âge.

Ainsi, les enseignants auraient un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue des apprenants, plus précisément sur le plan du vocabulaire. Si une partie du vocabulaire appris en classe peut s'apprendre de façon incidente (par la répétition de mots concrets lors de la routine quotidienne, par exemple), il s'avère essentiel d'enseigner formellement le vocabulaire

⁵ Cette expression fait référence à un extrait de l'évangile selon Saint Matthieu : « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a ». C'est le sociologue Robert K. Merton qui a d'abord utilisé cette analogie.

(Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004; Beck, McKeown et Kucan, 2013) afin de diminuer l'écart entre les élèves ayant un large vocabulaire et ceux dont le vocabulaire est plus restreint. Une fois établi, non seulement cet écart perdure, mais il s'accroît en raison de « l'effet Matthieu », puisque les enseignants accordent malheureusement trop peu d'importance à l'enseignement direct du vocabulaire (Biemiller, 2000).

Aussi, toujours dans le but de faciliter le développement langagier des élèves, il importe de reconnaître le bagage linguistique de tous les élèves. En effet, des recherches pointent l'importance d'encourager le développement langagier des enfants à la fois dans leur LM et en LS. Ainsi, le maintien de la langue maternelle des familles immigrantes demeure essentiel (Lafforett, Kim et De Feyter, 2014). En somme, reconnaître le capital culturel et linguistique des élèves allophones est primordial (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015) et, si notre recherche met davantage la lumière sur l'apprentissage de nouveaux mots en français, loin de nous l'idée de nier l'apport des autres langues parlées par les participants à notre projet.

Les bienfaits d'un enseignement soutenu et étayé du vocabulaire s'appliquent aussi aux apprenants d'une L2. En effet, les enfants immigrants ont des difficultés dans plusieurs matières (Chlapana et Tafa, 2014), car leur vocabulaire est réparti dans différentes langues (PISA, 2000). Beck, McKeown et Kucan (2013) proposent *un enseignement soutenu et étayé du vocabulaire* : un enseignement qui inclut des explications directes tout en provoquant la réflexion, qui demeure amusant, avec un suivi interactif.

Elles rappellent que l'enseignement direct et convivial des mots est aussi efficace pour améliorer la compréhension en lecture. Or, les enseignants demeurent peu familiers avec les différentes approches qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire (avec des illustrations, pointer des images, répéter, mimer, poser des questions pour susciter la réflexion). Aussi, enseigner les mots en lisant des histoires à haute voix serait efficace (Silverman, 2007 ; Vadasy et Nelson, 2012).

À cet égard, Beck, McKeown et Kucan (2013) suggèrent de puiser les mots à enseigner dans des textes qui rejoignent les intérêts des enfants; les livres de littérature jeunesse lus à haute voix demeurent une bonne source de mots nouveaux à enseigner en fournissant un contexte

authentique. De plus, la littérature jeunesse aide les enfants à franchir le pont entre la langue parlée à la maison et le langage plus scolaire utilisé à l'école (Hassett, 2009).

En somme, tous les enfants profitent d'un enseignement riche et explicite du vocabulaire (Graves, 2006; Beck, McKeown et Kucan, 2013). Aussi, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de l'enseignement du vocabulaire avec, entre autres, l'utilisation en classe d'albums de littérature jeunesse (Biemiller et Boote, 2006), et proposent des pistes d'action.

1.2.6. L'apport de la littérature jeunesse

La lecture d'albums de littérature jeunesse à haute voix en classe préscolaire demeure une activité très populaire et la plupart des enseignants l'inscrivent à leur routine dès septembre. Elle consiste à communiquer un texte à des auditeurs, peu importe leur âge, qui n'ont pas ce texte sous les yeux (Dolz et Schneuwly, 1998). Les bienfaits d'une telle pratique sont nombreux et nous les détaillons davantage aux points 2.7. et 2.8. En premier lieu, il convient de définir ce qu'est la littérature jeunesse et d'en souligner les apports.

Tout d'abord, soulignons qu'il demeure difficile de définir précisément ce qu'est la littérature jeunesse. Les auteurs en parlent souvent en relevant ses caractéristiques et ses apports.

Selon Turgeon (2013), la littérature jeunesse est intentionnelle, en ce sens qu'on la crée et l'adapte intentionnellement pour un public cible. Elle implique aussi un rapport à autrui et permet ainsi le développement de compétences langagières, surtout lorsque les acteurs impliqués dans ces interactions sociales sont diversifiés (la famille, les pairs, l'enseignant et, aussi, les œuvres culturelles) (Montésinos-Gelet et Morin, 2004). Aussi, toujours selon Turgeon (2013), malgré ses frontières parfois un peu floues (certains livres conçus pour les jeunes atteignent un public adulte, et vice-versa), on s'entend pour lui accorder un statut légitimé, autant chez les éditeurs, les enseignants, les bibliothécaires, les revues spécialisées que les parents. L'auteure rapporte aussi qu'en raison de la spécificité de la littérature jeunesse et du public auquel elle s'adresse, trois fonctions liées au destinataire enfant et au contexte de lecture scolaire ou familial, qui incluent parfois une médiation de la part d'un enseignant ou d'un parent, paraissent pertinentes : la fonction *affective*, la fonction *cognitive* et la fonction *sociale*.

Dans un premier temps, Turgeon (2013) précise que c'est la *fonction affective* qui permet à l'enfant de s'évader en lisant et de développer son intérêt envers la lecture. Les élèves qui apprécient la littérature jeunesse peuvent aussi aiguïser leur sensibilité à la richesse de la langue et des mots (Demers, 1998). De plus, à travers la dimension affective de la littérature jeunesse les enfants peuvent s'identifier personnellement aux personnages et à certaines réalités sociales (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008; citées par Turgeon, 2013), comme l'immigration et l'intégration dans une nouvelle école. Plusieurs enfants immigrants éprouvent des difficultés langagières, culturelles et académiques qui leur causent de l'anxiété (Midobuche, 1999) et la littérature jeunesse peut leur permettre de mieux surmonter ces difficultés. La lecture à haute voix permet une connexion entre les personnages de l'histoire et le lecteur. Ce dernier résout ses propres conflits et exprime ses émotions à travers les personnages : cette forme d'empathie permet l'effet libérateur et salvateur de la catharsis (Lowe, 2009).

Deuxièmement, Turgeon (2013) souligne les bienfaits sur le plan *cognitif* qu'apporte la littérature jeunesse. D'abord, elle permet l'acquisition de connaissances culturelles et rend possibles l'identification et la transmission de symboles (Dufays, 1994). Les textes lus en classe peuvent ainsi faciliter l'intégration des élèves à la culture de leur milieu, ce qui nous semble tout à fait pertinent en contexte de classe d'accueil, dont le programme comporte d'ailleurs une compétence à visée culturelle : *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise* (MELS, 2014). De plus, la littérature jeunesse favorise le développement des compétences langagières, lui aussi lié à la fonction cognitive. Turgeon (2013) explique qu'à travers la littérature jeunesse, l'élève peut non seulement accroître ses connaissances littéraires, mais également mieux écrire, puisque les textes littéraires offrent d'excellents modèles en syntaxe, en grammaire et en vocabulaire.

Enfin, Turgeon (2013) souligne que la *fonction sociale* s'inscrit souvent dans un contexte de médiation, comme à la maison ou à l'école. Le livre ouvre à la discussion et c'est à travers les échanges qu'il suscite qu'une meilleure compréhension peut émerger (Hébert, 2004).

À première vue, nous aurions pu croire que notre projet de recherche touche surtout la fonction cognitive de la littérature jeunesse, puisque nous nous intéressons à l'accroissement du vocabulaire, qui est une composante de la compétence langagière. Or, à la lumière des informations apportées notamment par Turgeon (2013), nous comprenons qu'à travers l'utilisation d'albums lus à haute voix en classe d'accueil, ce sont toutes les fonctions de la littérature jeunesse qui se révèlent et deviennent pertinentes pour les enfants.

1.3. La synthèse de la problématique

Les élèves allophones qui fréquentent les classes d'accueil montréalaises espèrent réussir leur intégration au milieu scolaire québécois. La compréhension en lecture demeure pour ces enfants un facteur de réussite. Afin de faciliter le développement de cette compétence essentielle, des chercheurs affirment que le développement d'un vocabulaire riche et étendu demeure incontournable (Baker, Simmons et Kame'enui, 1998; Simmons et Kame'enui, 2004). On ne peut s'en remettre à l'acquisition incidente pour atteindre un vocabulaire suffisant au développement d'une réelle compétence en lecture chez les élèves qui doivent augmenter la taille de leur vocabulaire dans la langue d'enseignement (Tréville, 2000). Des auteurs proposent un enseignement soutenu et étayé du vocabulaire en classe et ce, dès le préscolaire, (Beck, McKeown et Kucan, 2013) et ajoutent que la lecture d'albums à haute voix en classe s'avère propice à l'enseignement de nouveaux mots.

Favoriser l'émergence de l'écrit, qui comprend l'accroissement du vocabulaire, chez les jeunes enfants demeure essentiel et c'est pourquoi nous nous intéressons précisément, dans le cadre de cette recherche, au développement du vocabulaire en français des enfants allophones en classe d'accueil au préscolaire, tout en reconnaissant l'importance de maintenir et de valoriser leur langue maternelle. Ces constatations nous mènent à notre question générale de recherche.

1.4. La question générale de recherche

Les écrits scientifiques précédemment évoqués nous conduisent à une question générale de recherche :

Quelle est la meilleure façon d'utiliser la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire pour favoriser l'accroissement du vocabulaire des élèves?

Nous poursuivons notre réflexion à ce propos dans le cadre conceptuel à travers des explications plus approfondies des concepts abordés dans la problématique, comme le développement du langage chez les enfants, l'émergence de l'écrit, différentes définitions liées au vocabulaire, puis l'apport de la littérature jeunesse en classe à travers deux approches de lecture interactive en classe. Aussi, nous nous appuyons sur des recherches empiriques pour expliciter davantage nos propos et mettre en lumière des résultats qui montrent la pertinence et l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire.

2. LE CADRE CONCEPTUEL

Afin de poursuivre notre réflexion et de répondre à la question générale de recherche que nous posons à la fin de notre problématique (*Quelle est la meilleure façon d'utiliser la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire pour favoriser l'accroissement du vocabulaire des élèves?*), nous développons dans ce deuxième chapitre les concepts évoqués précédemment. Dans la première partie du cadre conceptuel, nous explicitons l'importance du langage décontextualisé et nous précisons en quoi le vocabulaire d'un enfant influence sa compétence en lecture afin de justifier l'importance de son apprentissage et de son enseignement en classe. Nous définissons ensuite certaines notions en lien avec le développement de l'émergence de l'écrit en L1 et en L2, ce qui nous permet de mieux saisir la pertinence d'intervenir tôt dans le parcours scolaire des enfants.

Par la suite, nous définissons certaines notions préalables à toute réflexion sur l'enseignement du vocabulaire, notamment ce que signifie «connaître un mot». Nous poursuivons en distinguant le vocabulaire réceptif du vocabulaire productif, ainsi que l'étendue et la profondeur du vocabulaire.

Nous abordons ensuite l'apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2, puis soulignons l'importance de son enseignement en classe d'accueil au préscolaire, notamment par l'explication directe des mots et la lecture interactive.

En dernier lieu, nous proposons un survol d'études empiriques qui portent sur l'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse. Nous présentons aussi des études dont les procédures de recherche et les pistes d'analyse nous ont inspirée pour l'élaboration de notre propre méthodologie, que nous détaillons dans le chapitre suivant.

2.1. Le développement du langage chez les enfants

Entre la petite enfance et les premières années de scolarisation, le langage oral évolue grandement, rapidement, et traverse plusieurs stades au cours desquels les enfants développent

différentes habiletés. Parmi ces dernières, il y a la capacité de passer d'un langage contextualisé, donc en situation, vers un langage décontextualisé, parfois aussi dit « d'évocation ». Dans la partie qui suit, nous nous attardons principalement à décrire les différences entre ces deux aspects du langage oral. Par la suite, nous soulignons que les définitions de mots formulées par les enfants pour décrire leur réalité évoluent aussi à travers différents stades.

2.1.1. Le passage d'un langage contextualisé à un langage décontextualisé

Au début de sa vie, le jeune enfant vit surtout des échanges verbaux face à face, qu'on appelle aussi langage en situation, ou contextualisé. L'adulte à ses côtés, bienveillant, lui désigne des objets et parle pour lui, à la deuxième personne ; il lui prête des besoins, des désagréments ou du bien-être en lui disant, par exemple : « Tu as faim, je prépare ton lait. » ou « Tu souris, tu es content. » L'enfant apprendra, plus tard, à s'approprier un discours et à utiliser alors la première personne lorsqu'il parle (Le langage oral, s.d.). Le contexte dans lequel s'inscrivent les échanges permet alors de comprendre ce dont il est question. Au préscolaire, il faut enrichir sur le plan lexical ce type de discours.

En évoluant, l'enfant apprend à évoquer des situations passées, à raconter des récits. Il lui faut alors se distancier de la situation évoquée, nommer les personnes ou les personnages dont il parle et décrire l'environnement dans lequel l'action se déroule. Son langage devient alors décontextualisé. Ce type de langage est plus proche de l'écrit; il devient assez explicite pour être compris en tout temps et en tout lieu (Le langage oral, s.d.) et doit présenter un haut degré de cohérence (Snow, 1983).

Parfois, les jeunes enfants arrivent à l'école avec peu d'expérience avec ce type de langage. Beck et McKeown (2001) soulignent que le langage décontextualisé requiert un vocabulaire plus riche et plus précis, pour pallier le fait qu'on ne peut prendre appui sur les objets qui nous entourent, puisque ces référents font alors partie d'une situation extérieure. Pour arriver à soutenir ce genre de conversation, les enfants apprennent à jongler avec des concepts et des idées qui vont au-delà des éléments plutôt terre-à-terre qui les entourent dans l'immédiat. Ainsi, lorsque les enfants amorcent leur scolarité, leur langage n'est plus nécessairement le

produit d'une situation précise où tous les interlocuteurs partagent le même contexte, mais il devient la source de situations d'apprentissage. En ayant assez de vocabulaire pour maîtriser le langage décontextualisé, ils peuvent alors mieux interagir avec le monde qui les entoure, mieux exprimer des pensées de plus en plus complexes.

Par ailleurs, les habiletés à manier un langage décontextualisé favorisent le développement de la littératie (Snow, 1983). Dans un même ordre d'idées, Baumann, Kame'enui et Ash (2003) mettent en lumière le fait qu'un vocabulaire riche et étendu chez les jeunes enfants et une facilité à comprendre le langage décontextualisé sont positivement liés à leur compétence en lecture. Hoff-Ginsberg (1997) rappelle aussi le lien entre l'apprentissage de la lecture et le langage oral ; il souligne que la lecture se base sur le langage oral, que les enfants apprennent d'abord à parler avant de lire et d'écrire.

Les jeunes élèves ont besoin de développer leur langage décontextualisé. À cet effet, la lecture à haute voix faite aux enfants demeure une pratique populaire et efficace au préscolaire (Wasik et Bond, 2001) : la littérature jeunesse les expose à une importante source de langage décontextualisé (Hoff-Ginsberg, 1997). Nous revenons d'ailleurs sur les effets positifs de la lecture à haute voix à la section 2.7.

2.1.2. L'évolution des définitions formulées par les enfants

En plus de passer d'un langage contextualisé à un langage de plus en plus décontextualisé, l'enfant traverse aussi des stades de développement lorsqu'il définit le monde qui l'entoure, puis lorsqu'il donne des définitions de mots. Si l'art de fournir des définitions de mots nécessite des habiletés langagières, il requiert aussi des connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire des connaissances sur la langue (Snow, 1990). Les définitions établissent des relations d'équivalence sémantiques entre un mot cible et une expression linguistique, qui prend la forme d'une phrase qui contient les éléments conceptuels essentiels à propos dudit mot cible (Benelli, Belacchi, Gini et Lucangeli, 2006). Il s'agit d'une périphrase, d'une reformulation qui permet d'explicitier le sens du mot défini en termes sémantiquement plus simples, ce qui permet au locuteur d'accéder au sens d'un mot inconnu.

Lorsqu'elles résument l'évolution des habiletés à construire des définitions chez les enfants, Benelli, Belacchi, Gini et Lucangeli (2006) expliquent que, jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, ils ont recours à des structures avec le verbe *avoir* (un chien *a* quatre pattes). Par la suite, vers sept ans, elles ajoutent un hyperonyme, une catégorie, et les définitions prennent la forme de « X est un Y » (un chien est un animal). Finalement, les définitions se bonifient pour ajouter une caractéristique « X est un Y qui Z » (un chien est un animal qui aboie ». Pour un adjectif, on utilise un terme équivalent qui risque d'être connu de l'autre (être méchant avec quelqu'un, c'est *ne pas être très gentil* avec lui). Pour un verbe, on peut recourir à un hyperonyme, qui prend alors la forme d'un verbe dont la signification est plus générale, plus large, en ajoutant des précisions (réunir quelque chose, c'est *mettre ensemble des parties pour former un tout*). De plus, ces auteures soulignent que les définitions métalinguistiques doivent à la fois être justes sur le plan du contenu (contenir des informations véridiques) et sur le plan de la forme (la structure syntaxique).

L'art de combiner le fond et la forme des définitions n'est pas si simple et les enfants ont l'occasion d'approfondir cette compétence à l'école. L'habileté à construire des définitions serait aussi, en plus de servir à mesurer l'aisance à manier un langage décontextualisé, un facteur de réussite globale chez les élèves (Benelli, Belacchi, Gini et Lucangeli, 2006). Au début, les élèves apprennent à formuler des définitions appropriées sur le plan de la forme de façon implicite, pour ensuite, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, bonifier leur capacité à jouer avec les mots, à définir des concepts plus abstraits et à utiliser dans différents contextes.

2.2. L'émergence de l'écrit au préscolaire

Nous avons abordé, lors de la problématique, l'importance d'intervenir tôt dans le parcours scolaire de l'enfant afin de bien l'outiller pour son entrée au primaire, vers l'âge de six et sept ans. Nous nous attardons plus particulièrement au concept d'émergence de l'écrit, notamment à travers les écrits de Giasson (2011), qui demeure une incontournable de la compréhension en lecture au Québec, afin de montrer en quoi ce concept devient essentiel lorsqu'on s'intéresse au développement des enfants d'âge préscolaire.

Avant son apprentissage formel de la lecture, le jeune enfant est déjà en contact avec l'écrit, ce dernier étant omniprésent dans nos vies (Giasson, 2011), et développe ainsi sa compétence en littératie. Plusieurs auteurs proposent des définitions du terme littératie. Nous retenons d'abord, pour son aspect assez général et multidisciplinaire, celle de Murray, Kirsch et Jenkins (1998, p.17) : la littératie est l'utilisation de « l'information imprimée et écrite pour fonctionner en société, réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances et ses potentialités ». Aussi, Jaffré (2004, p.31) évoque l'aspect multidimensionnel de la littératie en précisant qu'elle « met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. »

La littératie demeure un concept assez vaste, qui comprend, selon Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak (1993), trois dimensions : sociale (par exemple, les usages de l'écrit), individuelle (les processus cognitifs mis en œuvre pour traiter l'écrit) et spatiotemporelle (les usages varient selon le lieu, le temps, les contextes). La littératie se développe chez l'enfant avant même son entrée à l'école, dès sa petite enfance. Le jeune enfant peut, par exemple, reconnaître son prénom, le M du restaurant McDonald qui se découpe au loin ou le mot *arrêt* inscrit sur le panneau rouge au coin de la rue. À l'école, dès le préscolaire, d'abord sous forme de jeux, on encourage les enfants à développer davantage leur compétence en littératie.

Giasson (2011) explicite ce qu'est l'émergence de l'écrit à travers cinq composantes, que nous présentons au cours des paragraphes suivants.

2.2.1. Les principales composantes de l'émergence de l'écrit

Giasson (2011) aborde d'abord les fondements de la lecture et souligne ensuite les éléments qui constituent l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire. Ces éléments permettent ensuite au lecteur débutant de première année d'amorcer son apprentissage formel avec plus d'aisance, en ayant déjà des acquis en pré lecture. Selon l'auteure, l'émergence de l'écrit en classe préscolaire s'effectue à travers cinq composantes : le langage oral, la clarté

cognitive⁶, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique⁷. Ces cinq éléments continuent d'évoluer en première année.

Le langage oral demeure la base sur laquelle s'appuie la lecture : le niveau de vocabulaire, de syntaxe et de compréhension des enfants demeure déterminant pour leur apprentissage du langage écrit (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka et Hunt, 2009). Comme des inégalités sur ce plan demeurent, il devient primordial que les services de garde misent sur le développement de l'oral dès la petite enfance. À cet égard, le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* (ministère de la Famille et des Aînés, 2007) comporte une section qui traite du développement langagier des enfants et les auteurs émettent des recommandations pour augmenter le vocabulaire des enfants, améliorer leur syntaxe et développer leur conscience phonologique.

Par ailleurs, selon Chall, Jacobs et Baldwin (1990), qui s'intéressent aux facteurs qui favorisent la compétence en lecture, bien que la conscience phonologique soit un prédicteur important au début de l'apprentissage de la lecture, c'est le vocabulaire du lecteur qui devient le facteur le plus important pour la réussite en lecture dès le deuxième cycle du primaire. Ce serait en quatrième année que les textes proposés aux élèves présentent des idées plus complexes et spécifiques avec plusieurs mots plus riches que les enfants qui manquent de vocabulaire n'arrivent pas à comprendre. Ces enfants n'arrivent donc pas à accéder au sens du texte, même s'ils le décodent bien.

En somme, retenons que l'émergence de l'écrit au préscolaire comprend, entre autres, le développement du langage oral. Viser à accroître le vocabulaire des enfants dès leur entrée à l'école faciliterait donc l'émergence de l'écrit, qui elle, devient la base sur laquelle repose

⁶ La clarté cognitive, qui relève de la métacognition, consiste à différencier deux sortes de concepts reliés à la lecture : ceux qui concernent la compréhension des fonctions de l'écrit (par exemple, savoir qu'un album peut divertir) et ceux, plus techniques, qui servent à parler de l'oral et de l'écrit (par exemple, reconnaître que plusieurs contes commencent par la même formule ou remarquer que les phrases commencent par des majuscules) ainsi qu'à décrire leur fonctionnement (Crinon, Espinoza, Gremmo, Jarlégan, Kreza et Leclaire-Halté, 2015).

⁷ Le principe alphabétique, quant à lui, est le fait qu'un mot est formé d'unités phonologiques et que ces dernières correspondent à des unités graphiques (Sousa, 2005).

l'apprentissage formel de la lecture. Finalement, plusieurs activités favorisent l'émergence de l'écrit en maternelle, comme les ateliers d'écriture et la lecture d'albums à haute voix.

Par ailleurs, nous nous demandons comment les enfants en classe d'accueil préscolaire développent les habiletés liées à l'émergence de l'écrit. Selon nous, comme nous le soulignons dans le passage qui suit, ils doivent relever sensiblement les mêmes défis que leurs camarades en classe ordinaire dont la langue maternelle est le français, excepté en ce qui concerne le développement des habiletés langagières.

2.2.3. L'émergence de l'écrit en L2

Les jeunes enfants en classe d'accueil, au préscolaire, doivent développer les composantes de l'émergence de l'écrit décrites par Giasson (2011), tout comme leurs camarades locuteurs du français comme LM. Par exemple, ils doivent tous, peu importe leur langue maternelle, développer leur clarté cognitive, leur connaissance des lettres, leur conscience phonologique et leur découverte du principe alphabétique. C'est la composante du langage oral, qui comprend le vocabulaire, que les jeunes apprenants du français doivent surtout développer, à la fois dans leur LM et en LS.

À la lumière des propos de Montésinos-Gelet (2016), qui souligne l'importance du décodage du code linguistique pour accéder à la parole de l'auteur, puis des explications de Giasson (2011) qui concernent l'importance du langage oral — notamment du vocabulaire — dans l'émergence de l'écrit, nous rappelons le rôle essentiel de l'enseignement du vocabulaire dès l'entrée à l'école.

Nous poursuivons donc en définissant quelques notions linguistiques essentielles liées au vocabulaire, avant de plonger au cœur des processus qui sous-tendent l'apprentissage du vocabulaire, une des pierres d'assise du développement de la lecture.

2.3. Le vocabulaire

Comme nous l'avons expliqué au début du cadre conceptuel, le vocabulaire du lecteur, au cœur même du langage oral, demeure un facteur important pour la réussite en lecture. Afin de

mieux en saisir la portée, nous commençons cette partie en définissant des notions essentielles à toute discussion sur le vocabulaire : le lexique, le vocabulaire et le lexique mental, les connaissances liées aux mots, le vocabulaire réceptif et productif, l'étendue et la profondeur du vocabulaire. Nous poursuivons avec l'apprentissage de nouveaux mots en L1, puis en L2.

2.3.1. Le mot, le lexique, le vocabulaire et le lexique mental

Le terme *mot*⁸ réfère, dans le langage courant, à la notion de *lexie*, qui correspond, selon Polguère (2008, p.46), « aux unités lexicales de la langue », qu'il s'agisse de mots simples ou de locutions. La lexie peut être simple (*chien, bouteille*) ou composée de plusieurs mots (*brise-glace, pomme de terre, avoir peur*).

Aussi, selon les propos de Saussure rapportés par Benveniste (1939), il convient de distinguer le *signifié* du *signifiant* du signe linguistique. Le *signifié* correspond au sens, à ce qui est communiqué. Le *signifiant* est la représentation du *signifié* et il est d'abord sonore, ce que Saussure nomme l'image acoustique. Il peut éventuellement, mais pas nécessairement, être doublé d'une représentation orthographique. Dans les langues alphabétiques, comme le français, la nature de cette représentation orthographique est arbitraire, c'est-à-dire que les signes graphiques ne sont aucunement liés sur le plan sémantique au signifié qu'il désigne. Chaque mot est donc l'union entre une forme et un sens.

Selon Polguère (2008, p.90), « le lexique d'une langue est l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue ». Le lexique d'une langue correspond donc à l'ensemble de tous les mots et expressions qui la composent. On le qualifie d'entité théorique parce que les lexies d'une langue ne peuvent être énumérées ou comptées de façon exhaustive.

Le terme *vocabulaire*, quant à lui, relève du domaine de la parole et est donc plus concret que le terme *lexique*, qui lui relève de la langue. Le vocabulaire d'un individu « est le sous-

⁸ On utilise aussi *mot polysémique* pour désigner ce qu'on nomme *vocable* en linguistique, c'est-à-dire une forme qui correspond à plusieurs sens liés entre eux, par exemple LIT au sens de « meuble » et LIT au sens de « fond d'un cours d'eau ».

ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question » (Polguère, 2008, p. 93).

Toutes ces lexies sont organisées en réseaux, comme un dictionnaire mental propre à chacun. C'est ce qu'on appelle aussi le *lexique mental*, qui contient des informations phonologiques (qui nous permettent, par exemple, de trouver des mots qui riment), orthographiques (qui nous permettent d'accéder à la représentation orthographique d'un mot), syntaxiques (pour trouver une cooccurrence à un mot) et finalement, des informations sémantiques (qui peuvent nous permettre, par exemple, de trouver des mots qui appartiennent à la même catégorie conceptuelle que *chien, chat, cheval*) (Segui, 1992)

2.3.2. Les connaissances liées aux mots

Plusieurs chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage du vocabulaire, comme Anderson et Nagy (1991), se sont posé la question « Que signifie *connaître un mot* » ? Si l'apprentissage d'un mot demeure un processus complexe, aujourd'hui encore étudié, ils s'entendent pour reconnaître quelques éléments liés à la connaissance des mots. Les auteurs résument que connaître un mot signifie qu'on peut l'utiliser à bon escient et le reconnaître dans un discours oral ou écrit, accéder à son sens, le prononcer, et tout cela, en une fraction de seconde. Les mots deviennent des outils : il devient essentiel de s'exercer à en connaître les rouages pour bien les manier.

Anderson et Nagy (1991) précisent que la connaissance d'un mot est *multidimensionnelle* : elle relève de différents types de connaissances, par exemple sa forme orale, sa forme écrite, ses propriétés grammaticales comme son genre ou sa classe de mots, ses collocations, sa fréquence, son registre (Nagy, 1990). Aussi, les mêmes auteurs ajoutent que les connaissances liées aux mots sont *interdépendantes*; les mots que l'on connaît forment un immense réseau. Selon l'approche constructiviste, on ne peut considérer chaque mot comme une unité isolée, puisque l'apprentissage se construit en reliant de nouvelles connaissances à ce qui nous est déjà connu ou familier. Finalement, ils expliquent que les connaissances liées aux mots sont *hétérogènes*, ce qui signifie que ces dernières varient selon le type de mot à apprendre et des besoins de l'élève au moment précis de son apprentissage. En d'autres mots, toutes les

connaissances n'ont pas la même importance, selon le moment d'utilisation du mot, les besoins du locuteur, etc. Par exemple, connaître le sens et la fonction de la conjonction *mais* demeure essentiel pour les locuteurs du français, puisqu'on l'utilise souvent, dans plusieurs contextes et dans tous les registres de langue. La connaissance de cette conjonction diffère de la connaissance du mot *hypoténuse*, dont l'utilité ne s'impose que dans un contexte spécifique.

2.3.3. Le vocabulaire réceptif et productif

Tréville et Duquette (1996) précisent que la connaissance d'un mot se trouve sur un continuum allant d'une connaissance *réceptive* à une connaissance *productive*. Selon elles, le fait de reconnaître un mot, sous forme orale ou écrite, et de pouvoir lui associer un sens général correspond au *vocabulaire réceptif*. En d'autres mots, on pourrait entendre ou lire un mot et, sans en connaître complètement la signification, être capable de lui associer un sens général. En somme, le volet réceptif du langage correspond aux mots que l'on comprend. D'autre part, *le vocabulaire productif* correspond aux mots que l'on peut produire, ce qui implique des connaissances plus profondes, puisque le locuteur doit alors extraire rapidement ces mots de son lexique mental, sur la base de leur sens, pour les utiliser quotidiennement lorsqu'il communique oralement ou à l'écrit (Schmitt, 2000). Ainsi, les élèves comprendraient davantage de mots qu'ils arrivent à en produire.

Dans un même ordre d'idées, on peut distinguer deux dimensions du vocabulaire d'un individu : *son étendue* et *sa profondeur*. *L'étendue du vocabulaire* correspond au nombre de mots connus par un individu. Chez les enfants, l'étendue du vocabulaire varie en fonction du niveau de stimulation linguistique auquel ils sont exposés, notamment à travers les conversations familiales et les lectures faites par leurs parents. Malheureusement, ce niveau de stimulation est généralement corrélé avec le milieu socioéconomique dans lequel l'enfant évolue : l'étendue du vocabulaire de ceux qui proviennent d'un milieu socioéconomique plus faible demeure généralement moins vaste que celle de leurs pairs plus privilégiés (Beck, McKeown et Kucan, 2002).

Ouellette (2006), quant à lui, rapporte que, si l'étendue du vocabulaire a surtout une incidence sur la facilité à décoder le code graphique lors de la lecture, c'est la profondeur du vocabulaire qui jouerait un rôle plus déterminant pour la compréhension en lecture. La *profondeur du vocabulaire* est le niveau de connaissance d'un mot, l'ensemble de ses relations phonologiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques. Avec le temps, on approfondit sa connaissance du mot en le rencontrant dans plusieurs contextes (Bolger, Balass, Landen et Perfetti, 2008). On peut aussi décrire le processus d'enrichissement des connaissances à propos d'un mot comme la construction d'un réseau lexical de plus en plus complexe (Henriksen, 1999), découvrant des liens de plus en plus profonds entre les mots reliés. Nous abordons d'ailleurs plus en profondeur, dans la prochaine partie, ce qu'implique l'apprentissage de nouveaux mots.

2.4. L'apprentissage de vocabulaire en L1

Tréville et Duquette (1996, p.53) résument bien l'apprentissage de vocabulaire, qui consiste à mémoriser « des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent être extraits (...) dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière. »

En L1, les représentations mentales associées aux mots sont réparties à travers de multiples unités reliées entre elles par des connexions plus ou moins fortes (Rumelhart et McClelland, 1986). Cette idée de connexions entre les mots est développée à travers le cadre théorique du connexionnisme, qui s'inspire des réseaux formés dans le cerveau par les neurones (Prince, 1999). Cette conception a d'abord été développée par Hebb (1949) pour expliquer l'apprentissage en général : à chaque fois que deux neurones connectés se déchargent en même temps, le lien entre eux se consolide. Il parle d'apprentissage associatif. Prince (1999) poursuit en précisant que la formation d'une représentation mentale implique beaucoup de neurones qui produisent de minuscules réseaux, eux-mêmes reliés à de plus vastes réseaux. Nous gardons en tête, pour l'objet de notre recherche, que la force des liens (des associations) entre les unités d'un réseau résulte, entre autres, de la fréquence de leur stimulation. Cette

notion de fréquence rappelle l'importance de la répétition d'un nouveau mot, dans différents contextes, pour son apprentissage (Bolger, Balass, Landen et Perfetti, 2008).

De plus, selon Aitchison (2012), une représentation lexicale est composée de trois réseaux interconnectés de façon complexe : orthographique, phonologique et sémantique⁹. D'ailleurs, ce sont les relations sémantiques diverses (comme la synonymie et l'antonymie, les cooccurrences, etc.) qui permettent d'organiser clairement le lexique mental en réseaux sémantiques. Comme l'expliquent Aitchison (2012) ainsi que Tréville et Duquette (1996), la solidité des liens entre les mots des réseaux serait renforcée en fonction de leur fréquence d'utilisation ; plus on utilise certains mots ensemble, plus les liens qui les unissent deviennent forts et durables, donc, forcément, plus l'accès lexical (retrouver, dans sa mémoire, un mot connu en fonction d'un contexte spécifique) est rapide et aisé. Par exemple, lors d'une expérimentation d'associations de mots, le chercheur demande à des sujets de dire le premier mot qui leur vient à l'esprit lorsqu'il prononce *marteau*. La moitié des gens répondent *clou*, un mot qui correspond en effet au champ sémantique du premier mot énoncé. Ce genre de connaissance devient importante pour l'enseignant qui veut enseigner efficacement de nouveaux mots à ses élèves : mieux vaut les présenter regroupés autour d'un même thème¹⁰.

De plus, comme la connaissance d'un mot est multidimensionnelle, l'apprentissage de vocabulaire est progressif (Nagy et Scott, 2000). La connaissance d'un mot s'effectue sur un continuum, sur plusieurs niveaux, ce n'est pas « tout ou rien ». Beck, McKeown et Kucan (2013) établissent quatre niveaux de connaissance du mot :

- je n'ai jamais vu ce mot, je ne le connais pas ;
- je l'ai déjà entendu, mais je ne le connais pas vraiment ou j'en comprends seulement le sens général ;

⁹ Aitchison (1994) semble ici intégrer sous une même caractéristique (sémantique) ce que Segui (1992) considère comme deux informations distinctes (sémantique et syntaxique) lorsqu'elle définit ce qu'est le lexique mental.

¹⁰ Dans le cas où c'est l'apprentissage de l'orthographe qui est visée, le regroupement des mots se fait autrement. Il devient alors plus pertinent de présenter ensemble les mots liés par des similitudes orthographiques.

- je reconnais le sens d'un mot dans un contexte particulier, ce qui correspond à une mince connaissance ;
- je connais bien le mot et je peux l'utiliser dans plusieurs contextes, ce qui correspond alors à une bonne connaissance du mot.

Perfetti (2007), quant à lui, établit un modèle de connaissance du mot (*the lexical quality hypothesis*) qui précise que c'est l'interconnexion entre les aspects sémantiques, phonologique, orthographique, morphologique et syntaxique qui rendent un mot solidement intégré au lexique mental. D'ailleurs, ce modèle rejoint les propos d'Aitchison (1994) lorsqu'elle traite de la représentation lexicale et de la solidité des liens entre les mots d'un réseau sémantique, comme nous l'expliquons précédemment.

En somme, nous retenons que l'apprentissage du vocabulaire en L1 consiste à intégrer et entreposer des mots dans le lexique mental. Les connexions qui constituent ce réseau se solidifient au fur et à mesure que les mots sont utilisés, d'où l'importance de la répétition lors de l'enseignement des mots. Dans les paragraphes qui suivent, nous continuons avec l'apprentissage de nouveaux mots en L2.

2.5. L'apprentissage de vocabulaire en L2

Quelles seraient donc les différences entre l'apprentissage d'un nouveau mot en L1 et en L2 ? Le processus serait sensiblement le même, puisqu'il est toujours question, à la base, d'apprentissage. On active des connaissances afin de construire, de modifier notre lexique mental.

La différence entre l'apprentissage en L1 et en L2 vient du fait qu'en L2, il s'agit d'apprendre une nouvelle forme lexicale pour un concept qui est peut-être déjà en place en L1. L'apprenant passe souvent par le mot en L1 pour accéder au concept qui y est attaché, ce qui correspond au principe du *dictionnaire bilingue* (Bialystok et Hakuta, 1994).

Pour l'apprenant d'une L2, il s'agit donc de joindre un nouveau *signifiant* à un *signifié* souvent déjà connu dans sa langue maternelle. Le passage par la L1 pour accéder au signifiant en L2

n'est pas toujours nécessaire : plus le mot est fréquent plus le lien entre le signifiant en L2 et le signifié devient solide, permettant ainsi un accès direct entre ces derniers.

Un autre cas de figure est aussi à considérer. Les enfants d'âge préscolaire apprennent souvent, à l'école, de nouveaux concepts et de nouvelles formes lexicales en L2 simultanément. Le schéma d'apprentissage pour ces mots est différent, puisqu'il n'existe pas d'ancrage conceptuel dans la L1 de l'enfant. La connexion se crée alors directement entre le signifié en L2 et son signifiant. Des réseaux lexicaux plus distancés s'établissent ainsi entre la langue parlée à la maison en famille et la L2, qui comprend alors les notions scolaires.

Nagy et Scott (2000) soulignent finalement qu'apprendre un mot en L2 est un processus actif et que des habiletés métalinguistiques bien développées chez le jeune apprenant favorisent l'apprentissage du vocabulaire. En fait, plusieurs facteurs favorisent l'apprentissage du vocabulaire.

2.5.1. Les facteurs qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire en L2

Certains facteurs favorisent l'apprentissage et la rétention de nouveaux mots. Parmi ces derniers, soulignons l'apport de *la répétition* d'un mot dans plusieurs contextes, qui vient consolider le lien entre la forme et le sens du mot ainsi que les ramifications avec d'autres mots et rend ainsi l'accès plus rapide. On aurait besoin, selon différents auteurs, de sept à vingt répétitions avant qu'une nouvelle information (ici, un mot) soit apprise (Allen, 1999; Childers et Tomasello, 2002).

Aussi, des concepts déjà bien définis en L1 facilitent l'apprentissage des mots en L2, puisqu'il s'agit alors d'associer un nouveau signifiant à un signifié déjà connu.

Aussi, *le contexte* dans lequel le mot apparaît peut favoriser ou non son apprentissage. Certains contextes permettent une compréhension plus juste du mot, comme le soulignent Beck, McKeown et Kucan (2013). Si les enfants arrivent à apprendre plusieurs nouveaux mots à travers la lecture individuelle ou la lecture d'albums à haute voix grâce au contexte, ce dernier n'arrive pas toujours à fournir des indices suffisamment précis pour mener à une compréhension des mots, surtout pour les enfants en classe d'accueil, dont le vocabulaire est

plus faible. D'ailleurs, Giasson (1994) et Beck, McKeown et Kucan (2013), remarquent qu'il y aurait quatre types de contexte présents dans les livres :

- le contexte *explicite* qui permet une compréhension claire du mot nouveau;
- le contexte *général* qui mène à une compréhension globale du mot;
- le contexte *vague* qui n'indique pas la signification du mot;
- le contexte *trompeur* qui mène le lecteur vers une fausse conception du mot.

Finalement, le bagage linguistique des élèves influence leur apprentissage d'une autre langue : plus la compétence langagière est développée et consolidée en LM, meilleures sont les chances pour les élèves d'apprendre à lire dans la langue utilisée à l'école, soit ici, le français (Cummins 2001). Il importe d'ailleurs de reconnaître et de valoriser toutes les langues parlées par les enfants en classe d'accueil, puisque cela favorise les apprentissages ultérieurs. À cet égard, Cummins (2001) rappelle que les enseignants gagnent à s'appuyer sur les acquis des élèves et à faire la promotion de leurs talents, de leurs forces (comme leurs connaissances en LM et l'ensemble de leur bagage culturel).

Il y aurait aussi, comme nous le présentons dans la partie suivante, des facteurs propres aux mots, donc *lexicaux*, qui rendent l'apprentissage des mots plus facile ou complexe en L2.

2.5.2. Les facteurs lexicaux qui influencent l'apprentissage de nouveaux mots en L2

Selon Laufer (1997), certains mots seraient plus faciles à apprendre que d'autres en L2. Cette chercheuse a compilé plusieurs facteurs lexicaux qui influencent le niveau de difficulté des mots. Nous présentons ici les facteurs qui peuvent avoir un effet sur l'apprentissage des mots à l'oral¹¹. D'abord, certaines **classes de mots** semblent plus faciles à apprendre que d'autres. Les voici en ordre croissant de difficulté : les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. Si

¹¹ Laufer (1997) mentionne aussi, par exemple, que *l'orthographe* du mot peut jouer sur son apprentissage, mais ce facteur intralexical ne nous semble pas pertinent, puisque nous nous intéressons à l'augmentation du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire, où l'apprentissage se fait alors en contexte oral.

on s'attarde à la structure syllabique des mots, **la prononçabilité** de ces derniers peut affecter leur apprentissage, certaines combinaisons de phonèmes étant plus complexes à produire. Certains sons (comme les nasales et le *u*) peuvent être plus difficiles à prononcer pour les apprenants du français, en fonction de leur LM. D'ailleurs, cela demeure particulièrement problématique quand certains phonèmes de la L2 n'existent pas en L1. Aussi, Laufer souligne que **la longueur** du mot risque d'influencer sa mémorisation, sauf si, selon certains chercheurs, **la transparence morphologique** du mot contribue à le rendre tout de même facile à comprendre et à mémoriser, même s'il contient plus de deux syllabes (comme *incapable* : *in-capable*).

De plus, Laufer porte notre attention sur les *faux-amis*, ces mots qui semblent identiques dans deux langues, mais ne partagent tout de même pas le même sens. Une traduction littérale de ces mots conduit à un contresens, comme *a coin* en anglais n'est pas *un coin* en français, mais bien une *une pièce de monnaie* ; *a pain* en anglais n'est pas *un pain* en français, mais bien *de la douleur*.

Heureusement pour les apprenants d'une LS, la présence de **congénères** (ou vrais amis) s'avère plus nombreuse que celle des faux amis. Les congénères sont des mots dont la graphie et/ou la forme orale se ressemblent et qui ont le même sens, ce qui peut faciliter l'apprentissage d'un mot en langue seconde. Par exemple, le mot *amour* ressemble à *amore* en italien. L'apprenant du français dont la langue maternelle est l'italien aura ainsi probablement plus de facilité à comprendre et à mémoriser ce mot en français. En classe, il convient aux enseignants de souligner la présence des congénères aux élèves autant que possible (rares sont les enseignants qui connaissent toutes les langues parlées par leurs élèves!) afin de faciliter d'éveiller leur sensibilité aux différentes langues et favoriser leur acquisition de vocabulaire en L2 (Armand, Maraillet, 2015).

Enfin, Laufer (1997) pointe certains **aspects d'ordre sémantique** qui peuvent influencer l'apprentissage des mots : le niveau d'abstraction d'un mot (les mots concrets demeurent plus faciles que les mots abstraits), les restrictions liées au niveau de spécificité et de registre (les apprenants préfèrent les mots dont l'usage peut être généralisé plutôt que spécifique et peuvent ainsi surgénéraliser l'usage de certains mots et ainsi ignorer les registres de langue), les

expressions idiomatiques demeurent souvent difficiles à maîtriser, les mots dont la forme correspond à de multiples sens tendent à être plus difficiles.

S'il convient de se pencher sur l'apprentissage de nouveaux mots, il demeure intéressant de voir ce qui permet leur rétention au fil du temps.

2.5.3. La rétention des mots au fil du temps

La rétention des mots nouvellement appris demeure essentielle au développement du vocabulaire. Plusieurs chercheurs ont exploré l'apprentissage de nouveaux mots en L1 et leur rappel immédiat lors de posttests immédiats, plusieurs ont aussi cherché à comprendre les mécanismes qui régissent leur rétention à long terme, mais très peu l'ont fait en L2.

Nous savons que l'apprentissage d'un nouveau mot implique la découverte de la forme du mot (son signifiant), de sa signification ainsi que du lien entre ce signifiant et son signifié. Ces connaissances sont entreposées dans un vaste réseau : le lexique mental. Comme nous le mentionnons précédemment, la répétition est un facteur qui peut faciliter l'apprentissage d'un mot cible. Il est probable que plusieurs réactivations de ce mot pendant une période d'apprentissage permettent à l'apprenant de mettre en relief certaines caractéristiques de ce mot et de mieux en comprendre certaines spécificités, ce qui diminuerait, selon Vlach et Sandhofer (2012) le taux d'oubli de ces mots cibles au fil du temps.

Certaines études, comme celle que Lorell Levy (2011) a menée dans le cadre de sa maîtrise, mettent en lumière le fait que l'apprentissage de nouveaux mots perdure jusqu'à plusieurs semaines après la procédure d'enseignement en classe. Cette enseignante-chercheuse a comparé l'apprentissage de mots cibles enseignés de façon directe à des élèves de troisième année séparés en trois groupes : un groupe contrôle, qui a bénéficié des enseignements directs des mots cibles comme les élèves des groupes expérimentaux, pour ensuite lire des textes qui n'étaient par contre pas en lien avec ces mots cibles; un groupe expérimental « wide reading », qui a lu différents textes, tous en lien avec les mots cibles enseignés, puis un groupe expérimental « lecture répétée », qui a lu le même texte, aussi en lien avec les mots cibles, à plusieurs reprises. L'auteure a constaté que les élèves amélioraient leur apprentissage des mots cibles entre le posttest immédiat et le posttest différé, qui a eu lieu trois mois après les

périodes de lecture, et ce, pour les trois groupes. Ce genre d'étude montre que l'enseignement direct des mots et le fait de les revoir en contexte permettent leur rétention à long terme.

En somme, différents facteurs et caractéristiques lexicales facilitent ou non l'apprentissage des mots et leur rétention. Au-delà de ces éléments, quel type d'enseignement peut favoriser l'apprentissage et la rétention de vocabulaire?

2.6. L'enseignement du vocabulaire en classe

Les enfants allophones au préscolaire apprennent beaucoup de nouveaux mots de façon implicite à travers les routines installées en classe, les ateliers éducatifs quotidiens et les discussions informelles.

Pourtant, l'enseignement explicite du vocabulaire demeure nécessaire, puisque le contexte ne peut, à lui seul, permettre en tout temps une compréhension juste et précise des nouveaux mots rencontrés, notamment ceux qui sont plus abstraits ou moins fréquents à l'oral. Nous y consacrons d'ailleurs les prochains paragraphes, en soulignant d'abord les effets positifs de l'enseignement direct des mots, puis les caractéristiques d'une définition efficace à fournir en classe.

2.6.1. L'enseignement direct des mots

Tous les enfants, peu importe leur niveau langagier et leur âge, profitent d'un enseignement direct et explicite des mots (Beck, McKeown et Kucan, 2013 ; White, Graves et Slater, 1990). Beck, McKeown et Kucan (2013) reconnaissent non seulement l'importance d'expliquer les mots susceptibles d'être inconnus, mais insistent sur le fait que l'introduction des nouveaux mots doit être claire et explicite. Elles suggèrent d'enseigner les mots difficiles avant la lecture si ces mots permettent aux apprenants qui lisent le texte seuls de mieux le comprendre. Lorsque le livre est lu à haute voix, elles proposent d'expliquer brièvement (pour ne pas trop perturber la narration) les mots pendant la lecture, car les enfants comprennent le contexte et peuvent mieux apparier les définitions à ce qu'ils connaissent déjà. Les explications fournies pendant la lecture servent la compréhension de l'histoire : on s'attarde alors aux mots qui

risquent d'entraver cette compréhension. Après la lecture, l'objectif de l'enseignement change et vise le développement du vocabulaire.

Ces mêmes auteures inscrivent l'enseignement direct des mots dans une démarche plus large qu'elles nomment *robust vocabulary instruction*, que nous traduisons librement par *l'enseignement soutenu et étayé du vocabulaire* (ESEV). Le cœur de cet enseignement du vocabulaire est de sélectionner quelques mots et de les travailler pendant plusieurs jours consécutifs à travers différentes activités et différents moments de la journée. Cette démarche vise à créer un réel engouement pour l'apprentissage de nouveaux mots, pour la découverte de mots plus soutenus. Elles racontent que certaines écoles font la promotion de l'ESEV à travers tous les cycles. Les enseignants vont même jusqu'à remettre des chapeaux sur lesquels sont inscrits un nouveau mot appris par l'élève, qui a le privilège de le porter pendant la journée. Un climat de fête et de grande fierté accompagne alors l'apprentissage de vocabulaire. Pour notre recherche, nous retenons leur définition de l'enseignement direct et gardons en tête l'importance de créer un climat joyeux et convivial lors des périodes d'enseignement, sans toutefois adopter l'ensemble de l'ESEV tel que proposé par Beck, McKeown et Kucan (2013).

L'enseignement direct d'un mot demeure efficace lorsqu'il est en contexte (Stahl et Fairbanks, 1986) : les jeunes enfants relieraient plus facilement le nouveau mot à sa définition lorsqu'elle est illustrée par un contexte spécifique. Ces constats rejoignent d'ailleurs les écrits de Snell, Hindman et Wasik (2015), qui recensent les pratiques pédagogiques qui favorisent l'accroissement du vocabulaire. Elles résument que les enfants apprennent de nouveaux mots lorsque des adultes (parents ou enseignants) leur fournissent des explications de nature descriptive (à l'oral et à l'aide de supports visuels) et initient ensuite des conversations liées aux intérêts des enfants et à leur vécu afin de les inciter à utiliser ces nouveaux mots. Ces derniers doivent aussi être présentés aux enfants à de multiples reprises, à travers des contextes variés. En classe préscolaire, c'est souvent à travers des histoires lues à haute voix que des contextes propres à l'apprentissage de mots nouveaux surgissent.

Un des avantages de l'enseignement direct est d'attirer l'attention de l'enfant sur certains mots, puisqu'il est difficile pour lui d'isoler ces mots à travers un discours continu (Biemiller et Boote, 2006). Les enfants sont, en fait, exposés à la parole et doivent accéder aux mots.

Selon Ambridge et V.M. Lieven (2011), un locuteur natif adulte qui entend un flot continu de sons lorsque quelqu'un lui adresse la parole arrive instantanément à reconnaître des séquences de sons intelligibles et ainsi comprendre le sens des propos. Les auteurs expliquent comment les enfants apprennent à isoler les sons perçus pour comprendre leurs sens, en d'autres termes, comment ils peuvent arriver à reconnaître les frontières des mots à travers un discours continu. Ambridge et V.M. Lieven (2011) reconnaissent que ce processus est complexe à étudier et que plusieurs théories existent pour expliquer cet apprentissage. Elles se concentrent sur deux types d'approches : des approches *générativistes* (innées), selon lesquelles l'enfant doit d'abord apprendre quelques mots séparément, ainsi que d'autres, *constructivistes*, qui proposent que l'enfant arriverait à isoler les mots à force d'associer leurs sons au sens des propos entendus. Dans le cadre de notre recherche, l'important n'est pas de connaître exactement les fondements de cet apprentissage, mais de reconnaître l'importance d'aider l'élève en classe à isoler plus aisément les mots. Par exemple, à travers un album lu en classe, il devient plus facile pour l'enfant de reconnaître rapidement les frontières d'un nouveau mot lorsque l'enseignant le répète, à la manière d'un parent bienveillant qui nomme les choses à son jeune enfant, puis l'explique de façon conviviale.

Au début, lors de leurs premières expériences, les auteures ont sélectionné dix mots à introduire d'emblée et à enseigner pendant quelques jours. Elles ont réalisé que c'était trop de mots pour les apprenants. Elles introduisent, lors d'une seconde recherche, seulement de trois à cinq mots lors du premier enseignement et abordent les autres plus tard. Cela s'avère, selon elles, plus efficace.

Graves et al. (2013) proposent quant à eux, comme nous l'expliquons dans la partie qui suit, d'enseigner environ vingt mots par semaine, puisque les mots choisis ne sont pas tous complexes ou sophistiqués. Certains peuvent en effet être expliqués très rapidement, par exemple en montrant seulement une image, d'autres peuvent être liés facilement à des mots déjà connus, comme des synonymes.

2.6.2. Le choix des mots à enseigner

Enseigner tous les mots du français aux élèves est bien entendu une mission qu'aucun enseignant ne pourra relever. Heureusement, tous les mots n'ont pas la même importance, ce qui peut aider les enseignants à déterminer quels mots privilégier. Certains mots demeurent plus courants (donc nécessaires pour la compréhension de base) que d'autres, plus spécifiques. Beck, McKeown et Kucan (2013) établissent une distinction entre trois catégories de mots¹² :

- La première catégorie comprend les mots de base (comme *chien, fatigué, parle, regarde*, etc.), fréquents à l'oral, qui sont généralement appris de façon incidente et ne demandent donc pas d'enseignement explicite, du moins en contexte de L1. En classe préscolaire accueil, ces mots sont habituellement abordés à travers différentes activités regroupées par thèmes : lecture d'albums, comptines, bricolage, activités de pré-écriture, etc. ;
- La deuxième catégorie contient des mots moins fréquents et plus précis, qu'on rencontre principalement à l'écrit (comme *fervent, contradictoire, circonstance, précéder*, etc.). Ces mots sont très utiles, parce qu'on les retrouve dans plusieurs contextes et présentent un fort potentiel de réutilisation par les élèves ;
- Finalement, la troisième catégorie comprend des mots dont l'utilisation demeure peu fréquente, car ils proviennent de domaines précis, comme les sciences (*losange, périmètre, rayon*, etc.). L'enseignement de ces mots s'impose de lui-même en classe, puisqu'ils servent souvent à nommer des concepts qui font eux-mêmes l'objet d'un enseignement.

Les auteures mentionnent qu'un riche vocabulaire appartenant à la *deuxième catégorie* peut avoir d'importantes répercussions sur la compréhension en lecture et que l'enseignement de ces mots s'avère pertinent. Bien entendu, pour que ces mots soient bien appris par les élèves, il

¹² Elles divisent les mots en trois catégories qu'elles nomment, en anglais, *tier* : *first tier, second tier* et *third tier*. Nous avons fait le choix d'utiliser le terme *catégorie*.

est primordial de bien en illustrer le sens. En plus d'être conviviales, explicites et en contexte, ces explicitations du sens vont s'appuyer sur des définitions bien construites.

D'autres auteurs se sont penchés sur la question du choix des mots à enseigner. Graves et al. (2013) recensent d'abord différentes façons de sélectionner les mots à enseigner avant de proposer leur approche : *SWIT*, pour *Selecting Words for Instruction from Texts* (*sélectionner des mots pour l'enseignement à partir de textes*). Ils proposent d'enseigner les mots qui correspondent à un des quatre critères qui suivent. Les mots **essentiels** doivent être expliqués pour permettre la compréhension du texte à lire. Les mots qui ont de **la valeur** (*valuable words*) sont ceux qui risquent d'être inconnus des élèves tout en demeurant utiles pour la lecture et l'écriture en général. Ils pourraient correspondre à ceux de la zone proximale de développement du vocabulaire, ainsi qu'aux mots de la deuxième catégorie de Beck, McKeown et Kucan (2013), sauf que, selon Graves *et al.* (2013), ces mots qui ont de la valeur varient selon l'âge et le niveau des élèves. Troisièmement, ils soulignent l'importance d'enseigner aussi des mots **accessibles**. Ces mots sont communs et présentent un fort potentiel de réinvestissement, mais risquent toutefois d'être inconnus des élèves qui présentent un vocabulaire limité, comme les élèves en classe d'accueil. Finalement, ils proposent d'enseigner aussi des mots **importés**, c'est-à-dire des mots qu'on ne retrouve pas dans le texte à lire, mais qui renvoient à des concepts clés, qui vont enrichir le vocabulaire des élèves et augmenter leur compréhension du texte lu.

S'il importe de consacrer du temps à la sélection des mots à enseigner, il en est de même avec la construction des définitions à fournir aux élèves. Voici donc les questions qui nous importent à ce stade-ci : qu'est-ce qu'une bonne définition, comment les construire et aider les élèves à peaufiner leur propre capacité à définir des mots?

2.6.3. Les définitions de mots efficaces

Beck, McKeown et Kucan (2013) mentionnent que dans une perspective d'enseignement direct, il est préférable d'éviter d'introduire un nouveau mot aux enfants par une question comme *Qui peut m'expliquer le sens du mot x?*, ce qui risque d'amener de fausses réponses ou de longues discussions qui piétinent. Par conséquent, on perd un temps précieux lors duquel

les élèves auraient pu apprendre la vraie définition, en plus de courir le risque que les élèves mémorisent la définition erronée, ce qui rend ardu l'apprentissage du vrai sens du mot, comme le démontre d'ailleurs la recherche de Nichols (2007) qui visait à comparer trois façons de présenter de nouveaux mots à des élèves du primaire. Bref, elles proposent d'expliquer d'emblée le mot à l'aide d'une définition conviviale pour les enfants (*student-friendly*).

Pour construire une telle définition, elles suggèrent de capturer l'essence principale du mot, c'est-à-dire son rôle dans la langue et ce qui est communiqué d'essentiel lorsqu'on l'utilise. Aussi, elles insistent sur l'utilisation d'un langage courant, ce qui implique de choisir des mots qui sont connus des enfants. Ces définitions conviviales pour les enfants sont souvent plus longues que les définitions du dictionnaire, ces dernières laissant trop de sens à inférer, ce qui peut entraîner une confusion chez les jeunes apprenants. Souvent, les explications conviviales comprennent les mots «quelqu'un, quelque chose, qui signifie...» Ces termes permettent d'ancrer la compréhension chez les apprenants, qui parviennent ainsi à utiliser le mot à leur façon.

Aussi, elles rappellent l'importance d'expliquer les mots à travers plusieurs contextes au fil de la semaine, afin que les élèves n'associent pas le mot au seul contexte précis dans lequel il a été rencontré. Ces contextes variés leur permettent aussi de saisir les limites sémantiques des mots travaillés afin qu'ils ne les confondent alors pas avec d'autres mots dont les significations pourraient s'apparenter.

Par ailleurs, des auteurs se sont davantage penchés sur les constructions de définitions en fonction de la classe des mots. Pour les noms, Marinellie et Johnson (2004) remarquent que l'utilisation d'un hyperonyme et de caractéristiques distinctives, qui deviennent alors des composantes de sens périphériques, s'avère utile. Par exemple, on pourrait expliquer le mot *paquebot* aux enfants en disant «un *paquebot* est un gros bateau qui peut transporter beaucoup de personnes».

Pour les verbes, ils peuvent être expliqués par des dimensions non hiérarchiques telles que *le changement, l'intentionnalité, la causalité et la manière* (Miller, 1991). Huttenlocher et Lui (1979) mentionnent aussi le manque de structure relationnelle parmi les verbes (ces relations

sont plus facilement remarquées à partir des noms). De plus, les hyperonymes sont moins clairs pour les verbes que pour les noms. Par exemple, il est clair que l'hyperonyme de *pomme* est *fruit*, alors que pour les verbes, il devient difficile de trouver un hyperonyme au sens où on l'entend avec les noms (un nom au sens plus général, une catégorie), avec lesquels le processus semble s'effectuer instinctivement chez le locuteur natif. Pour les verbes, les hyperonymes prennent alors la forme d'un autre verbe ou locution verbale au sens plus général, comme *craindre* serait « avoir peur de quelque chose ».

De plus, d'un point de vue développemental, plusieurs chercheurs ont remarqué que les enfants mettent plus de temps à apprendre les verbes que les noms (Benedict, 1979 ; Gentner, 1982). Pour aider les enfants à développer leur habileté à non seulement comprendre de nouveaux verbes, mais aussi à mieux les définir, il conviendrait, selon Snow (1990), d'exposer le plus possible les enfants à des modèles formels de définitions de verbes et de les encourager à pratiquer leur formulation de définitions. La définition d'un mot étant une paraphrase de son sens pouvant ultimement lui être substituée dans le contexte d'une phrase, sa structure syntaxique doit nécessairement correspondre à la classe de mots du terme défini. Ainsi, la définition d'un nom correspondra à un GN, puisqu'elle sera construite autour d'un nom correspondant à un terme générique du terme défini ; la définition d'un verbe correspondra quant à elle à un GV.

Finalement, le cas des adjectifs est plus problématique, car il n'est pas toujours possible de trouver un noyau adjectival pour les définir ; dans ce cas, la définition produite correspondra souvent à une subordonnée relative, qui remplit dans une phrase la même fonction syntaxique qu'un GAdj, soit celle de complément du nom (ex. honteux : *qui éprouve de la honte*). C'est donc le nom (*la honte*) qui serait alors davantage expliqué aux enfants. On peut aussi proposer un adjectif synonyme que les enfants connaissent déjà et le bonifier : si quelque chose est soyeux, c'est qu'il est très doux et léger, comme de la soie.

N'oublions pas, pour terminer, que les explications directes de mots grâce à des définitions conviviales s'avèrent plus efficaces lorsqu'elles s'inscrivent dans un contexte sur lequel les enfants d'âge préscolaire peuvent s'appuyer, comme ceux fournis par la lecture à haute voix

d'œuvres de littérature jeunesse. Nous soulignons l'apport de la lecture à haute voix à l'accroissement du vocabulaire dans la partie qui suit.

2.7. La lecture à haute voix

Si plusieurs chercheurs soulignent que la lecture à haute voix d'albums en classe favorise l'accroissement du vocabulaire chez les élèves (Fuller Collins, 2005 ; Biemiller et Boote, 2006 ; Wasik et Bond, 2001), la littérature jeunesse, en plus de fournir de riches contextes aux enfants, comporte aussi de nombreux avantages et permet plusieurs apprentissages sur les plans langagier, socioaffectif et culturel, comme nous le mentionnons dans la problématique. À travers la lecture à haute voix, qui offre de nombreux avantages, les enfants entrent en contact avec de nouveaux mots soutenus par le contexte du récit et des illustrations, lesquels ouvrent la voie à des échanges entre l'enseignant et les élèves. Lorsqu'elle devient *interactive*, cette lecture à haute voix devient encore plus pertinente, comme nous le soulignons au point 2.7.1.

La lecture à haute voix est une pratique qui consiste à lire à voix haute pour soi ou pour autrui et se distingue, selon Beaume (1987), de la lecture orale. Cette dernière correspond au fait de lire d'abord à haute voix pour s'écouter, puis comprendre ensuite ce qu'on a lu et prononcé (comme le jeune lecteur qui décode à haute voix et accède ensuite au sens). La lecture à haute voix consiste d'abord à comprendre ce qu'on lit pour ensuite oraliser le texte, soit pour soi, par exemple lors d'une pratique de lecture en vue d'une récitation ou d'un spectacle, soit pour autrui, comme lors de la lecture d'albums en classe par l'enseignant. Ce processus est plus complexe que la lecture orale.

La lecture à haute voix fait souvent partie de la routine quotidienne en classe préscolaire et présente de nombreux avantages. D'abord, elle constitue un des éléments essentiels d'un enseignement précoce de la lecture (Beck et McKeown, 2001). Elle permet aussi d'améliorer l'écoute et l'attention des élèves. À travers elle, l'enfant se sensibilise ainsi, dès le préscolaire, aux schémas de textes et aux différences entre l'oral et l'écrit (Noël-Gaudreault, 2005). Ces avantages nous semblent particulièrement précieux en classe d'accueil. Les périodes de lecture

à haute voix deviennent encore plus pertinentes lorsqu'elles sont bien planifiées et bonifiées de discussions, d'interventions pédagogiques avant, pendant et après la lecture (Edwards, Chard, Howard et Baker, 2008).

Dans le but d'aller au-delà de la simple lecture à haute voix et de rendre l'expérience en classe encore plus profitable pour les élèves, plusieurs chercheurs définissent les cadres d'une lecture à haute voix « enrichie »: que l'on parle d'*interactive read-aloud*, planifié selon une approche systématique (Johnston, 2016), de l'approche *Text Talk*, conçue par Beck et McKeown (2001) ou de la *lecture interactive* au Québec, dont nous précisons maintenant les caractéristiques.

2.7.1. La lecture interactive

Comme son nom le laisse présager, on mise toujours, lorsqu'on parle de lecture interactive, sur l'importance des interactions suscitées par la lecture d'un album à haute voix. Les échanges qui suivent la lecture permettent de créer un lien avec le vécu des enfants, d'ouvrir la discussion vers d'autres sujets ou de créer un pont avec une discipline en particulier ou un objectif d'apprentissage au programme. De plus, les livres sélectionnés peuvent être des albums d'histoire, avec lesquels les enseignants visent l'amélioration de la compréhension du texte et l'apprentissage de vocabulaire, ou des documentaires, fort utiles pour l'enseignement de notions liées à différents domaines ainsi que l'apprentissage de nouveaux mots.

Au Québec, l'expression *lecture interactive* est relativement récente et se distingue de la lecture à haute voix, qui correspond simplement à la mise en voix d'une histoire par un lecteur expert (à l'école, l'enseignant). Dupin de Saint-André (2016b) fait le point sur cette pratique et précise que la lecture interactive est aussi une lecture à haute voix, tout en se distinguant de cette dernière, puisqu'elle est accompagnée de questions qui permettent de travailler les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Dans la lecture interactive, les élèves demeurent actifs afin de construire le sens de l'histoire. Selon l'auteure, les enfants doivent prendre conscience de leur implication dans ce processus de co-construction du sens, et ce, dès le préscolaire, alors qu'ils ne savent pas encore lire, afin d'éviter d'entretenir le mythe selon lequel la lecture est un processus quasi magique qui

consiste à décoder des mots pour tout comprendre. Cette prise de pouvoir bénéficie à tous les enfants, et particulièrement à ceux à risque de développer des difficultés en lecture.

En nous inspirant à la fois de l'approche *Text Talk* de Beck et McKeown (2001) et des explications de Dupin de Saint-André (2016b), nous approfondissons maintenant l'importance des questions ouvertes pendant les périodes de lecture, ainsi que les avantages de la lecture interactive et de l'étayage qu'elle implique.

2.7.2. Les questions : au cœur de la lecture interactive

Aux États-Unis, Beck et McKeown (2001) ont conçu une approche de lecture interactive qu'elles nomment *Text Talk*. Pour l'élaborer, elles ont d'abord visité des classes de préscolaire et de première année afin d'observer les enseignants et les élèves lors de périodes de lecture à haute voix. Elles ont remarqué, comme d'autres chercheurs l'ont aussi souligné (Dickinson et Smith, 1994 ; Teale et Martinez, 1996) que, souvent, les enseignants ne posaient pas de questions qui portaient sur les éléments principaux du texte lu et perdaient ainsi l'occasion de susciter de véritables réflexions chez les enfants.

À partir de leurs observations, elles ont formulé des questions précises à partir de plusieurs livres méticuleusement choisis. Elles privilégient les histoires assez complexes, qui présentent des défis aux enfants. Ces derniers peuvent relever de tels défis, puisqu'ils n'ont pas ici à décoder et à lire seuls les livres. Leur compréhension orale étant supérieure à leur capacité à reconnaître les mots écrits (surtout pour les enfants de première année), ils profitent de l'occasion pour entrer en contact avec des récits complexes qui offrent du vocabulaire riche.

Les interrogations efficaces que soulèvent les enseignants pour favoriser le développement du langage devraient être, selon les auteures de *Text Talk*, des questions ouvertes qui portent sur les idées principales du texte. Par exemple : « Comment tel personnage a-t-il réussi à surmonter telle épreuve ? », « Pourquoi pensez-vous que tel personnage a crié telle chose ? », etc. Même si les questions posées sont ouvertes, il se peut que l'enfant évite de répondre spécifiquement et évoque plutôt la situation générale dans laquelle sont plongés les personnages. Les enseignants peuvent alors reformuler et préciser les propos de l'élève ou

reprendre les propos de l'élève et formuler une autre question pour faire avancer la discussion. Ces techniques auraient une influence positive sur la compréhension qu'ont les élèves de l'œuvre (Nystrand et Gamoran, 1991). Aussi, si l'enseignant réalise qu'une question demeure sans réponse, il peut relire le passage du livre et reposer la question ensuite.

Dupin de Saint-André (2016b) s'inspire aussi des travaux de Beck et McKeown (2006) pour souligner l'importance des questions ouvertes lors de la lecture interactive pour susciter des réflexions chez les enfants. Elle ajoute que ces réflexions peuvent se faire en grand groupe ou en dyades, selon l'intention de l'enseignant et les besoins des enfants : les discussions en grand groupe tirent profit du soutien de l'enseignant alors que celles réalisées en dyades favorisent l'étayage entre les pairs et permettent à tous les enfants de s'engager dans une discussion. En classe d'accueil préscolaire, le regroupement en dyades semble plus complexe, car certains enfants ont moins de compétences langagières que d'autres. Selon nous, ce genre de regroupement est tout de même pertinent, mais nécessite une modélisation de la part de l'enseignant et quelques pratiques pour que les enfants comprennent bien qu'ils ont une réflexion à mener dans le but de répondre à une question précise et ainsi éviter les conversations hors sujet.

Dupin de Saint-André (2016 b) précise également les types de questions à privilégier en fonction des dimensions de la lecture, qui elles correspondent aux quatre critères d'évaluation de la compétence *Lire* du programme pédagogique du MELS (2006) : comprendre, interpréter une œuvre, y réagir et l'apprécier. Pour bien *comprendre* une œuvre, les enseignants peuvent choisir des questions qui portent sur des prédictions, sur le sens des mots et sur les informations principales dans le texte. Aussi, elle suggère de s'inspirer des blancs laissés dans l'œuvre, sur ce qui n'est pas explicitement détaillé par l'auteur et l'illustrateur afin d'aider les enfants à inférer le sens de ces passages du récit.

De plus, l'enseignant peut terminer l'histoire avec des questions ouvertes qui portent sur *l'interprétation* de l'œuvre, comme demander aux élèves ce que l'auteur a voulu leur transmettre comme message. Ce genre de réflexion peut paraître difficile à mener pour les enfants en classe d'accueil au préscolaire, mais après quelques exemples formulés par l'enseignant, ils comprennent mieux ce que « transmettre un message aux lecteurs » signifie.

Afin de *réagir* à l'œuvre présentée, l'auteure propose de passer par l'identification au personnage, qui permet à l'enfant de mieux comprendre le problème qui survient dans le récit. Finalement, Dupin de Saint-André (2016b) souligne que la lecture interactive ouvre de belles portes aux discussions qui portent sur *l'appréciation* de l'œuvre. On peut alors inviter les enfants à se distancer de l'œuvre pour se centrer sur des critères d'appréciation plus objectifs comme l'originalité des illustrations, de la mise en page ou du dénouement de l'histoire.

2.7.3. La place des illustrations dans la lecture interactive

Lorsque les enseignants choisissent un album pour animer une lecture interactive en classe, ils considèrent non seulement la qualité et la richesse du texte, mais aussi celles des illustrations. À ce propos, Beck et McKeown (2001) proposent, dans leur approche *Text Talk*, d'attendre d'avoir lu un passage du texte avant de montrer les images qui l'accompagnent afin d'éviter que les réponses des enfants ne portent que sur les illustrations. Même si nous comprenons leur argument, nous ne croyons pas que ce soit pertinent en classe d'accueil au préscolaire, puisque les enfants, surtout au début de leur apprentissage du français, utilisent les images pour comprendre et nous voulons avant tout que la lecture en grand groupe demeure source de plaisir et de satisfaction.

Aussi, les illustrations font partie intégrante de l'œuvre : elles ne sont pas seulement décoratives, elles occupent aussi, comme le texte, une fonction narrative (Poslaniec, 2007). Les images dans les albums viennent parfois compléter le texte et d'autres fois, elles interagissent avec le texte et s'y superposent ou même s'y opposent ; elles deviennent un deuxième récit narratif qui vient alors faire contrepoint au texte. Van der Linden (2008) ajoute que l'album demeure plus qu'une association entre texte et image : il s'agit d'une interaction constante entre texte, image et support (la mise en page du livre).

Ainsi, les élèves forgent leur compréhension globale de l'œuvre en tirant parti des nouvelles informations fournies par les illustrations. Ces dernières deviennent une véritable source d'informations qui contribue à aider les enfants à enrichir leurs questionnements, leurs prédictions et, bien entendu, leur compréhension de l'histoire.

La lecture interactive peut se vivre de plusieurs façons en classe. Nous proposons maintenant de voir comment elle se manifeste à travers deux approches différentes.

2.8. Deux façons d'aborder la lecture interactive en classe

Nous proposons deux façons d'exploiter les albums en classe à travers un dispositif de lecture interactive : la lecture répétée d'un seul album et l'utilisation d'un réseau littéraire thématique.

2.8.1. La lecture répétée d'un album

Comme nous l'avons mentionné, la lecture à haute voix favorise l'apprentissage de nouveaux mots à partir du contexte (Robbins et Ehri, 1994). Selon des recherches, l'apprentissage de vocabulaire devient encore plus remarquable lorsque le livre est lu plusieurs fois et qu'un enseignement direct des mots est intégré aux lectures (Penno, Wilkinson et Moore, 2002). Lefebvre (2007) mène d'ailleurs une recherche sur ce qu'il nomme *shared storybook reading*, qui se résume simplement aux interactions qui surviennent entre l'adulte et les enfants qui partagent un livre d'histoire (Ezell et Justice, 2005). Il cherche à vérifier si la mise en place d'un programme de lecture partagée lors duquel on enseigne des mots sélectionnés selon leur rareté, donc des mots plus littéraires et alors plus difficiles à apprendre en contexte quotidien, permet d'accroître les habiletés langagières, dont l'apprentissage de vocabulaire ainsi que la conscience de l'écrit et la conscience phonologique chez des enfants à risque d'âge préscolaire. Les livres choisis sont lus à quatre reprises aux enfants. Les résultats montrent des gains significatifs sur le plan du vocabulaire et de la conscience phonologique chez les élèves du groupe expérimental qui ont participé aux lectures répétées combinées à l'enseignement direct de mots.

Biemiller et Boote (2006) se sont aussi intéressés à la lecture répétée d'albums et montrent que le nombre de répétitions doit varier en fonction de l'âge des enfants : au deuxième cycle, on suggère deux lectures afin d'éviter le désengagement des enfants, qui se lassent plus vite que les plus jeunes. Ces derniers apprécient jusqu'à quatre répétitions pendant la même semaine. Ils bonifient leur compréhension de l'histoire de jour en jour et leurs questionnements deviennent de plus en plus profonds au fil de la semaine (Yaden, 1988).

Ainsi, au début de la semaine, l'enseignant choisit un album en fonction, bien entendu, de l'histoire qu'il propose, mais aussi selon les mots qui mériteraient d'être enseignés et réinvestis par les élèves : des mots qui correspondent au deuxième groupe de Beck, McKeown et Kucan (2013); ou, selon Graves et al. (2013), des mots essentiels pour comprendre l'histoire, qui ont de la valeur, qui sont peut-être tout de même accessibles pour certains élèves ou des mots importés, qui aident à la compréhension de l'œuvre sans figurer dans le texte.

Au lieu de répéter le même album pendant la semaine, l'enseignant pourrait répéter les mêmes mots, mais qui proviendraient cette fois-ci de différentes œuvres qui partagent toutes le même thème : nous présentons cette façon de choisir les livres dans la prochaine partie.

2.8.2. Les réseaux littéraires

L'utilisation de réseaux littéraires en classe consiste à choisir des livres qui répondent tous au même questionnement initial. Les réponses viennent des liens que les lecteurs établissent entre les œuvres du réseau, qui se complètent et se relancent entre elles (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015).

La présentation de réseaux littéraires en classe permet aux enseignants de répondre à la demande du MELS qui, depuis 2001, invite les enseignants à adopter *une approche culturelle de l'enseignement*. Selon cette approche, l'enseignant prend non seulement la culture comme objet d'enseignement (visiter des musées, lire des albums de littérature jeunesse, assister à des pièces de théâtre, etc.), mais il devient aussi *un passeur culturel*, c'est-à-dire qu'il vise à développer chez les enfants leur propre identité sociale (Morin et Roger, 2014). Bien entendu, le développement de cette culture ne passe pas seulement à travers la lecture d'un livre. Morin et Roger (2014) soulignent ainsi l'apport des réseaux littéraires en classe pour aider les enfants à forger leur identité sociale (qui correspond, sommairement, à s'identifier à travers les attributs que l'on partage avec les individus d'un groupe) qui elle, passe « par trois rapports essentiels : le rapport à soi, le rapport au monde et le rapport aux autres » (p.95). En ce sens, les réseaux littéraires deviennent pertinents à exploiter en classe pour permettre aux élèves de discuter de plusieurs œuvres mises en relation et ainsi affiner leur faculté à les interpréter, à s'ouvrir au monde, à s'ouvrir aux autres. Les auteurs ajoutent que, « lus ensemble, ces textes

(au sens large) permettront aux élèves de les comparer, de les contraster, de les mettre en écho pour ainsi mieux les comprendre et en dégager une interprétation plus riche » (Morin et Léger, 2014, p. 95).

Il existe différentes sortes de réseaux littéraires. En plus de présenter des *objets culturels* (ici, des livres de littérature jeunesse) comme tels tout en faisant figure de *porteur culturel*, l'enseignant en classe préscolaire peut tirer profit des réseaux littéraires regroupés *autour d'un thème* pour favoriser le développement du vocabulaire. De plus, les réseaux thématiques peuvent faire partie d'un projet déjà en place en classe qui tourne autour du même besoin d'apprendre de nouveaux mots liés à un même thème (Morin et Roger, 2014) (par exemple, *l'Halloween, les émotions, les bestioles, la protection de l'environnement, etc.*).

En somme, l'enseignant sélectionne quelques livres qui correspondent au même besoin, qui serait, dans notre cas, de favoriser l'apprentissage de nouveaux mots regroupés autour d'un thème commun. La mise en place de cette approche demeure sensiblement la même que celle de la lecture répétée d'un seul album : l'enseignant sélectionne des mots à enseigner et les explique cette fois-ci à travers différentes histoires.

Cette approche comporte des avantages pour l'apprentissage de nouveaux mots, comme la présence de plusieurs contextes pour favoriser la répétition du mot (Bolger, Balass, Landen et Perfetti, 2008). Soulignons finalement que les réseaux littéraires thématiques semblent pertinents pour tous les groupes d'âge.

La présentation de cette deuxième approche conclut la partie théorique du cadre conceptuel, dont nous proposons maintenant une synthèse.

2.9. La synthèse de la partie théorique

En premier lieu, le langage de l'enfant évolue sur un continuum et passe d'un langage contextualisé à un langage décontextualisé. Aussi, les enfants arrivent à l'école avec peu d'expérience de ce type de langage, qui requiert un vocabulaire plus riche. Il importe, dès le préscolaire, de favoriser le développement du langage décontextualisé chez les enfants puisque

les habiletés à manier ce type de langage favorisent le développement de la littératie (Snow, 1983) et seraient positivement liées à la compétence en lecture (Baumann, Kame'enui et Ash, 2003). La lecture à haute voix d'albums de littérature jeunesse au préscolaire serait une avenue prometteuse pour accompagner les enfants en ce sens.

Au préscolaire, les enfants doivent développer leur émergence de l'écrit, qui comprend, selon Giasson (2011), toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel de la lecture comme telle, avant de lire de manière conventionnelle. Selon l'auteure, l'émergence de l'écrit en classe préscolaire s'effectue à travers cinq composantes (le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique). Elle précise que le langage oral demeure la base sur laquelle s'appuie la lecture : le niveau de vocabulaire, de syntaxe et de compréhension des enfants demeure déterminant pour leur apprentissage du langage écrit. En ce qui concerne l'émergence de l'écrit en L2, c'est la composante du langage oral, qui comprend le vocabulaire, que les jeunes apprenants du français doivent surtout développer. Ce vocabulaire en français s'ajoutera au bagage linguistique que porte chaque élève en contexte bilingue et plurilingue.

De notre survol des concepts en lien avec le vocabulaire, nous retenons que Tréville et Duquette (1996) soulignent que la connaissance d'un mot se trouve sur un continuum allant d'une connaissance réceptive à une connaissance productive. De plus, l'étendue du vocabulaire correspond à l'ensemble de mots connus par un individu et elle a surtout une incidence sur la facilité à décoder le code graphique (Ouellette, 2006). Ce serait, toujours selon Ouellette (2006), la profondeur du vocabulaire qui jouerait un rôle plus déterminant pour la compréhension en lecture. La profondeur du vocabulaire est le niveau de connaissance d'un mot, de l'ensemble de ses relations phonologiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques. Bolger, Balass, Landen et Perfetti (2008) précisent qu'on approfondit sa connaissance du mot en le rencontrant dans plusieurs contextes au fil du temps, ce qui favorise aussi sa rétention.

À propos de l'apprentissage du vocabulaire, l'apprentissage du vocabulaire en L1 consiste à intégrer des mots à un lexique mental déjà existant. La différence entre l'apprentissage en L1

et en L2 vient du fait qu'en L2, il s'agit d'apprendre une nouvelle forme lexicale pour un concept qui est peut-être déjà connu en L1. En L2, l'apprentissage d'un nouveau mot consiste à créer de nouveaux liens dans ce réseau lexical qui existe déjà et à renforcer le lien entre le signifié et le signifiant en L2 afin d'accéder, avec le temps et des répétitions dans différents contextes, directement au signifié sans passage par la L1 (Bialystok et Hakuta, 1994).

Certains facteurs, comme la compétence langagière des enfants dans leur langue maternelle (Cummins, 2001), le contexte, la répétition peuvent influencer l'apprentissage de nouveaux mots, tout comme la présence de congénères entre les langues (Armand et Maraillet, 2015), en plus de facteurs lexicaux comme la classe des mots, leur prononçabilité, leur longueur et leur niveau d'abstraction (Laufer, 1997).

Pour favoriser l'apprentissage de nouveaux mots en L2 et renforcer les liens entre les mots, l'enseignement direct du vocabulaire selon Beck, McKeown et Kucan (2013) demeure pertinente. Selon elles, les enseignants doivent privilégier des mots qui appartiennent au deuxième groupe, c'est-à-dire des mots qu'on rencontre surtout à l'écrit et qui offre un potentiel de réinvestissement. Elles font aussi la lumière sur ce qui rend les explications des mots efficaces. L'enseignement du vocabulaire gagne à s'appuyer sur des contextes pertinents aux yeux des enfants, comme la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse à haute voix.

La lecture interactive est accompagnée de questions qui permettent de travailler les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Les élèves demeurent actifs afin de construire le sens de l'histoire (Dupin de Saint-André, 2006b). Cette approche, telle qu'on la conçoit au Québec, s'apparente au projet *Text Talk* mené par Beck et McKeown (2001). En plus d'enseigner directement les mots cibles, ces auteures américaines mentionnent que les enseignants doivent poser des questions ouvertes en lien avec la compréhension du texte aux enfants afin de favoriser le développement du langage, donc du vocabulaire.

La lecture interactive peut se vivre de plusieurs façons en classe, notamment à travers la lecture répétée d'un album et la lecture d'un réseau littéraire thématique. Ces deux approches

sont propices à l'enseignement direct du vocabulaire et invitent les enfants à coconstruire leur compréhension des récits lus à haute voix.

Nous proposons maintenant d'explorer quelques études empiriques qui mettent en lumière des résultats qui portent sur l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire à travers la lecture à haute voix. Nous parcourons ces études à travers deux intentions de lecture spécifiques, soient les effets de la lecture d'albums sur l'accroissement du vocabulaire ainsi que les façons de mesurer l'apprentissage du vocabulaire en classe suite à une intervention pédagogique, ce qui nous permet ensuite de préciser notre projet et de formuler notre question spécifique de recherche.

2.10. La synthèse critique d'études empiriques

Dans cette partie, nous présentons des études que nous avons consultées pour l'élaboration de notre cadre conceptuel, et ce, à travers deux visées en particulier, ou *intentions de lecture*, c'est-à-dire l'objectif que nous gardons en tête lorsque nous les lisons. Nous voulons d'abord mettre en lumière l'apport de deux études qui traitent de *l'influence de la lecture d'albums en classe sur l'accroissement du vocabulaire*, puisque cet enjeu est au cœur de notre projet.

Ensuite, nous portons notre attention sur *les façons de mesurer l'apprentissage du vocabulaire en classe suite à une intervention pédagogique* à l'aide des études de Robbins et Ehri (1994) et celle de Biemiller et Boote (2006), dont nous rapportons les résultats dans la première intention de lecture. Les outils de mesure, les procédures et les pistes d'analyse mises en place par ces chercheurs inspirent l'élaboration de notre méthodologie.

2.10.1. L'influence de la lecture d'albums en classe sur l'accroissement du vocabulaire

Pour cette première intention de lecture, nous rapportons d'abord les résultats de Fuller Collins (2005), de l'Université de Boston, qui a voulu étudier les effets de la lecture à haute voix chez les apprenants de l'anglais, L2, après avoir constaté que peu d'études avaient été menées auprès de cette clientèle. Elle cherche à comparer l'apprentissage du vocabulaire à travers la

lecture répétée avec et sans explications fournies aux élèves. Nous considérons cette étude essentielle pour notre projet, puisqu'elle se déroule en contexte de L2 et qu'elle vise à observer les bienfaits des explications fournies aux apprenants lors de la lecture.

Nous mettons en relation les résultats obtenus par Fuller Collins (2005) à ceux tirés d'une autre recherche, menée par Biemiller et Boote (2006). Ces derniers exposent les résultats de deux recherches dans l'article *An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades*. Nous nous concentrons ici sur la première recherche, qui porte sur l'apprentissage de vocabulaire à travers la lecture répétée d'albums auprès d'enfants de trois niveaux scolaires : en classes préscolaires, première et deuxième année. Comme Fuller Collins, ces chercheurs veulent observer les effets de la lecture en classe, mais portent plutôt leur attention sur trois facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage du vocabulaire : l'effet du prétest, le nombre de répétitions de lecture (deux ou quatre fois) et l'explication des mots. Leur première hypothèse est que le prétest pourrait favoriser l'apprentissage du vocabulaire, ce qui nous semble intéressant sur les plans pédagogique (les enseignants y verraient un avantage si l'hypothèse est fondée) et scientifique (les chercheurs devraient considérer ce biais lors de leurs expérimentations).

2.10.1.1. ESL preschoolers' english vocabulary acquisition from storybook reading

Cette recherche, menée par Fuller Collins en 2005 auprès de 70 jeunes apprenants (âgés de quatre ou cinq ans) de l'anglais dont la langue maternelle est le portugais comporte plusieurs objectifs spécifiques et nous nous concentrons, pour l'objet de cette synthèse, sur deux d'entre eux : 1) vérifier si de riches explications aident les apprenants de l'anglais L2 d'âge préscolaire à apprendre des mots sophistiqués extraits d'albums lus en classe et 2) vérifier si le niveau de leur connaissance en L2 influence leur apprentissage des mots. Ces aspects demeurent importants pour notre recherche, puisque nous voulons savoir si les apprenants débutants peuvent aussi bénéficier de l'enseignement des mots ; s'il existe, en fait, un niveau de connaissance du français nécessaire pour pouvoir apprendre des mots plus complexes.

Pour mener à terme l'ensemble de ce projet, la chercheuse a utilisé huit albums jeunesse similaires sur les plans de la longueur, du style d'illustrations et de la structure narrative. Elle a

inséré entre cinq et huit mots rares dans le texte de chaque livre, à deux endroits différents pour favoriser une répétition des mots, lesquels étaient choisis en fonction de leur lien avec l'histoire ou des illustrations. Ensuite, elle a constitué deux groupes d'élèves : le groupe expérimental, à qui on a lu deux livres, à trois reprises, sur une période de trois semaines, en plus de fournir de riches explications (pointer l'illustration, définir brièvement le mot, donner un synonyme, mimer le mot et utiliser le mot dans une phrase différente de celle du livre) ; et un groupe contrôle à qui on a seulement lu une paire de livres à trois reprises, sur une période de trois semaines. Les enfants ont passé des prétests en L2 sur le plan réceptif et productif afin de déterminer leur niveau langagier. L'auteure ne spécifie pas si ces prétests incluaient les mots qui allaient être enseignés lors des interventions en classe.

Les résultats au posttest montrent des gains significatifs sur l'apprentissage des mots chez les élèves du groupe expérimental. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Beck, McKeown et Kucan (2013) et White, Graves et Slater (1990).

Par ailleurs, Fuller Collins observe que les élèves avec les meilleurs résultats sur le plan réceptif en L2 lors du prétest ont appris plus de mots que leurs camarades ayant obtenu des résultats inférieurs lors du même prétest. Toutefois, cette différence entre les gains demeure mince, ce qui permet à la chercheuse de conclure qu'un enseignement riche des mots peut bénéficier à tous les apprenants, peu importe leur niveau langagier.

De plus, la recherche de Fuller Collins montre que, même sans explications, les enfants du groupe contrôle (peu importe leur niveau langagier) ont vu leurs connaissances augmenter et que, lorsqu'on ajoute de riches explications à la répétition de la lecture des albums, les gains des élèves augmentent davantage. L'auteur conclut que les enseignants gagnent à fournir de riches explications de nouveaux mots aux enfants lors des lectures à haute voix en classe, peu importe leur niveau langagier dans la langue cible, et que ces mots n'ont pas nécessairement à être écrits comme tel dans le livre. En effet, la chercheuse a parfois choisi des mots cibles qui n'étaient pas écrits dans le texte, mais qui bénéficiaient du contexte de l'histoire pour être enseignés aux enfants.

À la lumière des conclusions tirées par Fuller Collins à propos du niveau langagier des apprenants ou de leur habileté en lecture, il convient, selon nous, de garder des attentes élevées envers les enfants et de commencer, dès le début de l'année scolaire, à utiliser des albums de littérature jeunesse en classe. Il suffit alors de les choisir afin qu'ils demeurent accessibles (pas trop de texte, nombreuses illustrations, récit répétitif, structure traditionnelle, etc.) pour les jeunes apprenants tout en présentant des occasions d'enseignement et d'apprentissage de vocabulaire lié à leurs besoins.

D'après nous, cet article de Fuller Collin manque de détails sur le plan méthodologique. Nous aurions apprécié plus de précisions liées au prétest en ce qui concerne les mots choisis pour le test, nous ne savons pas si les mots testés allaient ensuite tous être enseignés.

Par contre, les résultats demeurent pertinents et c'est pourquoi nous avons choisi de présenter cette étude en premier. Ils permettent de croire que les enseignants en classe d'accueil au préscolaire peuvent utiliser les albums de littérature jeunesse dès le début de l'année, auprès d'enfants qui commencent à apprendre le français. Aussi, nous trouvons intéressant le fait que la chercheuse ait choisi des mots qui ne sont pas nécessairement dans les textes. Il devient ainsi plus facile pour les enseignants de cibler d'abord des mots, pour ensuite sélectionner des albums qui permettent d'appuyer leurs explications. Ce genre de sélection peut s'avérer fort utile pour l'enseignement direct de mots à travers un réseau littéraire thématique, par exemple.

Les résultats obtenus par Fuller Collin à propos de l'efficacité des riches explications fournies lors de la lecture en classe corroborent ceux de Biemiller et Boote (2006) qui, rappelons-le, cherchent à observer, en plus du rôle des explications des mots lors de la lecture, deux autres facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage de vocabulaire : l'effet du prétest et le nombre de répétitions des lectures.

2.10.1.2. An effective method for building meaning vocabulary in primary grades

Biemiller et Boote (2006) mettent en lumière une série de faits et de recherches qui visent à souligner le rôle du vocabulaire en compréhension en lecture. Afin de promouvoir l'accroissement du vocabulaire chez les élèves, les chercheurs se tournent vers la littérature jeunesse pour en exposer les avantages.

Ils tentent de contribuer à la recherche en observant les trois facteurs précédemment cités : l'effet du prétest, le nombre de lectures et les explications directes. Ils veulent aussi vérifier l'influence que ces facteurs peuvent exercer l'un sur l'autre et ils émettent des hypothèses pour chacun d'eux. Tout d'abord, ils émettent l'hypothèse que les prétests permettent d'augmenter la mémorisation des mots ensuite lus en classe, qu'ils soient accompagnés ou non d'explications. Deuxièmement, ils expliquent que le nombre de mots appris pourrait augmenter selon le nombre de lectures faites. D'un autre point de vue, ils suggèrent que le nombre de lectures pourrait avoir l'effet inverse : l'intérêt des enfants pourrait diminuer après trois lectures et le nombre de mots appris ne deviendrait donc pas plus élevé. Les auteurs décident de comparer l'apprentissage de vocabulaire à travers quatre répétitions (dont trois avec explications) et deux répétitions (dont une avec explications). Finalement, Biemiller et Boote conviennent de l'efficacité de l'enseignement des mots extraits des albums. Ils veulent surtout observer les interactions entre l'explication ou non de mots sur les autres facteurs retenus pour cette recherche. Ils émettent aussi l'hypothèse qu'administrer un prétest et lire l'histoire à quatre reprises pourrait avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage de mots lorsqu'ils ne sont pas expliqués.

Par ailleurs, leur méthodologie de recherche demeure fort intéressante et nous la présentons dans la partie suivante, qui vise à recenser les procédures et les pistes d'analyses de recherches qui aideront la construction de notre propre méthodologie. Afin de bien comprendre les résultats qui suivent, nous résumons ici leur design de recherche : au total, 43 enfants d'âge préscolaire, 37 de première année et 32 de deuxième année, participent à la recherche. Chaque niveau comporte deux classes. Pour chaque niveau, trois livres ont été utilisés, parmi lesquels les chercheurs ont ciblé 24 mots dans un livre qui est lu quatre fois et douze mots dans les livres lus deux fois, pour un total de 48 mots. Différents mots étaient expliqués dans chaque lecture.

En ce qui concerne les résultats obtenus, les chercheurs ont produit des analyses statistiques et ont d'abord observé des différences de gains entre les prétests et les posttests. Tout d'abord, les enfants de tous les niveaux ont augmenté leur score au posttest. Les auteurs ont remarqué une différence entre les niveaux, qu'ils expliquent avec le fait que les livres et les mots ciblés

étaient différents. Aussi, les filles performant légèrement mieux (36 %) que les garçons (32 %) en général.

Biemiller et Boote cherchent ensuite à analyser ce qui influence l'augmentation des résultats aux posttests, à commencer par le facteur de l'explication des mots. Lorsque les mots sont expliqués, on remarque un gain significatif ($p < ,01$) de 22 % lors du posttest et de 12 % lorsqu'ils ne le sont pas.

Pour ce qui est du nombre de répétitions, les chercheurs ne remarquent pas de différence significative en général entre les gains obtenus après deux lectures et ceux après quatre lectures. Cependant, ils observent une différence entre les niveaux : au préscolaire, les enfants ont augmenté leur score de 6 % lorsque les livres étaient racontés quatre fois par rapport à deux fois et ceux de première année voient leur performance augmenter de 7 %. Pour les enfants de deuxième année, c'est le contraire qui survient : leurs résultats baissent de 5 % après la quatrième lecture par rapport à deux lectures. Selon nous, cette information devient importante et nous porte à croire que les enfants d'âge préscolaire se lassent moins vite des lectures répétées en classe et cela va dans le même sens que les propos de Yaden (1988), qui explique que les enfants profitent de chaque lecture pour approfondir leur compréhension de l'histoire.

Par la suite, Biemiller et Boote mettent en relation les trois facteurs observés. Chez les élèves du préscolaire, les gains augmentent considérablement (23 %) auprès des enfants à qui on lit une histoire quatre fois en plus de fournir des explications, comparés à 8 % seulement si on lit sans explications.

Pour mesurer l'effet du prétest, Biemiller et Boote ont comparé les résultats de deux listes de mots par groupe, dont une seule avait fait l'objet d'un prétest. Les analyses ne montrent pas de différence significative lors du posttest entre les mots prétestés et ceux n'ayant pas été prétestés.

Finalement, les auteurs remarquent une différence entre les groupes, en fonction de l'efficacité des enseignants à expliquer les mots. Parmi eux, trois enseignants, dont un par niveau, ont vu les résultats de leurs élèves augmenter considérablement (entre 23% et 33 %) comparés aux

élèves de leurs collègues (entre 6 % et 16 % seulement). Les auteurs ont visité chaque classe à deux reprises, mais n'ont rien remarqué qui pourrait expliquer une telle différence. Tous les enseignants ont mis en place le programme tel que planifié.

Lors de leur discussion, les chercheurs rappellent d'abord les résultats principaux. Ils soulignent que la répétition d'une histoire est une pratique efficace et appréciée des enfants d'âge préscolaire. Lorsque les mots sont expliqués, les enfants augmentent leurs scores de 23 % après quatre lectures et de 16 % après deux lectures. Le nombre de répétitions ne fait pas autant de différence en première et deuxième année.

De plus, le fait de prétester les mots ne favorise pas leur rétention, ce qui est bon pour la recherche scientifique, puisque le prétest ne doit pas être considéré comme un facteur qui peut influencer les résultats. D'un autre côté, Biemiller et Boote soulignent que ce résultat est en quelque sorte dommage pour les enseignants, qui auraient tiré profit d'une stratégie de plus pour aider leurs élèves à mémoriser de nouveaux mots. Selon nous, cela demeure tout de même une bonne nouvelle pour le domaine de la recherche en éducation.

Pour terminer, les auteurs rappellent que certains enseignants seraient plus efficaces que d'autres pour enseigner les mots. Étonnamment, ces mêmes enseignants avaient des élèves qui réussissent également mieux que ceux de leurs collègues lorsque les mots n'étaient pas enseignés. Les auteurs proposent alors une piste de réflexion qui nous semble intéressante pour expliquer ces résultats : les enseignants efficaces arriveraient à convaincre leurs élèves que la signification des mots et leur mémorisation sont importantes. Ils sauraient transmettre leur engouement pour l'apprentissage de nouveaux mots. Cette explication s'apparente à celle de Wasik et Bond (2001), qui constatent aussi que certains enseignants ont des moyennes de groupe supérieures à celles de leurs collègues lors des posttests sur l'apprentissage de mots enseignés à partir d'albums lus en classe. Ces chercheuses ont constaté, lors de visites en classe, que les enseignants des groupes expérimentaux (qui effectuaient des lectures interactives) employaient plus souvent les mots enseignés pendant la journée que leurs collègues assignés aux groupes contrôles. Avant le début de l'expérimentation, on avait formé ces enseignants à poser des questions ouvertes, à encourager les enfants à discuter des nouveaux mots et de l'histoire lue ainsi qu'à faire des liens entre les activités en réutilisant les

mots enseignés. Elles supposent que ces enseignants ont généralisé les caractéristiques de la lecture interactive à l'ensemble de leur pratique en classe.

Pour la mise en œuvre de notre propre recherche, nous gardons en tête que les jeunes enfants d'âge préscolaire apprécient jusqu'à quatre répétitions d'un même album et que les prétests ne semblent pas avoir d'effet sur leur apprentissage des mots. Nous retenons aussi que les explications fournies lors des lectures répétées permettent d'augmenter les gains (23 %) lors du posttest. Ce résultat va d'ailleurs dans le même sens que celui obtenu par Fuller Collins (2005) dans l'étude présentée en amont.

Ces réflexions nous mènent à la partie suivante, qui concerne les choix méthodologiques de deux équipes de chercheurs qui s'intéressent, tout comme nous, à l'accroissement du vocabulaire. Leur design de recherche, leurs procédures et leurs pistes d'analyse deviennent des modèles pour notre propre méthodologie.

2.11.1. Les façons de mesurer l'apprentissage du vocabulaire en classe suite à une intervention pédagogique : une exploration de différentes méthodologies de recherche

Nous nous attardons à la façon dont les chercheurs ont mesuré les gains de vocabulaire d'apprenants suite à une intervention pédagogique en classe. Premièrement, nous présentons la méthodologie d'une recherche menée en classe préscolaire par Robbins et Ehri (1994) qui vise à mesurer les gains de vocabulaire des élèves après deux lectures d'un même album.

Par la suite, nous reprenons le projet de Biemiller et Boote (2006) pour cette fois-ci en exposer le design de recherche. Ces auteurs, qui citent d'ailleurs la recherche de Robbins et Ehri (1994) dans leur cadre conceptuel, reconnaissent l'apport de leurs prédécesseurs en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire à partir d'albums lus en classe.

2.11.1.1. Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words

Cette recherche de Robbins et Ehri (1994), souvent citée depuis, vise à vérifier si deux lectures d'un même album permettent aux enfants d'âge préscolaire d'apprendre de nouveaux mots.

Les auteures remarquent que certaines études, comme celle de Leung et Pikulski (1990), qui visaient à observer les effets de la lecture à haute voix sur l'apprentissage de mots cibles sans que ces derniers ne soient expliqués, présentent des résultats qui montrent que les enfants ont augmenté leurs connaissances liées au mots cibles entre les prétests et les posttests, mais que les différences de gains entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôles ne sont pas significatives, ils ne permettent donc pas de conclure que les enfants des groupes expérimentaux peuvent produire les mots cibles à l'oral et en fournir des explications. Leung et Pikulski suggèrent que leur instrument de mesure, qui consistait à demander aux enfants de reprendre le livre lu en classe et de prétendre le lire, c'est-à-dire le raconter à haute voix dans leurs mots, n'a pas permis d'évaluer les apprentissages enfants à leur juste valeur, qu'il serait intéressant de refaire cette recherche en utilisant, cette fois-ci, des tests de vocabulaire à choix multiples.

Robbins et Ehri cherchent donc à poursuivre sur le chemin en partie déjà tracé par Leung et Pikulski (1990) et veulent vérifier, à l'aide de tests à choix multiples qui comprennent onze mots cibles sélectionnés dans le livre, si deux lectures d'un même album permettent l'apprentissage de ces nouveaux mots. Elles veulent aussi vérifier si les mots qui apparaissent deux fois dans l'album sont mieux appris que ceux qui n'apparaissent qu'une seule fois. Les auteures cherchent aussi à observer l'effet du niveau de vocabulaire réceptif des enfants lors du prétest sur leurs apprentissages. Elley (1989) a mené une recherche semblable lors de laquelle les enfants qui obtenaient de bons résultats au prétest n'avaient pas augmenté leurs connaissances liées aux mots cibles suite aux lectures en classe, comme s'ils avaient atteint un plafond.

Les participants

Les chercheuses vérifient d'abord si les enfants sélectionnés pour constituer l'échantillon savent lire et s'ils connaissent déjà le livre qui sera lu. Elles passent également une partie du PPVT-R (*Peabody Picture Vocabulary Test - revised* : un test de vocabulaire qui consiste à pointer l'image, parmi quatre présentée, qui correspond le mieux au mot nommé) afin d'exclure de l'échantillon les enfants qui auraient un vocabulaire de base extrêmement faible. Après ces vérifications et quelques modifications suite aux absences de quatre enfants, un

échantillon de 33 enfants (douze filles et 21 garçons) est finalement constitué. Ces enfants ont ensuite été répartis en trois groupes selon leurs résultats au test PPVT-R : un groupe faible, un groupe moyen et un groupe fort.

Le matériel et le vocabulaire ciblé

Robbins et Ehri (1994) ont choisi deux livres qu'elles ont légèrement modifiés pour qu'ils contiennent approximativement le même nombre de mots et qu'ils aient le même niveau de difficulté de lecture. Ces nouvelles versions ont ensuite été imprimées avec des illustrations en noir et blanc. On a lu, au hasard, un de ces deux livres à chacun des groupes.

Aussi, elles ont repéré, dans chacun des livres, onze mots cibles (un nom, deux adjectifs et huit verbes) différents jugés non familiers pour des enfants d'âge préscolaire. Il y a des facteurs qui ont influencé leurs choix en ce sens. D'abord, *la fréquence des mots* qui, selon Carroll, Davies et Richman (1971) et Thorndike et Lorge (1944) (cités par Robbins et Ehri, 1994) indiquent qu'ils étaient tous des mots peu fréquents en littérature jeunesse et, selon Hall, Nagy et Linn (1984) (cités par Robbins et Ehri, 1994), aussi peu fréquents dans les conversations qui impliquent des enfants d'âge préscolaire. De plus, elles se sont assurées que ces mots pouvaient tout de même être *compris grâce au contexte* de l'histoire. Pour cela, elles ont demandé à douze étudiants universitaires de lire les deux albums, dans lesquels les mots cibles étaient alors remplacés par des pseudomots, et d'émettre des hypothèses sur la signification de ces mots. Au moins 70 % des étudiants ont bien deviné les mots cibles, ce qui permet aux chercheurs d'affirmer que les informations contenues dans les histoires sont utiles pour comprendre la signification des mots cibles.

De plus, parmi ces onze mots, huit apparaissaient deux fois à travers l'histoire et trois, seulement une fois. Ces mots avaient, en moyenne, deux syllabes. De plus, elles précisent qu'aucun de ces mots n'était clairement expliqué dans l'histoire, mais qu'ils pouvaient tous être compris grâce à des éléments du contexte.

Nous constatons que le choix des mots cibles lors d'une étude demeure un processus qui se développe en plusieurs étapes, qui nécessite quelques vérifications et qu'il nous faudra aussi,

lors de l'élaboration de notre design de recherche, prendre le temps de bien choisir ces mots en fonction de facteurs comme leur fréquence d'utilisation et le nombre de syllabes.

L'instrument de mesure

Robbins et Ehri (1994) ont évité de prétester les enfants, car elles ne voulaient pas qu'ils entendent les mots cibles avant qu'on leur lise l'histoire. Pourtant, comme nous le constatons à travers la recherche de Biemiller et Boote (2006), le prétest ne favorise pas l'apprentissage des mots qui seront ensuite enseignés.

Elles ont alors utilisé un seul instrument de mesure : un test de vocabulaire à choix multiples qu'elles ont présenté aux enfants comme étant un « jeu de détective ». Le posttest contenait 22 mots cibles : onze qui provenaient de l'histoire qu'ils avaient entendue et onze autres extraits du livre qu'ils n'avaient pas lu. Pour chaque mot, on leur présentait quatre images ainsi que la possibilité de dire « je ne sais pas ». Premièrement, l'examineur décrivait chaque image (par exemple, sur l'image 1, « a man asks a person a question ») et il utilisait ensuite une marionnette qui désignait, à haute voix, ce qu'elle voyait en utilisant un mot cible (par exemple, « I see a man *query* a person »). L'enfant devait alors montrer l'image qui symbolise « to *query* a person ». L'idée d'utiliser une marionnette lors du posttest, qui apparaît alors encore plus comme un jeu aux yeux des enfants, nous semble aussi une bonne idée. Il ne faudrait pas, par contre, accorder trop d'importance à la marionnette afin de ne pas déconcentrer l'enfant.

Avant de débiter le test, les enfants ont eu droit à deux essais de pratique avec deux mots qui n'étaient pas des mots cibles. De plus, elles ont pris quelques précautions pour éviter tout biais lors du posttest. L'ordre des mots et la position des bonnes réponses ont été attribués au hasard. Aussi, ils ont toujours utilisé des images avec un personnage du même genre. Aussi, la marionnette a félicité toutes les réponses, bonnes ou mauvaises, en ajoutant aussi des commentaires encourageants comme « Je suis content que tu joues à ce jeu avec moi ! »

La procédure

Comme nous l'expliquons dans la partie précédente, les chercheuses ont privilégié un modèle de mesure contrebalancé avec un posttest seulement pour mesurer les gains des enfants sur le plan du vocabulaire. Elles ont rencontré les enfants de façon individuelle et ont lu l'histoire à deux reprises en l'espace de deux ou quatre jours. Aucun des onze mots cibles n'était expliqué, mais elles ont invité les enfants à discuter de l'histoire après les lectures. Après la première lecture, elles ont demandé aux enfants ce qu'ils avaient aimé de l'histoire. Après la deuxième lecture, les enfants ont eu à décrire un moment précis du récit pour ensuite affirmer s'ils avaient « beaucoup » apprécié ce livre, « un peu » ou « pas vraiment ». Finalement, le posttest à choix multiples était donné aux enfants.

L'analyse des résultats

Les chercheuses ont privilégié la régression multiple de Coehen pour analyser les effets de la lecture répétée sur l'apprentissage des mots cibles lors du posttest. Ce genre d'analyse permet d'entrer plusieurs variables (ici, le genre, l'âge, le niveau de vocabulaire réceptif au test PPVT-R, le livre lu ainsi que le fait d'entendre ou non les mots dans l'histoire lue) une à la suite de l'autre et de voir celles qui influencent vraiment les résultats au posttest. Ces analyses permettent aussi de comparer les résultats des enfants entre eux.

Dans ce cas-ci, les variables qui apparaissent comme étant significatives sont les résultats au test de vocabulaire réceptif PPVT-R et le fait de rencontrer un mot cible dans l'histoire. Les résultats indiquent que les sujets avec les scores standards plus élevés au PPVT-R ont reconnu plus de mots que les sujets ayant des résultats plus faibles au PPVT-R. Cette première observation ne va pas dans le même sens que celle de Elley (1989). Peut-être que Robbins et Ehri ont choisi des mots plus difficiles que ceux de Elley, ce qui aurait permis aux enfants ayant un bon vocabulaire de base d'apprendre de nouveaux mots à travers la lecture répétée. Finalement, le fait d'entendre un mot cible dans un livre lu à deux reprises permet de façon significative d'en comprendre le sens grâce au contexte, surtout chez ceux qui performant bien au test de vocabulaire PPVT-R. Les enfants ayant un vocabulaire réceptif plus faible apprennent moins de mots lors des lectures répétées.

Les résultats de cette expérience soutiennent l'hypothèse que les enfants d'âge préscolaire peuvent élargir leur vocabulaire quand ils écoutent des histoires au moins deux fois et rencontrent des mots inconnus répétés dans les histoires. Nous poursuivons avec une deuxième méthodologie tirée d'une étude dont nous rapportons d'ailleurs les résultats dans la première partie de la synthèse d'études empiriques.

2.11.1.2. An effective method for building meaning vocabulary in primary grades

Rappelons que Biemiller et Boote (2006) reprennent les résultats de l'étude de Robbins et Ehri (1994) et cherchent à aller plus loin : ils veulent observer l'effet du prétest sur les gains au posttest, l'effet des explications données lors des lectures ainsi que le nombre de répétitions d'un même album lu en classe.

Les participants

Les auteurs canadiens ont mené cette recherche dans une commission scolaire catholique de l'Ontario, à Toronto. Les enfants qui constituent l'échantillon proviennent pour la plupart de familles portugaises de la classe ouvrière. Environ 50 % des élèves de troisième année ont une langue maternelle autre que l'anglais, ce qui laisse croire aux chercheurs qu'il en est de même pour les plus jeunes enfants, pour lesquelles il n'y a pas de statistiques disponibles sur le plan langagier.

Au total, 43 enfants d'âge préscolaire, 37 de première année et 32 de deuxième année participent à la recherche. Chaque niveau comporte deux classes, pour un total de six classes.

Le matériel utilisé et le vocabulaire cible

Tout d'abord, les chercheurs ont rassemblé plusieurs albums. Les livres utilisés, tous de fiction, ont été choisis de concert avec les enseignants, en fonction de l'âge des enfants et des critères suivants : ils doivent être intéressants et inclure des mots probablement inconnus des enfants. Pour chaque niveau, trois livres ont été privilégiés, parmi lesquels les chercheurs ont ciblé 24 mots dans le livre lu quatre fois et douze mots dans les livres lus deux fois, pour un total de 48 mots. Différents mots étaient expliqués dans chaque lecture.

Les instruments de mesure

Pour évaluer les connaissances en vocabulaire des enfants et créer des cohortes homogènes, Biemiller et Boote ont d'abord utilisé une version abrégée du test B¹³ de Biemiller et Slonim (2001), corrélée au PPVT, un test de vocabulaire général. À la suite de ce test oral, chaque groupe a été séparé en deux cohortes homogènes.

Ensuite, pour le prétest, les chercheurs ont utilisé le même genre d'instrument de mesure, c'est-à-dire un test oral individuel lors duquel on lit une phrase et on demande à l'enfant « que veut dire... dans cette phrase ? ». Cette fois-ci, les phrases et les mots testés provenaient des albums qui allaient être lus en classe. Ils ont noté ainsi les explications des enfants : 1 point si l'enfant connaît bien le mot, 0 s'il ne le connaît pas et 0, 5 s'il le connaît peut-être (les explications permettent alors de croire qu'il *pourrait* connaître le mot, mais ne sont pas assez claires et détaillées pour en être certain).

L'intervention expérimentale

Les chercheurs ont formulé un design de recherche assez complexe afin de mesurer l'effet des trois facteurs précédemment expliqués et leur influence entre eux (l'effet du prétest, le nombre de lectures en classe et l'effet des explications fournies lors des lectures).

Pour chaque groupe (deux cohortes par groupe), les évaluateurs ont prétesté 24 mots sur un total de 48 pour la première cohorte, et les 24 autres pour la deuxième cohorte. Ils ont ensuite utilisé les 48 mots lors du posttest. En séparant les mots utilisés pour le prétest parmi les deux cohortes, ils pouvaient observer l'effet du prétest sur la rétention des mots. Aussi, douze mots parmi les 24 prétestés dans chaque cohorte ont été enseignés lors des lectures et les douze autres n'ont pas fait l'objet d'explication. Cette distinction permet alors d'observer l'effet des explications.

¹³ Lors de ce test, on demande aux participants de définir 60 mots et on les invite ensuite à lire ces mêmes mots. Biemiller et Slonim (2001) ont ainsi réalisé que les enfants testés pouvaient lire beaucoup plus de mots qu'ils n'étaient en mesure d'en définir.

Finally, for each level, twelve words were taught from books read twice during the first week, at a rate of six words per book. Also, twelve words not taught were posttested. Subsequently, twelve different words were explained from a book read four times during another week. Once again, twelve words not explained were also posttested. The researchers wanted to observe the effect of the number of readings on the gains between the pretest and the posttest.

We note that there is no control group as such: it is the two groups that exert control on each other through the words that are posttested or not for each of the groups and the explanations that are provided or not for each of them as well. This approach seems judicious, as it requires a smaller sample than if one added a control group to which one only read the books once, for example. Also, it allows all the children to benefit from the ensemble of pedagogical interventions in class.

La procédure en classe

In class, the teacher begins by announcing a pedagogical objective before the reading in relation to the discovery of new words, for example: « I am going to read a story and I will stop to explain some words, try to memorize them. » or « Try to listen to the words we learned yesterday during this second reading. »

The first reading is normally done, with one or two words explained to facilitate the global comprehension of the story. The book was then read one or three times, performing short pauses to explain briefly the target words. Also, the teachers began a reading by reminding the words explained the night before. After each reading, the teachers asked two open questions to maintain attention on the global content of the story, not only on certain words, even if the comprehension of the story was not measured in this study.

L'analyse des données

To observe the gains made between the pretest and the posttest as a function of the variables observed (the pretest, the number of repetitions and the explanations provided in class), the

chercheurs ont mené des analyses statistiques avec le logiciel Systat. La première, une Anova, vise à déterminer si les différences de gains sont significatives ou non.

Ensuite, ils vérifient l'effet de taille avec le coefficient de Cohen (d). Ce dernier indique la force de l'effet observé d'une variable sur une autre ; un d de 0,2 montre un effet faible, 0,5 montre un effet moyen et 0,8, un effet fort. Aussi, ils comparent les moyennes au posttest de différents groupes en fonction de variables comme le niveau, l'âge et le genre à l'aide d'analyses régressives pour lesquelles ils obtiennent une valeur F significative ou non.

En somme, à travers ces différentes mesures statistiques, Biemiller et Boote peuvent observer si le prétest, le nombre de répétitions et les explications fournies ont un effet significatif ou non sur les résultats obtenus lors du posttest et ils peuvent mesurer la force de cet effet avec le coefficient de Cohen.

Selon nous, ces analyses semblent pertinentes et sont bien expliquées par les auteurs, une variable à la fois. Nous apprécions leur style et leur rigueur. Ils arrivent à vérifier leurs hypothèses de départ à l'aide de quelques mesures statistiques sans noyer les résultats dans un torrent d'informations et de tableaux qui risqueraient de rendre la lecture de cet article plus périlleuse.

2.11.3. La synthèse de la partie empirique

En premier lieu, les résultats obtenus par Fuller Collins (2005) permettent de constater que les élèves du groupe expérimental apprennent de façon significative plus de vocabulaire à travers la lecture répétée d'un album combinée à de riches explications que ceux du groupe contrôle, qui n'ont pas bénéficié d'explication. L'auteure souligne aussi que, même si les élèves qui ont plus de vocabulaire apprennent un peu plus de nouveaux mots que ceux dont le vocabulaire est moins développé, tous les enfants, peu importe leur niveau langagier avant les lectures en classe, réussissent à apprendre de nouveaux mots. Aussi, les enfants du groupe contrôle ont augmenté leur vocabulaire (dans une moindre mesure que ceux du groupe expérimental), même sans explications des mots, ce qui va dans le même sens que les résultats obtenus par Robbins et Ehri (1994).

Pour notre projet, nous gardons en tête que les mots cibles sélectionnés pour un enseignement direct n'ont pas à être écrits dans le texte ; ils peuvent être choisis par l'enseignant et présentés aux enfants lors de passages précis du récit qui présentent un contexte favorable à leur enseignement et leur compréhension.

Les résultats de Biemiller et Boote (2006) vont dans le même sens que ceux de Fuller Collins (2005), tout en apportant plus d'informations sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage de nouveaux mots. Ils découvrent que tous les enfants, peu importe leur niveau (préscolaire, première et deuxième année), voient leur vocabulaire augmenter suite à la lecture répétée d'albums en classe. En ce qui concerne le nombre de répétitions de lecture, il appert que les enfants d'âge préscolaire apprennent davantage de mots lorsque les albums sont lus à quatre reprises. Globalement, les chercheurs observent que, toujours chez les élèves d'âge préscolaire, les gains augmentent de façon significative (23 %) chez les élèves qui ont assisté à quatre lectures d'un même album tout en ayant reçu de riches explications des mots cibles, comparés à 8 % si on répète l'histoire sans explications. Ces résultats soutiennent l'importance de l'enseignement direct des mots tel que souligné par Penno, Wilkinson et Moore (2000) et plus tard expliqué de façon plus détaillée par Beck, McKeown et Kucan (2013). Finalement, l'utilisation d'un prétest qui contient les mots qui seront plus tard enseignés ne semble pas avoir d'effet sur l'apprentissage de ces mots; nous pouvons donc, si cela s'avère utile, utiliser des prétests sans craindre qu'ils viennent jouer sur la fiabilité des résultats.

Ces constats nous mènent à la deuxième intention de lecture, qui concerne les choix méthodologiques mis en place par des chercheurs qui souhaitent mesurer l'apprentissage de vocabulaire. Robbins et Ehri (1994) ont utilisé des tests de vocabulaire à choix multiples pour mesurer l'apprentissage des mots cibles lors du posttest. L'idée d'un test à choix multiples nous semble par contre moins indiqué. Nous préférons l'outil de mesure choisi par Biemiller et Boote (2006), tel que décrit précédemment.

Elles ont présenté le posttest comme un jeu de détective aux enfants, qui devaient alors aider la marionnette de Kermit à trouver le mot qu'il définit. Nous retenons, pour notre projet, cette idée de rendre le test amusant pour les enfants afin d'éviter toute anxiété de performance de leur part. De plus, selon nous, les outils d'analyse utilisés par les chercheuses semblent

appropriés aux types de variables en jeu et aux objectifs de la recherche. Elles privilégient la régression multiple de Coehen, ce qui permet d'entrer plusieurs variables une à la suite de l'autre et de voir celles qui influencent l'apprentissage des mots.

Dans l'étude suivante, Biemiller et Bootes (2006) choisissent d'évaluer les enfants à l'oral en leur posant des questions qui permettent de connaître le niveau de connaissance des mots chez les enfants. On demande d'abord aux enfants ce qu'un mot veut dire. Leurs réponses sont ensuite codées comme suit : 1 point pour un mot connu, 0,5 point pour un mot possiblement connu et 0 pour un mot inconnu. Ce genre de test, bien qu'il demeure plus complexe à donner, semble pertinent lors du prétest. Pour le posttest, il serait préférable de poser des questions qui ne contiennent pas le mot cible, afin de vérifier en premier lieu la connaissance du mot sur le plan productif. Si l'enfant nomme le mot recherché dans sa réponse, nous pouvons alors savoir qu'il en connaît le sens et qu'il peut le prononcer de façon appropriée.

Aussi, avant de commencer la lecture de l'album en classe, l'enseignant annonce d'emblée aux enfants qu'ils vont découvrir de nouveaux mots à travers le livre et qu'ils devront essayer de les mémoriser. Selon nous, cela demeure une bonne idée de proposer une intention pédagogique claire aux enfants avant d'ouvrir le livre. Cela permet probablement aux enfants aux enfants de mieux apprendre, ils savent alors ce qu'on attend d'eux, ce sur quoi ils doivent porter leur attention. Ils deviennent peut-être plus conscients d'apprendre de nouveaux mots et peuvent y retirer un certain plaisir. Les enseignants pourraient aussi, selon nous, prendre le temps de présenter l'album aux enfants en nommant l'auteur et l'illustrateur et en leur demandant d'émettre des hypothèses sur le thème du livre en fonction de la couverture.

Pour analyser les résultats, les chercheurs ont d'abord fait une Anova afin de vérifier si les différences de gains sont significatives ou non. Cette étape est essentielle, selon nous, pour éviter de tirer trop rapidement des conclusions qui pourraient ensuite être jugées peu fiables. Aussi, ils vérifient l'effet de taille avec le coefficient d de Cohen, ce qui permet, de vérifier la force de l'effet observé d'une variable sur une autre. Cette mesure, comme l'Anova, ajoute des précisions à l'analyse des résultats. Nous gardons en tête ces analyses de mesure pour l'analyse de nos résultats.

2.12. La question spécifique de recherche et l'objectif secondaire de recherche

À la lumière de ce que nous exposons d'abord dans notre problématique et ensuite dans notre cadre conceptuel, tant ce qui concerne la théorie en lien avec l'importance de l'apprentissage de vocabulaire pour améliorer la compétence en lecture, les bienfaits de la lecture interactive et de l'enseignement direct des mots, que les résultats d'études empiriques sur lesquels s'appuient nos propos, nous sommes maintenant en mesure de formuler notre question spécifique de recherche ainsi qu'un objectif secondaire de recherche :

Quelle serait l'approche la plus efficace en classe d'accueil préscolaire pour favoriser l'apprentissage et la rétention de vocabulaire : l'enseignement direct de mots à travers la lecture interactive et répétée d'un seul album ou l'enseignement direct de mots à travers la lecture interactive d'un réseau littéraire thématique ?

En plus de cette question, nous proposons un objectif secondaire de recherche. Il serait intéressant d'observer l'apprentissage des mots en fonction de différents facteurs. Notre objectif secondaire de recherche va donc comme suit :

Vérifier si les facteurs lexicaux suivant influencent l'apprentissage de vocabulaire lors des deux approches de lecture que nous mettrons en place en classe :

- *la classe des mots ;*
- *le caractère abstrait ou concret des mots;*

Pour répondre à notre question et à notre objectif de recherche, nous avons mené une recherche auprès d'un échantillon d'élèves en classe d'accueil préscolaire sur l'île de Montréal. Nous détaillons notre méthodologie de recherche dans le chapitre suivant.

3. LA MÉTHODOLOGIE

Notre projet vise à comparer l'effet de deux approches de lecture interactive en classe d'accueil préscolaire sur l'apprentissage de vocabulaire : l'enseignement direct de mots à travers la lecture interactive répétée d'un album et l'enseignement direct de mots à travers la lecture d'un réseau littéraire thématique. Nous nous intéressons aussi à l'impact de certaines caractéristiques des mots ciblés (la classe de mots et le niveau d'abstraction) sur leur apprentissage.

Ce chapitre présente les différents aspects de notre méthodologie : les participants, l'enseignante, le choix des albums et du vocabulaire, les considérations éthiques, le déroulement de l'expérimentation, l'évaluation de l'apprentissage des mots cibles, ainsi que l'analyse statistique privilégiée pour comparer les résultats.

3.1. Les participants

Les participants étaient les quatorze élèves (six garçons et huit filles, de cinq ou six ans) de la classe d'accueil préscolaire dans laquelle nous enseignions, dans une école située à LaSalle. Ces enfants correspondent à deux profils : ils sont nés ici, mais ne parlent pas français à la maison, leurs parents ayant immigré au Québec avant leur naissance ; ils sont nés ailleurs et arrivés plus récemment, et ne parlent donc pas non plus français à la maison. Voici leur pays d'origine ainsi que leur langue maternelle: le Cameroun/anglais (un), la Chine/mandarin (cinq), l'Inde/pendjabi (cinq), le Brésil/portugais (un), la Syrie/arabe (un), et le Kirghizistan/russe (un). Ils ont été inscrits en classe d'accueil à la suite d'un test de langage effectué lors de leur admission à l'école. Au mois de septembre, plusieurs d'entre eux ne parlaient pas du tout français et quelques-uns pouvaient parler sommairement, puisqu'ils avaient fréquenté une garderie francophone à leur arrivée, l'an dernier.

Lors de l'expérimentation, un élève a été absent lors du posttest différé de la première approche et un autre élève a quitté l'école avant la fin de l'expérimentation afin de visiter sa

famille en Chine. Lors de l'analyse de données, nous avons donc dû exclure ces élèves de notre échantillon, qui est ainsi passé de quatorze à douze participants.

Pour ce projet de recherche, nous avons choisi de comparer l'apprentissage des mots entre eux, et non les résultats des élèves entre eux. Pour des raisons logistiques, nous n'avons donc pas tenu compte explicitement de l'ensemble du bagage linguistique des participants, si ce n'est que pour encourager, comme nous le faisons toujours, les élèves à faire des liens avec leur langue d'origine lorsque nous expliquons un nouveau mot en français. Comme les LM sont variées dans ce groupe et que nous ne maîtrisons pas ces langues, il nous était impossible d'analyser les possibles faux/vrais amis avec les mots ciblés. Nous ne pouvions pas non plus, faute de temps et de ressources humaines, mesurer la compétence des élèves dans leur LM, notamment la taille de leur vocabulaire.

Il serait intéressant de mener un projet de recherche qui comparerait l'apprentissage de mots ciblés en français à travers la lecture répétée d'un album lu en français auprès d'un premier groupe, avec l'apprentissage des mêmes mots ciblés à travers la lecture répétée du même album traduit dans la langue de l'enfant, donc à travers un album bilingue, réinvesti avec un membre de la famille.

3.2. L'enseignante-chercheuse

Nous enseignons dans cette classe d'accueil préscolaire depuis le début de l'année scolaire lorsque nous avons commencé l'expérimentation. Nous faisons maintenant partie de l'équipe de cette école depuis cinq ans et il s'agissait de notre deuxième année en accueil préscolaire. Nous enseignons le français, L2, à Montréal depuis maintenant dix ans, après avoir complété le programme d'enseignement du français L2 de l'Université Laval, en 2008.

En classe, nous avons recours aux albums (fiction et documentaire) de littérature jeunesse depuis le tout début de notre pratique. Les élèves étaient donc déjà habitués à partager des moments de lecture interactive en groupe. De plus, nous avons un « mur de mots » à côté du coin lecture, sur lequel j'écris les nouveaux mots enseignés à partir des albums lus. Parfois, ce sont les enfants eux-mêmes qui posent des questions sur un mot inconnu et demandent ensuite

à l'ajouter sur le mur. Aussi, les élèves appréciaient la visite hebdomadaire à la bibliothèque de l'école pour choisir leurs propres livres.

3.3. Le choix des albums et du vocabulaire cible

Nous avons sélectionné les œuvres en fonction de critères de sélection inspirés des recommandations faites par Johnston (2016) : les albums jugés pertinents pour la lecture à haute voix doivent susciter l'engagement des apprenants, être bien écrits et mettre en scène une variété de personnages, en plus de correspondre à différents genres littéraires.

Ensuite, nous avons choisi méticuleusement huit mots par approche en nous inspirant des écrits de Stahl et Nagy (2006) et du deuxième groupe de mots proposés par Beck, McKeown, Kucan (2013). Les mots pertinents à enseigner sont peu susceptibles d'être déjà connus des enfants, car peu utilisés à l'oral ; ce sont des mots qu'ils risquent de retrouver fréquemment à l'écrit, dans des textes littéraires et qui offrent un potentiel de réinvestissement.

3.3.1. Les albums sélectionnés

L'album sélectionné pour la lecture répétée est *La mouche dans l'aspirateur*, de Mélanie Watt (2015). C'est l'histoire d'une mouche qui, après s'être faufilée dans une maison et en avoir traversé les pièces, se retrouve prisonnière d'un aspirateur. Ses réactions et ses émotions se révèlent au lecteur en cinq étapes, comme celles qui se déroulent souvent lors d'un deuil : le déni, la colère, le marchandage, la tristesse et l'acceptation. Nous n'avons pas abordé avec les élèves le sujet du deuil comme tel; nous avons plutôt orienté les discussions sur ce qui pouvait avoir causé ces réactions. Les illustrations sont riches et offrent de belles découvertes au fil des relectures. Par ailleurs, cet album peut être abordé en classe auprès de tous les élèves, du premier au troisième cycle. Il offre plusieurs niveaux de lecture et ouvre à des discussions enrichissantes.

Pour choisir les œuvres de l'approche du réseau littéraire construit autour du thème de la mer, nous avons privilégié différents genres : un documentaire pour enfants, deux albums traditionnels et un album sans texte. Le documentaire, qui s'intitule *La mer* (Ledu et Vaufrey,

2009), issus de la collection Mes p'tits docs (Milan), est joliment illustré, présente une ou deux informations essentielles par double-page et aborde des notions comme la richesse de la vie marine et des fonds marins, la plage et les règles de prudence à y respecter, les activités dans un port de mer, l'importance de préserver l'environnement marin, etc. Les enfants ont apprécié cette première lecture du réseau.

Nous avons ensuite jeté notre dévolu sur l'album *Stella, étoile de la mer*, de Marie-Louise Gay (1999). La narration répétitive et le texte rempli d'humour ont plu aux enfants. On y suit deux personnages, Stella, qui adore la plage et insiste pour aller se baigner, et Sacha, un garçon un peu plus jeune qu'elle et, surtout, plus craintif, qui pose mille et une questions à propos de la mer lorsque Stella lui propose d'aller dans l'eau.

Le troisième album, au ton savoureux et à la mise en page dynamique, est *Frisson l'écureuil à la plage* (Mélanie Watt, 2006). C'est l'histoire de Frisson, un charmant écureuil qu'on retrouve d'ailleurs dans d'autres albums de cette auteure, qui a peur de la foule à la plage et cherche donc à recréer une plage chez lui, en toute tranquillité.

Pour clore les activités de lecture de la deuxième approche, nous avons choisi un magnifique album sans texte : *La piscine* (JiHyeon Lee, 2016). Un petit garçon arrive au bord d'une vaste piscine pour ensuite se faire bousculer par une foule de baigneurs qui l'envahit, laissant à peine assez de place à l'enfant pour plonger et nager vers le fond, en quête de calme. Nous accédons alors à son univers imaginaire, dans lequel la piscine devient un fond marin majestueux, lui permettant de nager parmi de magnifiques poissons et plantes aquatiques. Les illustrations, à l'aquarelle, sont sublimes. C'est aussi un livre sur l'amitié et la complicité : le personnage principal rencontre une petite fille sous l'eau et ils explorent ensemble le fond marin. Ils émergent finalement de la piscine, de retour à la réalité, visiblement ravis d'avoir partagé ces moments de découverte et de complicité.

3.3.2. Les mots cibles et leur définition

Le nombre de mots sélectionnés correspond aux recommandations de Beck, McKeown et Kucan (2013), qui ont enseigné, lors de différentes recherches, entre trois et dix mots extraits d'un livre sur une période pouvant aller jusqu'à sept jours. Elles ont jugé qu'enseigner dix

mots devenait trop ambitieux et trois mots, pas assez. Comme nous avons mené les interventions de lecture pendant quatre jours, un total de huit mots nous semblait approprié.

De plus, nous avons dû nous assurer de sélectionner des mots « équivalents » pour chaque approche, c'est-à-dire des mots qui présentaient des niveaux de difficulté semblables, afin de pouvoir comparer les résultats obtenus et en tirer des analyses les plus fiables possible. Pour nous guider, nous nous sommes inspirée des facteurs lexicaux qui rendent les mots plus difficiles à apprendre en L2, d'après Laufer (1997), comme leur longueur et leur niveau d'abstraction.

En premier lieu, nous avons fait une première sélection de noms, de verbes et d'adjectifs concrets et abstraits que nous jugions être inconnus des élèves pour chacune des approches, tout en tenant compte de leur potentiel de réutilisation. Pour déterminer si un mot est concret ou abstrait, nous considérons qu'il est concret s'il fait référence à une chose, un lieu ou une personne qui peut être vu, entendu, senti, goûté ou touché, bref, qui peut être appréhendé par nos sens, par opposition à un mot abstrait, qui lui réfère à tout mot qui peut difficilement être représenté par un objet (Ferrand, 2001), donc qui ne peut être expérimenté par nos sens. Nous les avons ensuite organisés dans un tableau selon leur classe, puis « étiquetés » en fonction de trois critères parmi ceux répertoriés par Laufer (1997), que nous rapportons dans le cadre conceptuel. Ces critères, présentés dans le tableau qui suit, nous ont permis de choisir, pour chacune des deux approches, le nombre visé de mots équivalents pour chaque classe de mots.

Tableau 1: Les facteurs lexicaux qui influencent l'apprentissage des mots (Laufer, 1997)

La longueur du mot	Les mots de plus de deux syllabes deviendraient plus difficiles à mémoriser.
La classe des mots	Certaines semblent plus faciles à apprendre que d'autres, les voici des plus faciles aux plus difficiles : les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes.
Le niveau d'abstraction d'un mot	Les mots concrets demeurent plus faciles que les mots abstraits.

Nous avons sélectionné, pour chacune des interventions de lecture en classe, huit mots parmi lesquels se trouvaient trois noms, trois verbes et deux adjectifs. Pour chacune de ces classes de mots, il y avait des mots abstraits (deux noms, deux verbes et un adjectif) et d'autres, concrets (un nom, un verbe et un adjectif).

Voici les mots cibles pour l’approche de la lecture répétée, sélectionnés dans l’album *La mouche dans l’aspirateur* : **un sommet** (nom concret), **un doute** (nom abstrait), **la honte** (nom abstrait), **se diriger** (verbe concret), **renoncer** (verbe abstrait), **patienter** (verbe abstrait), **soyeux** (adjectif concret) et **louche** (adjectif abstrait)¹⁴.

Nous avons construit des définitions pour chacun de ces mots en nous inspirant des propos de Beck, McKeown et Kucan (2013). Selon elles, il faudrait que de telles définitions, formulées en langage courant, mettent en lumière le rôle du mot dans la langue et ce qu’il permet essentiellement de communiquer. Pour les noms et les verbes, nous avons formulé des définitions qui s’articulent autour d’un hyperonyme et de caractéristiques distinctives, ce qui s’avère efficace selon Marinellie et Johnson (2004). Pour les adjectifs, nous avons utilisé un adjectif synonyme qui pouvait être compris des élèves, avec quelques précisions. Aussi, nous avons veillé à utiliser toujours les mêmes structures de phrases pour définir les mots. Le tableau suivant montre quelques exemples de mots cibles, présentés dans un extrait de l’album. Aussi, des exemples en contexte sont aussi préparés et suivent la période de lecture. Les tableaux complets de définitions et d’exemples que nous avons utilisés sont présentés à l’annexe 2.

Tableau 2: *Quelques définitions des mots cibles expliqués lors de la lecture répétée et des exemples d’utilisation en contexte.*

<p>le sommet (NC) : «elle était au sommet du monde»</p> <p>Le sommet, c’est la partie la plus élevée de quelque chose, l’endroit le plus haut. La mouche est au sommet du globe terrestre, elle est sur l’endroit le plus haut.</p> <p>Après la lecture : Il y a souvent de la neige au sommet des montagnes, car il fait plus froid en haut.</p>
<p>se diriger (VC) : «La mouche se dirigea vers la maison»</p> <p>Se diriger vers un endroit, c’est aller vers un endroit précis, aller dans cette direction.</p> <p>Ici, la mouche se dirige vers la porte ouverte d’une maison, elle vole vers cette porte.</p>

¹⁴ Pour la suite, nous utiliserons les abréviations suivantes : NC (nom concret), NA (nom abstrait), VC (verbe concret), VA (verbe abstrait), AC (adjectif concret) et AA (adjectif abstrait).

Maintenant, voici les mots sélectionnés pour la deuxième approche : une foule (nc), des craintes (na), l’horizon (na), se réfugier (vc), s’émerveiller (va), se méfier (va), marin (ac), précieux (aa). Les définitions et les exemples ont été construits à partir des contextes présents dans la première œuvre présentée aux élèves, le documentaire. Nous avons ensuite adapté nos exemples aux contextes de chacun des autres livres du réseau.

Tableau 3: Quelques définitions des mots cibles expliqués lors du réseau littéraire et des exemples d’utilisation en contexte.

<p>des craintes (NA)</p> <p>Avoir des craintes, c’est avoir peur de quelque chose, avoir des inquiétudes.</p> <p>Des chercheurs observent les fonds marins. Ils peuvent avoir certaines craintes, car ils sont descendus tout au fond de l’eau, il fait noir et les poissons sont bizarres.</p> <p>Après la lecture : Au mois de septembre, tu avais peut-être des craintes en arrivant dans cette grande école! Est-ce que quelqu’un va me comprendre? Est-ce que je vais avoir des amis?</p>
<p>se réfugier (VC)</p> <p>Se réfugier, c’est se cacher quelque part pour se protéger ou pour être tranquille.</p> <p>Ici, les crabes et les crevettes se cachent dans une petite flaque d’eau pour se protéger en attendant que l’eau remonte, ces animaux se réfugient dans la petite flaque d’eau.</p> <p>Après la lecture : À la maison, quand il y a beaucoup de gens et de bruit, j’aime me réfugier dans ma chambre.</p>
<p>précieux (AA)</p> <p><i>Quand quelque chose ou quelqu’un est précieux, c’est qu’il est important pour nous, comme un trésor qu’on veut protéger, on veut en prendre soin.</i></p> <p>Les océans et les mers sont très importants pour nous et pour plusieurs animaux, on doit en prendre soin. Les océans et les mers sont précieux.</p> <p>Après la lecture : Notre famille et nos amis sont aussi très précieux, je les aime et je veux en prendre soin, car ils sont importants pour moi.</p>

Nous abordons, dans la partie qui suit, la mise en place de notre projet comme tel et nous en décrivons les différentes étapes, notamment à l’aide d’un calendrier. Nous expliquons aussi ce que nous avons effectué en classe lors des deux approches de lecture interactive.

3.4. Les considérations éthiques

Comme cette expérience était menée en classe auprès d’enfants, nous avons, une fois l’aval du jury de devis de mémoire obtenu, fait valider notre projet par le *Comité plurifacultaire d’éthique de la recherche (CPÉR)* de l’Université de Montréal. Avec notre certificat d’éthique en main, nous avons fait approuver le projet par le comité d’éthique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Finalement, nous avons envoyé un formulaire de consentement aux

parents de chacun des enfants afin qu'ils consentent ou non à ce que leur enfant participe à notre projet (voir en annexe 1). Nous avons souligné que les pratiques de lecture que nous allions vivre dans le cadre de notre recherche s'apparentent à des activités que nous menions déjà en classe sans que les élèves soient testés. Tous les parents ont consenti à ce que leur enfant participe à notre projet.

3.5. Le déroulement de l'expérimentation

Nous avons commencé les mises à l'essai en avril 2018 et avons mené notre expérimentation à la fin de l'année scolaire, à la fin du mois de mai, pour terminer au mois de juin. La plupart des élèves, à ce stade de l'année scolaire, étaient parvenus à un niveau de français intermédiaire. L'ensemble des procédures s'est étalé sur six semaines, ce qui comprenait les prétests, les périodes de lecture interactive et d'explications des mots cibles ainsi que les posttests, comme le montre le calendrier qui suit.

Tableau 4: Le calendrier des procédures de notre projet de recherche

semaines	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
1					prétest lecture répétée
2	lecture album répété jour 1	lecture album répété jour 2	lecture album répété jour 3	lecture album répété jour 4	posttest immédiat lecture répétée
3					prétest réseau littéraire
4	lecture réseau littéraire jour 1	lecture réseau littéraire jour 2	lecture réseau littéraire jour 3	lecture réseau littéraire jour 4	posttest immédiat du réseau littéraire et posttest différé de la lecture répétée
5					
6					posttest différé du réseau littéraire

Les deux prétests avaient lieu les vendredis qui précédaient les mises à l'essai de chacune des procédures. Un posttest immédiat avait lieu au terme de chaque intervention, alors qu'un posttest différé suivait deux semaines plus tard.

Avant de détailler les interventions, nous précisons que chacune des approches intègre *la lecture interactive* (Dupin de Saint-André, 2016 ; Beck et McKeown, 2001). Lorsque le récit s’y prêtait, nous arrêtons la lecture pour interagir avec les enfants et leur demander, par exemple, d’anticiper la suite, de réagir à un évènement ou à un personnage. Aussi, à la fin de chaque album, nous avons posé des questions ouvertes liées à l’histoire afin d’inciter les élèves à réutiliser les mots cibles. Les approches incluaient aussi *l’enseignement direct des mots cibles* (Beck, McKeown et Kucan, 2013). Nous arrêtons alors brièvement notre lecture lorsque se présentait un mot cible, l’expliquions de façon conviviale et poursuivions la lecture. Ces deux conditions, comme le démontre la littérature scientifique, favorisent l’accroissement lexical lors de l’exploitation de la littérature jeunesse au préscolaire.

En premier lieu, nous présentions clairement l’intention de lecture aux enfants, qui visait la compréhension du récit (par exemple, découvrir comment les personnages surmontent un problème). Aussi, nous ajoutions à cette intention de lecture un objectif pédagogique : nous annoncions alors aux enfants qu’ils découvriraient huit nouveaux mots pendant la lecture et qu’ils auraient la chance d’en discuter après la lecture. Nous précisions aussi que ces mots seraient affichés au mur de mots.

Il nous importait d’installer un climat convivial où les enfants pouvaient pleinement apprécier la lecture interactive pour ce qu’elle demeure à la base : un moment privilégié pour s’émerveiller, se laisser à la fois porter par l’histoire et s’engager activement dans la construction de son sens, vivre des émotions à travers celles vécues par les personnages et en discuter en groupe (Johnston, 2016).

Finalement, les interventions expérimentales (la lecture interactive et l’enseignement direct des mots cibles) avaient toujours lieu au même moment, après la détente du retour du diner, vers 14 h 15, sauf les mercredis ; les séances de lectures interactives avaient alors lieu après la récréation, à 11 h 30. Les enfants avaient déjà intégré à leur routine ces périodes de lecture en grand groupe depuis le début de l’année.

3.5.1. La mise à l'essai de la lecture répétée

Avant d'entamer l'expérimentation de l'enseignement de nouveaux mots à travers la lecture répétée d'un album, nous avons procédé à une pratique en classe avec deux albums : *La bête vorace*, de Niamh Sharkey (2004) et *Flora veut un chien*, de An Swerts et Eline Van Lindenhuisen (2016). Nous voulions vérifier si la procédure fonctionnait bien auprès des élèves et si nous étions à l'aise d'enseigner les mots formellement pendant la lecture, tout en conservant un rythme naturel qui permettait aux élèves d'apprécier l'histoire en général. Ils ont adoré l'expérience de lecture du même album à plusieurs reprises et l'enseignement des nouveaux mots.

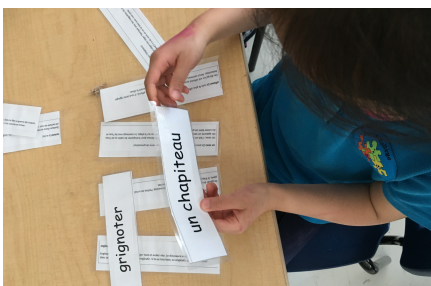


Figure 3: Une élève essaie de reconnaître les mots de l'album « *La bête vorace* ».



Figure 3. Un élève veut repérer les mots cibles dans l'album.

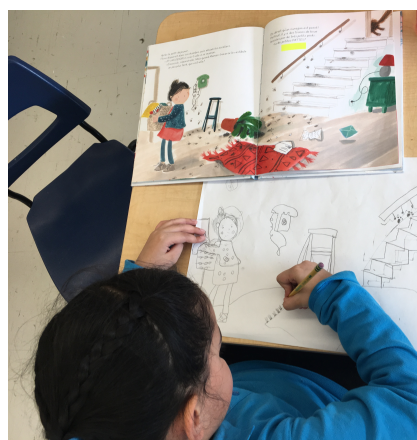


Figure 3. Une élève copie les illustrations de « *Flora veut un chien* » lors de la période de jeux libres.

Nous avons constaté que la répétition de l'album au fil de la semaine permettait une plus grande variété de réflexions et de questionnements pendant et après la séance de lecture. Ils ont aussi apprécié les moments d'évaluation des mots; ils semblaient contents de quitter la classe à tour de rôle pour nous rencontrer seul à seul lors des prétests, posttests immédiats et posttests différés. Ils manifestaient aussi de la fierté et de la joie lorsqu'ils réalisaient, lors des posttests, qu'ils étaient désormais capables de répondre aux questions et d'expliquer eux-mêmes les mots mémorisés.

Les images présentées en amont (figures 1, 2 et 3) révèlent que les élèves se sont particulièrement attachés au personnage de Flora, qui désire ardemment avoir un chien. Plusieurs d'entre eux prenaient plaisir à prendre le livre pendant leur détente ou lors de leur période de jeux libres. Nous avons aussi remarqué un enthousiasme envers les cartons sur lesquels les mots étaient imprimés : nous les avons laissés à leur disposition dans la bibliothèque et ils les prenaient pour tenter de lire les mots cibles, s'amusaient à les recopier, à compter le nombre de syllabes, etc.

Ces observations nous ont encouragée à entreprendre notre véritable procédure de recherche, comme nous l'expliquons au point suivant.

3.5.2. L'enseignement direct des mots à travers la lecture interactive et répétée d'un album

Nous avons effectué quatre lectures interactives de l'album *La mouche dans l'aspirateur* (Mélanie Watt, 2015). À deux ou trois moments par lecture, nous avons interrompu notre lecture pour interroger les élèves avec des questions de compréhension (*Pourquoi la mouche réagit de cette façon, selon vous?*), d'anticipation (*Que va-t-il se passer, selon vous?*) ou nous avons questionné les enfants sur des aspects précis des illustrations (le rôle du chien dans l'histoire, par exemple).

Lors de **la première lecture** du lundi, nous avons annoncé l'intention de lecture et présenté l'album en nommant le titre et l'auteure, qui est aussi l'illustratrice. Nous avons demandé aux enfants d'observer la couverture et d'émettre une hypothèse sur le contenu du livre. Lors de

cette lecture, nous nous arrêtons rapidement en rencontrant chaque mot cible pour l'expliquer brièvement, de façon conviviale (Beck, McKeown, Kucan, 2013), sans briser le fil narratif. À la fin de l'histoire, nous sommes revenus sur les mots cibles, qui étaient imprimés sur des cartons affichés au mur prévu à cet effet, à côté du coin de lecture. Nous avons répété les mots en les plaçant dans un contexte autre que celui de l'album. Ces exemples étaient préparés à l'avance, tel qu'expliqué au point 3.3.2. Les enfants étaient ensuite libres de poser les questions qu'ils voulaient, de revenir sur certaines images pour pointer des éléments surprenants ou intéressants, d'observer l'orthographe des mots, etc.

Lors de **la deuxième lecture**, le mardi, nous avons commencé l'activité par un rappel des mots enseignés la veille en montrant le mur où ils étaient affichés. Nous avons demandé aux élèves s'ils se souvenaient de certains mots, nous les expliquions à nouveau et les faisons répéter aux élèves. Nous expliquions ensuite aux élèves que nous allions relire l'album afin qu'ils aient la chance de réentendre les nouveaux mots. Lorsqu'ils les entendaient, ils devaient taper des mains; nous effectuions alors une pause pour demander aux élèves d'expliquer ce mot et posions des questions en lien avec l'histoire.

Pour **la troisième lecture**, le mercredi, les enfants avaient comme consigne de dire les mots cibles lorsqu'ils survenaient dans l'histoire ; nous prenions alors soin de garder silence. Nous invitions ensuite les élèves à répéter la phrase ou l'extrait de phrase qui contenait ce mot. À la fin de l'histoire, nous posions des questions ouvertes qui permettaient cette fois-ci aux enfants de réagir au texte en faisant des liens avec leur vécu. Aussi, nous prenions soin de poser des questions directement aux quelques élèves qui parlaient moins.

Finalement, lors de **la quatrième lecture** du jeudi, nous valorisons la prise de risque auprès des enfants et les encourageons à utiliser les nouveaux mots dans leurs commentaires ou leurs questions. Les enfants pouvaient lever la main à tout moment pour commenter la lecture. Nous les invitions à raconter l'histoire dans leurs mots, en les aidant à reformuler certaines phrases au besoin. Cette quatrième lecture offrait la possibilité aux enfants de s'approprier encore davantage le récit et de poser des questions plus profondes, qui pouvaient aller au-delà de ce qu'ils remarquaient sur les illustrations, comme l'explique Yaden (1988).

Le posttest immédiat pour cette première approche a eu lieu le lendemain, le vendredi matin.

3.5.3. L'enseignement direct des mots à travers la lecture interactive d'un réseau littéraire thématique

Nous avons aussi, pour la lecture du réseau littéraire, effectué une mise à l'essai en avril, quelques semaines avant le début formel de l'expérimentation. Nous avons regroupé quatre albums autour du thème des aventures en forêt, qui avait été apprécié par les élèves. Ces derniers avaient aussi aimé que je prenne le temps de leur expliquer, en des mots adaptés à leur niveau, ce qu'est un réseau littéraire. Ils étaient donc déjà, lors de l'expérimentation formelle en classe, quelque peu familier avec ce genre de dispositif.

Pour cette deuxième approche, les huit mots cibles sont choisis à travers un réseau de quatre œuvres liées entre elles par un thème commun : *la mer*. Les huit mots n'avaient pas nécessairement à être présents textuellement dans chaque livre (Collins, 2005). L'important était que les mots sélectionnés soient présentés aux enfants lors des quatre lectures, donc être en lien avec les histoires, les contextes et les illustrations des quatre œuvres.

Comme lors de la première approche, nous interrompons la lecture interactive de chacune des œuvres à deux ou trois reprises pour interroger les enfants sur leur compréhension globale, pour les questionner sur des aspects précis liés comme leur expérience au bord de la mer ou sur des éléments d'informations contenus dans le documentaire, et leur demander d'anticiper la suite du récit à des moments charnières des albums.

La lecture du premier livre: Nous commençons par annoncer notre intention de lecture, qui demeurerait toujours en lien avec la compréhension globale de l'histoire et le thème du réseau littéraire. Nous ajoutons, comme lors de la première approche, que les livres de ce réseau leur permettraient d'apprendre huit nouveaux mots, qui seraient ensuite affichés au mur de mots.

Nous avons présenté le premier livre, le documentaire *La mer* (Mes p'tits docs, chez Milan Jeunesse), en précisant l'auteur et les caractéristiques principales de ce type de livre (pour informer, apprendre de nouvelles choses) et avons demandé aux enfants de prédire, d'après la couverture, les informations qui allaient leur être fournies. Nous avons ensuite procédé à la

lecture interactive, combinée à l'enseignement direct des huit mots cibles. Toujours dans le but d'engager les élèves dans la découverte de ce premier livre, nos interactions portaient alors sur les illustrations : nous leur posions des questions comme *Qu'est-ce qui se passe ici? Que remarquez-vous sur cette image? Pourquoi cet animal doit-il se réfugier sous le sable?*, ce qui leur permettait de lier leurs connaissances antérieures de la mer, de la vie à la plage, des animaux marins aux nouveaux mots cibles.

La lecture du deuxième livre : Nous nous sommes d'abord tournée vers le mur des mots (figure 4) et avons demandé aux élèves s'ils se souvenaient des nouveaux mots expliqués la veille. Des enfants se rappelaient certains mots, mais surtout les contextes dans lesquels ils avaient été expliqués. Une élève, par exemple, a repris le livre pour nous montrer l'illustration qui permettait l'explication du verbe *s'émerveiller*. Ce réflexe nous a semblé être une bonne stratégie et un signe révélateur de ce qu'est un réseau littéraire : des œuvres rassemblées autour d'une même question et ces œuvres interagissent, se répondent entre elles. Nous avons expliqué à nouveau rapidement l'ensemble des mots, avant d'annoncer aux élèves qu'ils les rencontreraient à nouveau dans un deuxième livre qui touche le même thème.

Nous avons ensuite présenté l'album *Stella, étoile de la mer*, de Marie-Louise Guay (1999). Nous avons demandé ici aussi aux enfants de taper dans leurs mains s'ils entendaient un mot qui avait été enseigné la veille. Nous avons commencé ensuite la lecture en nous arrêtant sur les mots cibles. Nous répétions la phrase dans laquelle le mot s'inscrivait ou le contexte qui appuyait son introduction avant de poursuivre la lecture. Nous avons aussi, toujours selon les préceptes de la lecture interactive, posé des questions de compréhension et d'anticipation à trois reprises lors de la lecture de cette histoire afin d'en favoriser une compréhension et une appréciation globale.

À la fin de l'histoire, les enfants pouvaient commenter le récit et nous leur posions des questions qui leur permettaient d'utiliser les mots cibles.

La lecture du troisième et du quatrième album : Le déroulement des deux dernières lectures était sensiblement le même que celui mis en place lors des troisième et quatrième lectures de la première approche. Nous avons privilégié des activités de lecture qui

fonctionnaient selon le même processus afin d'éviter tout biais méthodologique. Nous avons d'abord encouragé la production des mots cibles présentés au mur des mots avant de procéder à la lecture du troisième livre, l'album *Frisson l'écureuil à la plage* (Mélanie Watt, 2006) ainsi qu'avant d'amorcer le quatrième livre, l'album sans texte *La piscine* (JiHyeon Lee, 2016). Nous demandions aux élèves de prononcer les mots cibles lorsqu'ils apparaissaient dans le texte ou dans le contexte et nous gardions alors le silence. Tout au long de la semaine, les enfants étaient encouragés à faire des liens entre les albums lus, à comparer les contextes desquels les mots étaient extraits et à se référer à leur propre vécu pour mieux intégrer et réinvestir les nouveaux mots.

Bien entendu, la lecture de l'album sans texte est celui qui a généré le plus d'interactions, les élèves participant alors à la construction même du récit. Nous reformulons les phrases et nous assurons que les mots cibles soient présentés aux moments appropriés.



Figure 5: Le réseau littéraire de la mer



Figure 4: Un exemple de dessin inspiré du monde marin fait par un élève pendant la période de jeux libres

Le thème de la mer a plu aux élèves, fascinés par l'univers marin, qui les a d'ailleurs inspirés lors des périodes de jeux : ils ont été plusieurs à demander de grands cartons noirs pour laisser libre cours à leur imagination (figure 5).

Pour comparer les effets des deux approches sur l'apprentissage des mots cibles, nous avons utilisé des prétests et deux posttests. Nous expliquons ces instruments de mesure dans la partie suivante.

3.6. L'évaluation de la connaissance des mots

Notre évaluation comprend deux volets : productif et réceptif. L'évaluation des mots sur le plan productif vise à vérifier si l'enfant peut produire le mot cible lorsqu'on lui énonce une phrase à compléter. Cette évaluation se fait uniquement lors des posttests. L'évaluation sur le plan réceptif sert quant à elle à vérifier la connaissance du sens du mot qu'a l'élève lorsqu'on lui nomme ce mot hors contexte, pour éviter qu'il puisse en tirer profit. Ce volet de la connaissance des mots est évalué lors des prétests et des posttests.

Afin d'évaluer le niveau de connaissance qu'avaient les élèves des mots présentés en classe, nous les avons rencontrés individuellement à la bibliothèque afin de leur présenter les prétests, les posttests immédiats ainsi que les posttests différés, deux semaines après la fin des périodes de lecture en classe. Pendant que nous effectuions les évaluations, un suppléant demeurait en classe avec les autres élèves.

Lors des **prétests**, nous avons utilisé un outil qui a servi à mesurer oralement, sur le plan réceptif, la connaissance des mots qui allaient être enseignés la semaine suivante. Il s'agit d'une grille sur laquelle on retrouve des questions simples sur chacun des mots cibles (voir en annexe 1). Toutes les questions posées sont formulées de la même façon. Par exemple, pour vérifier la connaissance du mot *honte*, nous avons posé cette série de questions à l'enfant :

1. Connais-tu le mot *honte*?
2. Qu'est-ce que c'est, *la honte*?
3. À quel moment pourrait-on avoir *honte*? As-tu un exemple?

Il y avait également une place dans cette grille pour laisser des commentaires. Cet outil de mesure s'inspire de celui utilisé par Biemiller et Boote (2006), que nous présentons dans la synthèse critique des études empiriques présentée au chapitre précédent.

Lors des **posttests**, les questionnaires ressemblaient à celui du prétest. Nous avons d'abord cherché à mesurer les connaissances qu'avaient les élèves sur le plan *productif* (est-ce que l'élève peut accéder au mot dans son lexique mental et le produire correctement) à travers une première étape lors de laquelle nous mettions en contexte le mot pour que l'élève puisse compléter notre phrase à l'aide du mot cible approprié. Par exemple, pour le mot *honte*, nous énoncions: « Si tu es très en colère, que tu ne peux pas te calmer et que tu casses les crayons de madame Catherine, tu vas sûrement ressentir de la ... » et l'enfant devait compléter par *honte*. S'il pouvait produire le mot, nous accordions le total des points (100), si l'enfant produisait un autre mot ou ne répondait rien, il n'obtenait aucun point¹⁵.

Nous avons ensuite évalué le volet réceptif à l'aide des mêmes questions que celles du prétest. Pour nous aider à établir des normes de notation, nous nous sommes inspirée de la recherche de McGregor, Oleson, Bahnsen et Duff (2013), lors de laquelle les chercheurs ont analysé un total de 25 681 définitions à l'oral formulées par 177 enfants ayant un trouble du langage et 325 enfants du même âge n'ayant pas ces troubles de langage. Ils cherchent à décrire la nature des déficits de vocabulaire des enfants ayant un trouble du langage. Nous nous intéressons surtout à la façon dont ils évaluent les définitions produites par les enfants. Ils optent pour une notation à trois possibilités : un , deux ou trois points. Ils accordent un point si l'enfant utilise des mots en lien avec le mot cible, sans pour autant arriver à le définir précisément; deux points si l'enfant produit une définition conventionnelle, mais peu étoffée et trois points pour les définitions qui comportent plus que les informations minimales. Selon nous, pour évaluer les définitions de nos participants sur le plan réceptif, qui risquaient de ne pas connaître les

¹⁵ Nous avons privilégié la notation sur un total de 100 points afin de faciliter le traitement des données lors de leur analyse statistique. Aussi, si l'enfant commettait une petite erreur de prononciation qui n'entravait pas la compréhension du mot, nous accordions le total des points.

mots sélectionnés puisqu'ils étaient en classe d'accueil, il convenait mieux de regrouper les normes établies par ces chercheurs en trois possibilités quelque peu différentes :

Tableau 5 : Notre grille d'évaluation, inspirée par la recherche de McGregor, Oleson, Bahnsen et Duff (2013)

0 point	50 points	100 points
<p>L'enfant ne connaît pas le mot : il ne peut pas l'expliquer si on lui nomme le mot cible.</p>	<p>L'enfant a une connaissance partielle du mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il arrive à nommer des mots en lien avec le mot cible; - l'enfant fournit une définition sommaire ou partielle, mais il n'arrive pas à donner d'exemple; - l'enfant donne des exemples liés au mot cible, mais n'arrive pas à fournir de définition. 	<p>L'enfant semble avoir une bonne connaissance du mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant produit une définition conventionnelle, c'est-à-dire que la structure de la définition s'articule autour d'un hyperonyme dans le cas d'un nom ou d'un synonyme de la même classe de mot dans le cas d'un verbe ou d'un adjectif avec quelques précisions (ex. : la fonction) <p>ET</p> <ul style="list-style-type: none"> - il peut donner un exemple pertinent.

Que l'élève donne un exemple qui avait été nommé en classe, ou s'il fournisse un exemple de son cru, nous accordions le même nombre de points. De plus, nous reprenions cette même grille d'évaluation lors des **posttests différés**, deux semaines après la fin de chacune des interventions en classe.

Voici, à titre d'exemples, des extraits des entretiens menés au posttest qui a immédiatement suivi la lecture répétée de l'album de *La mouche dans l'aspirateur* (Watt, 2015) :

Tableau 6 : Les notations des élèves au posttest immédiat de la lecture répétée (P=volet productif; R=volet réceptif)

Questions de l'enseignante :	Réponses de l'élève M :	Réponses de l'élève H :	Réponses de l'élève L :
(P) Si quelqu'un te pose des questions, et que tu n'es pas certaine des réponses, on peut dire que tu as des...	doute! (100)	Je sais pas. (0)	doute! (100)
(P) Si tu es très en colère et que tu ne peux pas te calmer, et que tu vas casser les crayons de madame Catherine, tu peux ensuite ressentir de la...	honte! (100)	peine. (0)	honte! (100)
(R) 1- Qu'est-ce que ça veut dire « un doute »? Explique-moi. 2- Quand pourrais-tu avoir un doute, toi? As-tu un exemple?	Quand on n'est pas certain. (50) Je pose toujours des questions en chinois à la maison, des questions sur les pattes des dinosaures, je ne suis pas certaine. (50)	Quand je ne sais pas, je ne sais pas quoi faire. (50) Elle fait référence à la mouche : Quand elle dit « où je suis ? Est-ce que je suis dans une chose comme ça? » (geste de passer l'aspirateur) (50)	C'est quand tu vas à l'école, que tu ne sais pas... 1 + 1...? je ne sais pas! (100, puisque la réponse contient ici déjà un exemple)
(R) 1- Qu'est-ce que c'est, « la honte » ? 2- À quel moment pourrais-tu ressentir de la honte? As-tu des exemples?	C'est quand on est très déçu, parce qu'on a fait une erreur. (50) Parce qu'on a cassé le vase de maman. (50)	Je sais pas. (0)	Quand on fait des erreurs. (incomplet : 0) Quand j'étais fâchée, j'ai cassé quelque chose, j'avais de la honte. (50)

Enfin, nous gardions sous la main un journal de bord pour consigner toutes observations qui pouvaient s'avérer pertinentes lors de la discussion de nos résultats, au chapitre 5, au cours duquel nous tissons des liens entre nos résultats et les théories sur lesquelles s'appuie notre cadre conceptuel. Nous avons noté, par exemple, des événements qui mettent en lumière les bienfaits de la littérature jeunesse en classe, outre l'enrichissement du vocabulaire.

3.7. Les pistes d'analyse des résultats : le codage des variables

Les prétests et les posttests visaient à produire des résultats quantifiés à partir desquels nous pouvions tirer des moyennes qui nous ont permis de répondre à notre question spécifique de recherche. Pour cela, nous devions mettre en relation l'apprentissage et la rétention des mots avec deux facteurs : *le moment de passation du test* (les résultats aux posttests immédiats et aux posttests différés comparés à ceux obtenus aux prétests) et, bien entendu, *l'approche de lecture* (la lecture répétée et le réseau littéraire). Pour réaliser nos objectifs secondaires de

recherche, nous devons aussi observer l'apprentissage des mots en fonction de caractéristiques liées aux mots : la classe des mots et leur caractère abstrait ou concret.

Tout d'abord, voici comment les mots cibles ont été traités pour être transformés en variables quantifiées. Chaque mot cible est devenue une variable indépendante associée à une condition en particulier. Par exemple, les huit mots enseignés à partir de la première intervention, soit celle à partir de la lecture répétée d'un même album, étaient étiquetés avec le mot, l'approche (lecture répétée = LR ou réseau littéraire = RL), et le posttest (pré, post1 ou post2). Une variable pouvait se lire ainsi : *honte_LR_pré*, c'est-à-dire le mot *honte*, à la lecture répétée, lors du prétest. En résumé, chaque variable correspond à un score obtenu par un élève pour un mot précis à une des trois évaluations, lors des deux approches de lecture. Les élèves, afin de conserver leur anonymat, étaient identifiés par une lettre de A à N.

4. LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter, à décrire et à comparer les résultats de notre expérimentation dans le but de répondre, en premier lieu, à notre question spécifique de recherche, qui est de vérifier quelle serait l'approche de lecture interactive la plus efficace pour favoriser l'apprentissage de nouveaux mots auprès d'élèves en classe d'accueil au préscolaire : l'enseignement direct de vocabulaire à travers *la lecture répétée d'un album* ou à travers *un réseau littéraire thématique*. Pour ce faire, deux portes d'entrée se présentent : nous pourrions observer les résultats en comparant l'apprentissage *des mots* entre eux ou comparer les résultats *des élèves*. Nous privilégions l'accès qu'offre *la variable des mots* afin de répondre non seulement à notre question spécifique de recherche, mais aussi à nos objectifs secondaires de recherche qui visent à vérifier si l'apprentissage des mots ciblés varie en fonction de leur classe de mots ou de leur caractère concret ou abstrait.

4.1. Le rappel de la méthodologie

Avant de décrire et d'analyser les résultats, nous proposons un rappel de la méthodologie mise en place pour mener à terme notre projet de recherche, à commencer par un rappel des participants et du déroulement des procédures. Nous poursuivons avec un résumé des outils de mesure utilisés pour vérifier l'évolution de l'apprentissage des mots cibles.

4.1.1. Les participants et le déroulement des procédures

Nous avons mené notre expérimentation auprès des élèves de notre classe d'accueil au préscolaire, qui en compte quatorze. Cependant, nous avons dû écarter les résultats de deux élèves : un élève a été absent lors du posttest immédiat de la première approche et un autre a quitté l'école avant le posttest différé de la deuxième approche afin de rejoindre sa famille en Chine. Les analyses statistiques ne doivent inclure que les participants qui ont participé à tous les tests. Nous avons donc maintenant un échantillon de douze participants.

Nous avons sélectionné huit mots cibles (trois noms, trois verbes et deux adjectifs) pour chacune des approches et avons prétesté la connaissance de ces mots auprès des enfants, invités à nous rencontrer un à la fois, le vendredi qui précédait le début des périodes de lecture et d'explication des mots (voir méthodologie, point 3.4). Nous avons lu les œuvres en suivant les préceptes de la lecture interactive, détaillés au point 2.7. de notre cadre conceptuel, et ce, pendant quatre jours consécutifs, soient lundi, mardi, mercredi et jeudi. Nous avons expliqué les mots cibles lorsque nous les rencontrions au fur et à mesure dans le texte de l'album répété ou selon le texte, le contexte ou les illustrations lors de la lecture des œuvres du réseau littéraire (les huit mots cibles devaient alors être expliqués à travers chacun des livres lus sans nécessairement faire partie du texte). Nous affichions ensuite les mots, préalablement imprimés sur des cartons, au « mur de mots », un espace dans le coin lecture dédié à la présentation du nouveau vocabulaire. Sans que cela fasse partie de nos objectifs, plusieurs élèves pouvaient, à la fin de la semaine, lire globalement les mots cibles. À la fin des lectures, nous invitons les élèves à répéter les mots cibles et à trouver différents contextes dans lesquels ils peuvent être utilisés. Les jours suivant, nous rappelions les nouveaux mots et leur définition aux élèves avant de la lecture de l'œuvre. Le vendredi matin, nous invitons les enfants à tour de rôle à la bibliothèque afin de leur faire passer le posttest immédiat. Deux semaines plus tard, nous les rencontrions à nouveau lors du posttest différé.

4.1.2. Le suivi des apprentissages lexicaux à l'aide des tests

Tout d'abord, les prétests nous ont permis de connaître le niveau de connaissance des mots qu'avaient les élèves avant qu'ils soient expliqués en classe à travers les deux approches de lecture interactive. Tel qu'expliqué au point 3.5., nous leur demandions d'emblée s'ils connaissaient le mot cible, s'ils pouvaient l'expliquer en leurs mots et finalement, s'ils pouvaient donner un exemple dans lequel ce mot pouvait s'inscrire.

Lors des posttests, nous avons d'abord vérifié si les enfants pouvaient produire le mot cible lorsque nous fournissions une phrase à compléter. Si l'enfant réussissait à compléter la phrase

dans laquelle le mot cible était contextualisé, nous accordions 100 points¹⁶ et s'il nommait un autre mot ou ne disait rien du tout, il n'obtenait aucun point. Ainsi, cette première partie du test correspond au volet *productif* et la notation qui s'y attache est binaire : le mot est produit, donc réussi, ou non. Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils connaissaient les mots cibles, s'ils pouvaient les expliquer en leurs mots (pour 50 points) et nous donner des exemples liés à leur vécu (pour 50 points). Cette deuxième partie du test, qui compte pour 100 points, vise à évaluer les connaissances qu'ont les enfants des mots ciblés sur le plan *réceptif*. Les termes *productif* et *réceptif* sont liés aux tâches demandées aux élèves, comme nous l'expliquons dans la méthodologie au point 3.5. Nous accordons autant de points aux deux volets puisque, pour notre expérimentation, nous considérons qu'ils ont autant de valeur l'un que l'autre dans la connaissance globale des mots.

Aussi, afin de nous assurer que notre notation n'était pas trop subjective, notre directeur de recherche a effectué le contre codage de 25% des réponses des élèves. Nous sommes arrivés à un taux d'accord inter juges de 92%.

4.2. Le traitement et l'analyse des résultats

Pour répondre à notre question principale et notre objectif de recherche, il convient de mesurer l'apprentissage des mots cibles par les élèves grâce à une comparaison de l'évolution des moyennes de mots entre les posttests et les prétests et de vérifier si ces différences sont significatives ou non.

Pour ce faire, nous avons mené, à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS, une analyse linéaire générale à mesure répétée (non paramétrique), lors de laquelle les variables explicatives sont qualitatives (l'approche, le moment de passation des posttests, la classe de mots, le caractère concret ou abstrait) et la variable dépendante est quantitative (les scores

¹⁶ Le nombre de 100 a été privilégié afin de faciliter les traitements ultérieurs des moyennes en pourcentages avec le logiciel SPSS.

obtenus par les élèves pour chacun des mots cibles) et est mesurée plusieurs fois (lors des prétests, des posttests immédiats et des posttests différés) auprès du même échantillon (Howell, 2008).

Pour que des analyses statistiques paramétriques soient fiables, il faut rencontrer certaines conditions de validité (comme le test T de Student), que la petite taille de notre échantillon ne nous permet pas de mener. Ainsi, nous avons privilégié une analyse statistique non-paramétrique, qui a l'avantage, même si elle est moins puissante qu'une mesure paramétrique, d'être robuste, c'est-à-dire qu'elle convient à plusieurs situations (Howell, 2008).

Afin de vérifier si les différences obtenues sont dues au hasard ou significatives, nous avons utilisé le seuil de signification statistique de .05 (si $p < .05$, on rejette l'hypothèse nulle, donc la différence de moyenne est significative; plus p est petit, plus la probabilité est forte que les résultats ne soient pas dus au hasard).

Nous avons aussi utilisé le logiciel Excel pour concevoir des graphiques qui présentent les résultats obtenus pour chacun des mots, en fonction de leur volet productif ou réceptif. Ces graphiques donnent une vue d'ensemble des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Ils présentent soit le nombre d'élèves pour chaque cas de figure ou les évolutions de moyennes des mots en pourcentage.

4.3. La présentation des résultats

Nous dressons d'abord un portrait global des évolutions des résultats entre les posttests et les prétests, et ce, pour chacun des mots. Nous détaillons aussi, comme nous l'expliquions précédemment, l'apprentissage des mots en deux volets : productif et réceptif. Les graphiques présentés dans cette première partie révèlent le nombre d'élèves ayant eu une évolution de 0, 50 ou 100 points depuis le prétest, ainsi que cette représentation en pourcentage.

La deuxième partie de ce chapitre concerne la comparaison des évolutions des moyennes obtenues pour chacune des approches afin de répondre à notre question spécifique de recherche. Nous combinons alors les volets productif et réceptif.

Dans un troisième temps, nous comparons les moyennes des mots selon leur classe et, finalement, selon leur caractère concret ou abstrait, en réponse à notre objectif secondaire de recherche. Nous regroupons pour ces analyses les scores des élèves pour les deux approches, afin d'avoir non seulement plus de données à analyser pour chaque groupe de mots, mais aussi dans le but de nous concentrer sur ce qui nous intéresse alors précisément : des propriétés lexicales des mots, peu importe l'approche de lecture utilisée en classe.

4.3.1. Les résultats au prétest de la lecture répétée

Lors du prétest de cette première approche, tous les mots étaient complètement inconnus de l'ensemble des élèves, qui ont donc tous obtenu 0 points. Certains répondaient « je ne sais pas » aux questions et d'autres essayaient de fournir des réponses, lesquelles correspondaient parfois à un autre mot dont la forme s'apparentait à celle du mot cible. Toutes ces réponses étaient erronées. Par exemple, un élève décrit le mot *passionnant*, que nous avons expliqué préalablement lors d'une mise à l'essai, lorsqu'on lui demande s'il connaît le mot *patienter*. Pour un autre élève, le mot cible *honte* est confondu avec le nombre *onze*. Certaines réponses invitent davantage à sourire; elles proviennent d'un rapprochement de sens fondé uniquement sur l'aspect phonétique, comme le mot *louche* qui serait, pour un élève, « un long chien ».

4.3.2. Les résultats au posttest immédiat de la lecture répétée

Les résultats au posttest immédiat varient d'un mot à l'autre et selon le volet (production ou réception).

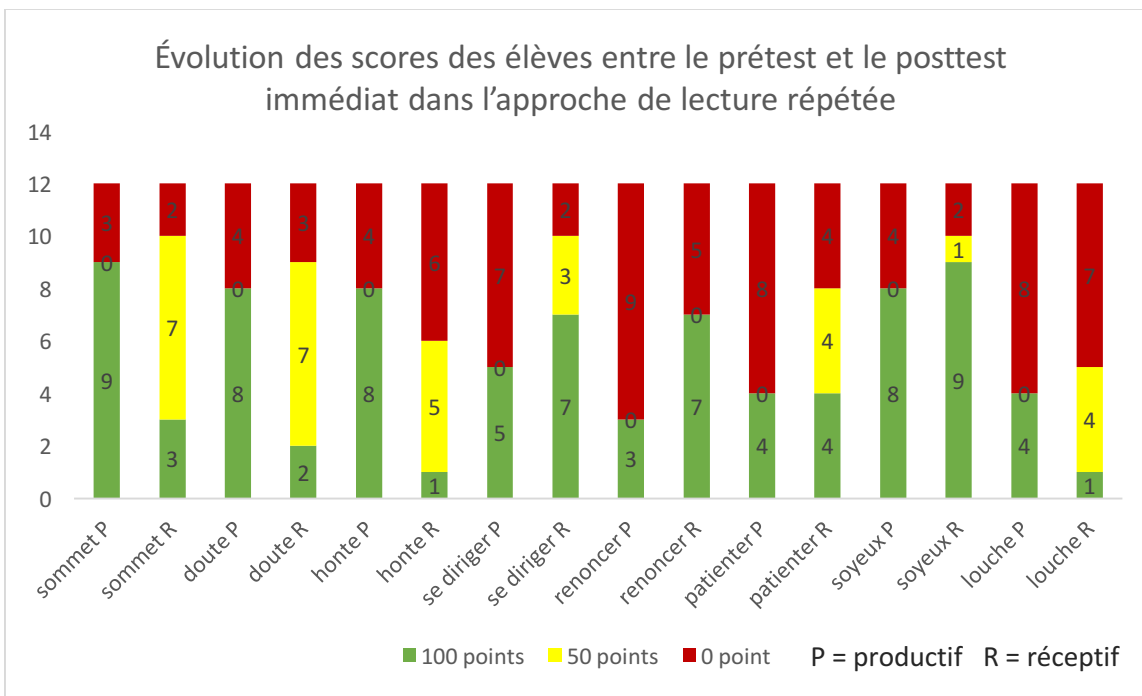


Figure 6: Nombre d'élèves pour chaque cas de figure au posttest immédiat de la lecture répétée

Les élèves sont plus nombreux à obtenir le maximum de points sur le plan productif pour les mots *sommet* (9/12 = 75%), *doute* (8/12 = 66,7%) et *honte* (8/12 = 66,7%). Au contraire, les mots les moins bien réussis en production au posttest immédiat sont *renoncer* (3/12 = 25%), *patienter* (4/12 = 33,3%) et *louche* (4/12 = 33,3%).

Au volet réceptif de l'épreuve, lors duquel les élèves devaient expliquer le sens du mot qui leur était donné à l'oral et l'illustrer par des exemples, *soyeux* (9/12 = 75%) arrive en tête, suivi de *renoncer* (7/12 = 58,3%) et de *se diriger* (7/12 = 58,3%). Le mot *soyeux* est le seul mot pour lequel la majorité des enfants obtiennent le maximum de points tant au productif (8/12) qu'au réceptif (9/12). Si on considère aussi les mots pour lesquels plusieurs élèves obtiennent 50 points ou plus, *sommet*, *doute*, *se diriger* et *patienter* sont connus par la majorité des enfants.

Toujours sur le plan réceptif, ils sont peu nombreux à obtenir le maximum de points pour les mots *honte* (1/12 = 8,3%), *doute* (2/12 = 16,7%) et *louche* (1/12 = 8,3%). Il appert donc ici que le mot *louche* demeure moins mémorisé tant sur le plan productif que réceptif, d'autant plus que seulement quatre élèves ont obtenu 50 points sur le plan réceptif, c'est-à-dire qu'ils

n'ont pas su en expliquer le sens avec précision ou l'illustrer avec un exemple pertinent. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le contexte dans lequel apparaît ce mot dans l'album n'est pas très transparent, donc peut-être plus difficile à comprendre pour les élèves, pour qui nos explications ne semblent vraisemblablement pas avoir suffi.

Il existe une disparité entre les résultats des volets productif et réceptif pour certains mots. Rappelons que, pour l'objet de notre recherche, le volet *productif* des tests vise à mesurer une partie de la connaissance du mot cible chez l'élève à travers l'accès lexical à ce mot dans sa mémoire et sa production à l'oral. Cette évaluation se fait uniquement lors des posttests. L'évaluation sur le plan réceptif sert quant à elle à vérifier la connaissance du sens du mot qu'a l'élève lorsqu'on lui nomme le mot, nous mesurons cette connaissance, comme nous l'avons expliqué au point 3.6. de notre méthodologie, grâce à la définition fournie par l'élève ainsi que par l'exemple qu'il donne pour enrichir sa définition. Ce volet de la connaissance des mots est évalué lors des prétests et des posttests.

Des élèves semblent en mesure de produire des mots lorsqu'on fournit une phrase contextualisée à compléter, sans pour autant obtenir le maximum de points sur le plan réceptif. C'est le cas des mots *honte*, *doute* et *sommet*. Inversement, le mot *renoncer* semble plus réussi sur le plan réceptif ($7/12 = 58,3\%$), donc plus facile à définir et à contextualiser qu'à produire ($3/12 = 25\%$). Ces différences pourraient s'expliquer par le niveau de difficulté de production des mots : *honte* et *doute* comportent seulement une syllabe, alors que le mot *renoncer* en comporte trois. Aussi, *honte* et *doute* sont des mots abstraits dont le sens est assez complexe à saisir et à définir pour des enfants. Pour le mot *renoncer*, qui demeure tout de même complexe à comprendre et à définir, les enfants ont peut-être réussi à en saisir le sens grâce au contexte, assez limpide, dans lequel ce mot apparaît dans le livre¹⁷, ainsi qu'à travers les nombreux exemples que nous avons trouvés en classe, proches des préoccupations des enfants (exemples : commencer un long coloriage pour la fête de maman et y renoncer, car c'est trop long; entreprendre la lecture d'un livre de 100 pages et y renoncer, car on doit aller se coucher,

¹⁷ L'illustration qui accompagne ce passage est éloquente : on y voit la mouche, désespérée, qui abandonne tout effort et se laisse tomber au fond de l'aspirateur. On sent l'aspect mélodramatique du renoncement!

etc.) Aussi, ce n'est pas la majorité des élèves qui est arrivée à définir et à exemplifier le mot *sommet* pour ainsi avoir le total des points. Certains n'ont retenu que l'exemple du « sommet de la montagne », jugé alors insuffisant lorsqu'il n'était pas accompagné d'une définition qui signifiait « la partie la plus haute de quelque chose ». Plusieurs élèves disaient seulement que « le sommet, c'est quelque chose de très haut ». Ils sont donc un peu plus de la moitié à avoir obtenu 50 points pour le volet réceptif ($7/12 = 58,3\%$).

Nous présentons maintenant les résultats obtenus au posttest différé, qui avait lieu deux semaines après la fin de la lecture répétée de l'album *La mouche dans l'aspirateur*. Lors de ces deux semaines, nous n'avons pas expliqué à nouveau les mots cibles ni mis en place des activités qui auraient permis aux enfants d'en approfondir leur connaissance. Nous avons laissé les mots affichés sur le mur prévu à cet effet et certains élèves s'y référaient parfois, faisant des liens avec de nouveaux mots vus en classe, par exemple pour souligner des orthographes similaires, des rimes, etc. Notre seul apport a été de souligner avec enthousiasme leur réutilisation spontanée en classe par les élèves.

4.3.3. Les résultats du posttest différé de l'album répété

Comme lors du posttest immédiat, nous remarquons des différences entre les mots et entre les volets productif et réceptif.

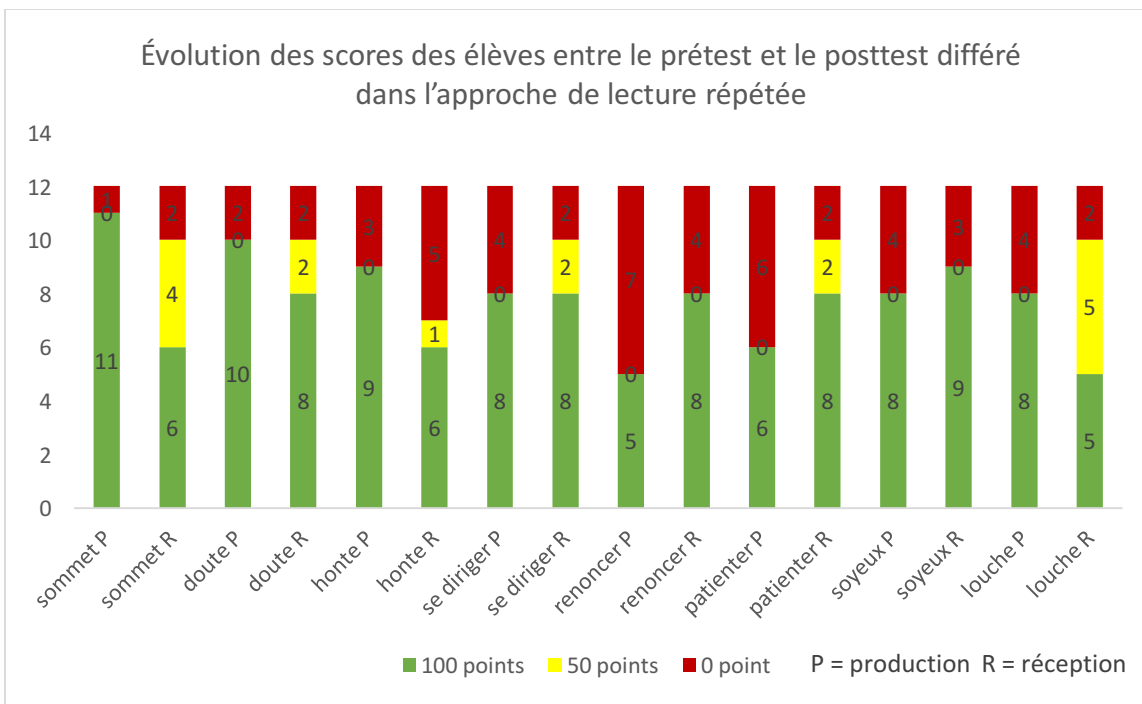


Figure 7: Nombre d'élèves pour chaque cas de figure lors du posttest différé de la lecture répétée

Sur le plan productif lors de ce deuxième test, les élèves sont légèrement plus nombreux à produire les mots les mieux appris lors du posttest immédiat¹⁸: *sommet* (+16,7% = 11/12, 91,7%), *doute* (+ 16,6% = 10/12, 83,3%), et *honte* (+8,3% = 9/12, 75%). En fait, tous les mots ont été mieux appris sur le plan productif lors du posttest différé, sauf *soyeux*, qui lui est demeuré stable (8/12, 66,7 %). Certains d'entre eux, comme *doute* et *louche*, ont été produits spontanément en classe par certains élèves entre les deux posttests. Aussi, ce sont des mots courts, avec une seule syllabe, faciles à prononcer.

Sur le plan réceptif, des mots déjà bien appris par plusieurs lors du posttest immédiat affichent ici une légère progression : *se diriger* (+8,4% = 8/12, 66,7%) et *renoncer* (+8,4% = 8/12, 66,7%). De plus, non seulement le mot *soyeux* (9/12 = 75%), déjà bien appris au premier posttest, n'affiche ici aucune progression, mais un élève de plus n'obtient maintenant aucun

¹⁸ Les différences entre les résultats obtenus lors du posttest et du posttest différé sont inscrites entre parenthèses : le pourcentage d'élèves lors du posttest différé suivi de l'écart, positif ou négatif, en pourcentage par rapport au posttest immédiat.

point, alors qu'il avait obtenu 50 points au posttest immédiat. Ce graphique nous permet principalement de souligner, lorsqu'on le compare à celui du posttest immédiat, que les enfants sont plus nombreux au posttest différé à avoir mémorisé plus de mots et, surtout, à avoir approfondi leurs connaissances des mots, puisqu'ils sont ici plus nombreux à obtenir le maximum de points que lors du premier posttest sur le plan réceptif : *sommet* (+25% = 6/12, 50%), *honte* (+41,7% = 6/12, 50%), *patienter* (+33,4% = 8/12, 66,7%), *louche* (+33,4% = 5/12, 41,7%), puis *doute*, qui affiche aussi une progression importante (+50% = 8/12, 66,7%).

Pour conclure, à notre étonnement, tous les mots semblent mémorisés par autant ou plus d'enfants lors du posttest différé, et ce, pour les deux volets. Nous nous attendions à des résultats inférieurs, pensant qu'après deux semaines, davantage d'élèves oublieraient les mots. Il semble que ce genre de résultats n'est pas si atypique. Brett, Rothlein et Hurley (1996) ont mesuré l'apprentissage de dix mots cibles lors de la lecture d'albums auprès d'un groupe expérimental à qui on avait expliqué ces mots lors des lectures ainsi qu'auprès d'un groupe contrôle à qui on a seulement lu les livres, sans explication. Le groupe expérimental obtient, lors du posttest immédiat, une moyenne de 5,54 mots appris lors des périodes de lecture et, au posttest différé qui a lieu six semaines plus tard, cette moyenne s'élève à 5,55. Ainsi, même après plusieurs semaines, l'effet de rétention se maintient, alors qu'on aurait pensé qu'il diminuerait légèrement.

Les mots *doute*, *louche* et *honte* ont suscité un engouement chez certains élèves, qui prenaient plaisir à les réutiliser pendant la journée; ces mots ont en effet un fort potentiel de réutilisation en classe, ce qui pourrait expliquer leurs résultats supérieurs lors du posttest différé.

4.3.4. La comparaison des résultats entre les posttests de l'album répété

Le graphique suivant permet de comparer l'évolution des moyennes¹⁹ des mots obtenues lors des deux posttests de la lecture répétée, lorsque les deux volets sont combinés.

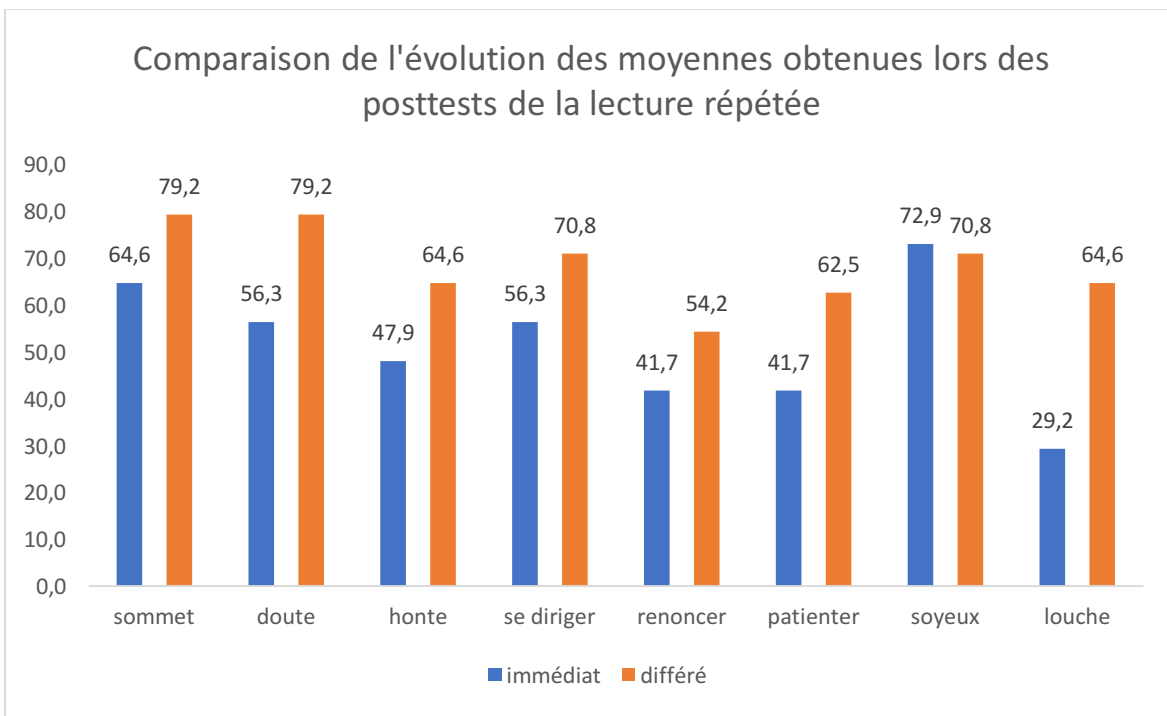


Figure 8 : Comparaison de l'évolution des moyennes lors des posttests de la lecture répétée

Le mot qui obtient la moyenne la plus forte lorsqu'on combine les volets productif et réceptif lors du posttest immédiat est *soyeux* (72,9%), suivi par *sommet* (64,6%), *se diriger* (56,3%) et *doute* (56,3%). Le mot *soyeux* semble avoir bénéficié des exemples concrets que les élèves ont trouvés en classe (par exemple, ils ont dit que leurs cheveux étaient soyeux en les touchant). Ce mot est aussi le seul qui obtient une moyenne légèrement inférieure au posttest différé et nous ne pouvons pas expliquer cette diminution. Le mot *sommet* a été bien réussi sur le plan

¹⁹ Nous avons additionné les résultats des volets productif et réceptif, pour arriver à un total sur 200 points, pour ensuite diviser ces résultats en deux afin de les ramener en pourcentage.

productif par plusieurs élèves et ils ont été nombreux à obtenir 50 points au volet réceptif, ce qui permet à ce mot de se démarquer lorsqu'on combine les deux volets. Le mot *louche* (29,2%) est celui qui obtient la moyenne la plus basse, peut-être parce que, comme nous le soulevions précédemment lors de la présentation des résultats du posttest immédiat, le contexte de l'album est plus opaque lorsque ce mot apparaît, ce qui pourrait entraver la compréhension du mot. La mouche, après avoir été avalée par l'aspirateur, trouve *louche* le fait de se retrouver seule dans le noir. Nous aurions sans doute gagné à expliquer davantage ce mot et à diversifier les exemples afin d'en favoriser l'apprentissage, car plusieurs élèves semblent l'avoir confondu soit avec le concept de *solitude*, soit avec le mot *sombre*.

Lors du posttest différé, *doute* (+22,9%), *honte* (+16,7%), *patienter* (+20,8%) et *louche* (+35,4%) sont ceux qui progressent le plus. Les moyennes des mots *louche* et *honte*, qui sont pourtant parmi les plus faibles lors du premier posttest, augmentent considérablement, sûrement parce que ces mots ont continué d'être utilisés spontanément en classe entre les deux posttests. En effet, ce sont généralement les enfants ayant compris le mot qui le réutilisaient en classe lorsque le contexte s'y prêtait, ce que nous soulignons ensuite avec enthousiasme. Les élèves qui n'avaient pas eu la chance de saisir le sens de ce mot ou de s'approprier sa forme pour le produire semblent donc avoir bénéficié de ces interactions supplémentaires pour en peaufiner la connaissance.

La partie suivante présente les résultats associés à la deuxième approche expérimentée en classe, soit la lecture d'un réseau littéraire.

4.4. La lecture d'un réseau littéraire qui porte sur le thème de la mer

Lors de cette deuxième approche, nous avons procédé sensiblement de la même façon pour enseigner les nouveaux mots et mener les activités de lecture en classe. Le vendredi précédant la mise en place des lectures en classe, nous avons d'abord convié les élèves à tour de rôle à nous rencontrer afin de prétester les mots cibles. Nous avons ensuite lu quatre œuvres (un documentaire, deux albums traditionnels et un album sans texte) pendant la semaine. La lecture de chaque œuvre permettait de réinvestir les huit mots cibles choisis, qui ont donc été

expliqués le même nombre de fois que dans l'approche de la lecture répétée, mais cette fois-ci dans des contextes différents. Nous avons d'abord expliqué les mots lorsqu'ils se présentaient dans le documentaire, lors de la première séance de lecture, le lundi. Nous les avons expliqués davantage et contextualisés à la fin de la lecture en invitant les enfants à donner d'autres exemples. Les mots ont ensuite été affichés au mur de mots. Les séances de lecture suivantes débutaient par un rappel des mots cibles et la présentation des œuvres. Nous avons aussi, pour chacune des œuvres, planifié des pauses de lecture afin d'interagir avec les enfants et de susciter leur compréhension globale de l'histoire ou des passages présentés dans le documentaire, en accord avec le dispositif de lecture interactive utilisé aussi lors de la première approche. Le vendredi, nous avons administré le posttest immédiat et avons revu les élèves deux semaines plus tard pour évaluer la rétention des mots cibles grâce au posttest différé.

4.4.1. Les résultats au prétest du réseau littéraire

Lors du prétest, qui mesure uniquement le volet réceptif, deux mots étaient connus ou partiellement connus des élèves: une élève avait une connaissance partielle de *marin* (50 point), une élève avait aussi une connaissance partielle de *précieux* (50 points), alors qu'une autre connaissait ce mot (100 points). Ces résultats, jugés somme toute très marginaux, ne nous ont pas empêché de conserver ces mots pour l'expérimentation²⁰. Nous présentons maintenant, comme nous l'avons fait pour les mots cibles de l'album répété, l'évolution des apprentissages aux posttests de la deuxième approche pour chacun des mots. Pour établir cette mesure d'évolution des apprentissages, nous avons soustrait les points obtenus par les élèves lors du prétest aux points obtenus au volet réceptif du posttest différé, puisque le prétest mesurait le niveau de compréhension des mots chez les élèves, et non leur capacité à les produire.

²⁰ Lors de l'analyse statistiques des résultats, nous avons pris en compte le fait que ces mots avaient obtenu des points lors du prétest puisque nous comparons l'évolution de la connaissance des mots grâce à la différence des scores des posttests et ceux du prétest, tel que mentionné au point 4.2.

Nous comparons ensuite l'évolution des moyennes obtenues aux posttests entre les deux approches à l'aide d'analyses statistiques, afin de répondre plus précisément à notre question spécifique de recherche.

4.4.2. Les résultats au posttest immédiat du réseau littéraire

Pour cette deuxième approche, nous remarquons, comme lors de la première approche, des différences à la fois entre les mots qu'entre les volets productif et réceptif.

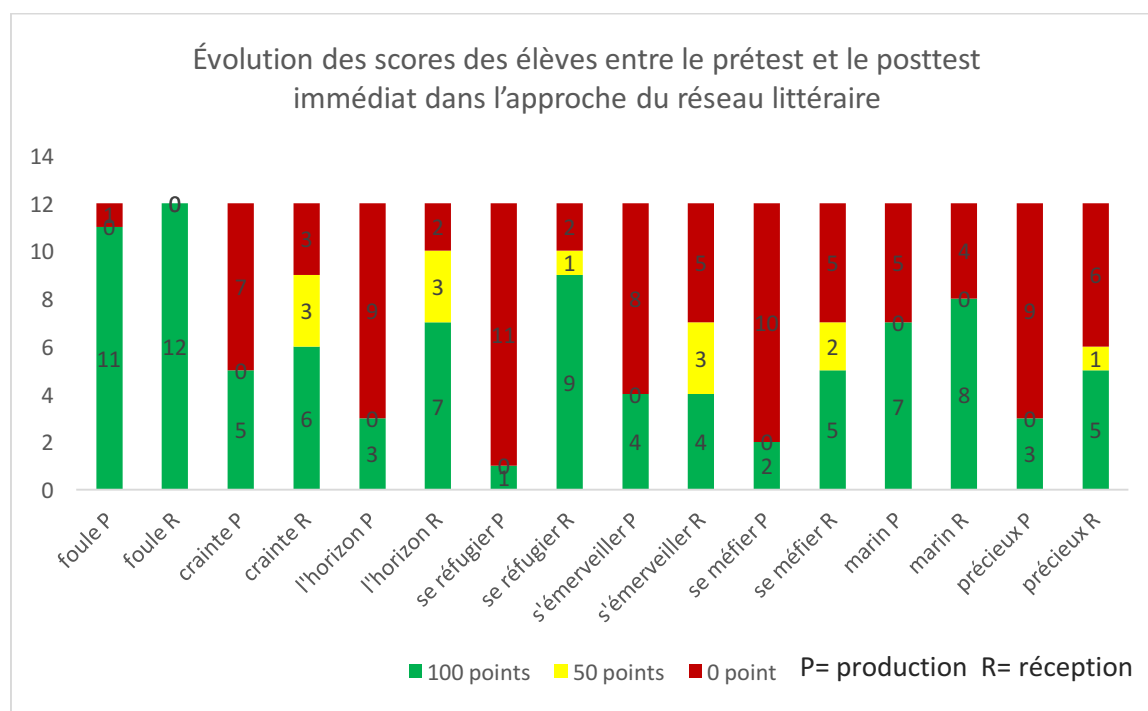


Figure 9 : L'évolution des scores au posttest immédiat depuis le prétest lors de l'approche du réseau littéraire

Sur le plan productif, un mot se démarque davantage : les élèves sont très nombreux à avoir mémorisé le mot *foule* ($11/12 = 91,7\%$), qui est suivi de plus loin par les mots *marin* ($7/12 = 58,3\%$) et *crainte* ($5/12 = 41,7\%$). Pour ce qui est des mots mémorisés par peu d'enfants, ils le sont davantage sur le plan productif que réceptif: *se méfier* ($2/12 = 16,7\%$), *horizon* ($3/12 = 25\%$) et *précieux* ($3/12 = 25\%$) demeurent les mots pour lesquels peu d'enfants obtiennent 100 points.

Au plan réceptif, le mot *foule* (12/12 = 100%) se distingue tout autant : tous les enfants ont démontré ici une forte évolution de leur apprentissage depuis le prétest. Les mots *se réfugier* (9/12 = 75%) et *marin* (8/12 = 66,7%) sont aussi mémorisés par plus de la moitié des élèves. Aussi, les mots mémorisés par le moins d'enfants sont *s'émerveiller* (4/12 = 33,3%) et *se méfier* (5/12 = 41,7%). Si on considère tous les mots qui obtiennent aussi 50 points, nous remarquons que l'ensemble des mots sont connus par la majorité des enfants. Par ailleurs, nous avons accordé les points si l'enfant omettait le pronom complément et disait, par exemple, *méfier* ou *réfugier* (plutôt que *se méfier* ou *se réfugier*).

Il est à noter que l'élève qui avait obtenu 50 points pour le mot *marin* n'a pas montré, lors du posttest immédiat, qu'elle avait approfondi sa connaissance du mot sur le plan réceptif : elle a de nouveau récolté 50 points pour le volet réceptif et, au productif, elle a obtenu le maximum des points. L'évolution de score pour ce mot est donc de 0% sur le plan réceptif chez cette élève. Aussi, cette même élève avait également obtenu 50 points au prétest pour *précieux*, un mot pour qui, à notre étonnement, elle n'a obtenu aucun point au posttest immédiat. Nous expliquons mal cette contre-performance autrement que par le fait qu'elle semblait fatiguée et peu motivée à répondre lors du posttest. Elle aurait peut-être bâclé ses réponses pour terminer plus rapidement. Les autres enfants ont par ailleurs tous semblé apprécié la passation des posttests et tentaient de donner les meilleures réponses possibles, allant même jusqu'à inventer des définitions (erronées!) ou des exemples afin d'aller chercher le plus de points possibles.

De plus, tous les mots obtiennent des scores plus élevés sur le plan réceptif. Ces résultats ne vont pas dans le même sens que ceux du posttest immédiat de l'album répété, lors duquel davantage de mots obtenaient plus de points sur le plan productif. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les élèves deviendraient plus à l'aise pour définir des mots lors de cette deuxième approche, ou que certains mots comme *l'horizon*, *se réfugier*, *s'émerveiller* et *se méfier* sont plus longs que les autres (ils comptent plus de deux syllabes), ce qui, selon Laufer (1997), risque d'influencer l'apprentissage des mots. Les verbes pronominaux comptent d'emblée une syllabe de plus, sauf si le verbe commence par une voyelle.

La partie qui suit présente les résultats du posttest différé de la lecture du réseau littéraire.

4.4.3. Les résultats lors du posttest différé du réseau littéraire

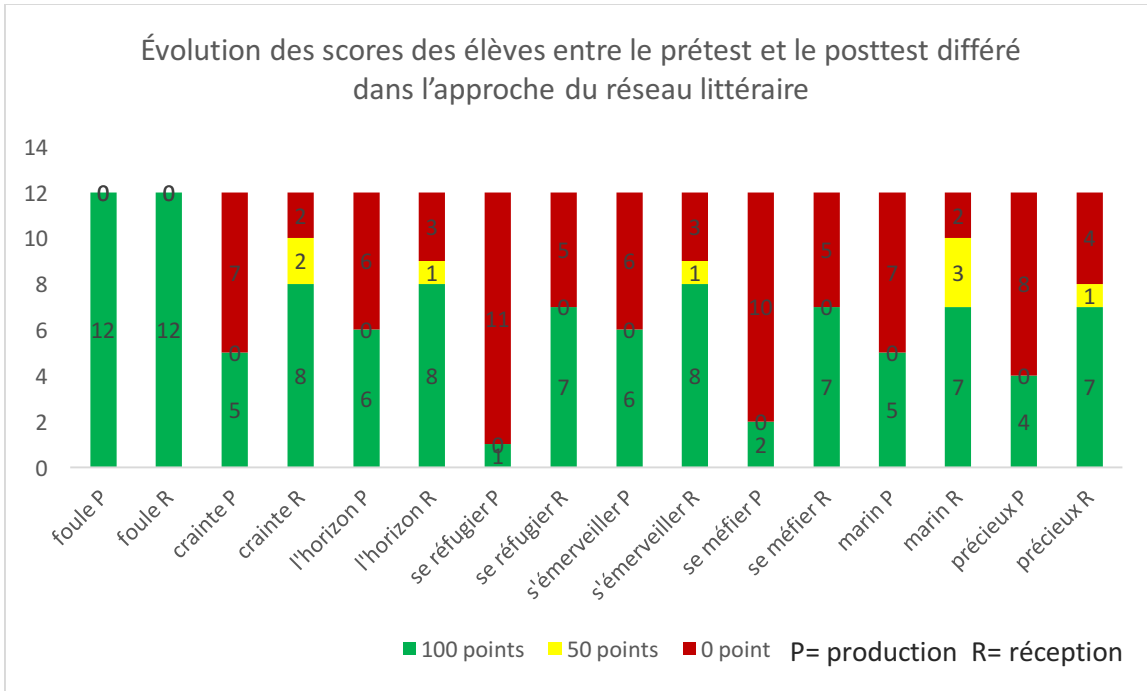


Figure 10 : L'évolution des scores au posttest différé depuis le prétest lors de l'approche du réseau littéraire

Tant sur les plans productif que réceptif, le mot qui se démarque ici est encore *foule*. Aucun enfant ne connaissait ce mot lors du prétest. Sur le plan productif, les mots produits par le plus d'élèves sont *foule* (+8,3% = 12/12, 100%), *s'émerveiller* (+16,7% = 6/12, 50%) et *horizon* (+25% = 6/12, 50%). En plus de ces trois mots, *précieux* (+8,3% = 4/12, 33,3%) obtient un meilleur score lors du posttest différé. Lors du posttest différé, les élèves sont généralement plus nombreux à n'avoir obtenu aucun point au volet productif, comparé au volet réceptif, sensiblement mieux réussi. Aussi, *se réfugier* et *se méfier* stagnent et un mot est moins réussi que lors du posttest : *marin* (-16,6% = 5/12, 41,7%).

Au réceptif, nous retrouvons parmi les mots les mieux appris par le plus grand nombre d'élèves *foule* (aucun changement = 12/12, 100%), *s'émerveiller* (+33,3% = 8/12, 66,7%), *crainte* (+16,7% = 8/12, 66,7%) et *précieux* (+16,3% = 7/12, 58,3%). Ce dernier montre une évolution moins marquée puisque, rappelons-le, il était déjà connu par deux enfants au prétest. À ce propos, l'élève qui avait obtenu 50 points lors du prétest pour *marin* et *précieux* pour

ensuite n'en récolter aucun pour ces mots lors du posttest immédiat (évolution négative) obtient le maximum de points au posttest différé.

Les mots les mieux appris lors du posttest différé ne sont pas les mêmes que ceux mentionnés précédemment au posttest immédiat. Un seul mot obtient le maximum de points par moins d'élèves qu'au posttest immédiat : *se réfugier* (-16,7% = 7/12, 58,3%). Il appert donc que des élèves ont amélioré leur connaissance de ces mots, qui ont d'ailleurs été, pour quelques-uns d'entre eux, réutilisés spontanément en classe en dehors des périodes de lecture. La majorité des mots semblent mieux appris que lors du posttest immédiat.

4.4.4. La comparaison des résultats entre les posttests du réseau littéraire

Le prochain graphique présente la comparaison entre les moyennes obtenues par mot lors des posttests immédiat et différé lorsque les volets productif et réceptif sont combinés (les scores sont additionnés et ramenés ensuite en pourcentage afin d'établir une moyenne globale pour chacun des mots).

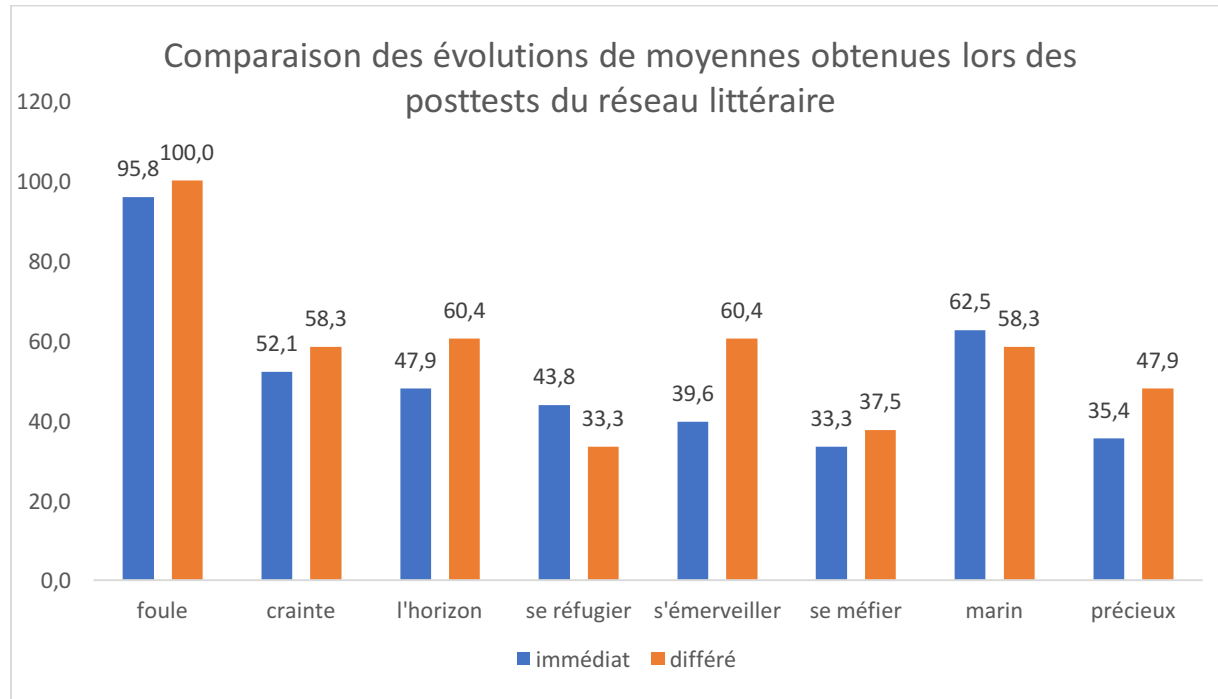


Figure 11: La comparaison des évolutions de moyennes des mots entre les posttests du réseau littéraire

La figure 11 diffère du graphique présenté pour la première approche, où nous constatons que la grande majorité des mots semblaient appris par plus d'élèves lors du posttest différé. Pour l'approche de la lecture du réseau littéraire, certains mots sont appris par plus d'enfants lors du posttest différé alors que d'autres le sont moins, comme *marin* (-6,2%) et *se réfugier* (-10,5%). Ce dernier semble avoir été difficilement appris sur le plan productif, peut-être à cause de sa longueur (quatre syllabes) et des phonèmes qui le composent, qui nécessitent un repositionnement plus complexe de l'appareil phonatoire d'un phonème à l'autre comparé à d'autres mots mieux réussis sur le plan productif comme *foule* ou *horizon*. Dans le cas du mot *marin*, la moyenne diminue très légèrement à cause de l'élève qui en avait une connaissance partielle au prétest (une mince différence de 0,1%).

Au posttest immédiat, le mot *foule* (95,8%) se démarque, suivi par *marin* (62,5%) et *crainte* (52,1%). Le mot *foule*, en plus d'être court et facile à prononcer, semble avoir marqué l'imaginaire des enfants, surtout lorsqu'il apparaît dans l'album sans texte *La piscine* (JiHyeon Lee, 2016). On y voit une piscine bondée de baigneurs, tous plus rigolos les uns que les autres.

Les moyennes du posttest différé varient moins que lors de la première approche lorsqu'on les compare à celles du posttest immédiat. Six mots voient leur moyenne augmenter : *s'émerveiller* (+20,8%), *l'horizon* (+12,5%), *précieux* (+12,5), *foule* (+4,2%), *se méfier* (+4,2%) et *crainte* (+6,2%). Le mot *précieux*, même s'il avait obtenu 150 points au total lors du prétest (une élève obtient 50 points et une autre, 100 points), affiche tout de même une évolution de moyenne intéressante.

Dans la partie suivante, nous comparons les deux approches en présentant l'écart des évolutions de moyennes entre les posttests immédiats et les prétests ainsi que les moyennes entre les posttests différés et les prétests. Nous pouvons ainsi, à travers cette analyse statistique, répondre à notre question spécifique de recherche, qui vise, rappelons-le, à comparer l'apprentissage de nouveaux mots grâce à l'enseignement direct de ces mots à travers deux approches de lecture interactive : la lecture répétée d'un album ou la lecture d'un réseau littéraire.

Nous utilisons ensuite le même genre d'analyse statistique pour comparer l'apprentissage des mots en fonction de leur classe (les noms, les verbes, les adjectifs) ainsi qu'en fonction de leur caractère concret ou abstrait afin de répondre à notre objectif secondaire de recherche.

4.5. La comparaison des apprentissages selon l'approche de lecture

Afin de répondre à notre question spécifique de recherche, nous comparons maintenant les moyennes globales (volet productif et réceptif) des résultats obtenus lors des posttests en prenant en considération les résultats des prétests. Pour comparer les résultats, nous utilisons l'analyse statistique du modèle général linéaire à mesures répétées, qui fournit une analyse de variance lorsque la même mesure (les tests) est menée plusieurs fois (avant la lecture, immédiatement après et deux semaines plus tard) auprès des mêmes participants ($n = 12$). Ce modèle linéaire nous permet d'observer les effets de facteurs extérieurs chez les participants. Pour notre expérimentation, nous voulons observer **deux facteurs** qui pourraient influencer les résultats des élèves : *les deux approches* de lecture (la lecture répétée et le réseau littéraire thématique) à différents *moments de passation des tests*, soit avant les périodes de lecture en classe (les prétests), immédiatement après les périodes de lecture (les posttests immédiats) et deux semaines plus tard (les posttests différés).

Tableau 7: Comparaison des évolutions de moyennes des posttests selon l'approche de lecture

posttests	lecture répétée	réseau littéraire	différence	signification ($p < ,05$)
<i>immédiat</i>	52,3%	50,3%	2%	,782
<i>différé</i>	68,2%	55,7%	12,5%	,028

Les évolutions de moyennes présentées dans le tableau 7 sont issues des différences des résultats entre les posttests et les prétests pour les deux approches, on compare alors l'évolution de l'apprentissage des mots depuis les prétests. Les posttests immédiats des deux approches présentent des évolutions de moyennes semblables : 52,3% pour la lecture répétée et 50,2% pour le réseau littéraire. À ce moment-là, la différence des moyennes entre ces deux groupes n'est pas significative ($p = ,782$).

Les moyennes se distinguent davantage lors des posttests différés : l'approche de la lecture répétée obtient 68,2%, soit 12,5% de plus que celle du réseau littéraire (55,7%). Cette différence est significative ($p = ,028$). Ainsi, l'approche de la lecture répétée semble plus efficace que l'approche en réseau si on se fie à l'évolution des résultats des élèves entre le prétest et le posttest différé.

Toutefois, le fait que deux mots aient été partiellement connus par deux enfants lors du prétest de la deuxième approche pourrait avoir eu une influence et ainsi favoriser la première approche... mais il semble que non! Après vérification, la différence entre les moyennes des approches (en gras dans le tableau) lors des posttests différés demeure significative. Nous avons refait l'analyse en modifiant les résultats au prétest du réseau littéraire : nous n'avons accordé aucun point à tous les élèves, afin de vérifier si les résultats au prétest avaient eu comme effet de favoriser la première approche. Ces résultats n'ont pas joué en faveur de l'approche de la lecture répétée. Cette dernière, avec ou sans les résultats positifs au prétest de l'approche du réseau littéraire, présente des moyennes significativement supérieures lors du posttest différé.

Tableau 8 : Comparaison des évolutions de moyenne des mots selon les approches de lecture et les posttests

approches	posttest immédiat	posttest différé	différence	signification ($p < ,05$)
<i>lecture répétée</i>	52,3%	68,2%	+ 15,9%	,002
<i>réseau littéraire</i>	50,3%	55,7%	+ 5,5%	,006

En analysant les données cette fois-ci du point de vue des moments de passation des tests, nous constatons, comme le souligne le tableau 8, que les différences des évolutions de moyennes entre les posttests immédiats et différés, toujours comparés aux prétests, sont significatives pour les deux approches. Il semble que les élèves profitent de ces deux semaines de délai avant le deuxième posttest pour approfondir leur connaissance des mots, tant au niveau du sens que de la forme. Ces apprentissages sont incidents et aucun enseignement formel des mots cibles n'a été ajouté après la fin des périodes de lecture en classe, bien que nous soulignons avec enthousiasme l'utilisation des mots cibles en classe lorsque les enfants les intégraient spontanément, non sans fierté, à leur discours.

La partie qui suit vise à répondre à notre objectif spécifique de recherche, qui est de comparer l'apprentissage des mots selon leur classe (les noms, les verbes et les adjectifs) ainsi que selon leur caractère concret ou abstrait.

4.6. La comparaison des apprentissages selon des facteurs lexicaux

Selon Laufer (1997), la classe à laquelle appartient un mot peut influencer l'apprentissage de ce mot, comme nous le soulignons à la section 2.5.2. du cadre conceptuel. Voici les classes de mots en ordre croissant de difficulté : les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. Toujours selon cette auteure, les mots concrets seraient aussi plus faciles à apprendre que les mots abstraits.

Afin de répondre à notre objectif secondaire de recherche, qui est de vérifier si la classe des mots et le caractère concret ou abstrait des mots sont des facteurs qui influencent l'apprentissage des mots ciblés lors des deux approches de lecture que nous avons mises en place en classe, nous comparons l'évolution des moyennes obtenues aux deux posttests par rapport aux résultats des prétests, et ce, pour l'ensemble des deux approches, puisque ce sont les propriétés des mots qui nous intéressent davantage ici et non plus l'approche de lecture à travers laquelle ces mots ont été expliqués, et aussi dans le but d'avoir plus de mots à analyser pour chacune des classes.

Dans le but de vérifier si les variations des moyennes sont dues au hasard, nous menons des analyses statistiques à travers le même modèle que précédemment, soit le modèle linéaire général à mesures répétées. Nous tenons maintenant compte des résultats obtenus lors des prétests et comparons *les évolutions des apprentissages* entre les posttests et les prétests.

4.6.1. La comparaison des apprentissages selon la classe de mots

Afin de répondre à la première partie de notre objectif secondaire de recherche, qui est de vérifier si la classe des mots influence leur apprentissage, nous considérons **deux facteurs** qui expliqueraient, significativement ou non, les variations de moyennes : *le moment de passation*

du *posttest* (l'évolution au *posttest* immédiat ou l'évolution au *posttest* différé) et la *classe des mots* (nom, verbe, adjectif).

Voici un aperçu de l'évolution des moyennes selon la classe des mots, lorsque les deux approches sont combinées, et le moment de passation des *posttests*, en plus de leur valeur de signification.

Tableau 9: L'évolution des moyennes selon la classe de mot lors des *posttests* immédiats et différés

<i>classes</i>	<i>posttests</i> immédiats	<i>posttests</i> différés	signification ($p < ,05$)
noms	61%	72%	,002
verbes	47,6%	53,9%	,08
adjectifs	50,9%	59,4%	,109

Ce sont les noms qui obtiennent les meilleures moyennes, suivis des adjectifs et des verbes. Nos résultats ne vont donc pas tout à fait dans le même sens que ce que soutient Laufer (1997), pour qui les verbes seraient plus faciles à apprendre que les adjectifs. Pour toutes les classes de mots, les moyennes augmentent aux *posttests* différés.

Aussi, il existe une différence significative seulement chez les noms lorsqu'on compare les moyennes entre les *posttests* immédiats et différés. Peut-être que les noms expliqués aux élèves lors de notre expérimentation se prêtaient plus au réinvestissement spontané en classe? Les noms *foule* et *doute* ont en effet été réutilisés par bon nombre d'élèves après les *posttests* immédiats.

Afin de comparer les évolutions de moyennes selon la classe des mots, nous utilisons une mesure statistique qui permet la comparaison simultanée de plusieurs moyennes, celle du *Lambda de Wilks*. La valeur du *Lambda* est comprise entre 0 et 1 ; plus elle est petite, plus les différences entre les moyennes sont importantes.

Tableau 10: La comparaison des évolutions moyennes des mots selon leur classe et le moment de passation des posttests à travers le test de Wilks

facteur	valeur	signification ($p < ,05$)
La classe des mots	,452	,008
Le moment de passation	,517	,004

La classe des mots semble ici influencer significativement ($p = ,008$) les évolutions de moyennes, ainsi que le moment de passation du posttest ($p = ,004$).

Nos résultats vont en partie dans le même sens que les observations de Laufer (1997) : il semble que les noms soient plus faciles à apprendre que les verbes : nos résultats montrent des moyennes significativement différentes lors du posttest immédiat entre les noms et les verbes ($p = 0,21$) et cette différence devient encore plus prononcée lors du posttest différé ($p = ,007$).

4.6.2 La comparaison des apprentissages selon le caractère concret ou abstrait des mots

En plus de la classe de mots, Laufer (1997) souligne que le caractère concret ou abstrait des mots constitue un facteur intralexical qui peut influencer l'apprentissage des mots. Selon elle, les mots concrets seraient plus faciles à apprendre que les mots abstraits. Nous voulons vérifier si nos résultats corroborent les propos de Laufer. Nous procédons de la même façon que précédemment, lors de la comparaison de l'apprentissage selon la classe des mots : nous comparons l'évolution des moyennes entre les posttests et les prétests afin de vérifier si les différences de moyennes entre les mots concrets et abstraits sont significatives, et ce, en regroupant les mots des deux approches.

Ainsi, les deux facteurs que nous considérons sont maintenant *le caractère* (concret ou abstrait) des mots ainsi que *le moment de passation* (l'évolution des apprentissages aux posttest immédiats et différés).

Ce premier tableau permet de comparer l'évolution des moyennes selon l'aspect concret ou abstrait des mots lors des différents moments de passation des posttests, ainsi que leurs valeurs de signification.

Tableau 11: Comparaison des évolutions de moyennes des mots selon le caractère concret ou abstrait des mots et selon le moment de passation des posttests

<i>posttests</i>	concret	abstrait	signification ($p < ,05$)
immédiat	67,3%	45,4%	,000
différé	69%	57,9%	,026
signification	$p = ,572$	$p = ,001$	

Nos résultats corroborent les propos de Laufer (1997), qui soutient que les mots concrets seraient plus aisés à apprendre que les mots abstraits : les différences de moyennes entre les mots concrets et abstraits sont significatives lors des posttests immédiats ($p = ,000$) et différés ($p = ,026$), mais la valeur de signification diminue deux semaines après les premiers posttests.

Les moyennes des mots concrets varient peu et cette différence n'est pas significative d'un posttest à l'autre ($p = ,572$), mais l'est pour les mots abstraits ($p = ,001$). Il semble donc que le temps qui passe exerce une influence positive sur la compréhension et l'apprentissage des mots abstraits, plus difficiles à comprendre d'autant plus que les contextes des albums ne permettaient pas une compréhension limpide des mots comme *doute*, *honte*, *louche*.

En somme, les variations de moyennes entre les posttests et entre les mots concrets et abstraits apparaissent comme étant significatives : les mots concrets demeurent mieux appris que les mots abstraits lors des posttests immédiats, ce qui va dans le même sens que les propos de Laufer (1997). Cette différence est moins prononcée lors des posttests différés : la moyenne des mots abstraits augmente significativement ($p = ,001$) lors des posttests différés.

4.7. La synthèse des résultats

En résumé, plusieurs résultats montrent des gains significatifs dans l'évolution des résultats entre les différents moments de passation des tests. Premièrement, lors de l'approche de la lecture répétée, tous les mots obtiennent une meilleure moyenne lors du posttest différé, sauf *soyeux*. Les moyennes augmentent aussi au posttest différé de la deuxième approche, sauf chez les mots *se réfugier* et *marin*.

Les résultats diffèrent aussi entre les volets productif et réceptif. Lors de la lecture répétée, plusieurs élèves arrivent, lors du posttest immédiat, à produire les mots cibles lorsqu'on fournit une phrase à compléter, sans toutefois obtenir le maximum de points sur le plan réceptif, et il en va de même au posttest différé, mais ici l'écart entre les deux volets s'amenuise. Pour la deuxième approche, c'est le contraire qui se produit : plusieurs mots obtiennent une meilleure évolution de moyenne sur le plan réceptif que productif. Les enfants ont peut-être acquis plus d'expérience et d'assurance, au fil du temps, pour définir et les mots et donner des exemples.

Lorsqu'on réunit les scores des volets productif et réceptif, on remarque des évolutions de moyennes semblables aux posttests immédiats des deux approches: 52,3% pour la lecture répétée et 50,2% pour le réseau littéraire, avec une différence de moyennes entre ces deux groupes qui n'est pas significative ($p = ,782$). Les évolutions de moyennes se distinguent davantage lors des posttests différés : l'approche de la lecture répétée obtient 68,2% et le réseau littéraire, 55,7% (+ 12,5%). Cette différence devient alors significative ($p = ,028$). L'approche de la lecture répétée ressort donc comme plus efficace lors du posttest différé seulement.

Pour répondre à notre objectif secondaire, nous avons comparé les évolutions de moyennes selon la classe des mots en regroupant les résultats des deux approches. Les évolutions de moyennes des mots varient significativement selon leur classe ($p = ,008$), ainsi que selon le moment de passation du posttest ($p = ,004$). Les noms obtiennent les meilleures évolutions de moyennes, suivis des adjectifs et des verbes. Même si tous les résultats augmentent aux posttests différés, l'écart de moyennes entre les posttests immédiats et différés est significatif pour les noms seulement. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Laufer (1997).

Nous voulions aussi, toujours pour répondre à notre objectif secondaire de recherche, comparer les évolutions de moyennes en fonction du caractère concret ou abstrait des mots. Les différences de moyennes entre les mots concrets et abstraits sont significatives lors des posttests immédiats ($p = ,000$) et différés ($p = ,026$), mais la valeur de signification s'amenuise aux posttests différés. Il apparaît ainsi que le temps qui passe favorise la compréhension et l'apprentissage des mots abstraits, qui demeurent plus complexes à apprendre (Laufer, 1997).

Le chapitre qui suit permet de revoir nos résultats à la lumière des principaux éléments de notre cadre conceptuel.

5. LA DISCUSSION

Ce chapitre met d'abord en relief nos résultats de recherche à la lumière des principaux éléments de notre cadre théorique. Nous poursuivons avec les limites de notre recherche, pour terminer avec les recommandations pédagogiques auxquelles conduisent nos résultats.

5.1. L'influence de l'approche de lecture sur l'apprentissage des mots

En réponse à notre question spécifique de recherche, nos résultats présentés au point 4.5 (tableaux 7 et 8) révèlent des évolutions de moyennes plus élevées pour les mots issus de l'approche de la lecture répétée, avec une différence significative entre les approches lors des posttests différés seulement ($p = ,028$). Nous ne pouvons pas conclure hors de tout doute que l'approche de la lecture répétée serait plus efficace que celle du réseau littéraire et que ce constat pourrait s'avérer vrai pour l'ensemble de la population. Est-ce que certains mots ont été davantage réutilisés entre les posttests de la lecture répétée qu'entre les posttests de la deuxième approche? Ce sont peut-être les albums lus en classe lors de notre expérimentation qui ont suscité plus d'intérêt chez les enfants que le type d'approche de lecture comme tel. Les enfants ont-ils bien appris les nouveaux mots présents dans *La mouche dans l'aspirateur* parce qu'ils ont adoré ce livre ou, d'un autre côté, ont-ils bien appris les mots du réseau littéraire, car ils ont apprécié le thème de la mer? Nous ne pouvons, pour l'instant, isoler l'influence de l'engouement des enfants pour les livres lus en classe et pour certains mots afin d'arriver à mieux comparer les approches de lecture entre elles.

Nos résultats montrent une augmentation significative des évolutions de moyennes entre les posttests pour les deux approches, ce qui nous laisse croire que, sans que les mots soient expliqués davantage en classe formellement au-delà de la semaine de lecture, les élèves continuent d'approfondir leur connaissance des mots, peu importe l'approche utilisée. Il nous apparaît intéressant d'explorer, au cours des prochaines parties, quels sont les autres facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage des mots cibles au-delà de l'approche de lecture mise en place en classe pour les expliquer.

5.2. L'évolution de la connaissance des mots depuis les prétests

Les résultats obtenus lors des prétests et des posttests peuvent être discutés selon différents angles. Nous observons, dans un premier temps, les différences d'évolution des moyennes aux résultats entre les volets réceptif et productif des posttests, lors desquels les élèves devaient produire les mots cibles, les définir et en donner des exemples d'utilisation. Cela nous ramène aux propos de Marinellie et Johnson (2004), qui s'intéressent aux stades que traversent les définitions des enfants au fil de leur apprentissage des mots. Nous nous référons ensuite à différents facteurs, qu'ils soient généraux ou lexicaux, qui pourraient expliquer certains résultats.

5.2.1. La distinction entre les volets réceptif et productif du vocabulaire

Lors de l'évaluation de l'apprentissage des mots, nous avons fait une distinction entre les volets *réceptif* et *productif*. Comme le soulignent Tréville et Duquette (1996), le fait de reconnaître un mot, sous forme orale ou écrite, et de pouvoir lui associer un sens général correspond au vocabulaire réceptif. Le vocabulaire productif, quant à lui, comprend les mots que l'on arrive à produire. Lors des posttests, des élèves semblent en mesure de produire des mots lorsqu'on fournit une phrase contextualisée à compléter, sans pour autant obtenir le maximum de points sur le plan *réceptif*. Ils sont nombreux à avoir une connaissance générale des mots (donner une définition appropriée sans pouvoir trouver d'exemple contextualisé ou vice versa). Lors des posttests de la lecture répétée, la moitié des mots obtiennent des résultats supérieurs au volet productif qu'au volet réceptif, ce qui ne va pas dans le même sens que les propos de Schmitt (2000), pour qui le vocabulaire *productif* implique une connaissance plus profonde d'un mot. Le locuteur devrait ainsi être en mesure d'extraire ce mot rapidement de son lexique mental, sur la base de son sens, pour l'utiliser spontanément lorsqu'il communique oralement ou à l'écrit. À la lumière de ces propos, les élèves qui répondent positivement aux mises en contexte présentées lors des posttests pour évaluer la connaissance sur le plan productif devraient aussi obtenir un maximum de points pour le volet *réceptif*. Or, il arrive, pour la moitié des mots lors de la lecture répétée, qu'il en soit autrement. Selon nous, il convient tout de même de nuancer ces propos, puisque la tâche de production que nous

demandons aux enfants demeure « artificielle » : elle ne correspond pas exactement à ce qu'on entend normalement lorsqu'on décrit le vocabulaire productif des locuteurs. Comme notre tâche consiste à produire le mot cible suite à une mise en contexte qui prend la forme d'une phrase à compléter, nous ne pouvons considérer cette tâche de production comme étant l'équivalent de ce qu'expliquent Schmitt (2000) et Tréville et Duquette (1996). L'emploi de phrases à compléter pour l'aspect productif à partir d'un nombre limité de mots travaillés de façon intensive sur une courte période nous renseigne surtout sur la capacité des élèves à accéder à la forme du mot à partir de son sens, mais ne nous permet pas réellement de juger si l'élève, de façon spontanée, aurait recours à ce mot. D'ailleurs, le fait de produire un exemple d'emploi contextualisé correct d'un mot se rapproche d'une tâche de production, même si cette tâche a été évaluée en réception. Nous ne pouvons, en fait, séparer clairement les volets productif et réceptif : ils sont tous deux impliqués dans la formulation et la production de définitions lors des posttests chez nos élèves. En somme, nos choix méthodologiques dans la construction des tests peuvent expliquer certains résultats divergents.

Lors du posttest de la lecture du réseau littéraire, les résultats correspondent davantage à ce qu'expliquent Tréville et Duquette (1996) et Schmitt (2000) : tous les mots obtiennent un maximum de points chez davantage d'élèves au volet réceptif qu'au productif. Selon nous, le fait que ce soit la deuxième approche aurait aussi permis aux enfants de se familiariser avec l'expérience de fournir des définitions lors des posttests. Aussi, nous convenons que la passation de tels tests ne correspond pas aux conversations que nous échangeons normalement en classe. Les enfants auraient donc, depuis les mises à l'essai qui ont précédé les approches de lecture en classe retenues pour l'expérimentation, peut-être peaufiné leur capacité à définir les mots et à donner des exemples.

5.2.2. L'art de définir les mots lors des posttests

Selon Marinellie et Johnson (2004), la qualité et la richesse des définitions fournies par les enfants évoluent lentement, à travers différents stades. Par exemple, les définitions de noms sont d'abord concrètes et d'ordre fonctionnel dans la petite enfance et évoluent vers des niveaux de complexité plus abstraits et conceptuels. Pour nos élèves en classe d'accueil au préscolaire, il se pourrait que nos explications formelles des noms à travers des définitions qui

comportaient systématiquement un hyperonyme et une ou deux caractéristiques (un *a* est un *x* qui *y* et *z*) leur aient plus rapidement permis d'améliorer leur habileté à définir les mots cibles lors des posttests. En effet, le développement des définitions des enfants bénéficie des occasions d'entendre, au fil du quotidien à l'école, des modèles de définitions et de s'exercer à en formuler (Snow, 1990). Nous avons aussi toujours utilisé les mêmes façons de définir les verbes et les adjectifs, afin d'uniformiser les définitions et ainsi servir de modèle aux enfants.

Aussi, les élèves ont réussi à améliorer leur capacité à définir les verbes, même si, selon Snow (1990), ces mots sont plus difficiles à définir puisqu'on ne peut y accoler systématiquement d'hyperonymes, comme on le fait naturellement pour les noms. Pourtant, ses propos méritent d'être nuancés, puisqu'il demeure possible d'utiliser des hyperonymes, qui prennent alors la forme de verbes dont le sens est plus large, pour définir des verbes plus précis : *agripper* serait « prendre quelque chose fermement », *observer* serait « regarder quelque chose attentivement », etc.

D'autres facteurs, qu'ils soient généraux ou lexicaux, peuvent avoir influencé l'apprentissage des mots cibles et expliqué nos résultats. Nous tissons des liens entre ces facteurs et les résultats de notre recherche dans la partie suivante.

5.2.3. Les facteurs qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire en L2

Dans cette partie, nous analysons nos résultats en tenant cette fois-ci compte des facteurs qui peuvent favoriser l'apprentissage du vocabulaire en L2, tels que nous les présentons à la partie 2.5.1. du cadre conceptuel. Nous présentons d'abord des facteurs généraux (la répétition du mot dans différents contextes, le type de contexte, le rôle des illustrations dans les œuvres et le potentiel de réinvestissement en classe des mots) avant de poursuivre avec les facteurs spécifiques aux mots : les facteurs lexicaux.

Tout d'abord, **la répétition du mot dans différents contextes** faciliterait l'apprentissage du mot (Allen, 1999). Les mots enseignés à travers l'approche de la lecture du réseau littéraire seraient ainsi favorisés, puisqu'ils sont entendus et expliqués plusieurs fois avec des contextes différents, dans quatre livres distincts. Ces livres abordent le même thème, soit celui de la mer,

mais les contextes qui permettent l'enseignement direct des mots diffèrent tout de même d'un livre à l'autre.

Pourtant, nos résultats montrent une évolution de l'apprentissage des mots plus importante lors de l'approche de la lecture répétée, au cours de laquelle les mots sont d'abord toujours présentés dans le même contexte, celui de l'album, avant d'être réutilisés dans d'autres contextes qui touchent le vécu des enfants lors des discussions qui ouvrent et concluent les périodes de lecture. Si le réseau littéraire ouvre d'emblée la voie à différents contextes lors des périodes de lecture, tous les mots cibles, autant ceux de la lecture répétée que du réseau littéraire, ont été répétés dans différents contextes, puisque nous invitons les élèves à enrichir nos définitions avec des exemples tirés de leur propre vécu. C'est ainsi que, lors des posttests, plusieurs élèves ont accompagné leur définition d'exemples qui avaient été donnés en classe par leurs camarades. Certains, moins nombreux, ont donné des exemples appropriés qui provenaient de leur imagination, sans que nous les ayons abordés préalablement en classe. D'ailleurs, nous avons noté ces réponses et les réflexions qui en ont découlées dans notre journal de bord, sans établir de distinctions lors de l'attribution des scores entre les réponses inspirées des exemples nommés en classes nous ou d'autres enfants et ceux créés par les élèves eux-mêmes. Ce genre de réponses nous indique que les mots ainsi exemplifiés sont bien appris par ces élèves, qui se les ont appropriés et les ont réinvestis dans un nouveau contexte. Comme soulevé précédemment au point 5.2.1., même si cela faisait partie de l'épreuve réceptive, cela s'apparente à une maîtrise productive du mot.

La différence d'évolution des moyennes entre les deux approches est significativement plus marquée lors des posttests différés : la première approche obtient une évolution de moyenne de 68,2% par rapport au prétest, soit 12,5% de plus que celle du réseau littéraire (55,7%). Nous ne pouvons tout de même pas conclure, à travers notre seule expérience, que la répétition des mots à travers différentes œuvres n'est pas un facteur qui favorise l'apprentissage des mots. L'attachement des élèves envers l'album de la première approche et la complexité des verbes choisis pour la deuxième approche pourraient aussi expliquer cette différence de moyennes.

En plus de la répétition dans différents contextes, **le type de contexte** dans lequel le mot s'inscrit pourrait influencer sa compréhension et son apprentissage. En partant du plus aidant, voici les quatre types de contextes recensés par Giasson (1994) et Beck, McKeown et Kucan (2013), tels que nous les décrivons au point 2.5.1: les contextes peuvent être *explicite*, *général*, *vague* et *trompeur*. Dans l'album *La mouche dans l'aspirateur*, certains mots apparaissent dans des contextes vagues qui n'aident pas à leur compréhension. Par exemple, le mot *honte*, en plus d'être abstrait et peut-être difficile à comprendre en général pour un enfant d'âge préscolaire, est celui qui obtient la moyenne la plus faible lors du posttest et celui qui apparaît dans un contexte très vague. La mouche, indignée d'être coincée dans un endroit aussi sombre, s'insurge en criant *Tu devrais avoir honte!* à un interlocuteur qui n'est pas présent, celui qu'elle croit coupable de son malheureux emprisonnement. Les élèves auraient sans doute été plus nombreux à mieux comprendre et mémoriser le mot s'il était apparu dans un contexte *explicite*, avec des illustrations qui appuient le texte, lors duquel, par exemple, un enfant ferait une bêtise, se sentirait ensuite triste et désolé et ressentirait de la honte. Les mots abstraits *renoncer* et *louche* ont aussi été moins bien réussis et cela pourrait également s'expliquer en partie par les contextes vagues dans lesquels ils apparaissent dans l'œuvre.

Par ailleurs, l'approche de la lecture répétée serait peut-être plus efficace pour les élèves d'accueil d'âge préscolaire, puisque les mots cibles apparaissent dans un registre de langue plus littéraire, décontextualisé, donc à travers des contextes peut-être plus exigeants pour plusieurs d'entre eux, vu leur jeune âge et le fait qu'ils apprennent une L2. Les répétitions de lecture permettent une meilleure compréhension de l'œuvre, des contextes, donc des mots, ce que ne permet pas nécessairement un réseau littéraire, même si ce dernier comporte d'autres avantages. Les exemples fournis par les élèves eux-mêmes leur ont aussi permis, selon nous, de franchir les difficultés de compréhension qui pourraient être liées au contexte littéraire, afin de mieux s'approprier le sens de ces mots cibles à travers des contextes qui leur sont familiers.

Toujours dans la première approche, les mots *sommet*, *se diriger* et *soyeux*, qui obtiennent de bonnes évolutions de moyennes aux posttests, apparaissent dans des contextes explicites, là où les illustrations se collent au texte, laissant peu de place à une compréhension erronée du mot. Ce sont aussi des mots concrets, donc plus faciles à mettre en image que les mots abstraits. Il

nous semble ainsi difficile d'expliquer les résultats des mots exclusivement à travers le type de contexte dans lequel ils apparaissent, sans tenir également compte de leur caractère concret ou abstrait. Le type de contexte influencerait davantage l'apprentissage des mots cibles si nous avions étudié l'apprentissage incident de mots à travers la lecture d'œuvres jeunesse. Ici, comme il y a enseignement direct du sens des mots, le contexte joue un rôle moins crucial même s'il peut vraiment venir soutenir la compréhension du sens des mots.

Dans la deuxième approche, les mots, comme ils sont issus d'un réseau littéraire, apparaissent dans des contextes variés, ce qui permet déjà aux enfants d'avoir plus d'une porte d'accès au sens des mots, comparé à la lecture répétée d'un seul album. L'accès au sens des mots est l'explication fournie par l'enseignante. Cependant, il est vrai qu'avoir accès à différents contextes d'utilisation du mot pourrait permettre à l'élève des « ancrages » multiples pour consolider sa compréhension du mot. Cela pourrait avoir été le cas pour des mots comme *l'horizon*, *se réfugier* ou *marin*.

Comme nous le mentionnons au point 2.7.2., **les illustrations** occupent une place importante dans les livres pour enfants. Elles font partie intégrante de l'œuvre et elles exercent aussi, comme le texte, une fonction narrative (Poslaniec, 2007). Van der Linden (2008) précise que l'album demeure plus qu'une association entre texte et image : il s'agit d'une interaction constante entre texte, image et support (la mise en page du livre). Nous avons constaté l'influence de cette interaction lors de la lecture de *La mouche dans l'aspirateur* (Mélanie Watt, 2015) auprès des enfants. La mise en page de l'album est originale : l'auteure aborde le récit en le comparant aux phases du deuil et une page de présentation annonce chacune de ces étapes. Aussi, les illustrations révèlent plusieurs niveaux de lecture, ce qui convient parfaitement à la lecture répétée; les enfants pouvaient alors découvrir de nouveaux détails et peaufiner leur compréhension du récit de jour en jour. Selon nous, les illustrations ont contribué à l'apprentissage de certains mots en suscitant non seulement l'intérêt général des élèves, mais en offrant, des contextes spécifiques. Comme nous l'expliquons précédemment, ce genre de contexte favorise la compréhension des mots et leur apprentissage. Les mots *sommet*, *se diriger*, *renoncer* et *soyeux* sont bien réussis en général par les enfants lors des

posttests et apparaissent dans le texte alors qu'ils sont appuyés par des illustrations qui favorisent leur compréhension.

Pour l'approche du réseau littéraire, il est plus difficile de créer un parallèle entre les résultats obtenus et les illustrations liées aux mots, puisque quatre œuvres sont présentées aux élèves. Il demeure clair, selon nous, que le mot *foule* a bénéficié d'un contexte spécifique et d'une illustration particulièrement parlante dans l'album sans texte *La piscine* (JiHyeon Lee, 2016). Les mots *se réfugier* et *marin* ont aussi obtenu de bonnes moyennes et ils étaient bien soutenus par les illustrations dans tous les albums lus aux élèves.

D'autres mots, moins bien réussis, comme *honte* (dans la première approche) et *se méfier* (dans la deuxième approche) apparaissaient dans des contextes plus vagues, avec des illustrations qui ne permettaient pas clairement de comprendre leur sens.

Aussi, en plus de tenir compte de la répétition des mots dans différents contextes et du type de contexte dans lesquels ils apparaissent, il faut considérer **le potentiel de réinvestissement en classe des mots cibles**. Selon nos observations, certains mots étaient plus facilement réutilisés spontanément en classe en dehors des périodes de lecture. Par exemple, les élèves prenaient plaisir à utiliser les mots *doute* (par exemple, lorsque je posais des questions simples comme « quelle est la météo? », certains s'amusaient à répondre, avec les yeux pétillants d'une douce malice propre aux enfants de cinq ans « je ne sais pas s'il neige ou s'il fait soleil, j'ai un doute! » alors qu'on était en plein mois de mai et qu'il faisait chaud), *louche* (en imaginant toutes sortes de situations loufoques et invraisemblables, comme « ce serait louche si j'étais dans mon lit le soir pour dormir et ma maman sautait sur mon lit pour faire *bouh!* avec un costume comme un clown ») et *patienter* (lorsqu'ils devaient attendre calmement pour boire de l'eau, se laver les mains ou choisir un jeu) et ces mots obtiennent d'ailleurs de meilleurs résultats lors des posttests différés.

Pour la deuxième approche, nous avons noté que seul le mot *foule* était utilisé en classe en dehors des périodes de lecture, notamment en allant à la cafétéria ou au parc, lorsqu'il y avait beaucoup d'enfants. Ceci pourrait expliquer, d'après nous, que quelques élèves ont défini le mot *foule* comme étant « beaucoup d'enfants (ou beaucoup d'amis) à la même place ».

Lorsque nous leur avons demandé si une foule était toujours composée d'enfants, ils ont répondu que « non, il y a aussi des mamans et des papas ». Considérant leur vision du monde et de ce qu'est une foule à cet âge, nous avons accordé le total des points à ce genre de définitions.

Comme nous le constatons dans la partie qui suit, d'autres facteurs peuvent faciliter la compréhension et l'apprentissage de nouveaux mots. Selon Laufer (1997), certains mots seraient plus faciles à apprendre que d'autres en L2. Cette chercheuse a compilé plusieurs facteurs lexicaux qui influencent leur apprentissage.

5.2.4. Les facteurs lexicaux

Certains facteurs propres aux mots eux-mêmes pourraient en faciliter l'apprentissage. Nous revoyons certains de nos résultats à la lumière de ces facteurs : la classe des mots, leur caractère concret ou abstrait, la prononçabilité des mots ainsi que leur longueur, puis le fait que certains mots cibles ressemblent à d'autres mots préalablement appris.

5.2.4.1. La classe des mots

Comme nous le mentionnons dans le chapitre précédent, certains mots seraient plus faciles à apprendre que d'autres selon *leur classe*. Une de nos questions spécifiques de recherche vise justement à explorer davantage ce facteur. Lorsque nous comparons les moyennes obtenues aux posttests en fonction des classes de mots, nous remarquons que nos résultats ne vont pas tous dans le même sens que les propos de Laufer (1997), selon lesquels les noms seraient plus faciles à apprendre que les verbes, qui seraient eux plus aisés que les adjectifs, pour terminer par les adverbes, qui seraient alors plus difficiles. Les évolutions de moyennes des mots selon leur classe progressent entre les posttests (tableaux 9 et 10) : lors du premier posttest, ce sont les noms qui obtiennent les moyennes les plus élevées (61%), conformément aux propos de Laufer (1997), soit 10,1 % de plus que les adjectifs (50,9%) qui eux obtiennent 3,3 % de plus que les verbes (51,59 %). Lors du posttest différé, ce sont toujours les noms qui obtiennent la moyenne la plus élevée (72 %), suivis par les adjectifs (59,4 %), puis les verbes (53,9 %). Les évolutions de moyennes des noms augmentent considérablement aux posttests différés, surtout

propulsées par les moyennes des noms de la première approche : *sommet*, *doute* et *honte*. Selon nous, ce ne serait pas tant la classe de ces mots qui semble ici jouer en leur faveur, mais peut-être le fait qu'ils aient été davantage réemployés en classe de façon spontanée après l'expérimentation, comme nous le précisons précédemment, au point 5.1.3.1. Lors de la deuxième approche, l'adjectif *précieux* obtient de meilleurs résultats au posttest différé et cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il a quelques fois été utilisé spontanément en classe par des enfants (par exemple, une élève parlait du bracelet qu'elle venait de perdre et précisait qu'il était *précieux* pour elle).

En somme, la classe des mots peut favoriser l'apprentissage de ces derniers, mais nous ne pouvons conclure que cela constitue un facteur déterminant. Les adjectifs choisis pour notre projet de recherche obtiennent de meilleurs résultats que les verbes, et cela ne va pas dans le même sens que les propos de Laufer (1997). Il serait pertinent de mener ce même genre de recherche auprès d'un plus grand nombre d'élèves, avec plus de mots, afin de vérifier si cette tendance se maintient, ou si ce sont les verbes choisis (*se réfugier*, *s'émerveiller*, *se méfier*) pour notre expérimentation qui sont plus complexes que les adjectifs, et ce, pour des raisons autres que leur classe, comme leur longueur ou leur prononciation. L'engouement de certains élèves pour des adjectifs comme *louche*, *marin* ou *précieux* peut également influencer leur apprentissage. Le fait que certains mots soient concrets ou abstraits peut aussi, comme nous l'abordons au point suivant, influencer leur apprentissage.

5.2.4.2. Le caractère concret ou abstrait des mots

Nous avons aussi cherché, à travers notre objectif secondaire de recherche, à vérifier si les mots concrets sont plus faciles à apprendre que les mots abstraits, comme le soutient Laufer (1997). Nos résultats soutiennent les constats de Laufer, les moyennes obtenues pour les mots concrets, peu importe l'approche de lecture, étant toujours plus élevées que celles des mots abstraits. Si les mots concrets sont plus faciles à apprendre, ils sont également sûrement plus faciles à définir pour les enfants, cela peut expliquer pourquoi les mots concrets obtiennent plus de points.

Les mots concrets sont aussi souvent plus faciles à expliquer pendant les périodes de lectures à travers les illustrations qui les accompagnent. C'était le cas des mots *sommet*, *se diriger* et *soyeux*, qui sont explicitement imagés dans *La mouche dans l'aspirateur* (Watt, 2015). Les mots concrets de la deuxième approche, *foule*, *se réfugier* et *marin* étaient aussi illustrés de façon à faciliter leur explication, sans pour autant en assurer l'apprentissage par la majorité des élèves : *foule* et *marin* obtiennent des évolutions de moyennes au-dessus de 55%, mais *se réfugier* enregistre des résultats plus modestes (43,8% au posttest immédiat et 33,3% au posttest différé).

Les évolutions de moyennes des mots abstraits passent de 45% aux posttests immédiats à 57,9% deux semaines plus tard (tableau 11). Cette différence significative ($p = ,001$) met en lumière le fait que le temps qui passe permet une meilleure compréhension des mots abstraits, dont la signification demeure souvent plus complexe à saisir, puisqu'on ne peut l'appréhender grâce à nos sens.

Nous ne pouvons cependant pas conclure qu'il en serait toujours ainsi, car notre échantillon d'élèves et notre corpus de mots cibles sont trop petits. Il demeure donc pertinent de considérer d'autres facteurs lexicaux pour expliquer les résultats des élèves.

5.2.4.3. La prononçabilité

Certains mots sont plus complexes que d'autres à prononcer selon le type de phonèmes qui les composent et leurs combinaisons dans le mot. Lors des posttests de la lecture répétée, les mots *renoncer* et *patienter* sont moins bien produits par plusieurs élèves et tout de même très bien réussis sur le plan réceptif. Outre le fait qu'il commence par une consonne plus difficile à prononcer (r), le mot *renoncer* n'est pas particulièrement complexe sur le plan articulatoire : il est formé des syllabes simples au format *consonne + voyelle*. Le mot *patienter* est un peu plus complexe à cause semi-voyelle au milieu, mais le facteur de la prononçabilité ne nous semble pas expliquer ici le fait que les scores soient plus faibles pour ces mots en production. Ces mots contiennent aussi des voyelles nasales, réputées plus difficiles à prononcer pour certains apprenants, selon leur LM. Les élèves n'ont d'ailleurs pas essayé de produire le mot en faisant

des erreurs de prononciation. Il se pourrait aussi que la complexité sur le plan phonologique de certains mots influence leur mémorisation.

Lors des posttests de la deuxième approche, les mots qui demeurent plus difficiles à produire sont *se réfugier*, *se méfier* et *précieux*. *Se réfugier* est peut-être complexe pour les apprenants du français à cause de la juxtaposition de plusieurs phonèmes produits par différents endroits de l'appareil phonatoire, en plus du pronom réfléchi « se » qui ajoute une syllabe au mot, alors que le même pronom vient se fondre au mot dans le cas de *s'émerveiller*. Ce dernier demeure selon nous tout de même complexe à prononcer, mais est pourtant bien réussi sur le plan productif.

Les mots les mieux réussis sur le plan productif au posttest immédiat de la première approche sont faciles à prononcer : *sommet*, *doute* et *soyeux* ne comportent pas de défis phonétiques particuliers pour les élèves d'âge préscolaire. Pour la deuxième approche, les mots *foule* et *marin* sont bien réussis sur le plan productif au premier posttest, mais le mot *marin* est réussi par deux élèves de moins au posttest différé.

Il semble que le facteur de prononçabilité n'entre pas nécessairement en jeu pour expliquer les performances plus faibles de certains mots.

5.2.4.4. La longueur du mot

La longueur du mot est un autre facteur identifié par Laufer (1997) qui pourrait influencer l'apprentissage des mots. Lors de la première approche, si on s'attarde principalement au volet productif, certains mots (*se diriger*, *renoncer* et *patienter*) qui comportent trois syllabes ou plus sont réussis par moins d'élèves que ceux qui ont deux syllabes.

Pour la deuxième approche, toujours sur le plan productif, les mots *horizon*, *se réfugier*, *s'émerveiller* et *se méfier* comportent au moins trois syllabes et demeurent moins bien réussis que les mots plus courts *foule*, *crainte* et *marin*. Seul le mot *louche*, qui comprend une syllabe, fait figure d'exception en étant moins bien réussi. Ainsi, l'hypothèse de la longueur du mot comme caractéristique influençant l'apprentissage est une piste intéressante et mériterait d'être explorée sur un échantillon plus large.

Pour résumer, il semble que le type de contexte dans lequel apparaît le mot dans l'œuvre, le caractère concret du mot et sa longueur favorisent son apprentissage, et ce, davantage que la classe à laquelle il appartient. Par ailleurs, nous avons remarqué un facteur qui semblait nuire à l'apprentissage des mots chez certains enfants : la ressemblance (sur le plan de la forme ou du sens) du mot cible avec un autre mot préalablement appris, comme nous le soulignons au point suivant.

5.2.5. La ressemblance du mot cible avec un mot préalablement appris

Lors des posttests, nous avons remarqué que certains enfants ont produit des réponses erronées qui semblaient attribuables au fait que la forme ou la signification du mot cible s'apparente à la forme d'un autre mot préalablement enseigné en classe ou implicitement appris des élèves. Ce genre d'erreurs nous rappelle ce que Perfetti (2007), comme nous l'expliquons au point 2.4. du cadre conceptuel, propose comme modèle de connaissance du mot. Selon lui, ce sont les liens tissés entre les aspects sémantique, phonologique, orthographique, morphologique et syntaxique qui rendent un mot solidement intégré au lexique mental. À travers les réponses erronées formulées par certains élèves, il semblerait que des liens se soient développés entre différents aspects des mots cibles, mais que ces connexions soient encore ténues, mal ficelées ou carrément emmêlés à d'autres mots.

Par exemple, alors qu'on attendait comme bonne réponse le verbe pronominal *se diriger* lors des posttests de l'approche de la lecture répétée, deux élèves (une au posttest immédiat et un autre au posttest différé) nomment plutôt *se débrouiller*, un autre verbe pronominal du premier groupe à quatre syllabes qui commence par le phonème /d/. Ce mot avait été expliqué lors de la mise à l'essai du réseau littéraire thématique autour des aventures en forêt, quelques semaines avant.

Il en va de même pour l'adjectif *soyeux*, que quelques élèves ont confondu lors du posttest différé de la première approche avec un autre adjectif à la même terminaison : *précieux*, expliqué lors de la deuxième approche, que nous venions tout juste de mener en classe. Aussi, au lieu du verbe du premier groupe *renoncer*, une élève dit le verbe *relaxer* pour compléter notre mise en contexte *Si tu veux aller jouer au parc avec tes amis, mais qu'il commence à*

pleuvoir très fort, tu dois... Elle n'a pas tort! Il est bien vrai que nous pouvons *relaxer* dans la maison lorsqu'il pleut dehors, et la forme de ce mot ressemble aussi au mot cible : ils comportent tous deux le même nombre de syllabes, et les syllabes initiales et finales sont identiques.

D'autres réponses erronées lors des posttests montrent aussi que l'enfant a bien appris un autre mot, enseigné lors des mises à l'essai, et nomme ce mot dont le sens s'apparente à celui du mot cible. Par exemple, pour inviter l'élève à produire le mot cible *louche* lors du posttest différé de la première approche, nous formulons la phrase à compléter *Si tu arrives à l'école le matin et que toutes les lumières sont éteintes, qu'il fait noir dans la classe, tu vas trouver que c'est...* et une élève a dit *assombri*, un mot que nous avons enseigné lors de la mise à l'essai du réseau littéraire. Cela montre qu'elle a gardé en mémoire le sens et la forme de ce mot et peut le nommer de façon appropriée plusieurs semaines après son enseignement en classe. Elle a toutefois obtenu 0 point pour ce mot au volet productif. Cette situation met en lumière une certaine limite du type de tâche demandée dans nos tests. Pour les phrases à compléter, les réponses possibles sont multiples, et comme les élèves n'avaient pas de « choix de réponses », par exemple en ayant sous les yeux la liste des mots travaillés, il est un peu regrettable de ne pas leur accorder de point, puisque cela témoigne de la maîtrise d'autres mots préalablement enseignés, qui plus est, selon la même méthode.

Pour l'approche du réseau littéraire, certains mots cibles ont aussi été confondus avec d'autres ayant fait l'objet d'explications en classe. C'est le cas de *crainte*, qui a été défini par un élève, lors du volet réceptif du posttest immédiat, comme « quelque chose qu'on ne sait pas ». Il semble avoir confondu ce nom avec *doute*, extrait de la première approche. Ces deux mots peuvent légèrement s'apparenter sémantiquement : ils évoquent tous deux un sentiment négativement connoté, une sensation d'incertitude. Le mot *crainte* apparaît d'ailleurs dans l'album *Stella, étoile de la mer* dans une scène où le petit Sacha hésite s'avancer dans la mer, qu'il craint pour plusieurs raisons qu'on découvre au fil de l'histoire. La crainte éprouvée par ce personnage peut se confondre avec le doute : je plonge ou non? Ce même élève définit ensuite le verbe se méfier en ces termes : « c'est quand on va reculer un peu, courir très vite... comme se méfier quand le docteur te prend pour une pique ». Il semble alors expliquer le

verbe *s'enfuir*, que nous avons ciblé lors de la mise à l'essai d'un réseau littéraire qui portait sur le thème des aventures en forêt quelques semaines plus tôt. Au volet productif du même posttest, une élève complète la phrase « quand on exprime sa joie et sa surprise devant quelque chose qu'on trouve merveilleux, qu'on trouve très beau ou très intéressant, on dit qu'on va... » par le verbe *s'amuser*, au lieu du mot cible attendu, *s'émerveiller*. Ces exemples, même s'ils ne mettent pas en scène les mots cibles ou les définitions espérés, demeurent cohérents sémantiquement.

Par contre, ce n'est pas toujours le cas : certaines réponses sont erronées sur le plan sémantique. Par exemple, lorsqu'on lui a demandé si elle pouvait nous expliquer ce que voulait dire *se réfugier*, une élève a répondu : « se réfugier, c'est réfléchir ». Il semble qu'elle ait alors nommé un mot qu'elle connaissait qui commençait par la même syllabe (en excluant le pronom *se*). Aussi, comme nous l'avons souligné précédemment pour le mot *soyeux*, confondu au posttest différé de la première approche avec *précieux*, ce dernier est ici aussi confondu avec *soyeux* : l'élève qui confond *se réfugier* et *réfléchir* a défini *précieux* comme étant, à tort, « quelque chose de très doux ». Par ailleurs, cette élève présentait des difficultés d'apprentissage.

Selon nous, tous les élèves, peu importe leurs connaissances de base ou leurs stratégies d'apprentissage, ont bénéficié de l'enseignement direct des mots tels que prôné par Beck, McKeown et Kucan (2013). Nous explorons d'ailleurs l'influence de cet enseignement sur nos résultats au point 5.4.

5.3. L'augmentation des évolutions de moyennes entre les posttests

Pour les deux approches, les évolutions des moyennes de mots augmentent entre les posttests immédiats et les posttests différés. Au départ, ces augmentations nous ont surprise, puisqu'aucun enseignement formel des mots n'a été effectué en classe après les posttests immédiats. Nous croyions qu'il y aurait rétention des mots enseignés, mais qu'elle serait moindre deux semaines après les périodes de lecture. Il semblerait que de tels résultats ne soient pas hors du commun.

En effet, des études qui portent sur l'apprentissage de nouveaux mots et qui mettent en scène des posttests différés révèlent aussi des évolutions positives d'apprentissage entre les posttests, à quelques différences près. Coyle et Gomez Gracia (2014) mesurent la rétention de mots enseignés à travers des chansons en classe de langue seconde. Leurs résultats révèlent un apprentissage significatif des mots sur le plan réceptif au posttest immédiat et au posttest différé, effectué cinq semaines plus tard. Par contre, leurs résultats ne montrent pas de gains significatifs sur le plan productif entre les deux posttests. Nous n'avons pas, comme elles, mené d'analyses statistiques afin de comparer les évolutions des apprentissages entre les volets réceptif et productif, mais, en observant les figures 7 et 10 présentés respectivement aux points 4.3.3 (pour la lecture répétée) et 4.4.3 (pour le réseau littéraire), nous constatons que la majorité des mots voient leur score augmenter, tant au volet réceptif qu'au productif, d'un posttest à l'autre.

Nos résultats vont aussi dans le même sens que ceux de Levy (2011), qui a mesuré l'apprentissage de mots cibles enseignés directement auprès d'élèves de troisième année, comme nous l'expliquons davantage à la section consacrée à la rétention des mots enseignés, au point 2.5.3. Les résultats de ses élèves ont augmenté entre le posttest immédiat et le posttest différé qui avait lieu trois mois plus tard. Une telle évolution positive des résultats après un aussi grand laps de temps est, selon nous, une source de motivation pour les enseignants qui hésiteraient à entreprendre l'enseignement direct de nouveaux mots liés à des textes lus par les élèves ou à travers des œuvres de littérature jeunesse lus à haute voix.

Les chercheuses qui ont mené ces deux recherches ont, tout comme nous, privilégié l'enseignement direct des mots, un facteur dont nous soulignons l'importance dans la partie qui suit.

5.4. L'enseignement direct des mots

Les mots que nous avons ciblés méritaient d'être expliqués, comme le suggèrent Beck, McKeown et Kucan (2013) lorsqu'elles expliquent comment choisir les mots, et les résultats aux prétests l'ont démontré : les mots étaient très majoritairement inconnus des enfants. Ils

offraient aussi un potentiel de réutilisation, certains plus que d'autres et ce sont d'ailleurs souvent ces mots (par exemple : *foule, doute, se diriger, louche, précieux*) qui ont obtenus de bons résultats. L'enseignement direct des mots s'est d'abord réalisé à travers des explications claires et simples pendant la lecture des œuvres et ensuite avant et après chaque lecture. Les enfants ont pu donner des exemples liés à leur vécu pour expliquer les mots (par exemple : une élève dit avoir la *crainte* que sa maman se fâche si elle brise quelque chose, un autre montre que ses cheveux sont *soyeux*, etc.). La seule lecture répétée ou la lecture d'un réseau littéraire aurait sans doute permis à quelques enfants qui possédaient le plus de vocabulaire de comprendre de nouveaux mots, mais nous croyons que l'enseignement direct a rendu possible l'apprentissage de beaucoup de nouveaux mots chez plusieurs élèves. Les afficher en classe au « mur de mots » rend aussi l'expérience plus concrète (figure 4) et soulève de l'enthousiasme chez les élèves, qui réalisent qu'ils sont en processus d'apprentissage de vocabulaire et qui prennent aussi plaisir à reconnaître globalement les mots écrits pendant la semaine où ils sont expliqués.

Des enfants ont réussi à produire des mots plus complexes (de par leur prononçabilité ou leur longueur) et à les définir correctement (même s'ils sont abstraits), grâce aux explications fournies pendant la lecture et lors des interactions qui précédaient et suivaient les périodes de lecture, de là aussi l'importance de l'enseignement direct des mots lors de la lecture d'albums en classe. En plus de permettre d'attirer l'attention des élèves sur un mot précis, qui risquerait autrement de passer inaperçu dans un flot de paroles (Biemiller et Boote, 2006), cet enseignement offre aussi aux mots issus d'un contexte vague ou trompeur la possibilité d'être mieux compris par les enfants qui n'ont pas assez de vocabulaire pour arriver à en saisir le sens et toutes les nuances (Beck, McKeown et Kucan, 2013), comme les élèves en classe d'accueil.

Finalement, en formulant des définitions lors de l'enseignement direct des mots cibles, nous fournissions des modèles de définitions aux enfants, qui en ont probablement bénéficié lors des posttests, comme nous le soulevons au point 5.1.2.

5.5. Les effets bénéfiques de notre expérimentation au-delà de l'apprentissage de vocabulaire

Notre projet de recherche nous a permis de mieux connaître nos élèves, de les découvrir autrement. Lors des passations de tests, où nous consacrons une vingtaine de minutes à chaque enfant de façon individuelle, nous avons constaté que certains élèves, plus timides et discrets en classe et dont nous estimions le niveau de français oral comme débutant ou intermédiaire, se sont avérés plus habiles et avancés que ce que nous croyions. Ils nous ont agréablement surpris! Au contraire, et à notre grand étonnement, quelques élèves, plus extravertis et qui participaient activement aux périodes de lectures interactives, n'ont pas obtenus de bons résultats aux posttests, ils répondaient souvent « je sais pas », alors que nous croyions qu'ils avaient appris les mots expliqués. Il se pourrait que, lors de ces tests à caractère répétitif, les enfants plus forts aient manqué de motivation à répondre à nos questions. Aussi, cela démontre surtout, selon nous, qu'on sous-estime parfois les habiletés langagières et les connaissances des élèves introvertis et qu'on juge à la hausse l'étendue et surtout la profondeur du vocabulaire des élèves plus extravertis, qui participent en classe et prennent plus de place.

Les élèves ont manifesté un vif intérêt envers l'apprentissage comme tel de nouveau vocabulaire. Ils montraient clairement des signes de joie et de fierté à utiliser les mots cibles, les expliquer en leurs propres termes et créer de nouveaux exemples. Nombreux parmi eux se référaient au « mur de mots » (figure 4) pendant la journée pour nous montrer, par exemple, qu'un mot que nous nommions rimaient avec un mot cible affiché. Ils semblaient conscients, peut-être à cause du caractère formel de l'expérimentation qui comprenait la passation de trois tests pour chaque approche, qu'ils apprenaient de nouveaux mots et, selon nous, cet engouement pour l'apprentissage de mots qui peuvent sembler à première vue complexes à enseigner en classe d'accueil préscolaire ne peut qu'être bénéfique.

Sans que cela fasse partie de nos objectifs, plusieurs élèves pouvaient, à la fin de la semaine, lire globalement les mots cibles. À la fin des lectures, nous invitons les élèves à répéter ces mots que nous suivions alors du doigt. S'il est évident, selon nos observations, que la majorité

des élèves ont développé une dimension affective envers les albums lus en classe, il semblerait qu'un lien affectif se soit aussi créé envers les mots cibles, ce qui pourrait expliquer le fait que plusieurs élèves arrivaient à lire globalement quelques-uns des mots affichés (figures 1 et 2).

Par ailleurs, nous avons constaté que la lecture interactive d'œuvres de littérature jeunesse, que ce soit sous la forme de lecture répétée ou de réseau littéraire, a suscité un réel engouement chez les élèves. Selon nos observations, ils appréciaient que les moments de lecture en classe deviennent plus interactifs que d'habitude, lorsque, avant de commencer notre expérimentation, nous ne planifions pas systématiquement toutes les séances de lecture à haute voix selon les préceptes de la lecture interactive. Avec la mise en place de notre projet de recherche, ils étaient davantage impliqués dans les discussions qui émergeaient des lectures en groupe. Les élèves ont aussi apprécié que nous utilisions de petits papillons de couleur pour marquer les passages où nous interrompions notre lecture pour leur poser des questions: ils nous ont ensuite demandé la permission d'utiliser ces petits collants de couleurs pour eux-mêmes marquer trois pauses dans les livres que nous allions lire en classe. Ces pauses étaient bien sûr choisies de façon arbitraire, puisqu'ils ne savaient pas lire; ils voulaient seulement avoir le plaisir de déterminer eux-mêmes les moments où nous allions marquer un arrêt pour susciter des discussions et soulever des questionnements.

Finalement, nous avons remarqué que les enfants s'attachaient aux albums lus en classe, particulièrement ceux qui étaient répétés. Que ce soit pour *La bête vorace* (Niamh Sharkey, 2004), *Flora veut un chien* (An Swerts et Eline Van Lindenhuisen, 2016), tous deux lus lors de mises à l'essai avant le début de l'expérimentation, ou *La mouche dans l'aspirateur* (Mélanie Watt, 2015), les enfants montraient une affection sincère pour les personnages des albums. Ils reprenaient les livres lors des périodes de détente ou lors des périodes de jeux libres afin de copier leurs illustrations (figure 3).

L'expérimentation semble donc avoir favorisé un rapport positif à l'apprentissage de nouveau vocabulaire ainsi qu'à la lecture, ce qui pourrait jouer un rôle positif important auprès des élèves, qui développent déjà leur comportement de lecteurs avec enthousiasme, avant même de commencer, l'année suivante, l'apprentissage formel de la lecture.

D'ailleurs, ces observations trouvent écho dans les propos de Roux-Baron, Cèbe et Goigoux (à paraître). Les auteurs rapportent les résultats d'une recherche qui visait à observer et mesurer les effets d'un outil didactique, *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017), créé afin de faciliter le développement des compétences langagières narratives en réception et en production à travers la lecture d'albums à haute voix (par exemple : comprendre une histoire et la raconter, accroître le vocabulaire, produire des inférences) chez les élèves de maternelle, en France. Les auteurs remarquent que les élèves qui ont bénéficié de l'outil *Narramus* dans le passé transfèrent les apprentissages qu'ils ont effectués à travers cet outil: ils se rappellent davantage des nouveaux albums lus et arrivent à mieux les raconter que leurs camarades qui n'ont pas auparavant été en contact avec l'approche *Narramus*. Ces auteurs plaident alors, avec raison selon nous, pour une approche multi-dimensionnelle qui intégrerait alors tous les aspects de la compétence langagière et dont le fil conducteur serait le texte lu. Ainsi, il serait possible, au lieu de segmenter les objets d'enseignement à travers une succession d'activités décontextualisées, de partir des œuvres de littérature jeunesse lues à haute voix pour stimuler à la fois la compréhension, l'accroissement du vocabulaire, la conscience phonologique, la capacité à produire des inférences, etc.

6. LA CONCLUSION

Ce dernier chapitre propose, dans un premier temps, un rappel des principaux éléments abordés dans notre problématique et notre cadre conceptuel, véritables pierres d'assise de notre questionnement initial, amorcé il y a déjà quelques années. Ces réflexions nous ont ensuite menée à notre projet de recherche comme tel, qui vise à comparer l'influence de deux approches de lecture interactive en classe d'accueil, préscolaire, sur l'apprentissage de nouveau vocabulaire.

Nous résumons ensuite notre méthodologie, et rappelons les principaux résultats de notre expérimentation qui comporte, bien entendu, certaines limites, que nous présentons par la suite. Nous terminons avec quelques recommandations didactiques qui sauront, nous l'espérons, encourager les enseignants en classe d'accueil à exploiter la littérature jeunesse avec leurs élèves.

6.1. L'apport de l'accroissement du vocabulaire chez les élèves allophones pour le développement de leur compétence en lecture

Les défis demeurent nombreux pour les enfants allophones qui arrivent en classe d'accueil. Au préscolaire, ils doivent surtout améliorer leur compétence langagière en français et leur éveil à l'écrit, tout comme leurs camarades en classe ordinaire. L'émergence de l'écrit au préscolaire, qui comprend, entre autres, la compétence orale, donc le développement du vocabulaire, facilite le passage au primaire, où l'élève apprendra à lire formellement. Le manque de vocabulaire peut engendrer des frustrations auprès des jeunes lecteurs, qui peinent alors à comprendre le sens des textes et à tirer un véritable plaisir à lire pour se divertir ou, comme cela est souvent le cas à l'école, à lire pour apprendre. En découle alors une perte de confiance puis, petit à petit, ces élèves finissent par éviter les moments de lecture (Lehr, Osborn et Hiebert, 2004). Ainsi, miser sur le développement du vocabulaire auprès des jeunes élèves, encore plus s'ils sont allophones, dès leur arrivée à l'école demeure une stratégie gagnante pour favoriser le développement d'une solide compétence en lecture. Cette dernière est, selon Snow, Burns et Griffin (1998), un des facteurs de réussite scolaire globale.

L'apprentissage du vocabulaire peut se faire de façon incidente, mais ce genre d'apprentissage est malheureusement plus difficile auprès des élèves qui manquent déjà de vocabulaire, comme c'est le cas des élèves en classe d'accueil, qui maîtrisent peu de vocabulaire en français (mais qui peuvent avoir un large répertoire lexical dans leur langue maternelle). Ce sont en effet les enfants qui ont le plus de vocabulaire qui bénéficient de l'apprentissage incident, notamment lors des périodes de lecture d'albums en grand groupe, puisqu'ils arrivent à déduire le sens des nouveaux mots grâce au contexte et à leurs connaissances antérieures.

Heureusement, selon Biemiller (2000), 90% des élèves les plus faibles sur le plan langagier arrivent à rejoindre leurs camarades du même âge dont le lexique est plus vaste lorsqu'ils sont exposés à l'enseignement direct de vocabulaire dès leur entrée à l'école. À ce propos, nous nous inspirons des écrits de Beck, McKeown et Kucan (2013) qui proposent *un enseignement soutenu et étayé du vocabulaire* : un enseignement direct des mots, qui invite à la réflexion et qui demeure amusant et interactif. De plus, ces chercheuses suggèrent de miser sur les livres de littérature jeunesse, choisis selon les intérêts des enfants, lus à haute voix comme source de mots nouveaux à enseigner, puisqu'ils fournissent un contexte authentique, tout en apportant de nombreux avantages.

À cet égard, Turgeon (2013) souligne que la littérature jeunesse occuperait trois fonctions, soient les fonctions affective, cognitive et sociale. Le développement langagier et l'enrichissement du vocabulaire feraient partie de la fonction cognitive. La fonction affective, que nous avons d'ailleurs vu se déployer en classe lors de notre expérimentation, permet à l'enfant de développer son intérêt pour la lecture et aussi de s'identifier aux personnages. L'enfant arrive, grâce aux principes libérateurs de la catharsis, à résoudre ses propres dilemmes ou conflits à travers ceux que vivent les personnages. C'est à travers un contexte de médiation et d'échanges, à la maison ou à l'école, par exemple, que se révèle la fonction sociale.

Pour favoriser l'accroissement du vocabulaire des élèves en classe à travers les œuvres de littérature jeunesse lues à haute voix, plusieurs auteurs soulignent les effets positifs de la lecture répétée (Penno, Wilkinson et Moore, 2002; Biemiller et Boote, 2006, Lefebvre, 2007). Ces répétitions permettent aux élèves d'approfondir leur compréhension des œuvres au fil des

lecture et d'affiner leurs réflexions. De plus, la répétition demeure un facteur qui favorise tout apprentissage (Allen, 1999).

Aussi, rencontrer un nouveau mot à travers différents contextes permettrait de mieux l'apprendre (Bolger, Balass, Landen et Perfetti, 2008).

Finalement, d'autres facteurs comme la classe du mot ou son caractère concret ou abstrait pourrait favoriser ou non son apprentissage (Laufer, 1997).

À la lumière de ces constats, nous en sommes arrivée à notre question spécifique de recherche :

Quelle serait l'approche la plus efficace en classe d'accueil préscolaire pour favoriser l'apprentissage et la rétention de vocabulaire : l'enseignement direct de mots à travers la lecture interactive et répétée d'un seul album ou l'enseignement direct de mots à travers la lecture interactive d'un réseau littéraire thématique ?

De plus, un objectif secondaire de recherche accompagne notre question spécifique : nous avons cherché à *vérifier si les facteurs suivant influencent l'apprentissage de vocabulaire lors des deux approches de lecture que nous mettrons en place en classe : la classe des mots, le caractère abstrait ou concret des mots.*

Afin de répondre à cette question et à cet objectif, nous avons sélectionné huit mots cibles (un nom concret, deux noms abstraits; un verbe concret, deux verbes abstraits; un adjectif concret, un adjectif abstrait) dans l'album *La mouche dans l'aspirateur* de Mélanie Watt (2015) ainsi qu'à travers un réseau littéraire thématique de quatre œuvres qui portaient sur la mer (un documentaire, deux albums traditionnels ainsi qu'un album sans texte).

Nous avons d'abord évalué la connaissance de ces mots sur le plan *réceptif* (capacité à définir le mot cible et à le mettre en contexte à travers un exemple) auprès des élèves de notre classe lors d'un prétest, pour ensuite évaluer à nouveau leurs connaissances sur les plans *productif* (capacité à nommer le mot cible dans une phrase à compléter) et *réceptif* (même tâche qu'au prétest) lors d'un posttest immédiat, puis deux semaines plus tard lors d'un posttest différé.

Nous rappelons les principaux résultats de notre recherche dans la partie qui suit.

6.2. Le résumé de nos principaux résultats de recherche

Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de répondre à notre question spécifique ainsi qu'à notre objectif secondaire, sans toutefois pouvoir conclure hors de tout doute qu'ils puissent s'étendre à toute une population, étant donné la petite taille de notre échantillon et la courte durée de l'expérimentation. Nous explicitons d'ailleurs ces limites de recherche à la section suivante.

Pour l'approche de la lecture répétée, tous les mots étaient inconnus de l'ensemble des élèves lors du prétest. Nous avons d'abord remarqué, lors du posttest immédiat, une différence entre l'apprentissage des mots sur le plan réceptif et sur le plan productif. Des élèves semblent en mesure de produire des mots lorsqu'on fournit une phrase contextualisée à compléter, sans pour autant obtenir le maximum de points sur le plan réceptif. Au posttest différé, tous les mots semblent mémorisés par autant ou plus d'enfants lors du posttest différé, et ce, pour les deux volets. Il semble aussi que les élèves aient développé un certain lien affectif avec les mots *doute*, *louche* et *honte*, qu'ils ont pris plaisir à réutiliser au quotidien, ce qui pourrait expliquer les résultats supérieurs pour ces mots lors du posttest différé. Lorsqu'on combine les scores des volets productif et réceptif pour former une évolution de moyenne depuis le prétest, nous remarquons que tous les mots, sauf l'adjectif *soyeux*, obtiennent de meilleurs résultats au posttest différé. Il apparaît donc que, même si nous n'avons pas fourni d'enseignement formel de ces mots entre le posttest immédiat et le posttest différé, les élèves en ont approfondi leur connaissance au fil du temps, probablement parce que certains mots ont été réutilisés en classe de façon spontanée par quelques élèves.

Pour l'approche du réseau littéraire, qui portait sur le thème de la mer, deux mots étaient connus ou partiellement connus par deux élèves au moment du prétest. Il existe encore des différences entre les volets productif et réceptif. Cette fois-ci, tous les mots obtiennent des scores plus élevés sur le plan réceptif que productif, contrairement à ce que nous avons remarqué lors de la lecture répétée. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les

élèves ont amélioré leur habileté à définir des mots au fil des deux approches et on donc mieux fait lors des tests de la seconde, ou que certains mots comme *l'horizon*, *se réfugier*, *s'émerveiller* et *se méfier* sont plus longs que les autres, donc plus difficiles à apprendre, comme le soulignait Laufer (1997). Lorsqu'on compare les évolutions de moyennes entre les posttests, on remarque que six des huit mots semblent aussi mieux appris au posttest différé, soit un peu moins qu'au posttest différé de la lecture répétée.

Afin de répondre à notre question spécifique de recherche, nous avons comparé les évolutions des moyennes de mots des deux approches à travers l'analyse statistique du modèle général linéaire à mesures répétées. Les posttests immédiats des deux approches affichent des évolutions de moyennes qui s'apparentent : 52,3% pour la lecture répétée et 50,2% pour le réseau littéraire (tableaux 7 et 8). La différence des moyennes entre ces deux groupes n'est pas significative ($p = ,782$).

Lors des posttests différés, les évolutions des moyennes de mots se distinguent davantage. L'approche de la lecture répétée obtient 68,2%, soit 12,5% de plus que celle du réseau littéraire (55,7%), avec une différence significative ($p = ,028$). L'approche de la lecture répétée semble ainsi plus efficace que l'approche en réseau si on se fie à l'évolution des résultats des élèves entre le prétest et le posttest différé. Il convient de nuancer ces résultats, pour les raisons que nous mentionnons au chapitre précédent, au point 5.2. Plusieurs facteurs généraux ou lexicaux peuvent influencer l'évolution des moyennes des mots. Il serait pertinent de mener ce même genre de recherche auprès d'un plus grand nombre d'élèves et en répétant plus d'une fois chacune des approches en classe.

D'un autre point de vue, en s'attardant au moment de passation des posttests, nous constatons que les différences des évolutions de moyennes entre les posttests immédiats et différés sont significatives autant pour l'approche de la lecture répétée (+15,9 %, $p = ,002$) que pour celle du réseau littéraire (+5,5 %, $p = ,006$). Ainsi, les élèves semblent bénéficier de ces deux semaines de délai entre les posttests : ils approfondissent leur connaissance des mots, tant sur le plan du sens que de la forme. Ces résultats vont dans le même sens que d'autres recherches consacrées à l'apprentissage de nouveau mots et à leur rétention (Lorell Levy, 2011; Coyle et Gomez Gracia, 2014).

Pour répondre à notre objectif secondaire, qui est de vérifier si des facteurs lexicaux comme la classe des mots et leur caractère concret ou abstrait peuvent influencer l'apprentissage des mots, nous avons combiné les mots des deux approches afin d'obtenir un échantillon plus grand de mots à comparer. Les noms obtiennent les meilleures moyennes, suivis des adjectifs et des verbes. Pour toutes les classes de mots, les moyennes augmentent aux posttests différés, mais seule la différence entre les posttests des noms est significative ($p = ,002$). Nous supposons que les noms que nous avons choisis, comme *foule* et *doute*, ont été plus naturellement réinvestis spontanément en classe par les élèves. Pour comparer entre elles les évolutions de moyennes des mots selon leur classe, nous avons privilégié une mesure statistique qui permet la comparaison simultanée de plusieurs moyennes, ce que ne permettait pas le modèle général linéaire à mesures répétées. Cette mesure est le *Lambda de Wilks*, qui s'observe à travers une valeur comprise entre 0 et 1 : plus cette valeur est petite, plus les écarts de moyennes sont importants. Nos résultats montrent que les différences d'évolutions de moyennes sont significatives à la fois entre les classes de mots ($\text{Lambda} = ,452, p = ,008$), ainsi qu'entre les moments de passation des posttests ($\text{Lambda} = ,517, p = ,004$). Nos résultats vont en partie dans le même sens que les propos de Laufer (1997) : il semble que les noms soient plus faciles à apprendre que les verbes : nos résultats montrent des écarts significatifs de moyennes lors du posttest immédiat entre les noms et les verbes ($p = 0,21$) et cette différence devient plus marquée au posttest différé ($p = ,007$).

La deuxième partie de notre objectif secondaire vise à comparer l'apprentissage des mots selon leur caractère concret ou abstrait. Pour ce faire, nous avons, ici aussi, regroupé les mots des deux approches. Les écarts d'évolutions de moyennes entre les mots concrets et abstraits sont significatifs lors des posttests immédiats ($p = ,000$) et différés ($p = ,026$), mais la valeur de signification diminue deux semaines après les premiers posttests. Aussi, seules les variations de moyennes des mots abstraits sont significatives entre les posttests ($p = ,001$).

6.3. Les limites de la recherche

Comme toute recherche, notre projet comporte quelques limites. Certaines étaient connues en amont et d'autres se sont révélées en cours de route. Nous nous y intéressons dans les sections qui suivent.

6.3.1. L'échantillon

Avant de commencer l'expérimentation, nous savions que la taille de notre échantillon constituait une limite : avec quatorze élèves, parmi lesquels deux ont finalement dû être écartés à cause d'absence à certains tests, nous ne pourrions conclure que les résultats peuvent s'étendre à toute une population. Pour mieux mesurer la force de l'effet d'une approche de lecture sur l'apprentissage de mots, notamment grâce à la taille d'effet, une mesure statistique complémentaire à la valeur p des tests statistiques que nous avons menés et qui nécessite un échantillon plus grand, il serait pertinent de mener le même genre d'expérimentation auprès d'un plus grand nombre d'élèves. De plus, cet échantillon n'a pas été formé au hasard. Les échantillons qui comprennent de nombreux participants sélectionnés au hasard présentent un plus grand potentiel de généralisation.

Aussi, il aurait été intéressant d'avoir un groupe contrôle auquel nous aurions lu les albums de façon interactive sans enseignement direct des mots afin de voir si les résultats vont dans le même sens que ceux de Collins (2005), qui a mené une expérimentation de lecture répétée qui révèle que, même sans explications, les enfants du groupe contrôle ont amélioré leurs connaissances des mots cibles, bien que l'ajout de riches explications des mots lors des lectures conduise à des gains plus importants.

6.3.2. Le choix des mots

Malgré toutes les précautions que nous avons prises pour sélectionner des mots cibles équivalents pour les deux approches, soient des mots riches à enseigner et de même niveaux de difficulté, nous avons réalisé, en menant les posttests, que certains mots avaient des sens qui se rapprochaient et que ces mots ont parfois été confondus par quelques élèves : c'est le cas notamment de *crainte* et *se méfier*.

Aussi, le mot *louche* aurait pu bénéficier d'explications plus diversifiées, car nous avons réalisé que plusieurs enfants n'ont pu généraliser le sens du mot et sont restés collés au contexte de l'album, dans lequel la mouche, coincée seule dans un aspirateur tout sombre, trouve la situation très *louche*. Des élèves ont confondu ce mot lors des posttests avec le mot *sombre*, expliqué préalablement lors d'une mise à l'essai d'un réseau littéraire thématique sur les aventures en forêt, comme nous le soulignons au point 5.2.5. Ils sont aussi nombreux à avoir défini *louche* comme étant « arriver dans un endroit où il n'y a personne », tel que présenté dans l'album. Nous aurions dû proposer davantage de situations louches et mieux définir ce mot cible en insistant sur son caractère surprenant, inhabituel, étrange. En effet, il demeure essentiel de bien planifier les leçons d'enseignement de mots en portant une attention particulière aux définitions à présenter aux élèves. Il faut aussi s'assurer de fournir une grande variété de contextes pour permettre aux élèves de mieux saisir les limites sémantiques des mots travaillés, ce que rappellent Beck, McKeown et Kucan (2013).

6.3.3. La durée de l'expérimentation

Une des limites de notre projet est d'avoir mis en place les approches de lecture à une seule reprise chacune. En effet, si nous excluons les mises à l'essai que nous avons menées avant de débiter l'expérimentation, nous avons évalué les élèves pour deux approches de lecture lors de ce projet de recherche. Nos résultats révèlent que les mots issus de la lecture répétées obtiennent de meilleures évolutions de moyennes que ceux de la deuxième approche et cette variation est significative lors des posttests différés. Il aurait été intéressant de mener le projet sur une période plus longue, afin de répéter chacune des approches à plus d'une reprise, afin de voir si nos résultats se seraient répétés plus d'une fois. Malheureusement, nous avons été quelque peu bousculée par le calendrier scolaire. D'un autre côté, ce genre d'expérimentation à long terme comporterait d'autres limites : la compétence langagière des élèves en classe d'accueil évolue tellement en quelques mois, il serait difficile de savoir si une approche est plus efficace qu'une autre ou si c'est le temps qui passe qui permet aux élèves de mieux apprendre les mots cibles.

6.3.4. Le double rôle d'enseignante-chercheuse

Le fait que nous soyons à la fois la chercheuse qui mène le projet et l'enseignante des participants peut engendrer des biais méthodologiques. À cet égard, Van der Maren (2004) en souligne quelques-uns, qu'il considère comme des éléments de contamination, autant chez les enseignants que chez les chercheurs. Les enseignants qui accueillent un chercheur dans leur classe peuvent manifester de l'enthousiasme, vouloir montrer le meilleur d'eux-mêmes, voire même flatter leur égo en gonflant l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. La participation à une recherche viendrait ainsi satisfaire leur narcissisme. Cela ne permettrait pas aux chercheurs qui viendraient observer leur enseignement d'avoir une idée juste de ce qui se déroule quotidiennement en classe. Bien que nous ayons été enthousiaste et heureuse de mener notre projet de recherche en classe, nous ne croyons pas avoir été si différente de ce à quoi les élèves étaient habitués. Nous avons été surtout plus consciente de tout ce que nous faisons en classe, puisque plusieurs variables devaient être contrôlées. Par exemple, les lectures à haute voix étaient minutieusement préparées, alors qu'auparavant, nous sélectionnions les albums au gré des thèmes abordés, de nos coups de cœur ou selon les propositions des élèves, pour ensuite les lire sans nécessairement préparer des questions ou des pistes de réflexion comme le suggère la lecture interactive. Nous étions aussi plus attentive aux propos des élèves, à toute manifestation de leur apprentissage des mots cibles, afin de noter le plus d'observations possible dans notre journal de bord.

En tant que chercheuse, Van der Maren nous met aussi en garde contre l'effet pygmalion, qui consisterait à évaluer à la hausse certains élèves, en fonction de nos attentes envers eux, en fonction de ce que nous anticipons, de ce que nous souhaitons. Nous avons observé ce genre d'attitude dans notre pratique. Nous avons cru, à tort, que certains élèves, plus extravertis et que nous jugions alors plus avancés sur le plan langagier, allaient mieux réussir lors des posttests. Heureusement, nos posttests, de nature quantitative, nous ont permis d'évaluer les élèves en fonction de leurs réponses, et non de l'idée qu'on se faisait de leur apprentissage. Nous avons ainsi, autant que cela a été possible, évité que l'effet pygmalion contamine nos résultats. Bien que nous ayons conçu les questionnaires les plus objectifs possibles, mais il se peut tout de même que nous ayons évalué des élèves à la hausse. Afin d'éviter toute

subjectivité, notre directeur de recherche a effectué le contre-codage de 25% des évaluations des élèves. Nous sommes arrivés à un taux d'accord inter juges de 92%, ce qui semble indiquer que nous avons su rester objective dans nos évaluations.

6.3.5. Le portrait des élèves

Nous n'avons pas tenu compte, lors de notre recherche, du portrait des élèves, c'est-à-dire de leurs habiletés, de leurs compétences et de leur niveau de français oral. Il serait intéressant, lors d'une recherche qui compterait plus d'élèves, d'œuvres lues et de mots cibles enseignés au total, de dresser un portrait individuel des élèves en amont de l'expérimentation, afin d'observer s'il est vrai que les apprenants les plus avancés sur le plan langagier acquièrent plus de mots, comme le suggère « l'effet Matthieu », expliqué au point 1.2.5.

6.4. Les recommandations didactiques

Les résultats obtenus lors de cette recherche d'enseignement de vocabulaire à travers deux approches de lecture interactive en classe d'accueil préscolaire montrent que les enfants peuvent non seulement comprendre et apprendre des mots riches (les prononcer, les définir et donner des exemples contextualisés), mais aussi que leurs apprentissages persistent dans le temps. Les enseignants en classe d'accueil ont ainsi tout à gagner à expliquer de nouveaux mots à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil. Même chez les enfants qui possèdent peu de vocabulaire, selon nos observations en classe, il y a eu des gains d'apprentissage. À la lumière de notre cadre conceptuel ainsi que de nos résultats de recherche, nous proposons quelques recommandations didactiques.

Premièrement, il importe de **cibler judicieusement quelques mots avant les lectures**. Nous avons sélectionné huit mots par approche de lecture et cela nous a semblé approprié. Pour guider notre choix, nous suggérons de suivre les pistes que proposent Beck, McKeown et Kucan (2013) : opter pour des mots du deuxième groupe, qui sont surtout présents à l'écrit, qui sont aussi utiles puisqu'on peut les rencontrer dans différents contextes et qui risquent fort d'être réutilisés par les élèves. Les recommandations de Graves *et al.* (2013) nous semblent aussi intéressantes et tout à fait indiquées pour les élèves de classe d'accueil : ils conseillent de

sélectionner des mots qui sont *essentiels* pour la compréhension du texte à lire, ou qui ont de la *valeur*, c'est-à-dire qui offrent un bon potentiel de réinvestissement, qui peuvent aussi être *accessibles*, donc connus par certains élèves, mais inconnus de ceux dont le vocabulaire est plus limité (comme c'est le cas des apprenants du français L2), puis finalement des mots *importés*, qui permettent une meilleure compréhension du texte, mais n'en font pas partie. Nous avons d'ailleurs sélectionné quelques mots importés lors de l'approche de la lecture répétée. Ce travail préparatoire nécessite certes du temps, surtout pour l'approche du réseau littéraire, mais **les mots choisis et les albums peuvent être réutilisés d'année en année**. L'enseignant qui souhaite donc ajouter cette pratique peut, au fil du temps, se créer une banque d'albums coups de cœur qui comprennent des mots à enseigner, selon les thèmes abordés en classe.

Deuxièmement, il convient de **préparer de courtes définitions** à intégrer lorsque les mots cibles apparaissent dans le texte. Il n'est pas si facile, en cours de lecture, de définir des mots sous le coup de l'improvisation! Pour nous guider, nous avons créé des modèles de définitions afin de conserver des structures cohérentes tout au long de notre projet, comme nous l'expliquons au point 3.3.2. Afin d'éviter d'induire les élèves en erreur, comme ce fût notamment le cas pour le mot *louche*, qui a été confondu avec *sombre*, puisque nous n'avions pas suffisamment donné de contextes variés aux élèves, il importe de préparer, en plus des définitions, quelques contextes différents dans lesquels les mots cibles peuvent s'inscrire.

Troisièmement, nous recommandons aux enseignants de prendre le temps (nous sommes consciente que cela peut s'avérer difficile, dans un contexte où nous avons souvent l'impression de manquer de temps!) de **rencontrer leurs élèves de façon individuelle afin d'évaluer l'apprentissage des mots vus en classe**. Sans faire des prétests et des posttests comme tels, il pourrait être pertinent de monter de courtes évaluations qui s'apparenteraient à nos posttests : une phrase à compléter pour vérifier la production du mot et quelques questions pour évaluer sa compréhension.

Finalement, il nous semble essentiel que les programmes universitaires en enseignement préscolaire et primaire ainsi qu'en enseignement du français, langue seconde, incluent **davantage de contenus de formation sur l'acquisition du vocabulaire et la didactique du**

lexique. Cela mènerait sans doute les enseignants à accorder plus d'importance à cette dimension de la langue et à diversifier leurs pratiques.

6.5. Le mot de la fin

Pour terminer, nous soulignons les avantages de la fonction affective de la littérature jeunesse, telle que nous l'avons présentée au point 1.2.6. Les élèves ont démontré beaucoup de fierté et de joie à apprendre et réutiliser les mots que nous avons expliqués. Selon nous, ces sentiments augmentent la confiance des élèves en leur capacité à s'exprimer dans une nouvelle langue et favorisent l'amour de la lecture. Par ailleurs, des chercheurs en sciences affectives se sont penchés sur l'omniprésence des émotions à l'école (Denervaud, Franchini, Gentaz et Sander, 2017), qu'elles soient manifestées par les élèves ou les enseignants. On reconnaît maintenant de plus en plus l'importance de prendre en compte les émotions pour faciliter l'apprentissage des élèves, on parle alors d'émotions épistémiques. La motivation et l'intérêt des élèves envers un objet d'étude (ici la découverte de nouveaux livres et de nouveaux mots) joueraient un rôle positif dans différents processus cognitifs liés à l'apprentissage comme la perception, l'attention, la mémoire épisodique, l'apprentissage implicite ou le raisonnement (Sander, 2016). En somme, accompagner les élèves en classe d'accueil dans leur développement du langage oral à travers la littérature jeunesse permet d'accroître, entre autres, la motivation, l'intérêt envers la lecture, le vocabulaire et le sentiment de fierté. Par ailleurs, l'une des composantes de l'enseignement lexical selon Graves (2006) est d'amener les élèves à développer une curiosité par rapport aux mots, un appétit lexical. Ainsi, au-delà des mots spécifiques que nos interventions ont permis aux élèves de s'approprier, sans doute que l'amour des mots qui a pris racine chez eux favorisera l'apprentissage incident de mots nouveaux dans d'autres contextes. On pourrait donc parler d'une certaine transférabilité des apprentissages réalisés à d'autres gains lexicaux à venir. Ces constats vont dans le même sens que les propos de Roux-Baron, Cèbe et Goigoux (à paraître), dont nous rapportons les propos au point 5.5 de notre discussion.

Finalement, la lecture interactive d'œuvres littéraires au préscolaire offre la chance aux enseignants de faire découvrir aux enfants l'importance de l'auteur et de l'illustrateur dans le

processus de création des livres. Puisque ces lectures commencent par une présentation systématique des artistes qui ont contribué à la création du livre, les élèves finissent par reconnaître des auteurs et ce qui caractérisent leurs œuvres : l'humour fin d'une Mélanie Watt ou d'un Oliver Jeffers, la tendresse et l'amour de la nature dans l'œuvre de Kazuo Iwamura, le personnage de l'attachante et parfois irrévérencieuse Gigi, née de la plume de Ginette Anfousse, la joie de vivre et l'insouciance enfantine qui se dégagent des œuvres colorées de Christine Roussey...

Les élèves deviennent également sensibles aux collections de livres déclinées par les auteurs, aux maisons d'édition, à la mise en page, à ce qui distingue une œuvre de fiction d'un documentaire, etc.

Toutes ces découvertes ne peuvent que nourrir leur intérêt envers la lecture et la découverte du monde qui les entoure, pour faciliter ainsi leur passage au primaire en classe ordinaire.

LA BIBLIOGRAPHIE

- Le langage oral. (s.d.). Canopé: Le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.
Repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle03.pdf
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. (2^e éd.).
Oxford: Blackwell.
- Al-Issa, I. (1969). The development of word definition in children. *Journal of Genetic Psychology*(114), 25-28.
- Allen, J. (1999). *Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Ambridge, B. et Lieven, E. V. M. (2001). *Child language acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge university press.
- Anderson, R. C. et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J. T. Guthrie (dir.), *Comprehension and teaching: research review*. Newark, DE: International reading association.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1991). Word meanings. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research, II* (p. 690-724). White Plains, NY: Longman.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American educator: the professional journal of the american federation of teachers*, 16(4), 14-18.
- Antidote, version 9 [logiciel], Montréal, Druide informatique, 2015.
- Arif, M. M. et Hashim, F. (2008). Reading from the wordless: a case study on the use of wordless picture books. *English language teaching*, 1(1), 121-126.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société, Solidarité*, 1(Immigration et intégration), 141-152.
- Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Montréal, Québec: PASAF.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51.
- Baker, S., Chard, D. J. et Edwards, L. (2002). *The story readaloud project: the development of an innovative approach to promote comprehension and vocabulary in first grade classrooms* (n° CFDA 84.305G). Washington: U.S. department of education, institute of education sciences.
- Baker, S., Simmons, D. et Kame'enui, E. (1998). *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research*. Washington, DC: U.S.: Educational Resources Information Center.

- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Baumann, J., Kam'enui, E. et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. Squire & J. Jensen (dir.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2^e éd.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Baumann, J. F. et Kame'enui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: ode to Voltaire. Dans J. Flood, D. Lapp & J. R. Squire (dir.), *Handbook of reaserch on teaching the English language arts* (p. 604-632). New York: Macmillan.
- Beaume, E. (1987). Lecture orale et lecture à haute voix. *Communication & Langages*, (72), 110-112. Repéré à https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1987_num_72_1_980
- Beck, I., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: robust vocabulary development*. New York: Guilford.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of Read-Aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20. Repéré à http://www.jstor.org/stable/20205005?casa_token=_CeGY9qKvygAAAAA:rGxy1gfgOFMdfg0orT1XDpflwCTKGJSg2sxtaa2ZPBjvE30_cqTsut_iVE89OXw7nR42z8WL3dL0k8aZ9t3NWozzBl228jvqUU7n18dfAmLnUBkDZw&seq=1#page_scan_tab_contents
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with questioning the author: a fresh and expanded view of a powerful approach*. New York, NY: Scholastic.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, robust vocabulary instruction*. (2^e éd.). New York, NY: The Gilford Press.
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G. et Lucangeli, D. (2006). «To define means to say what you know about things»: the development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of child language*, 33(1), 71-97.
- Benveniste, E. (1939). Nature du signe linguistique. *Acta Linguistica*, 1(1), 23-29. doi: 10.1080/03740463.1939.10410844
- Bialystok, E. et Hakuta, K. (1994). *In other words*. New York, NY: Basic books.
- Biemiller, A. (2000). Early, direct and sequentiel. *Perspectives on language and literacy*, 26(4).
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*(98), 44-62.
- Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of edicational psychology*, 93(3), 498-520. doi: doi:10.1037/0022-0663.93.3.498.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics ans school learning*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E. et Perfetti, C. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words: An instance-based learning approach. *Discourse Processes*(45), 122-159.
- Brett, A., Rothlein, L. et Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The elementary school journal*, 96(4), 415-422.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, France: PUF.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Dans L. Feldman's (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fail*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Childers, J. B. et Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or spaced exposures. *Developmental psychology*, 38, 967-978.
- Chlapana, E. et Tafa, E. (2014). Effective practice to enhance immigrant kindergatener's second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 27(9), 22.
- Collins, M. F. (2005). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Reaserch Quaterly*, 40(4), 406-408.
- Coyle, Y. et Garcia, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool. *ELT Journal* 68(3), 276-285. doi: 10.1093/elt/ccu015
- Coyne, M. D., Simmons, D. C. et Kame'enui, E. J. (2004). Vocabulary instruction for youg children at risk of experiencing reading difficulties: teaching word meaning during shared storybook readings. Dans J. F. B. e. E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: research to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*(19), 15-20.
- Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse. *Québec français*(109), 28-30.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20- 25.
- Dickinson, D. et Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Dolz, J. et B.Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France: ESF éditeur.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Dunn, M. et Dunn, L. M. (1997). *Peabody picture vocabulary test-3*. Circle Pines: AGS.

- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Elster, C. A. (1998). Influence of text and pictures on shared and emergent readings. *Research in teaching english*, 32(1), 43-78. Repéré à http://www.jstor.org/stable/40171566?casa_token=jGqmIkHUVtEAAAAA:czQkopHP3Vt42BApIWw6AXRavjbmBTI_K2STb0AHs7jHF6PvnKJrAZ_soEp3rUGpjYok1OreVbjkg35YvhT4xkwop4zqEQGtYuMTiYTFHvtpDW65C3U&seq=1#page_scan_tab_contents
- Ezell, H. K. et Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Ferrand, L. (2001). Normes d'associations verbales pour 260 mots « abstraits ». *L'année psychologique*, 101(4), 683-721. doi : <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29575>
- Forest, V., Lanthier, C., Nelissen, M. et Roy, J. (2007). *Accueillir la petite enfance, programme éducatif des services de garde du Québec (mise à jour)*. Québec, Québec: Direction des relations publiques et des communications Ministère de la Famille et des Aînés. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Gay, M.-L. (1999). *Stella, étoile de la mer*. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'enseignement du vocabulaire. *Québec français*(92), 37-39.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- Godin, M.-P. (2013). *Enseigner le vocabulaire en classe de langage au préscolaire*. (Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec).
- Goigoux, R. et Cébe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris, France: Retz.
- Gough, P. et Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6-10.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: learning & instruction*. New York, NY: Teacher College Press.
- Graves, M. F., Bauman, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., . . . Gunten, H. V. (2013). Words, words everywhere, but wich ones do we teach? *The reading teacher*, 67(5), 333-346.
- Hassett, D. D. (2009). Children's literature and early literacy success: using the Charlotte Zolotov award collection in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 363-384.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.

- Hoff-Ginsberg, E. (1997). Frog stories from four-year-olds: Individual differences in the expression of referential and evaluative content. *Journal of narrative & life history*, 7(1-4), 223-227.
- Hoover, W. et Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. (Traduit par M. Rogier, V. Yzerbyt & Y. Bestgen, 6^e éd.). Louvain-la-Neuve, France: De Boeck.
- Hulstijn, J. (1990). A comparaison between information processing and the analysis/control approches to language learning. *Applied Linguistic*, 11(1), 30-45.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littératie: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. B.-D. Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris, France: L'harmattan.
- Johnston, V. (2016). Successful Read-Alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. et Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40, 67-85. doi: doi:10.1044/0161-1461
- Kamil, M. L. et Hiebert, E. H. (2004). Teaching and learnig vocabulary: perspectives and persistent issues. Dans M. L. Kamil & E. H. Hiebert (dir.), *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice* (p. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Laframboise, Y. et Lortie, A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, 37, 64-66.
- Larousse. (2019). Repéré le 4 juillet 2019 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/allophone/2427>
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. Dans M. McCarthy & N. Schmitt (dir.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (p. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledu, S. et Vaufrey, D. (2009). *La mer*. Toulouse, France: Éditions Milan.
- Lee, J. (2016). *La piscine*. Paris, France: Éditions Kaléidoscope.
- Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture*. (Université de Montréal, Montréal Québec).
- Léger, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71237ac/>

- Lehr, F., Osborn, J. et Hiebert, E. H. (2004). *Focus on vocabulary*. Regional educational laboratory at pacific resources for education and learning. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483190.pdf>
- Leung, C. B. et Pikulski, J. J. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first-grade children through repeated read aloud events. *National reading conference yearbook*, 39, 231-239.
- Levy, L. (2011). *The effects of repeated reading of a single text and the reading of multiple related texts on vocabulary learning in the content areas*. (The State University of New Jersey, New Jersey).
- Linden, S. V. d. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français d'aujourd'hui*, 2(161), 51-58.
- Lowe, D. F. (2009). *Helping Children Cope through Literature*. Forum of Public Policy. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864819.pdf>
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 148-168.
- Malmgren, K. W. et Leone, P. E. (2000). Effects of a short-term auxiliary reading program on the reading skills of incarcerated youth. *Education and treatment of children*, 23(3), 239-247.
- Maren, J.-M. V. d. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A. et Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International journal of language and communication disorders*, 48(3), 307-319. doi: 10.1111/1460-6984.12008
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, accueil*. Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/cadre_francais-ilss-primaire.pdf
- MELS (2014). *Intégration linguistique, scolaire et sociale : PALIERS POUR L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS, Enseignement primaire*. Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/paliers_ILSS_pri.pdf
- MELS (2014). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire: Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Midobuche, E. (1999). Respect in the classroom. *Educational leadership*, 56(7), 80-82.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*(21), 134-147.

- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). La littérature de jeunesse: approcher la langue à pas de loup... *Québec français*(135), 71-73.
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*(171), 95-97.
- Morrow, L. M. (1989). *Literacy development in the early years*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Murray, T. S., Kirsch, I. S. et Jenkins, L. B. (1998). *Adult literacy in IECD countries*. Washington, DC: National center of education statistics. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445117.pdf>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. et Stevenson, J. (2004). Phoneme, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681.
- Nagy, W. (1990). Semantic constraint on lexical categories. *Language and cognitive processes*, 5(3), 169-201. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690969008402104>
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processe. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (3^e éd., p. 269-284): Routledge.
- Nash, M. et Donaldson, M. L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of speech, language, and hearing research*, 48, 438-458.
- Neuman, S. et Celano, D. (2006). The knowledge gap: implication of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading research quaterly*, 41(2), 176-201. doi: DOI: 10.1598/RRQ.41.2.2
- Neuman, S. B., Kaefer, T. et Pinkham, A. M. (2016). Improving low-income preschoolers' word and world knowledge: the effects of content-rich instruction. *The elementary school journal*, 116(4), 653-674.
- Nichols, C. N. (2007). *The effects of three methods of introducing vocabulary to elementary students: traditional, friendly definitions, and parsing*. (Pittsburgh).
- Noël-Gaudreault, M. (2005). La lecture à haute voix. *Québec français*(136), 42-43.
- Noël-Gaudreault, M. et Beaudry, M.-C. (2008). La littérature de jeunesse: vecteur d'apprentissages culturels. *Intercompreensao*, 14, 88-110.
- Nystrand, M. et Gamoran, A. (1996). *The effects of classroom discourse on writing development*. Communication présentée Convention of the american educational research association, Madison.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. et Jezak, M. (1994). Diversité culturelle et littératie. *Repères: essais en éducation*, 15, 77-94.

- Paris, A. H. et Paris, G. S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 1(3), 36-76.
- Parreren, S. C. v. (1989). Vocabulary learning through reading: Wich conditions should be met when presenting words in texts? *AILA Review*(6), 75-85.
- Penno, J. F., Moore, D. W. et Wilkinson, I. A. G. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of edicational psychology*, 94, 23-33.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- PISA (2000). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for the international student assessment (PISA)*. OECD. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. (2^e éd.). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poslaniec, C. (2007). Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album? Dans A.-M. Petitjean (dir.), *Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Grenoble, France: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Prince, P. (1999). L'apprentissage lexical en deuxième langue: des réseaux évolutifs. *La revue du GERAS*(23-26), 335-347.
- Robbins, C. et Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners hels them learn new vocabulary words. *Journal of edicational psychology*, 86(1), 54-64.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (à paraître). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'ouil didactique Narramus à l'école maternelle.
- Rumelhart, D. et McClelland, J. (1986). On learning the past tenses of English verbs. Implicit rules or parallel distributed processing? Dans J. McClelland, D. Runelhart & P. R. Group (dir.), *Parallel distibuted processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Saint-André, M. D. d. (2016). Les albums sans texte foisonnants. *Le pollen*, 19, 92-95.
- Saint-André, M. D. d. (2016). La lecture interactive. *Le pollen*, 21, 120-136.
- Saint-André, M. D. d., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- Sander, D. (2016). Émotions et apprentissage. Repéré le 31mars 2019à <https://lepole.education/index.php/recherche/36-emotions-et-apprentissages?showall=1&limitstart=>

- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au coeur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20- 25.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. et Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-aloud to promote comprehension and vocabulary. *The reading teacher*, 61(5), 396-408.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. (Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practices. Dans D. K. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy*. New York: Guilford Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- SEDL. (2008). Innovative strategies: winning results. Austin, Texas.
- Segui, J. (1992). Perception du langage et modularité. Dans D. Andler (dir.), *Introduction aux sciences cognitives* (p. 131-152). Paris, France: Gallimard.
- Sénéchal, M. (1997). Differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of child language*, 24, 123-138.
- Sharkey, N. (2004). *La bête vorace*. Paris: France: Éditions Kaléidoscope.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-aloud in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard educational review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of child language*, 17(3), 697-710.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National academy press.
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: a model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21(360-407).

- Steele, S. C. et Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: a review of evidence and good practice. *Child language teaching and therapy*, 27(3), 354-370. doi: DOI: 10.1177/0265659011412247
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. Dans M. G. McKeown & M. E. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 89-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swerts, A. et Lindenhuis, E. v. (2016). *Flora veut un chien*. Namur, Belgique: Nord-Sud.
- Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children: teacher's reading styles and kindergarten's text comprehension. Dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (dir.), *Children's early text construction* (p. 321-344). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, recherches et théories*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves, France: Hachette.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif*. (Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. New York, NY: New York Guilford.
- Verhoeven, L. T. (1990). Acquisition of reading in seconde language. *Reading Reaserch Quaterly*, 25(2), 90-114.
- Vlach, H. A. et Sandhofer, C. M. (2012). Fast mapping across time: memory processes support children's retention of learned words. *Frontiers in psychology*, 3(46). doi: 10.3389/fpsyg.2012.00046
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. et Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child development*, 65(2), 606-621.
- Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. doi: doi:10.1037/0022-0663.93.2.243
- Watt, M. (2008). *Frisson l'écureuil à la plage*. Markham, Ontario: Éditions Scholastic.
- Watt, M. (2015). *La mouche dans l'aspirateur*. Markham, Ontario: Scholastic Canada.
- White, T. G., Graves, M. F. et Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: decoding and word meaning. *Journal of edicational psychology*, 82(2), 281-290.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yaden, D. (1988). Understanding stories through repeated read-alouds: how many does it take? *The reading teacher*, 41(6), 556-560.

ANNEXE 1 : Les lettres de consentement envoyées aux parents



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - Parents des élèves

« L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire : Une comparaison de deux approches de lecture interactive »

Qui dirige ce projet?

Catherine Gagnon, étudiante à la maîtrise en didactique à l'Université de Montréal sous la direction de Dominic Anctil, professeur agrégé en didactique du français (Faculté des sciences de l'éducation).

En quoi consiste le projet?

Ce projet de recherche vise à comparer l'apprentissage de nouveau vocabulaire effectué à travers deux approches de lecture interactive en classe : la lecture répétée d'un album et la lecture d'un réseau littéraire thématique de quatre albums.

Si mon enfant participe au projet, qu'est-ce qu'il aura à faire?

Votre enfant ne verra pas une grande différence entre ce projet de lecture en classe et les activités de lecture que je mène en classe habituellement. Voici les étapes de la recherche que je mènerai auprès des élèves :

La passation de deux prétests avant la mise en place de chacune des deux activités de lecture en classe : Afin de comparer l'apprentissage des huit mots que je vais enseigner à travers les livres qui seront lus en classe, je vais évaluer la connaissance de ces mots de façon individuelle à l'aide d'un prétest qui prendra environ cinq minutes par enfant. Je vais les rencontrer à la bibliothèque, dans un endroit calme, pendant qu'un(e) suppléant(e) enseignera en classe. Je vais leur poser des questions comme *Est-ce que tu connais le mot « capitaine »? Quand on dit que quelqu'un est « exaspéré », qu'est-ce que ça veut dire?*

La participation aux activités de lecture interactive en grand groupe en classe et à l'enseignement des nouveaux mots : Votre enfant assistera à la lecture d'albums de littérature jeunesse à travers lesquels je leur enseignerai de nouveaux mots. Lors de ces séances de lecture quotidiennes d'environ 30 minutes échelonnées sur quatre jours par semaine, pendant deux semaines, votre enfant aura à m'écouter lire les

albums à haute voix, à participer aux discussions de groupe pour répondre aux questions de compréhension que je poserai, à répéter les nouveaux mots à haute voix et à essayer de les mémoriser.

La passation de deux posttests après la mise en place de chacune des deux activités de lecture en classe : Afin de mesurer l'apprentissage des huit mots qui auront été enseignés lors de chacune des approches de lecture en classe, je vais évaluer la connaissance de ces mots de façon individuelle, comme lors des prétests. Les élèves viendront à tour de rôle à la bibliothèque et je leur poserai des questions liées aux mots enseignés (par exemple, *capitaine* et *exaspéré*) comme : *Comment appelle-t-on la personne responsable sur un bateau? Quand une personne est fatiguée et n'a plus de patience, on dit qu'elle est...?*

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à participer à ce projet.

En participant à cette recherche, votre enfant bénéficiera de l'enseignement de nouveaux mots et contribuera à développer de nouvelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire et l'utilisation de la littérature jeunesse en classe.

Que ferez-vous avec données que vous aurez amassées?

Les données amassées dans le cadre des tests de vocabulaire administrés aux élèves seront compilées de façon anonyme dans des fichiers Excel (les noms des élèves seront transformés en lettres) afin de mener des analyses pour vérifier quels mots ont été les mieux appris et de mettre ces informations en relation avec les types d'approches de lecture réalisées en classe.

Est-ce que le nom de mon enfant apparaîtra dans votre recherche?

Aucune information permettant d'identifier les élèves ne sera publiée. Sur les formulaires que nous remplissons lors des tests, le nom des élèves est changé en lettre, de façon à ce que les données soient conservées de manière confidentielle. Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications destinées aux enseignants ou des communications scientifiques, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les élèves.

Mon enfant est-il obligé de participer au projet jusqu'au bout?

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre changer d'idée, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Dans ce cas, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant la recherche?

Pour toute question, vous pouvez me contacter à l'école du XXXXXXXX au numéro suivant XXX-XXX-XXXX ou à l'adresse suivante XXXXXXXX@XXXXXXX.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur les droits de votre enfant en lien avec le projet ou sur les responsabilités des chercheurs concernant sa participation au projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation de votre enfant à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un «protecteur des citoyens») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord à la participation de mon enfant à l'étude?

En signant le formulaire de consentement ci-dessous. Vous pouvez conserver la deuxième copie du formulaire afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation à cette recherche sur l'enseignement du vocabulaire à la maternelle.

Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.

Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits et que les chercheurs s'engagent respecter leurs responsabilités.

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche de Catherine Gagnon de l'Université de Montréal, intitulé « Enseigner le vocabulaire à travers la littérature jeunesse : une comparaison de deux approches de lecture interactive ».

Nom de l'enfant : _____

Nom du parent : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

Engagement de la chercheuse

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

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

INFORMATION AND CONSENT FORM - Parents of students

“Teach vocabulary through youth literature: a comparison of two interactive reading approaches”

Who runs this project?

Catherine Gagnon, master's student in didactics at the Université de Montréal under the supervision of Dominic Anctil, associate professor of French didactics (Faculty of Education).

What is the project?

This research project aims to compare new vocabulary learning through two interactive reading approaches in the classroom. In short, I want to verify if children learn vocabulary better by using different teaching methods; these ways of teaching consist of reading the same book several times for a week and then reading different books the following week.

If my child is involved in the project, what will he have to do?

Your child will not see a big difference between this reading project in class and the reading activities I usually do in class. Here are the steps I will take to research with students:

Passing two vocabulary assessments before each of the two reading activities are in the classroom: In order to compare the learning of the eight words that I will teach through the books that will be read in class, I will evaluate the knowledge of these words individually, which will take about five minutes per child. I will meet them at the library, in a quiet place, while a substitute teacher will teach in class. I'm going to ask them questions like Do you know the word "captain"? When we say that someone is "exasperated", what does that mean?

- Participate in large group interactive reading activities in class and teach new words: Your child will read books of children's literature through which I will teach them new words. During these daily reading sessions of about 30 minutes spread over four days a week, for two weeks, your child will have to listen to me read the albums out loud, to participate in group discussions to answer questions of understanding that I will ask, repeat the new words aloud and try to memorize them.
- Two vocabulary assessments after each of the two reading activities in the classroom: To measure the learning of the eight words that will have been taught in each of the classroom reading approaches, I will evaluate the knowledge of these words individually. Students will take turns in the library and be asked questions related to the words taught (for example, *captain* and *exasperated*) such as: *How is the*

responsible person called on a boat? When a person is tired and has no more patience, it is said that she is ...?

If the child does not participate in the project:

If a student does not have parental consent to participate in this research project or refuses to participate in the research project, he / she will still attend reading sessions in class, as we have been doing since the month of September, but will not come to meet me for the evaluation of words. This will have no influence on the quality of our relationship, nor on its academic record.

Are there any risks or benefits to participating in this research?

There is no risk to participate in this project.

By participating in this research, your child will benefit from being taught new words and will help develop new teaching practices for teaching vocabulary and using children's literature in the classroom.

What will you do with data that you will have collected?

The data collected as part of the vocabulary pretests and vocabulary tests administered to students will be compiled confidentially in Excel files (student names will be transformed into letters) to conduct analysis to check which words have been learned best and to relate this information to the types of reading approaches made in class.

Will my child's name appear in your search?

No identifying information will be published. On the forms we fill out during the tests, the students' names are changed to a letter, so that the data is kept confidential. The overall results of my project could be used in teacher publications or scientific papers, but always anonymously, without ever naming or identifying students.

Is my child obliged to participate in the project until the end?

Your child's participation is entirely voluntary. You are free to change your mind, with a simple verbal notice, without prejudice and without having to justify your decision. If you decide to remove your child from the search, you can contact me at the phone number on the last page of this document. In this case, the data collected before your withdrawal will be destroyed.

Who can I talk to if I have questions during the search?

If you have any questions, you can contact me at *XXXXX@XXXXXXXX*

This project has been approved by the Multi-Faculty Research Ethics Committee of the Université de Montréal. If you have any concerns about your child's rights in relation to the project or the researchers' responsibilities regarding participation in the project, you can contact the committee by phone at 514-

343-6111 ext. 1896 or by email at CPER @ umontreal. ca or visit the website:
<http://recherche.umontreal.ca/participants>.

If you have any complaints about your child's participation in this research, you can contact the ombudsman (it's a "protector of citizens") at the Université de Montréal, at 514-343-2100 or to the email address ombudsman@umontreal.ca (the ombudsman accepts collect calls).

How can I agree to my child's participation in the study?

By signing the consent form below. You can keep the second copy of the form for future reference.

CONSENT

Declaration of the parent or legal guardian of the participant

- I understand that I can take my time to think before I agree or disagree with my child's participation in the Preschool Vocabulary Research Project.
- I can ask questions to the research team and demand satisfactory answers.
- I understand that by allowing my child to participate in this research project, he or she does not waive any of his or her rights and that the researcher is committed to fulfilling her or his responsibilities.
- I have read this information and consent form and I accept that my child is participating in Catherine Gagnon's research project at the Université de Montréal entitled "Teaching vocabulary through children's literature: a comparison two interactive reading approaches".

I keep one of the two copies of the information and consent form sent to me.

Name of the child: _____

Name of parent: _____

Signature of parent: _____

Date: _____

Commitment of the Student Researcher

I explained the conditions of participation in the research project to the students' parents. I responded to the best of my knowledge to the questions asked and made sure of the parents' understanding of the participants.

I commit myself, along with the research team, to respect what has been agreed to in this information and consent form.

Name of the student researcher: _____

Signature of the student researcher: _____

Date: _____

ANNEXE 2 : Le certificat d'éthique du CPER

Nous avons obtenu, tel que présenté dès la page suivante, le certificat d'éthique Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche.



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

24 mai 2018

Madame Catherine Gagnon
Candidate à la maîtrise
FSE - Département de didactique

OBJET: Approbation éthique

Mme Catherine Gagnon,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire : comparaison de deux approches de lecture interactive » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs
c.c. Gestion des certificats, BRDV
Dominic Anctil, professeur agrégé, FES - Département de didactique
Nicole Gaboury
p.j. Certificat CPER-18-046-D

adresse postale
3333 Queen-Mary, bureau 220-5
cper@umontreal.ca
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896

ANNEXE 3 : Les outils de mesure

Prétest : La lecture répétée de *La mouche dans l'aspirateur*

item	questionnements	commentaires	notation
un doute (NA)	1- Connais-tu le mot <i>doute</i> ? 2- Qu'est-ce que c'est, <i>un doute</i> ? 3- À quel moment pourrait-on avoir un <i>doute</i> ? As-tu un exemple?		0 50 100
la honte (NA)	1- Connais-tu le mot <i>honte</i> ? 2- Qu'est-ce que c'est, <i>la honte</i> ? 3- À quel moment pourrait-on avoir <i>honte</i> ? As-tu un exemple?		0 50 100
le sommet (NC)	1- Connais-tu le mot <i>sommet</i> ? 2- Qu'est-ce que c'est <i>un sommet</i> ? 3- Où peut-on voir un sommet? As-tu des exemples?		0 50 100
se diriger (VC)	1- Connais-tu le mot <i>se diriger</i> ? 2- Qu'est-ce que ça veut dire <i>se diriger</i> ? 3- Quand est-ce qu'on peut <i>se diriger</i> ?		0 50 100

renoncer (VA)	1- Connais-tu le mot <i>renoncer</i> ? 2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>renoncer</i> ? 3- Est-ce que tu as déjà eu à <i>renoncer</i> ? As-tu un exemple?		0 50 100
patienter (VA)	1- Connais-tu le mot <i>patienter</i> ? 2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>patienter</i> ? 2- Quand est-ce qu'on doit <i>patienter</i> ? As-tu un exemple?		0 50 100
soyeux (AC)	1- Connais-tu le mot <i>soyeux</i> ? 2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>soyeux</i> ? 3- Qu'est-ce qui est <i>soyeux</i> ? Peux-tu me donner un exemple?		0 50 100
louche (AA)	1- Connais-tu le mot <i>louche</i> ? 2- Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit que quelque chose est <i>louche</i> ? 2- Qu'est-ce qui pourrait être <i>louche</i> à l'école ou à la maison?		0 50 100

Posttest (immédiat / différé) :

La lecture répétée de *La mouche dans l'aspirateur*

item	questionnements	commentaires	notation ²¹
un doute (NA)	1- Si quelqu'un te pose une question, mais que tu ne sais pas si tu as la bonne réponse, on peut dire que tu as un... 2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>un doute</i> ? 3- Quand pourrais-tu avoir un doute? As-tu un exemple?		P : 0 100 R : 0 50 100
la honte (NA)	1- Si tu es très en colère, que tu ne peux pas te calmer et que tu casses les crayons de madame Catherine, tu vas sûrement ressentir de la... 2- Qu'est-ce que c'est, <i>la honte</i> ? 3- À quel moment pourrait-on avoir <i>honte</i> ? As-tu un exemple?		P : 0 100 R : 0 50 100
le sommet (NC)	1- Si ton ami est monté tout en haut du module de jeu qui tourne au grand parc, on peut dire qu'il est au... 2- Qu'est-ce que c'est, <i>un sommet</i> ? 3- Où est-ce que tu peux voir un <i>sommet</i> ? As-tu des exemples?		P : 0 100 R : 0 50 100

²¹ P = Le volet **productif** / R = Le volet **réceptif**

<p>se diriger (VC)</p>	<p>1- Si on quitte la classe pour aller à la bibliothèque, on peut aussi dire qu'on va...</p> <p>2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>se diriger</i>?</p> <p>3- Quand est-ce qu'on peut <i>se diriger</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
<p>renoncer (VA)</p>	<p>1- Si tu veux aller jouer au parc avec tes amis, mais qu'il commence à pleuvoir très fort dehors, tu dois...</p> <p>2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>renoncer</i>?</p> <p>3- Est-ce que tu as déjà eu à <i>renoncer</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
<p>patienter (VA)</p>	<p>1- Si les élèves font de la peinture et doivent tous se laver les mains, ils doivent faire la file un par un et....</p> <p>2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>patienter</i>?</p> <p>3- Quand est-ce qu'on doit <i>patienter</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
<p>soyeux (AC)</p>	<p>1- Si tu as un nouveau petit foulard très léger, très doux et brillant, tu peux dire qu'il est...</p> <p>2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>soyeux</i>?</p> <p>3- Qu'est-ce qui est soyeux? Peux-tu me donner un exemple?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>

<p>louche (AA)</p>	<p>1- Si tu arrives à l'école le matin et que toutes les lumières sont éteintes, qu'il fait noir dans la classe, tu vas trouver que c'est...</p> <p>2- Qu'est-ce que ça veut dire, <i>louche</i>?</p> <p>3- Qu'est-ce qui pourrait être <i>louche</i> à l'école ou à la maison?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------

Prétest : l'approche du réseau littéraire thématique

items	questionnements	commentaires	notation
Une foule (NC)	1) Connais-tu le mot <i>foule</i> ? 2) Qu'est-ce que c'est, une foule? 3) Quand peut-on voir une foule?		0 1 2
Une crainte (NA)	1) Connais-tu le mot <i>crainte</i> ? 2) Qu'est-ce que c'est, une crainte? 3) Quand peux-tu avoir des craintes?		0 1 2
L'horizon (NA)	1) Connais-tu le mot <i>horizon</i> ? 2) Qu'est-ce que c'est, l'horizon? 3) À quel endroit peux-tu voir l'horizon?		0 1 2
Se réfugier (VC)	1) Connais-tu le mot <i>se réfugier</i> ? 2) Qu'est-ce que ça veut dire, se réfugier? 3) Pourquoi doit-on parfois se réfugier? As-tu un exemple?		0 1 2

S'émerveiller (VA)	1) Connais-tu le mot <i>s'émerveiller</i> ? 2) Qu'est-ce que ça veut dire, s'émerveiller? 3) Pourquoi nous arrive-t-il parfois de nous émerveiller?		0 1 2
Se méfier (VA)	1) Connais-tu le mot <i>se méfier</i> ? 2) Qu'est-ce que ça veut dire, se méfier? 3) Est-ce qu'il t'arrive de te méfier? Peux-tu me donner un exemple?		0 1 2
Marin (AC)	1) Connais-tu le mot <i>marin</i> ? 2) Qu'est-ce que ça veut dire, marin? 3) Qu'est-ce qui peut être marin?		0 1 2
Précieux (AA)	1) Connais-tu le mot <i>précieux</i> ? 2) Qu'est-ce que ça veut dire, précieux? 3) Qu'est-ce qui est précieux pour toi?		0 1 2

Posttest (immédiat / différé) : L'approche du *réseau littéraire*

items	questionnements	commentaires	notation
Une foule (NC)	<p>1) Quand il y a beaucoup de personnes réunies à la même place, on dit qu'il y a...</p> <p>2) Connais-tu le mot <i>foule</i>?</p> <p>3) Qu'est-ce que c'est, une <i>foule</i>?</p> <p>4) Quand peut-on voir une foule?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
Une crainte (NA)	<p>1) Quand on a peur de quelque chose, qu'on a des inquiétudes, on peut dire qu'on a des...</p> <p>2) Qu'est-ce que c'est, une <i>crainte</i>?</p> <p>3) Quand peux-tu avoir des <i>craintes</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
L'horizon (NA)	<p>1) Quand on voit la ligne où le ciel semble toucher la Terre, lorsqu'on regarde très très loin, on dit qu'on voit...</p> <p>2) Qu'est-ce que c'est, <i>l'horizon</i>?</p> <p>3) Quand peux-tu voir <i>l'horizon</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>

<p>Se réfugier (VC)</p>	<p>1) Quand on veut se cacher quelque part pour se protéger ou pour être tranquille, on dit qu'on va ...</p> <p>2) Qu'est-ce que ça veut dire, <i>se réfugier</i>?</p> <p>3) Pourquoi doit-on parfois <i>se réfugier</i>? As-tu un exemple?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
<p>S'émerveiller (VA)</p>	<p>1) Quand on exprime sa joie et sa surprise devant quelque chose qu'on trouve merveilleux, qu'on trouve très beau ou très intéressant, on dit qu'on va....</p> <p>2) Qu'est-ce que ça veut dire, <i>s'émerveiller</i>?</p> <p>4) Pourquoi nous arrive-t-il parfois de <i>s'émerveiller</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
<p>Se méfier (VA)</p>	<p>1) Quand on fait attention devant un danger, devant quelque chose qui nous fait peur, on dit qu'on va...</p> <p>2) Connais-tu le mot <i>se méfier</i>?</p> <p>3) Qu'est-ce que ça veut dire, <i>se méfier</i>?</p> <p>4) Est-ce qu'il t'arrive de te méfier? Peux-tu me donner un exemple?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>

Marin (AC)	<p>1) Quand on voit quelque chose qui vient de la mer ou qui habite dans la mer, on dit qu'il est...</p> <p>2) Qu'est-ce que ça veut dire, <i>marin</i>?</p> <p>3) Qu'est-ce qui peut être <i>marin</i>?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>
Précieux (AA)	<p>1) Quand quelque chose est importante pour nous, comme un trésor qu'on veut protéger, on veut en prendre soin, on dit que c'est...</p> <p>2) Qu'est-ce que ça veut dire, <i>précieux</i>?</p> <p>3) Qu'est-ce qui est <i>précieux</i> pour toi?</p>		<p>P : 0 100</p> <p>R : 0 50 100</p>

ANNEXE 4 : Les mots cibles, leur définition et des exemples en contexte

Définitions des mots cibles

La mouche dans l'aspirateur, de Mélanie Watt (2015)

La lecture répétée

un doute (NA) : «contient un gramme de doute et un litre d'incertitude»

Un doute, c'est le sentiment de ne pas être sûr et certain de quelque chose. Quand on a un doute, c'est qu'on se pose des questions, on hésite.

La mouche commence à avoir des doutes à propos de l'endroit où elle est. Elle se pose des questions, elle n'est pas certaine de pouvoir sortir de là.

Après la lecture : Par exemple, lorsqu'on fait le calendrier le matin, on peut avoir un doute sur la date d'aujourd'hui. Est-ce que nous sommes le 9 ou le 10 mai? Mmm... je ne suis pas certaine, j'ai un doute.

la honte (NA) : «Tu n'as pas honte de t'attaquer aux plus petits?»

La honte, c'est le sentiment que l'on a après avoir fait une mauvaise action, une erreur (ou quand on s'est rendu ridicule) ou quand on a peur que les autres rient de nous.

Selon la mouche, la personne qui l'a aspirée devrait avoir honte, car elle s'attaque à un être plus petit, ce qui est un mauvais comportement.

Après la lecture : Dans le livre *La colère de Ronado*, le personnage ressent de la honte après avoir cassé le vase de fleurs, car il sait que c'est un mauvais comportement.

le sommet (NC) : «elle était au sommet du monde»

Le sommet, c'est la partie la plus élevée de quelque chose, l'endroit le plus haut.

La mouche est au sommet du globe terrestre, elle est sur l'endroit le plus haut.

Après la lecture : Il y a souvent de la neige au sommet des montagnes, car il fait plus froid en haut.

se diriger (VC) : «La mouche se dirigea vers la maison»

Se diriger vers un endroit, c'est aller vers un endroit précis, aller dans cette direction.
Ici, la mouche se dirige vers la porte ouverte d'une maison, elle vole vers cette porte.

Après la lecture : À la fin de la journée, on se dirige vers notre autobus.

renoncer (VA) : «Je renonce! J'ai tout ce qu'il me faut...»

Renoncer à quelque chose, c'est abandonner une idée ou un projet, c'est arrêter d'y croire ou d'essayer (*changement*).

Ici, la mouche décide d'arrêter de chercher une solution pour sortir de l'aspirateur, elle renonce, c'est trop difficile. Elle accepte sa nouvelle vie.

Après la lecture : On renonce à aller à la piscine extérieure s'il y a trop de pluie dehors.

patienter (VA) : «La mouche quitta le salon et patienta au bout du trottoir»

Patienter, c'est attendre calmement, avec patience (*manière*).

Ici, la mouche patiente au bout du trottoir, elle attend calmement.

Après la lecture : Même si c'est long et qu'on n'aime pas attendre, c'est important de patienter lorsqu'on choisit son jeu au TBI, c'est important d'attendre son tour calmement.

soyeux (AC) : «papiers-mouchoirs doux et soyeux»

Quand quelque chose est soyeux, c'est léger, doux et brillant comme de la soie. Pour faire son cocon, la chenille tisse de la soie. C'est très doux.

Ici, ce sont les mouchoirs qui sont soyeux, c'est mieux pour le nez.

Après la lecture : Si on a les cheveux soyeux, c'est qu'ils sont doux et brillants.

louche (AA) : «Hum, ça semble louche...»

Quand quelque chose est louche, c'est que ça semble bizarre, qu'il y a quelque chose de pas normal, il faut alors se méfier, faire attention.

Ici, la mouche trouve cet endroit bizarre, il n'y a pas de lumière, c'est très silencieux... elle trouve ça louche.

Après la lecture : Imagine que tu arrives le matin à l'école et qu'il n'y a personne, l'école est vide; ce serait très louche, car normalement, il y a les enseignants, madame Bériault, madame Mélanie...

Définitions des mots cibles

Le réseau littéraire thématique de *la mer*

Le réseau littéraire
<p>une foule (NC) (page 29²²)</p> <p>Une foule, c'est beaucoup de personnes réunies à la même place.</p> <p>Sur la plage, on voit beaucoup de gens, on voit une foule de gens qui aiment la mer.</p> <p>Après la lecture : Quand on va au parc l'été, on voit une foule d'enfants qui viennent jouer.</p>
<p>des craintes (NA) (page 14)</p> <p>Avoir des craintes, c'est avoir peur de quelque chose, avoir des inquiétudes.</p> <p>Des chercheurs observent les fonds marins. Ils peuvent avoir certaines craintes, car ils sont descendus tout au fond de l'eau, il fait noir et les poissons sont bizarres.</p> <p>Après la lecture : À l'Halloween, certains enfants ont certaines craintes : ils ont peur de perdre leur parent, peur de voir un vrai fantôme, certains ont même la crainte de manquer de bonbons!</p>
<p>l'horizon (NA) (page 21)</p> <p>L'horizon est la ligne où le ciel semble toucher la Terre, lorsqu'on regarde très très loin.</p> <p>Sur le bord de l'eau, on peut voir la ligne où le ciel semble toucher l'eau. On peut voir l'horizon.</p> <p>Après la lecture : Il est difficile de voir l'horizon, ici, en ville, car des immeubles nous empêchent de voir au loin.</p>
<p>s'émerveiller (VA) (page 7)</p> <p>S'émerveiller, c'est exprimer sa joie et sa surprise devant quelque chose qu'on trouve merveilleux, qu'on trouve très beau ou très intéressant.</p> <p>La petite fille nage sous l'eau et s'émerveille devant la grosse tortue, les coraux et les nombreux poissons. Wow!</p> <p>Après la lecture : Une petite fille s'émerveille devant le gâteau coloré que ses parents lui offrent pour son anniversaire. Wow! Avec six chandelles, il est magnifique!</p>

²² Comme les mots cibles ne sont pas forcément dans le texte, nous avons précisé la page du documentaire (la première œuvre lue du réseau) où il convient d'expliquer le mot aux élèves.

se réfugier (VC) (page 19)

Se réfugier, c'est se cacher quelque part pour se protéger ou pour être tranquille.

Ici, les crabes et les crevettes se cachent dans une petite flaqué d'eau pour se protéger en attendant que l'eau remonte, ces animaux se réfugient dans la petite flaqué d'eau.

Après la lecture : Parfois, on doit se cacher pour se protéger ou être tranquille. Quand je marche dehors et qu'il commence à pleuvoir beaucoup, je me réfugie dans un magasin pour attendre un peu le soleil. Je me réfugie dans un magasin pour ne pas être trop mouillée.

se méfier (page 12)

Se méfier, c'est faire attention devant un danger, devant quelque chose qui nous fait peur.

À la plage, il ne faut pas aller trop loin dans l'eau, il faut se méfier du fond de l'eau qui devient de plus en plus profond. Si on ne se méfie pas et qu'on va trop loin, on ne touche plus dans le fond de l'eau. Il faut alors savoir bien nager.

Après la lecture : Quand on marche dehors, mieux vaut se méfier des chiens qu'on ne connaît pas. Ils peuvent être méchants ou gentils, on ne sait pas, il faut se méfier, faire attention et ne pas les caresser sans demander à leur maître.

marin (AC) (page 16)

Quand quelque chose est marin, c'est qu'il vient de la mer ou qu'il habite dans la mer.

Un animal marin est un animal qui vit dans la mer, comme le requin. Il y a aussi des oiseaux marins, qui vivent près de la mer, qui mangent des poissons.

Après la lecture : Il faut faire attention aux animaux marins, l'eau est importante. Connais-tu des animaux marins?

précieux (AA) (page 26)

Quand quelque chose est précieux, c'est qu'il est important pour nous, comme un trésor qu'on veut protéger, on veut en prendre soin.

Les océans et les mers sont très importants pour nous et pour plusieurs animaux, on doit en prendre soin. Les océans et les mers sont précieux.

Après la lecture : Ma mère m'a donné une bague, c'est un cadeau précieux, c'est un cadeau très important pour moi.