

Université de Montréal

Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au  
1<sup>er</sup> cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

par

Marjorie Cuerrier

Faculté des sciences de l'éducation

Département de didactique

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A)  
en sciences de l'éducation  
option didactique

Août, 2019

© Marjorie Cuerrier, 2019

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au  
1<sup>er</sup> cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Présentée par :  
Marjorie Cuerrier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Montésinos-Gelet  
directrice de recherche

Dominic Anctil  
membre du jury

Monique Noël-Gaudreault  
membre du jury

## Résumé

Au tournant des années 2000, un désir de renouveau pédagogique amène le ministère de l'Éducation du Québec à revoir ses programmes ministériels (2006 ; 2009) et à leur apporter plusieurs modifications de taille. Appuyé par les recherches sur le sujet, ce dernier accorde alors, dans ses écrits, une place enviable à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire (Graves, 1986 ; Mel'čuk et Polguère, 2007 ; Tremblay, 2004). Néanmoins, la réalité dans les écoles primaires au Québec est toute autre, alors que le lexique est formellement peu enseigné en classe (Anctil, Singcastar et Tardif, 2018), et ce, malgré le fait que les enseignants dressent un portrait lacunaire du vocabulaire de leurs élèves : imprécision et redondance des mots employés, difficultés de compréhension, etc. (Grossmann, 2011). Dans la plupart des cas, cela s'explique par le fait que les enseignants ont besoin d'être outillés (Beck, McKeown et Kucan, 2013) et c'est dans cette optique que nous avons décrit et analysé des pratiques effectives expertes sur le sujet.

Pour réaliser cette recherche, 2 enseignants jugés experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse, un outil à privilégier (Léon, 2004 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Noël, 2008) dans ce contexte, ont été retenus. Nous nous sommes ensuite rendus dans leur classe respective afin d'observer et d'analyser leurs pratiques en contexte réel lors de 5 séances d'enseignement-apprentissage du vocabulaire réalisées à l'aide d'albums jeunesse. Pour rendre compte de leurs pratiques, nous avons élaboré une grille d'observations basée sur le modèle multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), qui s'articule autour de 5 préoccupations, et le cadre de référence de Jackson (1966 ; 1968). Nous nous sommes intéressés aux pratiques enseignantes, aux dispositifs d'enseignement ainsi qu'aux apprentissages ciblés (mots issus des œuvres et relations lexicales fondamentales).

Au terme de nos observations et de notre analyse, nos résultats démontrent notamment que les deux enseignants observés privilégient deux dispositifs d'enseignement différents, qu'ils utilisent tous deux la lecture répétée et que leur sélection des mots enseignés est variable.

**Mots-clés : didactique du français, acquisition du vocabulaire, pratiques enseignantes, enseignants experts, littérature jeunesse, dispositifs d'enseignement.**



## Abstract

At the turn of the last century, an ambition to renew the Quebec education system led the Ministry of Education to significantly review and update its education programs (2006; 2009). One of the major changes to these programs, based on research on the subject, pertains to an increased focus on vocabulary acquisition and growth (Graves, 1986; Mel'čuk & Polguère, 2007; Tremblay, 2004). However, these changes have not necessarily been effectively implemented to daily classroom activities where lexicons are rarely formally taught (Anctil, Singcater & Tardif, 2018), despite the fact that teachers routinely describe student vocabulary as inadequate with, among others, imprecise and redundant word use and comprehension issues (Grossmann, 2011). In most cases, this trend can be explained by the fact that teachers must be properly equipped to address this situation (Beck, McKeown & Kucan, 2013). It is with this in mind that we have therefore decided to describe and analyse effective practices in this field.

To complete this research project, two teachers, considered experts in the use pedagogical use of youth literature, an important tool for vocabulary acquisition (Léon, 2004 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André & Noël, 2008), were recruited. Their practices were observed and analyzed throughout five in class observations of vocabulary lessons in which child books were used a primary learning tool. To analyze the teaching practices employed, an observation matrix was constructed based on the multi-agenda model (Bucheton & Soulé, 2009), which is constructed around five principles, and Jackson's framework (1966 ; 1968). Our main interests were the teaching practices employed, the pedagogical tools used, and the learning objective addressed, in this case vocabulary emerging from literature and fundamental lexical relationships.

Our results demonstrate that both teachers favour two different teaching strategies, that both use repeated reading, and that the words selected for learning varied.

**Key Words : French instruction, vocabulary acquisition, teaching practices, expert teachers, child literature, teaching tools.**

# Table des matières

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>12</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>15</b>
<b>1 - PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>17</b>
1.1 LE VOCABULAIRE EN COMPRÉHENSION ET EN PRODUCTION .....	19
1.2 LE VOCABULAIRE, UN APPRENTISSAGE CRUCIAL AU 1 <sup>ER</sup> CYCLE DU PRIMAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE .....	20
1.2.1 <i>Un arrimage difficile entre recherche et pratique en sciences de l'éducation</i> .....	23
1.2.2 <i>L'apprentissage incident et l'enseignement formel du vocabulaire : état des lieux</i> ..	26
1.2.2.1 L'apprentissage incident du vocabulaire .....	26
1.2.2.2 L'enseignement formel du vocabulaire .....	28
1.3 L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LE RECOURS À LA LITTÉRATURE JEUNESSE ...	29
1.4 LA SYNTHÈSE ET LA QUESTION GÉNÉRALE.....	32
<b>2 - CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE .....</b>	<b>33</b>
2.1 LA MISE EN CONTEXTE DU CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE PAR LE SYSTÈME DIDACTIQUE .....	35
2.2 LE LEXIQUE, UN CONCEPT CENTRAL QUI DOIT ÊTRE NUANCÉ.....	39
2.2.1 <i>Le lexique et le vocabulaire, deux concepts à distinguer</i> .....	40
2.2.2 <i>Le mot, un concept ambigu</i> .....	41
2.2.3 <i>L'unité lexicale</i> .....	43
2.3 LES RELATIONS LEXICALES FONDAMENTALES .....	44
2.3.1 <i>La synonymie</i> .....	45
2.3.2 <i>L'hyponymie et l'hyponymie</i> .....	46
2.3.3 <i>La polysémie</i> .....	48
2.3.4 <i>L'homonymie</i> .....	49
2.4 L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE SELON LE <i>PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE</i> .....	50
2.4.1 <i>L'enseignement-apprentissage du vocabulaire : recherches empiriques sur le sujet</i> .....	50
2.4.2 <i>La littérature jeunesse</i> .....	53
2.4.2.1 L'album jeunesse .....	54
2.4.2.2 L'acquisition et accroissement du vocabulaire par le biais de la littérature jeunesse : trois recherches empiriques sur le sujet .....	56
2.5 LES PRATIQUES EXPERTES ET L'ENSEIGNANT EXPERT.....	62
2.5.1 <i>Les dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture</i> .....	63
2.5.2 <i>L'enseignant expert en enseignement de la littérature</i> .....	67

2.5.3	<i>Le modèle multi-agenda</i> .....	71
2.5.3.1	Les objets de savoir .....	73
2.5.3.2	Le tissage .....	73
2.5.3.3	Le pilotage des tâches .....	74
2.5.3.4	L'étayage.....	75
2.5.3.5	L'atmosphère.....	76
2.5.4	<i>Le cadre de référence de Jackson</i> .....	79
2.6	LA SYNTHÈSE .....	82
<b>3</b>	<b>- MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>83</b>
3.1	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LES DÉMARCHES AUPRÈS DU CEREP .....	84
3.2	LA SÉLECTION DES SUJETS : LES ENSEIGNANTS EXPERTS .....	85
3.2.1	<i>Les entretiens de confirmation de la sélection</i> .....	86
3.3	LES TÂCHES PRÉALABLES AUX OBSERVATIONS .....	88
3.3.1	<i>Le formulaire de consentement destiné aux enseignants</i> .....	88
3.3.2	<i>La sélection des albums jeunesse</i> .....	89
3.3.3	<i>La création de canevas d'enseignement-apprentissage détaillés</i> .....	92
3.4	LA MÉTHODE ET L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES .....	93
3.4.1	<i>La fréquence et la description des observations</i> .....	93
3.4.2	<i>La description de la grille d'observation</i> .....	94
3.5	L'ENTRETIEN INDIVIDUEL, UNE AUTOCONFRONTATION DES PRATIQUES.....	95
3.6	LA RETRANSCRIPTION ET LE LOGICIEL DE CODIFICATION .....	96
<b>4</b>	<b>- RÉSULTATS</b> .....	<b>97</b>
4.1	LES RÉSULTATS EN TROIS TEMPS .....	98
4.1.1	<i>L'entretien de sélection : enseignante I</i> .....	98
4.1.2	<i>Les séances d'enseignement-apprentissage 1 à 5</i> .....	100
4.1.2.1	La séance d'enseignement-apprentissage 1.....	100
4.1.2.2	La séance d'enseignement-apprentissage 2.....	102
4.1.2.3	La séance d'enseignement-apprentissage 3.....	103
4.1.2.4	La séance d'enseignement-apprentissage 4.....	105
4.1.2.5	La séance d'enseignement-apprentissage 5.....	106
4.1.3	<i>L'entretien d'autoconfrontation des pratiques</i> .....	107
4.1.4	<i>L'entretien de sélection : enseignante II</i> .....	109
4.1.5	<i>La séance d'enseignement-apprentissage 1 à 5</i> .....	110
4.1.5.1	La séance d'enseignement-apprentissage 1.....	111
4.1.5.2	La séance d'enseignement-apprentissage 2.....	112
4.1.5.3	La séance d'enseignement-apprentissage 3.....	113
4.1.5.4	La séance d'enseignement-apprentissage 4.....	115
4.1.5.5	La séance d'enseignement-apprentissage 5.....	116
4.1.6	<i>L'entretien d'autoconfrontation des pratiques</i> .....	118
4.2	LA SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	119
<b>5</b>	<b>- DISCUSSION</b> .....	<b>123</b>
5.1	LE RECOURS AU MODÈLE DU MULTI-AGENDA POUR STRUCTURER LA DISCUSSION .....	124
5.1.1	<i>Les objets de savoir ciblés et dispositifs</i> .....	124
5.1.1.1	La sélection des mots et les tâches réalisées .....	126
5.1.1.2	Les dispositifs d'enseignement identifiés.....	132
5.1.2	<i>Le tissage des contenus et des tâches</i> .....	132
5.1.2.1	Le tissage des contenus .....	132
5.1.2.2	Le tissage des tâches.....	134

5.1.3 .....	<i>Le pilotage des tâches : rythme de l'activité et efficacité dans la gestion des tâches</i>	134
5.1.3.1	Le rythme de l'activité.....	134
5.1.3.2	L'efficacité dans la gestion des tâches .....	135
5.1.4	<i>L'étayage cognitif et affectif</i> .....	136
5.1.5	<i>L'atmosphère</i> .....	137
5.2	L'ARTICULATION DES PRÉOCCUPATIONS ET SYNTHÈSE .....	139
<b>6</b>	<b>- CONCLUSION</b> .....	<b>143</b>
6.1	LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	144
6.2	LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES .....	145
6.3	LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DE LA RECHERCHE.....	146
6.4	LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES.....	146
	<b>BIBLIOGRAPHIE - GÉNÉRALE</b> .....	<b>149</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE - ŒUVRES JEUNESSE</b> .....	<b>165</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>169</b>
	<b>1 GUIDE D'ENTRETIEN</b> .....	<b>170</b>
	<b>2 CANEVAS DE PLANIFICATION ET PERMISSION DE REPRODUCTION</b> .....	<b>181</b>
	<b>3 PLANIFICATION DES 5 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :</b>	
	<b>ENSEIGNANTE I</b> .....	<b>185</b>
	<b>4 PLANIFICATION DES 5 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :</b>	
	<b>ENSEIGNANTE II</b> .....	<b>201</b>
	<b>5 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANT</b> .....	<b>209</b>
	<b>6 GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES EXPERTES</b> .....	<b>217</b>



## Liste des tableaux

Tableau 1.	Sommaire de deux types d'unités lexicales _____	43
Tableau 2.	4 principales conclusions de Biemiller et Boote (2006) _____	57
Tableau 3.	Dispositifs en lecture et en écriture _____	65
Tableau 4.	Synthèse des préoccupations et des descripteurs du modèle multi-agenda_____	79
Tableau 5.	Albums jeunesse sélectionnés _____	90
Tableau 6.	Objets de savoirs centraux abordés _____	125
Tableau 7.	Portrait quantitatif de la sélection des mots _____	130
Tableau 8.	Synthèse des éléments présentés dans la discussion _____	141

## Liste des figures

Figure 1. -	Triangle didactique _____	37
Figure 2. -	Identification des deux actants au sein de notre recherche _____	38
Figure 3. -	Exemplification du sous-ensemble du lexique _____	40
Figure 4. -	Exemplification d'une hiérarchie lexicale _____	47
Figure 6. -	Principes généraux de l'approche intégrée _____	60
Figure 7. -	Schématisation du modèle multi-agenda _____	72
Figure 8. -	Phases issues du modèle de Jackson _____	81
Figure 9. -	Démarche globale de recherche _____	85
Figure 10. -	Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 1 _____	101
Figure 11. -	Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 2 _____	102
Figure 12. -	Expressions et locutions ciblées par l'enseignante I lors de la séance 3 _____	104
Figure 13. -	Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 4 _____	106
Figure 14. -	Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 5 _____	107
Figure 15. -	Stratégies présentées lors de la séance 1 par l'enseignante II _____	111
Figure 16. -	Mots ciblés par l'enseignante II lors de la séance 1 _____	112
Figure 17. -	Expressions ciblées par l'enseignante II lors de la séance 4 _____	116
Figure 18. -	Mots et expression mentionnés lors de la séance 5 _____	117
Figure 19. -	Synthèse des œuvres choisies par les enseignantes _____	120
Figure 20. -	Types de mots sélectionnés par chaque enseignante _____	127
Figure 21. -	Synthèses de la sélection des mots des deux enseignantes _____	129
Figure 22. -	Types d'étayage offerts par les enseignantes _____	137

*Cette réalisation n'est pas due au hasard. Elle est l'heureux résultat d'un travail assidu et acharné, de sacrifices, d'apprentissages, mais surtout, de persévérance.*

***Persévérance, secret de tous les triomphes***

***– Victor Hugo***

## Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Isabelle, qui par son expertise, sa patience inépuisable et sa grande disponibilité a su tirer le meilleur de moi-même. Elle a su me guider sans m'imposer, me permettant de donner ma propre couleur à ce mémoire. Je n'aurais pas pu souhaiter un meilleur encadrement pour m'initier au monde de la recherche et c'est avec grand plaisir que nous continuerons à travailler ensemble, mais cette fois, au 3<sup>e</sup> cycle.

Je remercie également Dominic et Monique, membres de mon jury, qui m'ont permis de bonifier significativement mon projet de recherche grâce à leurs multiples commentaires et leurs judicieuses recommandations. Leur expertise respective m'a permis d'atteindre la rigueur scientifique tant souhaitée.

Un merci spécial aux deux enseignantes de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands qui m'ont humblement ouvert leur porte afin que je puisse réaliser mes observations dans leur classe. Votre rigueur de travail et votre passion pour votre métier transparaissent dans ce projet de recherche. Ce fut un plaisir et un privilège de travailler avec vous ! Je ne peux malheureusement pas les nommer, éthique oblige !

Sur une note plus personnelle, je remercie mes parents, Céline et Ronald, ainsi que mon grand frère Marc-André, qui m'ont toujours soutenue dans mes divers projets. Votre propension à croire en moi et en mes objectifs est une incroyable source de motivation.

Un gros merci à mes amis qui m'ont fourni une vraie bouffée d'énergie me permettant de mener à terme ce projet. Sans le savoir, nos moments ensemble, quels qu'ils soient, me permettaient de m'évader de mon cocon d'écriture presque hermétique, ce qui constitue une véritable thérapie.

Puis, je remercie tout particulièrement mon Samuel, qui a su être mon pilier dans cette aventure. Rêver de succès est une chose, mais travailler dur pour y arriver en est une autre et tu le sais sans doute mieux que personne. Durant ces 5 dernières années, nous avons tous deux accompli de grands projets et mon petit doigt me dit que ce ne seront pas les derniers !

# Introduction

Le lexique, qui a longtemps été considéré comme le parent pauvre de la didactique (Simard, 1994), connaît une effervescence au cours des dernières années, alors que l'impact de cet apprentissage est de plus en plus démontré (Bentolila, 2007 ; Debeurme et Lévesque, 2014 ; Grossmann, 2011). De fait, plusieurs chercheurs qui s'intéressent à ce sujet affirment que le vocabulaire, un sous-ensemble du lexique, semble être un des éléments clés dans l'appropriation d'une langue (Graves, 1986 ; Mel'čuk et Polguère, 2007 ; Tremblay, 2004) puisqu'il joue un rôle essentiel, que ce soit pour communiquer verbalement, lire ou bien écrire.

En plus de jouer ce rôle essentiel, le vocabulaire d'un individu est requis dans une variété de contextes : personnel, professionnel et scolaire. Pour la présente recherche, qui s'inscrit dans ce dernier contexte, nous concevons le vocabulaire comme un apprentissage interdisciplinaire (Beck, McKeown et Kucan, 2013 ; Desrosiers et Ducharme, 2006). En ce sens, plusieurs chercheurs qui s'intéressent à cet objet d'étude avancent que le vocabulaire est indispensable dans l'ensemble des matières scolaires : français, mathématique, univers social et autres (Beck, McKeown et Kucan, 2013 ; Chiappone, 2006). À titre d'exemple, pour résoudre une situation mathématique, la compréhension de la situation et du contexte est nécessaire afin d'appliquer les bons principes mathématiques. Ainsi, le vocabulaire apparaît directement associé à la compréhension et à plus forte raison, à la production orale et écrite.

Sommairement, le vocabulaire fait référence au bagage lexical d'un individu, bagage auquel il a recours afin d'accéder au sens de ce qui est véhiculé. Qui plus est, la construction d'un tel bagage lexical est un processus de longue haleine et un vocabulaire développé est requis dès le plus jeune âge (Biemiller, 2004), d'où l'intérêt qu'une attention particulière lui soit attribuée au début du parcours scolaire. C'est dans cette optique que notre recherche se déroule au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

L'enseignant, premier acteur scolaire responsable de la transmission des savoirs, joue un rôle notable dans l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire des élèves, notamment par l'intermédiaire des pratiques qu'il utilise (Saulnier-Beaupré, 2012). Considérant la grande diversité et variabilité des pratiques enseignantes que l'on retrouve au sein des écoles

québécoises, il y a lieu de croire que certaines pratiques sont plus propices que d'autres à l'acquisition et à l'accroissement du vocabulaire des élèves. C'est dans cette optique qu'une attention particulière est accordée aux pratiques d'enseignants experts sur le sujet. De nature descriptive, cette recherche a pour objectif de décrire et d'analyser, en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, les pratiques d'enseignants.

Pour ce faire, le présent mémoire est scindé en six chapitres : la problématique, le cadre conceptuel et théorique, la méthodologie, les résultats, la discussion et la conclusion. Ainsi, dans le premier chapitre, nous explicitons notre problématique de recherche, ce qui nous conduit à dégager une question générale qui guide notre travail. Dans le second chapitre, en l'occurrence le cadre conceptuel et théorique, nous définissons les concepts clés sur lesquels notre recherche est fondée et recensons des écrits scientifiques pour appuyer nos orientations. Dans le troisième chapitre, nous présentons et détaillons les étapes de la méthodologie mise en place, tout en abordant diverses considérations éthiques. Puis, nous décrivons, lors du quatrième chapitre, les résultats obtenus, pour ensuite les analyser et les discuter afin d'en extirper le sens. Dans le sixième et dernier chapitre, nous formulons quelques conclusions entourant les limites de la recherche, les retombées dans le domaine des pratiques professionnelles et de la recherche, sans oublier les pistes de recherche futures.

# **1 - Problématique**





## 1.1 Le vocabulaire en compréhension et en production

D'entrée de jeu, notre quotidien nous expose à de nombreuses situations de communication où tout un chacun est amené tantôt à transmettre des messages, tantôt à les comprendre. Les outils de communication utilisés par un individu sont nombreux et peuvent revêtir plusieurs formes : une expression faciale ou de simples gestes sont en soi des moyens qui peuvent être utilisés lors de situations de communication, aussi bien par le locuteur que par le destinataire, comme le souligne Polguère (2016). À titre d'exemple, un sourire et une moue manifestent respectivement le plaisir et le déplaisir dans la plupart des cas. Certains gestes utilisés quotidiennement, qui impliquent les mains ou l'ensemble du corps, revêtent également un aspect communicationnel : c'est le cas du pouce levé vers le ciel, appelé *thumbs-up*, qui exprime une approbation ou de l'index devant la bouche pour demander le silence.

Ainsi, bien que les expressions faciales et les gestes puissent être utilisés lors de situations de communication comme outils, la plupart des individus ont tendance à privilégier l'utilisation de la parole, au sens saussurien, que l'on définit ici sommairement comme les échanges langagiers entre individus (Saussure, 2005). Précisons que la parole ne fait pas strictement référence à la langue oralisée, elle fait tout autant référence à la langue écrite. C'est d'ailleurs la langue écrite<sup>1</sup> qui retient particulièrement notre attention. Toujours selon Saussure (2005), pour que cette parole soit compréhensible entre individus, ceux-ci doivent développer la faculté humaine de communiquer une pensée à l'aide d'une langue, faculté qu'il nomme *langage*. Ainsi, que ce soit pour communiquer cette pensée ou comprendre celle d'autres individus, le vocabulaire y joue un rôle crucial (Debeurme et Lévesque, 2014), car « lorsque les mots précis manquent [...], c'est le sens qu'on tente de donner au monde qui s'obscurcit » (Bentolila, 2007, p.3).

Dans le même ordre d'idées, Baumann, Kame'enui et Ash (2003) avancent que la connaissance du vocabulaire est un facteur prédictif en compréhension. Cela coïncide

---

<sup>1</sup> Spécifions que selon Saussure (2005), au sein de la langue, une distinction est réalisée entre le nom de la chose à la chose elle-même : le *signifiant* désigne l'image acoustique et le *signifié* le concept.

également avec le propos de Blachowicz et Fisher (2000), qui affirme qu'il existe une relation entre vocabulaire et compréhension de lecture : cette relation n'est pas univoque, le vocabulaire ayant une influence sur la compréhension et la compréhension aide, quant à elle, à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire.

C'est dans cette optique que plusieurs chercheurs, notamment Nation (2006) et Schmitt (2014), affirment que le vocabulaire doit être abordé le plus tôt possible. Ainsi, dans la prochaine section, il est question de l'aspect crucial du vocabulaire, et ce, spécifiquement chez les enfants en bas âge. Puisque cette recherche s'inscrit dans un contexte scolaire, nous nous attardons spécifiquement aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire<sup>2</sup>, alors que les élèves acquièrent graduellement leurs compétences en lecture et en écriture.

## **1.2 Le vocabulaire, un apprentissage crucial au 1<sup>er</sup> cycle du primaire pour le développement des compétences en lecture et en écriture**

Le vocabulaire s'acquiert et s'accroît tantôt à la maison et dans les centres de la petite enfance, tantôt au sein des établissements scolaires lorsque les enfants, devenus élèves, sont en âge de les fréquenter. Il se développe au gré de leurs apprentissages, alors que les élèves s'outillent peu à peu en vue de devenir des lecteurs-scripteurs compétents (Calaque, 2000).

En ce sens, le vocabulaire s'avère l'un des prédicteurs les plus importants lorsqu'il est question du développement des compétences en lecture et en écriture (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten et Oud, 2001). Plus spécifiquement, les composantes essentielles au développement des capacités en lecture seraient la conscience phonologique, la fluidité, la compréhension ainsi que le vocabulaire (Allington, 2001 ; National Reading Panel, 2000).

Pour Anctil (2017, p.109) :

---

<sup>2</sup> Spécifions que la présente recherche se déroule dans un contexte québécois. Dans cette province, l'éducation au primaire est divisée en trois cycles comprenant 2 années. Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, les élèves sont âgés généralement de 6 à 9 ans, tout dépendamment leur date de naissance et de leur parcours scolaire (redoublement, si applicable).

un élève possédant un bon vocabulaire est généralement un bon lecteur et, de ce fait, acquiert du vocabulaire nouveau à travers ses lectures, alors qu'un élève présentant des lacunes lexicales comprend généralement mal les textes lus et ne peut pas, par conséquent, tirer profit des contextes qu'ils présentent pour apprendre de nouveaux mots.

Bref, un lien étroit existe entre le vocabulaire et la lecture, cela n'est plus à démontrer considérant les multiples recherches sur le sujet qui convergent en ce sens (Biemiller et Boote, 2006 ; Grossmann, 2011 ; Nagy et Scott, 2000).

De plus, l'accroissement du vocabulaire est un prédicteur de la réussite éducative (Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011), et ce, pour toutes les matières scolaires (Beck, McKeown et Kucan, 2013 ; Desrosiers et Ducharme, 2006). C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation du Québec intègre le développement des habiletés lexicales dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) et dans la *progression des apprentissages au primaire* (2009). On demande notamment aux enseignants de proposer des activités qui amènent les élèves à s'intéresser au sens des mots, à leur forme et à leurs propriétés.

En ce sens, dans le 5<sup>e</sup> chapitre du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006, p.75) qui aborde le *domaine des langues*, il est question d'« utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises en situation de lecture » et de recourir « à son bagage de connaissance et d'expérience ». Selon les attentes de fin de cycle établies au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, cela amène l'élève à utiliser un vocabulaire concret et courant ainsi qu'à lire des textes courants et littéraires accessibles sur le plan du vocabulaire. Bien ancrée également dans la compétence *écrire des textes variés* au sein de la *progression des apprentissages* (2009) en *français, langue d'enseignement*, on retrouve dans cet outil de référence une section *lexique* sous l'onglet *connaissances et pistes d'appropriation des connaissances* ainsi qu'*utilisation des connaissances en écriture*. Déjà, l'élève de 1<sup>er</sup> cycle réalise quelques apprentissages lexicaux, mais c'est au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle qu'il est réellement amené à se questionner sur la formation des mots, sur leur sens, sur leurs propriétés et sur les regroupements possibles. On retrouve également dans les progressions des apprentissages d'autres disciplines des prescriptions relatives à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, notamment en

mathématique lorsqu'il est question du vocabulaire mathématique. Ainsi, le lexique et le vocabulaire, un sous-ensemble du lexique, occupent une place notable dans quelques documents ministériels, notamment au sein du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) et de la *progression des apprentissages au primaire* (2009), des outils destinés aux différents professionnels des milieux scolaires. Spécifions que le *lexique* réfère à l'ensemble des mots d'une langue et le *vocabulaire* désigne les mots connus par un individu.

Cet intérêt grandissant pour le vocabulaire se reflète également dans le milieu scientifique, alors que les recherches et les écrits sur le sujet se multiplient. Au même titre que plusieurs avant eux, certains chercheurs se sont intéressés à cet objet d'étude au cours des quarante dernières années. C'est le cas notamment de Picoche (1977), Corbin (1987), Mel'čuk (1998) et bien d'autres. Puis, plusieurs autres chercheurs ont repris le flambeau et le mettent au cœur de leurs recherches, c'est le cas notamment d'Anctil (2005 ; 2010), Grossmann, Paveau et Petit (2005), Léon (2008), Polguère (2016), Tremblay (2004) et Vancomelbeke (2004), pour n'en nommer que quelques-uns. Ainsi, le vocabulaire s'avère un sujet de recherche documenté, certes, mais il n'en est pas épuisé pour autant : de nouvelles données, dispositifs d'enseignement-apprentissage et percées permettent de documenter toujours davantage ce sujet d'étude et ainsi, de repousser les limites de ce qui est jusqu'ici connu. Spécifions que jusqu'à présent, l'apport des recherches anglophones est significativement plus important que celui des recherches francophones dans ce domaine d'expertise.

Bref, malgré l'engouement accordé au vocabulaire par le ministère de l'Éducation et par le milieu scientifique, il est légitime de se questionner quant à la place qu'on lui accorde réellement dans les établissements scolaires québécois actuellement. L'arrimage entre les chercheurs et les praticiens est parfois difficile dans plusieurs domaines, et le vocabulaire ne semble pas y faire exception selon les conclusions de plusieurs chercheurs sur le sujet (Phythian-Sence et Wagner, 2007 ; Vancomelbeke, 2004). Ainsi, dans la prochaine section, nous comparons ce qui est prôné en sciences de l'éducation par les recherches et ce qui est concrètement réalisé au sein des établissements scolaires.

### **1.2.1 Un arrimage difficile entre recherche et pratique en sciences de l'éducation**

L'arrimage difficile entre les chercheurs qui mettent de l'avant des connaissances théoriques et les praticiens qui eux, les opérationnalisent en contexte de classe, ne date pas d'hier en sciences de l'éducation. Déjà, Van der Maren (1996, p.20) soulignait cet écart « entre les connaissances acquises par la recherche et les pratiques pédagogiques mises en place dans le scolaire quotidien ». Gauthier et Mellouki (2006, p.7) vont jusqu'à parler de « deux univers séparés fonctionnant en parallèle et dont les auteurs finissent par ne plus se rencontrer ni avoir besoin les uns des autres ». Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce fossé entre recherche et pratique : Saint-Arnaud (1992) et Schön (1994) mentionnent que les enseignants se sentent généralement peu interpellés par les recherches de façon générale, puisque les résultats sont, dans certains cas, éloignés de leurs besoins et de leurs préoccupations quotidiennes. Ce désintérêt fait en sorte qu'ils consultent peu ou pas les recherches et ne sont alors pas à l'affût des percées scientifiques. À la lumière de ces constats, nous émettons même l'hypothèse que certains enseignants, particulièrement ceux qui suivent peu ou pas de formation continue, n'entendent plus parler de ces percées scientifiques.

Parallèlement, Goigoux (2017, p.136) mentionne que les « sciences de l'éducation françaises répugnent encore trop souvent à évaluer l'impact des pratiques qu'elles décrivent et des innovations qu'elles promeuvent ». Les chercheurs décident seuls des problématiques abordées et les développent en fonction des connaissances scientifiques issues de leur domaine de recherche (Snow, 2015). Les problématiques professionnelles vécues et rencontrées par les enseignants ne seraient pas le point de départ de bon nombre de chercheurs. Bref, cet arrimage difficile entre théorie et pratique, décrit par plusieurs, semble être présent en sciences de l'éducation. De plus, les connaissances issues de la recherche quant au vocabulaire ne semblent pas y faire exception, alors qu'elles sont peu intégrées dans les établissements scolaires par les enseignants (Grossmann, 2011 ; Nagy et Scott, 2000).

Bien que la plupart des enseignants reconnaissent l'importance et les vertus de l'apprentissage du vocabulaire prônées par le ministère de l'Éducation et les recherches sur le sujet, ils accordent tout de même peu de temps à cet apprentissage en classe (Anctil, Singcater et

Tardif, 2018). Ainsi, cet apprentissage est souvent considéré comme « la cinquième roue du carrosse » (Vancomelbeke, 2004, p.7), puisqu'il est abordé conjointement à d'autres notions, sans faire l'objet d'un enseignement formel. Or, d'année en année, et ce, pour tous les niveaux scolaires confondus, les enseignants expriment leur désarroi devant notamment, l'imprécision des mots employés par leurs élèves, la pauvreté de leur vocabulaire et leur difficulté à accéder au sens des mots (Grossmann, 2011). Ils mentionnent aussi des difficultés importantes en lecture et en écriture, qu'ils associent notamment au faible vocabulaire de leurs élèves. En ce sens, en Ontario, au Canada, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2008) estime que 30 % des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année au primaire ne possèdent pas les compétences attendues en littératie. Puis, selon Morin et Montésinos-Gelet (2007a), 52,5 % des élèves québécois en 3<sup>e</sup> année du primaire sont identifiés comme faibles ou incompetents en écriture aux épreuves de français. Ce portrait peu flatteur des compétences en lecture et en écriture des élèves 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle pourrait être annonciateur, notamment, de difficultés antérieures non résolues, d'où l'intérêt de s'intéresser au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

Par ailleurs, au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, les élèves arrivent en classe avec un bagage lexical significativement différent les uns des autres (Blachowicz et Fisher, 2000 ; Schmitt, 2014). L'étendue des mots connus d'un élève à l'autre varie grandement : certains s'expriment d'ores et déjà avec un vocabulaire précis et nuancé, alors que d'autres utilisent des mots moins riches et plus généraux (Nagy et Scott, 2000). Une multitude de facteurs peuvent expliquer cette disparité : mentionnons qu'il pourrait s'agir de raisons sociales, économiques ou même, culturelles (Gérin-Lajoie, 2009 ; Hart et Risley, 2003 ; Le Normand, Parisse et Cohen, 2008). Spécifions que les facteurs qui peuvent expliquer cette disparité n'ont pas été analysés ni détaillés dans le cadre de cette recherche.

Néanmoins, à titre de comparatif, certains chercheurs avancent que les élèves issus de milieux favorisés connaissent environ deux fois plus de mots que les enfants de milieux défavorisés à leur entrée en 1<sup>re</sup> année (Graves, Brunetti et Slater, 1982 ; Graves et Slater, 1987), un écart notable qui continue de s'accroître au fil des années (Beck, McKeown et Kucan, 2013 ; Roux-Baron, Cèbe et Goigoux, 2017). Cela coïncide avec les données de recherche de Hart et Risley (1995), qui ont évalué les échanges linguistiques de 42 familles, dont 6 familles à faible

revenu, 23 familles à moyen revenu et 13 familles à revenu élevé. Ils ont voulu évaluer la manière dont les échanges langagiers en contexte familial influencent l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire d'un enfant. Au terme de cette recherche, les données indiquent qu'en moyenne, les enfants de familles à faible revenu entendent environ 616 mots/heure, alors que ceux de familles à moyen revenues en entendent deux fois plus (1251 mots/heure). Quant aux familles à revenu élevé, généralement associées à des parents-professionnels, ils en notent plus de trois fois plus (2153 mots/heure). À la lumière de ces chiffres, dès l'âge de 3 ans, un enfant issu d'une famille à revenu élevé aura entendu 30 millions de mots de plus que les enfants de famille à faible revenu. Cela a un impact direct sur le développement du vocabulaire : les enfants qui entendent plus de mots en bas âge connaissent plus de mots à 3 ans et obtiennent de meilleurs résultats à 9 et 10 ans quant au développement langagier et en compréhension. Cela dit, cette disparité, peu importe son origine, doit être prise en compte, puisqu'elle fait partie de la réalité des enseignants et qu'elle se reflète dans les pratiques différenciées qu'ils doivent mettre en place dans leur classe.

En somme, lorsqu'il est question de vocabulaire, il semble exister un fossé entre ce qui est présenté en théorie et ce qui est concrètement mis en pratique par certains enseignants dans les écoles québécoises. Malgré les nombreux besoins des élèves et la disparité des bagages lexicaux que les enseignants énoncent, plusieurs d'entre eux semblent s'en remettre au fait que l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire se fait de façon naturelle (Calaque, 2000), que ce soit par le biais de la lecture, de l'écriture, de l'environnement ou de tous autres apprentissages. Néanmoins, cet apprentissage incident du vocabulaire, aussi appelé *apprentissage involontaire*, est-il suffisant ? Certes, les élèves peuvent acquérir et accroître leur vocabulaire lors d'activités qui visent un autre objectif, sans qu'un enseignement formel, volontaire et systématique, du vocabulaire soit réalisé, mais pourront-ils acquérir l'ensemble des connaissances et des compétences requises afin de comprendre les nuances et les spécificités de la langue française ? Considérant la liberté pédagogique des enseignants, certains pourraient préconiser un apprentissage incident et d'autres, un enseignement formel du vocabulaire. En ce sens, cela donne lieu à une grande variabilité de convictions professionnelles quant à la façon dont les élèves doivent acquérir ces notions. Dans certains cas, les pratiques mises de l'avant par un enseignant peuvent refléter un manque de formation

à cet égard, ce qui nous mène à faire un parallèle avec les conclusions de l'étude menée par Wright (2012) qui suggèrent qu'il est possible que les enseignants ne connaissent pas les stratégies qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire, comment les mettre en œuvre ou même, comment les intégrer au sein d'activités diverses en classe. Basés sur les données avérées et disponibles issues de la recherche en éducation dans ce domaine d'expertise, nous détaillons, dans la section suivante, deux démarches qui permettent d'acquérir et d'accroître le vocabulaire : l'apprentissage incident et l'enseignement formel.

## **1.2.2 L'apprentissage incident et l'enseignement formel du vocabulaire : état des lieux**

Lorsqu'il est question d'acquisition et d'accroissement du vocabulaire, deux démarches sont identifiées dans les écrits scientifiques, en l'occurrence l'apprentissage incident et l'enseignement formel. Il est généralement admis que ces deux démarches sont complémentaires, si bien que Grossmann (2011) affirme que leur distinction s'avère quelque peu artificielle, puisque l'apprentissage incident et l'enseignement formel sont intrinsèquement liés et contribuent tous deux à l'accroissement du vocabulaire d'un individu. Ainsi, le vocabulaire d'un individu serait, selon lui, un heureux amalgame de ces deux démarches. Nous les abordons dans les prochaines sections.

### **1.2.2.1 L'apprentissage incident du vocabulaire**

De fait, la plupart des chercheurs dans le domaine arrivent aux conclusions que c'est par de multiples apprentissages incidents qu'une majeure partie du bagage lexical s'acquiert (Grossmann, 2011 ; Nation, 2006). Des milliers de mots sont notamment appris par le biais de l'environnement oral, ce dernier représentant l'un des principaux vecteurs de l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire (Paribakht et Wesche, 1996), et ce, particulièrement en bas âge. En contexte scolaire, des interventions orales spontanées sur la langue peuvent être réalisées par les enseignants, sans pour autant qu'on se situe dans un contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Il est alors question d'*enseignement incident*. Ce type d'enseignement survient lorsque les élèves rencontrent des mots difficiles ou inconnus lors d'une activité ou d'un enseignement : l'objectif de ces interventions est généralement de



permettre aux élèves de mieux comprendre dans l'immédiat afin qu'ils puissent effectuer la tâche à accomplir. Spécifions qu'aucun suivi ni réinvestissement de l'apprentissage n'est généralement effectué dans ce type d'enseignement et que l'enseignement lexical est surtout composé de ce type d'intervention. Bref, que cela soit par l'entremise d'apprentissages incidents ou d'un enseignement incident, il est possible de reconnaître que les apprentissages réalisés contribuent à l'acquisition et à l'accroissement du vocabulaire d'un individu (Demont et Gombert, 2004).

Néanmoins, les données actuelles en sciences de l'éducation mettent de l'avant qu'au-delà des premières années, les apprentissages incidents en contexte oral commencent à jouer un rôle moins important, car la plupart des mots rencontrés, à la maison, à l'école ou ailleurs, sont des mots déjà connus (Beck, McKeown et Kucan, 2013).

Les chercheurs se sont également intéressés aux apprentissages incidents réalisés en contexte de langue écrite, plus riche et nuancée que la langue orale, dans la plupart des cas. Par contre, les recherches ont démontré que l'apprentissage de nouveaux mots dans ce contexte s'effectue lentement : sur 100 mots inconnus rencontrés, seulement 5 à 10 mots seraient appris. De plus, seuls les élèves possédant déjà un vocabulaire vaste et étendu seraient en mesure d'apprendre de nouveaux mots par le biais de textes, les élèves avec un profil inverse en seraient difficilement capables (Beck, McKeown et Kucan, 2013). Snell, Hindman et Wasik (2015) fournissent un éclairage sur ces données : pour qu'un mot soit mémorisé, et ce, de façon durable, le sens de ceux-ci doit être expliqué et l'apprentissage doit être réemployé dans une variété de contextes et de circonstances. De fait, « pour qu'il y ait appropriation, il faut qu [e le mot] soit reçu, (re) contruit, puis enfin intégré dans le lexique interne du sujet » (Calaque, 2000, p.21). Ainsi, lorsqu'il est question d'acquisition et d'accroissement du vocabulaire, cette démarche comporte certaines limites. Grossmann (2011) soulève une autre limite à l'apprentissage incident : certains apprentissages de la langue, et supposons-le, les relations lexicales fondamentales, sont trop complexes et ils ne peuvent pas être acquis de façon incidente, ils doivent faire l'objet d'un enseignement formel. Dans le même ordre d'idées, ces relations sont essentielles à la structuration du lexique, d'où leur caractère complexe et à cela, ajoutons que (Cellier, 2011, p.7) :

le lexique est un ensemble structuré, non réductible à la seule accumulation de mots. Il faut l'envisager non comme du « vrac » — mille mots ajoutés à mille mots et mille autres encore —, mais comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens [ex. synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, polysémie, homonymie], de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers).

Bien que la plupart des chercheurs reconnaissent les apports indéniables des apprentissages incidents quant à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire, plusieurs d'entre eux concluent qu'il ne faut pas s'y limiter et qu'un enseignement formel doit être réalisé (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten et Oud, 2001 ; Hood, Conlon et Andrews, 2008 ; Sénéchal, 2000).

#### 1.2.2.2 L'enseignement formel du vocabulaire

L'enseignement formel est volontaire et systématique : il répond généralement à une intention pédagogique ou encore, il cible des apprentissages précis. Les notions abordées y sont organisées et structurées. Imbriqué dans l'enseignement formel, il est régulièrement question d'*enseignement direct du vocabulaire*, c'est-à-dire lorsqu'un enseignant planifie un enseignement axé sur l'apprentissage de certains mots sélectionnés ou expressions (Beck, McKeown et Kucan, 2013). La recherche sur le sujet recommande que l'enseignant formule lui-même la définition du mot proposé et de surcroît, qu'elle soit compréhensible pour les élèves. Les mots et expressions ciblés doivent généralement avoir un fort potentiel de réinvestissement, afin d'en faciliter la rétention (Graves, Baumann, Blachowicz, Manyak, Bates, Cieply, Davis et Von Gunten, 2013).

L'idée selon laquelle un enseignement formel est requis coïncide avec les propos et les orientations de recherche de plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation. Mentionnons notamment Bentolila (2007), qui recommande la mise en place d'un programme d'apprentissage du vocabulaire dès la maternelle. Selon ce chercheur, plus grandes sont les connaissances lexicales des élèves (ex. richesse du vocabulaire, connaissance et maîtrise des relations de sens, etc.), plus grande est la maîtrise de la langue, d'où l'intérêt d'aborder et d'enseigner formellement le vocabulaire, et ce, dès le plus jeune âge. Goigoux (2013), dont les propos coïncident avec ceux de Bentolila (2007) à ce sujet, illustre cette situation en affirmant que les « riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent ». En ce sens, plus un élève a un

vocabulaire riche et développé ainsi que des connaissances sur la langue, meilleur lecteur il est et plus il est susceptible d'apprendre de nouveaux mots, puisqu'il est à même de se questionner et d'utiliser des stratégies de compréhension sur la base de ses connaissances antérieures. Inversement, un vocabulaire pauvre et des connaissances limitées sur la langue engendrent des difficultés de compréhension en lecture et de surcroît, les élèves lisent de moins en moins, en particulier, car la tâche est perçue comme longue et fastidieuse, ce qui diminue les occasions de rencontrer de nouveaux mots. Ce propos coïncide avec celui de Stanovich (1986) qui décrit les *effets Matthew* (Matthew effects) où l'un des concepts clés est la corrélation qui existe entre un organisme et son environnement.

L'enseignement formel du vocabulaire au sein des établissements scolaires s'avère alors incontournable afin que les élèves acquièrent un vocabulaire riche et maîtrise les relations lexicales fondamentales, ce que l'apprentissage incident fait difficilement compte tenu des limites présentées. Cette tâche complexe est alors essentiellement remise entre les mains des enseignants, considérant que ceux-ci sont les principaux acteurs scolaires qui interviennent auprès des élèves dans la transmission des savoirs. C'est par leur enseignement et par leurs pratiques que les enseignants peuvent avoir un grand impact sur les apprentissages des élèves. C'est d'ailleurs ce qui est explicité au point suivant.

### **1.3 L'autonomie professionnelle des enseignants et le recours à la littérature jeunesse**

D'entrée de jeu, précisons que le rôle des enseignants au sein d'une classe n'a pas toujours été celui que l'on connaît aujourd'hui. La décentralisation du rôle de l'État, le transfert des pouvoirs et des responsabilités aux différentes instances et la Loi sur l'instruction publique ont permis d'accroître l'autonomie professionnelle aux enseignants. Cette autonomie leur permet maintenant de s'exprimer sur les modalités d'application du régime pédagogique, la programmation des activités éducatives, les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques et bien plus encore (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En accordant ce libre arbitre aux enseignants, la société québécoise leur confère de grandes responsabilités éducatives.

Ainsi, il ne faut pas minimiser le rôle central des enseignants en ce qui concerne les différents apprentissages effectués en contexte de classe, notamment lorsqu'il est question de l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire ainsi que de la maîtrise des relations lexicales fondamentales. C'est par les pratiques que les enseignants mettent en place que les élèves bâtissent leur bagage lexical et développent leurs connaissances sur la langue (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Tremblay, 2004) et il va sans dire que certaines pratiques enseignantes sont plus susceptibles que d'autres de les développer de façon efficace. C'est d'ailleurs dans cette optique que notre étude porte une attention particulière au vocabulaire, aux relations lexicales fondamentales ainsi qu'aux pratiques d'enseignants qualifiés *experts* sur le sujet, puisque leur expertise est susceptible de se refléter dans leurs pratiques.

À la lumière des recherches disponibles et avérées en sciences de l'éducation quant à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, il en ressort que le recours à littérature jeunesse représente une avenue de choix. Largement analysée et documentée, la littérature jeunesse en classe au primaire est un outil d'apprentissage probant de la lecture et de l'écriture (Léon, 2004 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Noël, 2008). De fait, les résultats d'une recherche menée en France par Pasa (2005) mettent de l'avant le fait que les élèves de primaire qui reçoivent un enseignement de l'écrit soutenu par la littérature jeunesse ont de meilleures habiletés à lire et de meilleures habiletés orthographiques que les élèves qui reçoivent un enseignement dit traditionnel.

Cela dit, les œuvres jeunesse regorgent de mots à la fois riches et nuancés, qui, de surcroît, sont susceptibles d'être inconnus des élèves, considérant leur faible emploi au quotidien. Par le biais de ces œuvres, les apprentis lecteurs-scripteurs sont en contact avec de nouveaux mots et surtout, avec une langue modèle (Ancil et Proulx, 2017 ; Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007b). En plus de promouvoir le plaisir de lire (Gervais, 1997) par l'entremise d'un contexte ludique, les œuvres jeunesse permettent d'explorer une grande variété de thématiques.

Qui plus est, l'utilisation de la littérature jeunesse dans un contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire permet aux élèves de déduire le sens de mots inconnus à partir

du contexte de l'histoire, une façon de faire authentique (Beck, McKeown et McCaslin, 1993 ; Cuq, 2004). Dans le même ordre d'idées, selon Gipe (1980), il est préférable de présenter les mots inconnus dans leur contexte plutôt que sous forme de définitions, afin de fournir aux élèves des indices quant à leur signification, ce qui facilite également leur réemploi. Mentionnons aussi que la littérature jeunesse, le vocabulaire ainsi que la compréhension sont intrinsèquement liés : « Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent » (Cèbe et Goigoux, 2013, p.10). Plusieurs chercheurs s'intéressent à cette étroite relation, notamment Cèbe et Goigoux (2013) qui, au terme de leurs recherches, ont développé un outil pédagogique nommé *Lectorino et Lectorinette*. La littérature jeunesse y joue un rôle de premier plan, car l'encodage et le stockage lexical de mots ou d'expressions sont directement liés au contexte d'acquisition initiale, ce qui en facilite la compréhension et le réemploi. Bref, que ce soit pour la richesse lexicale qu'on y retrouve, les apprentissages qui y sont contextualisés, les impacts favorables identifiés sur les habiletés en lecture, en écriture et en compréhension, les recherches actuelles proposent vivement d'ancrer l'enseignement formel du vocabulaire dans l'utilisation de la littérature jeunesse.

Néanmoins, force est de constater que l'utilisation d'œuvres jeunesse en contexte d'enseignement-apprentissage peut causer des maux à plusieurs enseignants. Comme le mentionnent Morin et Noël-Gaudreault (2008, p.56), « Les enseignants se sentent souvent trop peu outillés pour connaître et exploiter les différentes œuvres de la littérature jeunesse afin de favoriser les apprentissages de leurs élèves ». De nombreuses œuvres destinées à la jeunesse font leur apparition sur le marché chaque année et les questionnements des professionnels de l'éducation sont multiples : comment doit-on les sélectionner ? Comment doit-on les exploiter pour maximiser les apprentissages des élèves, notamment quant à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire ? Combien de mots doit-on cibler lors de la lecture ? Ces questionnements sont légitimes et les recherches en sciences de l'éducation offrent d'ores et déjà plusieurs pistes afin d'y répondre. Bref, au point suivant, une synthèse de la problématique est présentée et la question générale est explicitement formulée.

## **1.4 La synthèse et la question générale**

Depuis quelques années, l'engouement accordé à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire par le ministère de l'Éducation (2006 ; 2009) et par la recherche témoigne du caractère crucial de cet apprentissage, et ce, particulièrement chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, alors que ceux-ci apprennent à lire et à écrire. Or, l'importance qu'on accorde à cet apprentissage en théorie ne semble pas se refléter dans les pratiques enseignantes actuelles. En fait, la réalité dans les écoles primaires québécoises est tout autre, car le vocabulaire est plutôt abordé conjointement à d'autres apprentissages, sans faire l'objet d'un enseignement formel. Certes, on ne peut pas, en matière de vocabulaire, nier l'apport essentiel de l'apprentissage incident. L'enseignement formel de chaque mot nécessaire au bon développement d'une compétence en lecture et en écriture est chose impossible, considérant l'ampleur du lexique de la langue française. Néanmoins, à la lumière des recherches disponibles et aux résultats avérés en sciences de l'éducation, un enseignement direct, systématique et structuré favoriserait l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire, en plus de permettre la maîtrise des relations lexicales fondamentales, clé de voute de la structuration sémantique du lexique. C'est sur la base de ces données que nous réitérons l'importance d'un enseignement formel en classe et pour cela, le recours à la littérature jeunesse qui s'avère un outil à privilégier. Néanmoins, il va sans dire que l'utilisation de la littérature jeunesse dans ce contexte peut s'avérer complexe : sélectionner des œuvres parmi une grande variété disponible, cibler des mots destinés à l'enseignement et mettre en place des dispositifs propices à l'exploitation des œuvres et des apprentissages, pour n'en nommer que quelques-uns. C'est dans cette optique que nous avons choisi de nous intéresser à l'exploitation de la littérature jeunesse par les enseignants experts, leur expertise étant susceptible de se refléter dans leurs pratiques. Ainsi, cela nous amène à formuler notre question générale de recherche :

**Comment les enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse exploitent-ils celle-ci pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire ?**

## **2 - Cadre conceptuel et théorique**





## 2.1 La mise en contexte du cadre conceptuel et théorique par le système didactique

Pour nous permettre d'explorer la question générale de recherche qui s'articule autour de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'aide de la littérature jeunesse, les différents concepts qui la constituent doivent faire l'objet d'une description exhaustive et d'une analyse approfondie, nous permettant d'atteindre la rigueur scientifique souhaitée. Or, avant de s'attarder à définir ces concepts centraux et ces théories dans leur unicité, il s'avère primordial d'explicitier dans quel contexte ces derniers s'inscrivent. De fait, ils s'inscrivent d'abord et avant tout dans une vision globale de la didactique.

Comme le souligne Thouin (2014, p.13), il serait plus juste de parler des didactiques,

chacune étant propre à l'une des principales disciplines d'enseignement (français, mathématiques, univers social, sciences, arts, éducation physique, etc.). Chacune de ces didactiques a d'abord été élaborée dans la perspective de la discipline d'enseignement à laquelle elle se rattache et certaines théories didactiques correspondent principalement à l'une ou l'autre des disciplines d'enseignement.

Reconnaissant eux aussi l'existence de plusieurs didactiques, Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013, p.69) définissent les didactiques comme des « disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir faire...) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à de la matière scolaire ». Dans cette optique, une attention particulière est accordée aux contenus, à leurs relations, à l'enseignement et aux apprentissages.

Bien que plusieurs concepts et théories s'avèrent parfois plus spécifiques à une didactique précise, certains peuvent, quant à eux, être utilisés au sein de plusieurs didactiques en raison de leur caractère général. C'est notamment le cas du *système didactique*, utilisé au sein des didactiques. Ainsi, largement employé par les différentes didactiques, dont la didactique du français, le système didactique fournit l'éclairage général souhaité pour mettre en perspective les différents concepts et théories utilisés au sein de la présente recherche.

Plus particulièrement, le système didactique réfère au système de relations établies entre l'*apprenant*, le *contenu d'enseignement* et l'*enseignant*. Au sein de ce système, l'apprenant fait référence à ce que Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013) désignent comme un *sujet-apprenant*, généralement caractérisé par l'élève dans le système scolaire. De manière plus englobante, le sujet apprenant peut également désigner tout sujet qui réalise des apprentissages d'ordre scolaire, universitaire ou même professionnel. À titre d'exemple, un mécanicien, professionnel dans son domaine d'expertise, pourrait être amené à réaliser une formation dans le cadre de son travail et ainsi, être qualifié de sujet-apprenant.

Ensuite, le contenu d'enseignement fait référence à un savoir, à un savoir-faire ou même à un rapport au savoir. Bien que certains contenus d'enseignement puissent s'avérer simplifiés afin d'en faciliter la compréhension, ces derniers sont néanmoins considérés comme des savoirs et inclus dans ce qu'on qualifie de contenu d'enseignement.

De plus, au sein du système didactique, le terme *enseignant* fait référence au professionnel scolaire désigné sous cette appellation ou au sens plus large, à toute personne qui réalise un acte destiné à faire acquérir des connaissances à un autre individu. Cet acte d'enseignement peut être réalisé en contexte scolaire, universitaire, professionnel ou personnel. Ainsi, au sein du système didactique, toute personne qui intervient intentionnellement auprès d'un apprenant à l'aide d'un contenu d'enseignement répond à l'appellation d'enseignant. Par exemple, un formateur correspond, dans la plupart des cas, à cette définition.

Dans le même ordre d'idées, le didacticien d'origine française, Chevallard (1991), avance que les didactiques peuvent être représentées sous la forme d'un triangle, chacun des éléments mentionnés ci-dessus étant l'un des pôles de ce triangle. Ce didacticien adapte et substitue certains termes dans le modèle qu'il présente : l'*apprenant* est remplacé par l'*élève* et le *contenu d'enseignement* est remplacé par le *savoir*. Une schématisation du triangle didactique proposée dans le cadre de cette recherche est représentée à la figure 1. On y retrouve respectivement à chaque extrémité du triangle l'enseignant, l'élève et le savoir. De surcroit, cette représentation schématisée tente d'explicitier les interrelations produites entre ces trois actants : la relation entre l'enseignant et le savoir, la relation entre l'enseignant et l'élève et la relation entre l'élève et le savoir. Ces relations (côtés du triangle) constituent les principaux

champs d'intérêt des didacticiens parce qu'elles représentent les zones névralgiques de l'enseignement et de l'apprentissage (Granger, 2014).

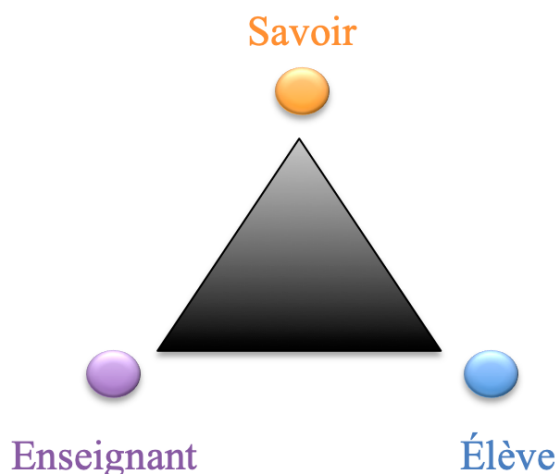


Figure 1. - Triangle didactique

(d'après Thouin, 2014 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013)

S'inscrivant en continuité avec un angle d'analyse particulièrement prisé en sciences de l'éducation et en didactique, la présente recherche s'intéresse spécifiquement à l'enseignant, au savoir et à leur relation. Déjà, au sein de la littérature scientifique, plusieurs didacticiens ont défini cette relation, nommée *transposition didactique*, comme suit :

un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transpositions adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1986, cité dans Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013, p.221)

En d'autres termes, on nomme *transposition didactique* les multiples transformations que subit le savoir savant en vue d'être un objet d'enseignement.

Puis, comme le souligne Wirthner (2011, p.124) :

se centrer sur le travail de l'enseignant [et le savoir à enseigner] peut amener à mieux saisir certains de ses aspects particulièrement favorables aux apprentissages des élèves,

à expliquer l'efficacité de ce travail, à mettre en avant des dispositifs innovants à développer ou des dispositifs intéressants pour la formation des enseignants, etc.

Ainsi, l'application de la transposition didactique à notre recherche nous amène à identifier les deux actants suivants (Thouin, 2014) : le *savoir* réfère au *vocabulaire* ainsi qu'aux *relations lexicales fondamentales*, puis l'*enseignant* réfère à l'*enseignant expert*.

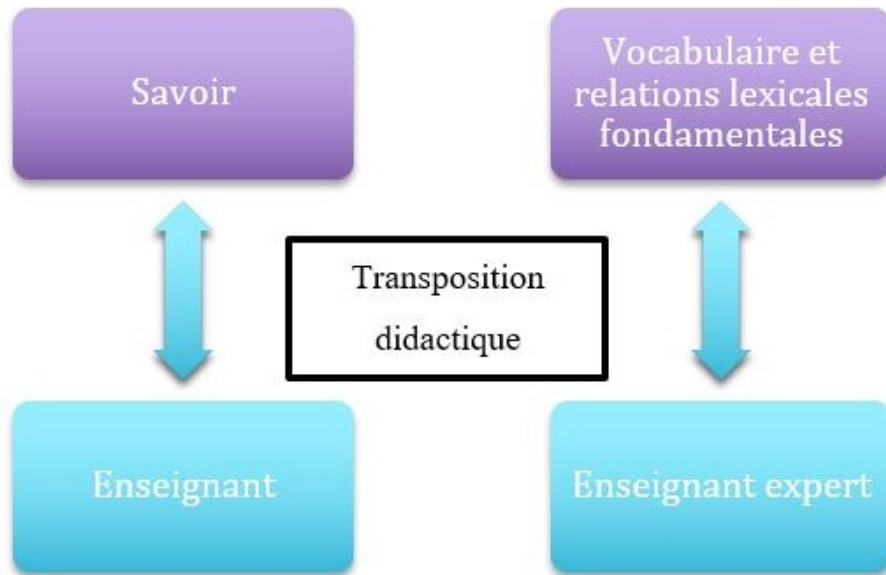


Figure 2. - Identification des deux actants au sein de notre recherche

(d'après Thouin, 2014 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013)

Bref, le système didactique et, de surcroît, le triangle didactique nous permettent de situer notre recherche au sein des didactiques. L'analyse des deux actants ciblés (vocabulaire/rerelations lexicales fondamentales et enseignant expert) et l'analyse de leur relation (transposition didactique) dressent les fondements conceptuels et théoriques nécessaires à l'élaboration du présent projet de recherche. Nous abordons et explicitons ces termes dans les sections à venir, mais avant toute chose, nous détaillons l'un de nos concepts centraux, le vocabulaire, concept duquel découle directement les deux actants proposés. Dans

les écrits scientifiques, le lexique a tendance à être qualifié d'« ensemble flou » où il n'est pas toujours facile de se retrouver, comme le souligne Polguère (2016, p.109).

## **2.2 Le lexique, un concept central qui doit être nuancé**

D'entrée de jeu, le lexique fait référence à l'ensemble des mots qui composent une langue (Anctil, 2010 ; Grossmann, 2011 ; Polguère, 2016). On estime que la langue française comporterait plus de 200 000 mots (Gougenheim, Michéa, Rivenc et Sauvageot, 1956). Selon Picoche (1984), la prise en compte de termes techniques, archaïques, argotiques et scientifiques nous amène même à estimer que la langue française serait constituée de plus d'un million de mots. Il s'avère en fait difficile, voire impossible, de comptabiliser avec certitude le nombre de mots de la langue française, puisque celle-ci évolue et s'adapte à l'air du temps, alors que certains mots nouveaux font leur apparition chaque année et que d'autres disparaissent. À titre d'exemple, les mots « cramine », « googliser » et « influenceur » ont fait leur apparition dans le dictionnaire *Le Robert* en 2018, alors que les mots « aumusse » et « amphigourique » ont été retirés au cours des dernières années. Toujours dans cette optique, Gougenheim, Michéa, Rivenc et Sauvageot (1956, p.12) mentionnent que la langue française est une langue ouverte à « toutes les additions de vocabulaire et de grammaire », alors que « ses promoteurs ne l'ont jamais considérée que comme un minimum ou, pour mieux dire, une première étape sur la route qui doit conduire au français complet ». Ainsi, le lexique de la langue française peut être perçu comme un ensemble de mots vaste et étendu, appelé à évoluer à travers le temps.

En outre, le lexique se caractérise par sa fonction. De fait, Wagner (1967, p.17) définit le lexique comme un « ensemble de mots au moyen duquel les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux », que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Selon ce dernier, le lexique revêt un aspect communicationnel qui permet, à celui qui le maîtrise, d'échanger des informations et de se faire comprendre. Transmettre des messages compréhensibles composés d'informations diverses et en recevoir sont les bases de la communication, et le lexique y joue un rôle de premier plan, car c'est principalement lui qui véhicule le sens. De fait, la vaste étendue de mots de la langue française permet l'expression et, de surcroît, la compréhension,

d'une infinité de messages différents. De plus, les mots sont une source d'amusement et de divertissement.

Néanmoins, aussi compétent soit-il, un locuteur ne connaît pas et donc, n'utilise pas l'ensemble des mots d'une langue. C'est dans cette optique que les linguistes et les chercheurs sur le sujet distinguent d'une part, le *lexique* et d'autre part, le *vocabulaire*. Cette nuance terminologique, bien qu'elle puisse paraître anodine, s'avère essentielle pour départager deux concepts étroitement liés, mais qui diffèrent en raison de leur définition conceptuelle respective. Ainsi, la prochaine section s'articule autour de la distinction entre le lexique et le vocabulaire, distinction qui peut entraîner une certaine confusion au sein des écrits scientifiques.

### 2.2.1 Le *lexique* et le *vocabulaire*, deux concepts à distinguer

Parfois, les termes *lexique* et *vocabulaire* sont utilisés comme des synonymes, alors qu'ils ne le sont pas, comme le soulignent Anctil (2010) et Polguère (2016). Tel que nous l'avons mentionné dans la section précédente, le *lexique* se définit comme l'ensemble de mots qui compose une langue, alors que le *vocabulaire* fait référence à une connaissance plus spécifique et individualisée de la langue. Chaque individu possède un bagage lexical qui lui est propre, ce qui correspond à l'ensemble des mots et expressions connus par celui-ci. Au sein des écrits scientifiques, cette connaissance de la langue spécifique à un individu se nomme *vocabulaire*. Le vocabulaire d'un individu peut être considéré comme un sous-ensemble du lexique, comme l'illustre la figure 3.

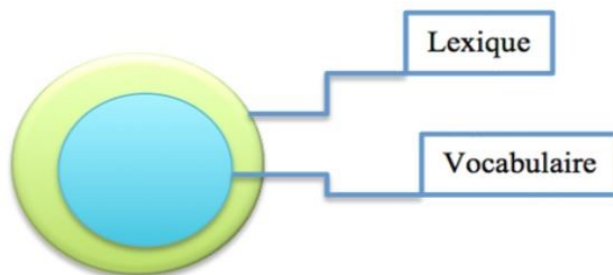


Figure 3. - Exemple du sous-ensemble du lexique  
(d'après Polguère, 2016)

Mentionnons que l'utilisation du terme *vocabulaire* ne se limite pas à la connaissance de la langue spécifique à un individu. Ce même terme peut également être utilisé pour désigner le vocabulaire d'un texte. Pensons, par exemple, au vocabulaire contenu dans un article scientifique, une revue ou un livre. Ainsi, une distinction marquée doit être réalisée entre les termes *lexique* et *vocabulaire*, un écueil qui se perpétue au sein des écrits scientifiques et dans les conceptions des enseignants. En ce sens, le lexique d'une langue est un réseau lexical riche et organisé : Polguère (2016, p.130) mentionne à juste titre que la valeur d'une langue réside dans ses « multiples relations d'opposition, de similarité, de compatibilité, d'incompatibilité, etc. » qui unissent les mots.

Outre cet écueil concernant ces deux termes fautivement interchangeables, Polguère (2016), au même titre que plusieurs autres chercheurs (Debeurme et Lévesque, 2014 ; Grossmann, 2011), révèle une ambiguïté terminologique qui se trouve au cœur même de la définition conceptuelle du lexique et du vocabulaire qui ne peut pas être tenue sous silence. Cette ambiguïté réside dans l'utilisation du terme *mot*. De fait, la plupart des définitions conceptuelles présentes au sein des écrits scientifiques ont recours à ce terme, au même titre que les définitions conceptuelles que nous avons présentées précédemment. Consciente de l'existence de cette ambiguïté et dans l'optique d'assurer la rigueur conceptuelle de la présente recherche, nous abordons ce sujet d'intérêt plus longuement dans la prochaine section.

### **2.2.2 Le *mot*, un concept ambigu**

D'entrée de jeu, plusieurs chercheurs et linguistes relèvent une incohérence notable dans l'emploi du terme *mot*, terme que nous avons employé maintes fois au cours de la présente recherche lors de la définition de nos concepts centraux, le lexique et le vocabulaire. En fait, bon nombre d'acteurs du milieu scientifique ne s'entendent pas sur ce qu'est un mot, une ambiguïté qui persiste dans le temps. Déjà, elle avait été soulevée par Anctil (2010), Calaque (2000), Deveurme et Lévesque (2014), Polguère (2016) ainsi que plusieurs autres. Pour certains, chaque signe linguistique séparé par des espaces constitue un mot. À titre d'exemple, la phrase **a.** serait constituée de 4 mots.

- a. Samuel mange une patate.
- b. Samuel mange une pomme de terre.

Or, pour d'autres, cette définition pose problème lorsqu'on se retrouve face à un mot composé de plusieurs signes linguistiques et qui s'avère séparé par des espaces, comme cela est le cas dans la phrase **b.** avec l'emploi du terme *pomme de terre*. Ainsi, le terme *patate* (exemple **a.**) et le terme *pomme de terre* (exemple **b.**), bien que sémantiquement identiques, peuvent être analysés de façon différente selon la définition utilisée. Toujours dans la perspective qu'un mot est un concept ambigu, les règles d'accords et de formations des formes masculines et féminines entraînent des changements de forme : *aime*, *aimons* et  *aimez* sont des formes d'un même mot, c'est-à-dire *aimer*. Ainsi, considérant nos orientations de recherche axées sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, cette ambiguïté doit être considérée et abordée afin qu'elle ne soit pas identifiée comme une limite dans l'analyse et l'interprétation des données.

Précisons néanmoins que notre recherche, à mi-chemin entre la didactique et la linguistique, s'inscrit dans un contexte pratique. Dans le même ordre d'idées, plusieurs concepts exploités sont issus de la *progression des apprentissages au primaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009) et dans ce document ministériel, c'est le terme *mot* qui est utilisé. De plus, les enseignants observés sont également susceptibles d'utiliser le terme *mot* dans leur enseignement, d'une part, puisqu'ils se réfèrent la *progression des apprentissages* et d'autre part, car c'est le terme qui est généralement utilisé auprès des élèves pour sa simplicité. Ainsi, bien que nous sommes consciente de l'incohérence identifiée quant à l'emploi de ce terme dans les écrits scientifiques, nous l'avons utilisé dans la présente recherche, car l'utilisation d'un autre terme pourrait entraîner une confusion terminologique encore plus importante. La définition du terme *mot* que nous privilégions entretient des similitudes notables avec le concept d'*unité lexicale*, un concept de plus haut niveau que le *mot* lui-même. En ce sens, le *mot*, selon la définition que nous retenons, peut être un mot seul ou un groupe de mots unis par un seul sens, au même titre que l'*unité lexicale*.



### 2.2.3 L'unité lexicale

De prime abord, l'unité lexicale se définit comme une entité linguistique qui correspond à la fois aux termes « simples » et aux expressions de la langue (Lefrançois et De Villers, 2013). L'unité lexicale peut être un mot seul (ex. avion, chemin, école, etc.) ou un groupe de mots unis par un seul sens (ex. pomme de terre, ex æquo, in vivo, etc.). Néanmoins, l'unité lexicale ne se laisse pas facilement isoler, comme le souligne Polguère (2016), car la définition de ce concept est difficile à circonscrire, car certaines unités lexicales présentent des caractéristiques distinctives associées à des types d'unités lexicales. Mentionnons notamment qu'il pourrait s'agir d'une *unité lexicale de type lexème* ou même, d'une *unité lexicale de type locution*. Le tableau ci-dessous explicite sommairement ces deux types d'unités lexicales.

Tableau 1. Sommaire de deux types d'unités lexicales  
(d'après Polguère, 2016 ; Tremblay, 2009)

Type	Définition sommaire	Exemples
Unité lexicale de type <b>lexème</b>	Un lexème est « une généralisation du signe linguistique de type mot-forme <sup>3</sup> : chaque lexème de la langue est structuré autour d'un sens exprimable par un ensemble de mots-formes que seule distingue la flexion » (Polguère, 2016, p.51). Le lexème se caractérise par un noyau qui possède un sens unique : <i>maison, chien, vite</i> , etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Route ~ Routes</li> <li>✓ Canal~ Canaux</li> <li>✓ Lent ~ lente ~lents~ lentes</li> </ul> <p>Exemples tirés de Polguère (2016, p.52)</p>
Unité lexicale de type <b>locution</b>	Ce type d'unité lexicale « se caractérise par le fait que le sens de l'expression complexe qu'est la locution ne peut normalement pas être déduit de l'addition des sens la composant » (Tremblay, 2009, p. 74). On la distingue par le fait qu'elle est une expression figée, en l'occurrence qu'aucun terme de cette locution ne peut être remplacé (même par un synonyme exact) et qu'elle est composée de plusieurs mots.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Accorder ses violons</i></li> <li>✓ <i>Œil de lynx</i></li> <li>✓ <i>Bête comme un chou</i></li> <li>✓ <i>Tôt ou tard</i></li> <li>✓ <i>Jamais, au grand jamais</i></li> </ul>

<sup>3</sup> «Acception particulière que prend le terme *mot* lorsqu'on l'utilise pour faire référence aux chaînes de caractères séparées par des espaces qui apparaissent dans une phrase écrite» (Tremblay, 2009, p.71).

En somme, une meilleure compréhension de notre objet central, le lexique, et tout ce à quoi il est expressément lié (notamment vocabulaire, mot, unité lexicale) affine l'analyse que nous pouvons effectuer des pratiques enseignantes observées, particulièrement quant aux objets de savoirs sélectionnés. Appuyés sur les définitions conceptuelles présentées ici, nous pouvons plus judicieusement nous prononcer quant à la pertinence et à l'exactitude des contenus qu'ils abordent. Puis, toujours dans l'optique de décrire et d'analyser de façon exhaustive les pratiques enseignantes, une meilleure compréhension des relations lexicales fondamentales est primordiale, car celles-ci sont susceptibles d'être abordées par les enseignants en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, particulièrement lorsque des interventions axées sur le sens des mots sont effectuées. Nous les décrivons dans la prochaine section.

### **2.3 Les relations lexicales fondamentales**

Un des gages de qualité d'une recherche réside notamment dans la qualité et dans la précision des concepts et des théories employés. Puisque certains sont, dans quelques cas, se retrouvent sous diverses appellations au sein des écrits scientifiques et que plusieurs chercheurs leur confèrent des caractéristiques qui parfois diffèrent les uns des autres, l'intérêt de les définir est d'autant plus nécessaire.

En ce sens, on dénombre bon nombre d'appellations différentes pour désigner les relations entre les mots : *liens lexicaux*, *relations sémantiques*, *relations lexico-sémantiques* et j'en passe (Jousse, 2010). Pour notre part, les relations de sens entre les mots (Lehmann et Martin-Berthet, 2018) sont désignées comme des *relations lexicales*. Puis, nous leur apposons le terme *fondamentales*, car ces relations sont essentielles et « forment la charpente de la structuration sémantique du lexique de toute langue » (Polguère, 2016, p.182).

Déjà, nous avons mentionné que le lexique d'une langue est considéré comme un système complexe où les mots sont connectés les uns aux autres (Polguère, 2016). Les « connexions » dont il est question font notamment référence aux relations lexicales fondamentales. Parmi celles-ci, mentionnons la synonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, la polysémie et l'homonymie.

Ainsi, notre recherche, qui s'intéresse aux pratiques enseignantes en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, nous amène à considérer ces relations lexicales fondamentales, puisque les enseignants observés sont susceptibles de les aborder. De fait, une meilleure compréhension à la fois des liens de sens et de l'organisation de la langue permet d'acquérir plus efficacement des mots en les mettant en relation avec d'autres mots déjà connus des élèves, un précepte qui découle notamment du constructivisme. De fait, Lavoie (2015, p.3) souligne qu' :

il faut enseigner les mots non pas comme des unités isolées, mais comme un réseau de termes reliés entre eux par diverses relations de sens, car le lexique est un ensemble structuré où chaque mot entre dans une relation de sens plus ou moins complexe avec les autres.

C'est dans cette optique que nous les abordons dans les prochaines sections, en commençant par la synonymie. Néanmoins, avant d'y arriver, une précision notable doit être faite quant à la terminologie utilisée pour désigner ces relations lexicales fondamentales. De fait, les termes que nous utilisons jusqu'à présent sont issus de la linguistique, mais dans certains cas, cette terminologie diffère de celle utilisée dans les programmes ministériels au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2009), bien qu'ils désignent le même concept. Ainsi, dans une visée didactique et pour faciliter la transposition de la théorie à la pratique, cela nous amène, dans certains cas, à formuler quelques spécifications à cet effet.

### **2.3.1 La synonymie**

La synonymie fait référence à la relation qui unit un mot d'une même classe grammaticale à une autre et qui, en contexte usuel, a sensiblement le même sens (Legendre, 2005a). Précisons qu'au sein des programmes ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2009), il est question de classes de mots plutôt que de classes grammaticales. Puis, précisons qu'il existe deux types de synonymie : la *synonymie exacte* et la *synonymie approximative*. La synonymie exacte fait référence à deux mots qui s'avèrent être des synonymes absolus, c'est-à-dire que leur sens est exactement le même. À titre d'exemple, *vélo* et *bicyclette* sont considérés comme des synonymes exacts. Pour sa part,

la synonymie approximative réfère à un sens très près entre deux mots, sans pour autant être exacte. Comme son appellation le dénote, le sens de ces deux mots est approximativement le même. Spécifions que la synonymie exacte est extrêmement rare dans le registre standard. Dans la plupart des cas, il est question de synonymie approximative (Polguère, 2016). Néanmoins, spécifions que la synonymie exacte est fréquente d'un registre de langue à l'autre : *voiture/char*, *petite amie/blonde*, *copain/pote*, etc. Puis, toujours au sein de la langue française, il existe une relation lexicale fondamentale opposée à la synonymie, en l'occurrence l'antonymie<sup>4</sup>. Néanmoins, puisque cette relation lexicale fondamentale n'a pas été abordée par les enseignants experts observés lors des séances d'enseignement-apprentissage, nous ne la définissons pas davantage dans le présent cadre conceptuel. Nous définissons plutôt d'autres relations lexicales fondamentales dans les prochaines sections, notamment l'hyponymie et l'hyponymie, qui elles, ont été abordées par les enseignants.

### 2.3.2 L'hyponymie et l'hyponymie

L'hyponymie et l'hyponymie sont, par définition, des relations lexicales converses, c'est-à-dire des relations qui présentent des propositions inversées et dans ce cas-ci, qui correspondent à un cas d'inclusion de sens. Un hyponyme se caractérise par un sens plus riche et de façon inverse, un hyperonyme se caractérise par un sens moins riche de son ou ses hyponymes. Au sein des programmes ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2009), il est question de *mots génériques* (hyperonymes) et de *mots spécifiques* (hyponymes). Puis, dans certains cas, « la relation hyperonymie-hyponymie est transitive et permet de construire une hiérarchie sémantique [...], une hiérarchie qui peut se représenter sous forme d'un arbre » (Polguère, 2016, p. 184). La figure 4 fournit un exemple de hiérarchisation lexicale centrée sur l'animal.

---

<sup>4</sup> L'antonymie fait référence à une relation entre deux mots qui appartiennent à la même classe grammaticale et qui, en contexte usuel, ont un sens sensiblement opposé (Legendre, 2005b).

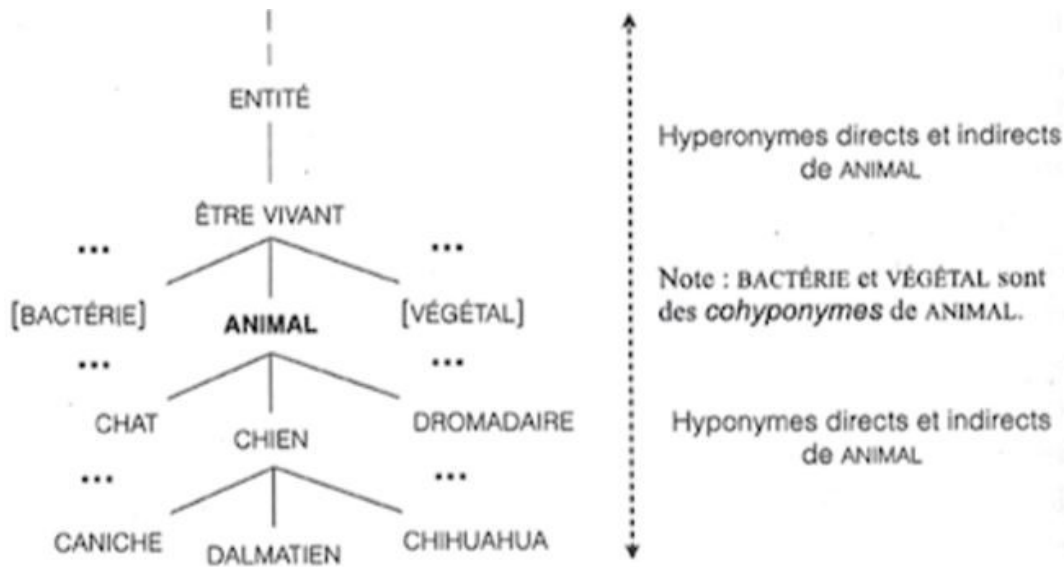


Figure 4. - Exemplification d'une hiérarchie lexicale  
(tirée de Polguère, 2016, p.184)

Ainsi, quelques mots peuvent être hiérarchisés sémantiquement selon leur richesse respective. Certaines ont un sens moins riche et plus englobant (entité, être vivant, etc.), alors que d'autres ont un sens précis (caniche, dalmatien, etc.). Dans certains cas, les mots peuvent être hiérarchisés avec plus de précision, comme cela est proposé par Cruse (1986). De fait, dans sa théorie, Cruse (1986) tente de décrire exhaustivement le sens des mots en analysant les différents comportements sémantiques de ceux-ci. C'est dans cette optique que le mot est au cœur de la présente théorie. Plus précisément, le sens d'un mot est défini par son contexte, d'où l'omniprésence des relations lexicales au sein de cette théorie.

Cruse (1986) propose bon nombre de configurations lexicales qui illustrent les différents liens sémantiques qui existent entre les mots. Les hiérarchies sont l'une d'entre elles. Il en distingue notamment deux types : *hiérarchies taxonomiques* et *hiérarchies méronymiques*. Ces hiérarchies comportent des caractéristiques qui les distinguent, ce qui permet de dresser un portrait des relations hiérarchiques existantes.

D'abord, les hiérarchies taxonomiques se caractérisent par la présence d'une relation de dominance. Historiquement, le terme *taxon*, emprunté au monde de la biologie, est une entité

conceptuelle qui fait référence à la classification hiérarchique des différents organismes vivants. Ici, le préfixe *taxon* réfère encore à la classification hiérarchique des différents mots, sans pour autant se restreindre à la classification d'organismes vivants. Ainsi, selon le concept de hiérarchisations taxonomiques, les mots peuvent être hiérarchisés en fonction de leurs propriétés respectives dans une relation de dominance.

Cruse (1986) propose également des hiérarchies dites *méronymiques*, du grec *meros*. Ce type de hiérarchie se caractérise par la présence d'une relation entre une partie d'un tout et le tout lui-même. À titre d'exemple, le mot *pétales* (partie du tout) entretient une relation lexicale avec le mot *fleur* (le tout). Au sein des programmes ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2009), il est également question de partie d'un tout.

En somme, la théorie élaborée par Cruse (1986) fournit deux types de classification qui permettent de rendre compte de deux relations lexicales possibles. Elles constituent des outils d'analyse de la langue quant à la structuration sémantique du lexique. Puis, il existe une cinquième relation lexicale fondamentale d'intérêt au sein de la langue française, la polysémie. Nous l'abordons dans la section suivante.

### **2.3.3 La polysémie**

Telle qu'explicitée par Tremblay (2009, p.78), « la polysémie est une propriété des vocables d'être constitués de plus d'un mot, ces mots étant unis à l'intérieur du vocable par un lien de sens évident ». Par définition, un vocable est un regroupement de mots associés aux mêmes signifiants, tout en présentant un lien de sens évident. Dans le même ordre d'idées, ce lien de sens fournit une structure organisationnelle des acceptions au sein d'un même vocable. « Il est bien connu, d'ailleurs, que les mots les plus courants, les plus simples, les plus maniables sont aussi les plus polysémiques. Tout vocable est une sorte de machine à concevoir et à exprimer la réalité [...] » (Picoche, 1984, p.5). Bref, la polysémie permet de rendre compte des différents cas de figure des vocables et elle constitue une relation lexicale fondamentale de grand intérêt, compte tenu de son omniprésence au sein de la langue française. Au sein des programmes ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de

l'Éducation du Québec, 2009), il n'est pas question à proprement parlé de polysémie, mais il est indiqué que l'élève doit prendre conscience qu'il existe autant de définitions que le mot a de sens, ce qui réfère indirectement à cette relation lexicale fondamentale. De plus, la *progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009) réfère à l'apprentissage de notions en lien avec le *sens propre* et le sens figuré. Qui plus est, nous abordons une sixième et dernière relation lexicale fondamentale au sein de ce mémoire, en l'occurrence l'homonymie.

### 2.3.4 L'homonymie

Tremblay (2009, p.79) affirme que « l'homonymie est une mise en relation de deux unités lexicales [mots] possédant le même signifiant, mais dont les signifiés n'entretiennent aucun lien de sens entre eux. » Spécifions qu'il existe deux cas d'homonymie : l'*homographie* et l'*homophonie*. De fait, l'homographie se caractérise par deux mots associés au même signifiant écrit, sans intersection de sens notable [a]. Puis, l'homophonie se caractérise par deux mots associés au même signifiant sonore, sans intersection de sens notable [b et c].

- a. Nous **éditions** de belles **éditions**.
- b. À **bientôt** !
- c. Tu te lèves **bien tôt** ce matin.

L'homonymie est une relation lexicale fondamentale qui peut causer bon nombre de méprises chez ceux et celles qui tentent de s'approprier la langue, la forme écrite des mots et leur contexte d'utilisation étant vecteurs de sens.

Ainsi, que cela se fasse par l'entremise d'une meilleure compréhension de ce qu'est la synonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, la polysémie ou même l'homonymie, la prise en considération de ces relations lexicales fondamentales facilite l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire par une meilleure compréhension de la structure de la langue, de ses nuances et de ses spécificités. Considérant nos orientations de recherche et le contexte scolaire dans lequel la présente recherche s'inscrit, cela nous amène à nous intéresser à leur mise en œuvre

dans les établissements scolaires et, de surcroît, à leur enseignement. C'est ce que nous abordons dans la prochaine section.

## **2.4 L'enseignement du lexique selon le *Programme de formation de l'école québécoise***

En tant que professionnel de l'éducation, l'enseignant bénéficie d'une certaine liberté pédagogique. De fait, les programmes ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2009) balisent la pratique enseignante en fournissant un fil conducteur des apprentissages qui doivent être réalisés par les élèves et les compétences à atteindre tout au long de leur scolarité, mais ils précisent peu la façon d'y parvenir. Certes, ils présentent des *pistes d'appropriation de la connaissance*, mais celles associées au volet « lexique » dans la *progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009) sont limitées, et ce particulièrement lorsqu'il est question d'un enseignement explicite de mots nouveaux sur le terrain.

De surcroît, c'est l'enseignant qui, par ses pratiques, favorise l'apprentissage des notions ciblées. L'enseignement du vocabulaire réalisé par un enseignant est alors variable d'un professionnel à l'autre, d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. À cet effet, il est possible de recenser une variété de recherches qui permettent de dresser un bref portrait de la situation. Ainsi, dans la prochaine section, nous détaillons trois recherches scientifiques sur le sujet.

### **2.4.1 L'enseignement-apprentissage du vocabulaire : recherches empiriques sur le sujet**

Les recherches empiriques qui traitent de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire sont de plus en plus nombreuses, alors que ce sujet de recherche connaît une certaine effervescence depuis les quarante dernières années. Parmi les chercheurs qui s'y sont intéressés, mentionnons Snell, Hindman et Wasik (2015) qui ont examiné 34 études rigoureuses publiées entre 1988 et 2014. Ils y ont analysé les interventions réalisées à l'aide des livres en contexte de lecture, l'accroissement du vocabulaire par un enseignement direct ainsi que les stratégies



utilisées par les professionnels. Au terme de leur analyse, ils ont listé 5 stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire efficaces :

- Fournir des définitions qui sont adaptées aux élèves lorsque le mot est inconnu ;
- Questionner l'élève et discuter des nouveaux mots ainsi que de leur définition ;
- Lire et relire des livres ;
- Encourager les élèves à faire un rappel de récit à l'aide des nouveaux mots ;
- Intégrer les nouveaux mots dans d'autres activités afin que les élèves puissent réinvestir leurs apprentissages ;

Ainsi, cette liste de stratégies suggère que l'élève est actif dans son développement, dans la mesure où il doit se questionner sur la définition des mots nouveaux et, supposons-le, faire des liens avec ses connaissances antérieures. Quant aux enseignants, leurs pratiques doivent être flexibles et elles doivent s'adapter à la disparité des bagages lexicaux des élèves. Puis, le rôle crucial du réemploi des nouveaux mots dans une variété de contexte pour favoriser une acquisition durable y est aussi mis de l'avant.

Dans le même ordre d'idées, Blachowicz et Fisher (2007) ont également mené une recherche qui vise à définir cinq lignes directrices favorisant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Basés sur des travaux menés antérieurement par ceux-ci (Blachowicz et Fisher, 2000), ainsi qu'une recherche du National Reading Panel (2000), ces chercheurs en viennent à la conclusion que l'enseignement efficace du vocabulaire passe par ces 5 lignes directrices :

- Immerger l'élève dans un environnement riche en mots et dans lequel les occasions d'apprentissages informels et spontanés permettent le développement d'une sensibilité aux mots ;
- Aider à la mise en place d'une certaine autonomie chez l'élève quant aux apprentissages lexicaux (ex. vocabulaire, relations de sens, etc.) ;
- Dresser les bases de stratégies d'apprentissage liées au vocabulaire, tout en offrant un modèle de comportement qui bonifie ces apprentissages ;
- Favoriser un enseignement formel des concepts liés au vocabulaire (ex. polysémie) ;

- Utiliser des évaluations qui s'avèrent cohérentes avec le contenu enseigné ;

Ces 5 lignes directrices tendent à démontrer le rôle complémentaire des apprentissages incidents et de l'enseignement formel. De plus, lorsqu'il est question de favoriser un enseignement formel des concepts liés au vocabulaire, cela fait notamment référence aux relations lexicales fondamentales mentionnées précédemment. L'orientation de cette ligne directrice correspond alors aux propos que nous avons formulés plus tôt, voulant que l'enseignement de celles-ci est souhaité.

Les 5 stratégies proposées par Snell, Hindman et Wasik (2015) et les 5 lignes directrices de Blachowicz et Fisher (2007) mettent toutes en avant que les élèves doivent être réflexifs et actifs dans leurs apprentissages. De plus, ces chercheurs font tous valoir que ces apprentissages doivent être exploités et réinvestis par les élèves dans une variété de contextes afin qu'ils soient signifiants. Aussi, certaines stratégies et lignes directrices sont complémentaires : Blachowicz et Fisher (2007) préconisent un environnement riche en mots et l'utilisation de livres, tel que proposé par Snell, Hindman et Wasik (2015), est susceptible de fournir l'environnement souhaité. Néanmoins, seuls Blachowicz et Fisher (2007) se prononcent sur les évaluations à utiliser en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Ensuite, de leur côté, Biemiller et Boote (2006) avancent, au terme de leurs recherches, que 40 % des mots enseignés formellement sont mémorisés par les élèves, comparativement de 20 à 25 % des mots lors d'un enseignement incident. Cet écart chiffré entre les mots mémorisés lors d'un enseignement formel en comparaison avec un enseignement incident amène ces chercheurs à placer l'enseignement formel au premier plan.

Spécifions que lorsqu'il est question d'enseignement formel du vocabulaire, plusieurs façons de faire peuvent être prônées. L'enseignant, qui bénéficie d'une certaine liberté pédagogique, réalise les enseignements de la manière la plus pertinente possible, selon son point de vue et il utilise son jugement professionnel pour les mettre en œuvre. Cela peut donner lieu à une grande variété de pratiques : *l'Association canadienne d'éducation de la langue française*

(2019) a créé une banque d'activités pédagogiques susceptibles de développer, entre autres, le vocabulaire d'élèves et de là, nous croyons que les enseignants pourraient utiliser notamment des listes de mots, des réseaux de mots, des définitions, des chaînes sémantiques et des associations sens-forme à l'aide de cartes. Dans le cadre de notre recherche, ce sont les pratiques d'enseignants qui ont recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement qui sont considérées, car elles semblent être une avenue à explorer selon plusieurs chercheurs (Hood, Conlon et Andrews, 2008 ; Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette, 2006 ; Sénéchal, 2000). C'est dans cette optique que nous tentons de circonscrire ce qu'est la littérature jeunesse dans la prochaine section.

### **2.4.2 La littérature jeunesse**

D'entrée de jeu, précisons qu'au sein des écrits scientifiques, plusieurs termes sont utilisés pour qualifier la littérature jeunesse : *littérature d'enfance*, *littérature pour enfants* et, notamment, *littérature enfantine*. Ces différentes appellations semblent désigner à qui cette littérature est destinée, c'est-à-dire aux enfants, mais en fait, le terme *littérature jeunesse* regroupe des œuvres de l'enfance jusqu'à l'adolescence. Précisons également que la définition de ce qu'est la littérature jeunesse ne fait pas consensus au sein des écrits scientifiques (Dupin de Saint-André, 2011), bien que certains concepts en lien avec celle-ci soient généralement admis. La définition de ce concept est d'autant plus ardue que « ce ne sont pas les genres, les types de textes ni les formats qui permettent de désigner ce qu'est la littérature [...] » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018, p.5).

En fait, selon le ministère de l'Éducation nationale en France (2008, p.1) :

la littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue.

En ce sens, par l'utilisation d'une langue plus simple et dépouillée, plusieurs œuvres qui s'adressaient originellement aux adultes sont maintenant des classiques pour la jeunesse. Moyennant quelques adaptations, notamment en ce qui concerne le registre de langue utilisé, ces œuvres sont connues et lues tant par la jeunesse que par les adultes. Parmi ces cas de

figure, citons *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et *Les trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas. Abordant un discours similaire à celui du le ministère de l'Éducation nationale (2008), Boutin (1998) affirme que nous devons cesser de distinguer d'une part la littérature et d'autre part, la littérature jeunesse : elles devraient plutôt être perçues comme un seul et même tout, qui permet de rejoindre un plus grand nombre d'individus. Dans la section suivante, notre analyse conceptuelle se raffine par la présentation d'un type de littérature jeunesse en particulier, l'album jeunesse.

#### 2.4.2.1 L'album jeunesse

L'album jeunesse interpelle initialement des enfants et des adolescents. Il peut s'adresser tout aussi bien aux non-lecteurs<sup>5</sup> qu'aux lecteurs débutants ou expérimentés. L'album est avant tout un livre « dont la principale caractéristique consiste en sa narration double et portée par deux codes, l'un visuel et l'autre textuel ; le visuel étant d'ailleurs bien souvent prédominant sur le textuel [...] » (Lépine et Hébert, 2018, p.77). Dans certains cas, l'album jeunesse est désigné comme un livre d'images (Guérette, 1998) ou même, un livre illustré (Van der Linden, 2007). C'est dans cette optique que Sorin (2003, p.46) met de l'avant le fait que l'album jeunesse s'apparente à un « recueil imprimé où l'illustration domine ». Certains albums présentent même la caractéristique distinctive de n'avoir aucun texte, la narration est effectuée par les images : on les nomme *albums sans texte*. De plus, Deroy-Ringuette (2019, p.16) définit l'album comme un « livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes ». De plus, les albums recourent tous les genres : poésie, conte, documentaire, docu-fiction, récit policier et bien plus (Turgeon, 2013). Néanmoins, selon Serafini (2014), l'album jeunesse ne doit pas être considéré comme un genre spécifique : c'est plutôt un ensemble multimodal où on retrouve de multiples genres et styles littéraires. Il s'avère en fait difficile de circonscrire l'album jeunesse autour de quelques caractéristiques distinctives, puisqu'il existe de

---

<sup>5</sup> Les non-lecteurs accéderont au contenu de l'album par le biais d'une lecture à haute voix.

nombreuses possibilités, tant en ce qui concerne le texte, les images, la mise en page, le format, etc. Loin d'avoir la prétention de fournir ici une définition exhaustive de l'album jeunesse, notre objectif est plutôt d'explicitier qu'il existe de nombreuses possibilités quant au destinataire, à la forme et au genre.

Ces nombreuses possibilités confèrent à l'album jeunesse, tout comme à la littérature jeunesse, un aspect polyvalent : on peut les utiliser dans une variété de contexte, et ce, pour atteindre une variété de visées. C'est dans cette optique qu'ils sont de plus en plus utilisés en contexte de classe, et notamment pour réaliser des enseignements spécifiques. La recherche menée par Lépine et Hébert (2018) témoigne de cette fréquence d'utilisation, alors que les deux tiers des enseignants québécois sollicités, en l'occurrence plus de 500, affirment se servir *très souvent* (47 %) ou *toujours* (18,5 %) de l'album jeunesse afin d'enseigner la lecture/appréciation. Cette utilisation de l'album jeunesse est plus marquée pour les enseignants de 1<sup>er</sup> cycle dont la fréquence d'utilisation atteint 97,1 % et qui est respectivement de 78,5 % et 64,3 % au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Les données de la recherche de Lépine et Hébert (2018) vont de pair avec les orientations ministérielles issues du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006, p. 84) qui mettent de l'avant que :

la fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique.

À cela s'ajoute le fait que les albums jeunesse regorgent de mots à la fois riches et nuancés, ce qui fait d'eux un terrain fertile pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cet enseignement et à la littérature jeunesse afin d'en cerner les avantages et les limites. C'est ce qui est abordé dans la prochaine section.

#### 2.4.2.2 L'acquisition et accroissement du vocabulaire par le biais de la littérature jeunesse : trois recherches empiriques sur le sujet

Le recours à la littérature jeunesse dans un contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire est le point d'ancrage de nombreuses recherches. C'est le cas pour Biemiller et Boote (2006) qui, dans le cadre de leurs travaux, ont analysé exhaustivement 13 études portant sur le sujet publiées entre 1989 et 2002. Les données ont été obtenues auprès de classes élémentaires de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année et les recherches ont été réalisées majoritairement à l'aide d'œuvres jeunesse (et dans quelques cas, de textes continus de plusieurs pages, généralement utilisés auprès d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année). Leurs analyses leur ont permis de tirer 4 principales conclusions, à la lumière des données rapportées par les chercheurs de ces 13 études. Ces conclusions, que l'on retrouve dans le tableau 2, permettent de chiffrer le gain moyen des apprentissages<sup>6</sup> quant à l'accroissement et à l'acquisition du vocabulaire à partir de quelques recherches ciblées.

---

<sup>6</sup> Comparaison du pourcentage de mots connus avant l'intervention et le pourcentage de mots connus après les interventions. Ici, la connaissance d'un mot réfère uniquement à la maîtrise du sens des mots (signification) évaluée en réception et/ou en production.

Tableau 2. 4 principales conclusions de Biemiller et Boote (2006)  
(d'après Biemiller et Boote, 2006)

Principales conclusions	Références citées
Dans 4 études, une seule lecture, accompagnée d'explications sur le sens des mots a engendré un gain moyen de 15 % des mots connus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicholson et Whyte, 1992 ;</li> <li>• Sénéchal, 1997 ;</li> <li>• Sénéchal et Cornel, 1993 ;</li> <li>• Stah, Richek et Vandevier, 1991 ;</li> </ul>
Dans 6 études, la lecture répétée, sans explication quant au sens des mots, a engendré un gain moyen de 9 % des mots connus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brabham et Lynch-Brown, 2002 ;</li> <li>• Brett, Rothlein et Hurley, 1996 ;</li> <li>• Elley, 1989 ;</li> <li>• Hargrave et Sénéchal, 2000 ;</li> <li>• Penno, Wilkinson et Moore, 2002 ;</li> <li>• Robbins et Ehri, 1994 ;</li> </ul>
Dans 6 études, la lecture répétée, soutenue d'explications sur le sens des mots, a entraîné un gain moyen de 26 % des mots connus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brett et all., 1996 ;</li> <li>• Elley, 1989 ;</li> <li>• Hargrave et Sénéchal, 2000 ;</li> <li>• Penno et al., 2002 ;</li> <li>• Robbins et Ehri, 1994 ;</li> <li>• Sénéchal, Thomas et Monket, 1995 ;</li> </ul>
Dans 2 études, la lecture répétée, soutenue par des discussions entourant le sens des mots, a entraîné un gain moyen de 17 % des mots connus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hargrave et Sénéchal, 2000 ;</li> <li>• Brabham et Lynch-Brown, 2002 ;</li> </ul>

Ces 4 principales conclusions tendent à démontrer que l'utilisation d'œuvres jeunesse (ou de textes, dans quelques études) permet une acquisition et un accroissement significatif du vocabulaire. On y décèle également que certaines pratiques semblent plus favorables que d'autres, à la lumière du gain moyen des apprentissages rapporté, c'est-à-dire en contexte d'enseignement formel.

Toujours dans cette perspective, Sénéchal (2000) a examiné le lien entre la lecture de livres destinés à la jeunesse et l'accroissement du vocabulaire chez les enfants de 4 à 6 ans, à Ottawa, au Canada. La population ciblée était constituée de 80 familles de classe moyenne, dont 43 filles et 37 garçons. Un pourcentage de 65 % des familles a déclaré ne parler qu'en

français à la maison tandis que les autres ont déclaré s'exprimer en français et dans une autre langue. Lors de la collecte de données, la chercheuse a utilisé plusieurs outils :

- L'échelle de vocabulaire en images *Peabody*, afin de mesurer le vocabulaire réceptif des enfants ;
- Le test *Animal House* de l'échelle de Wechsler, afin de mesurer l'intelligence non verbale des enfants ;
- Une tâche de rappel pour les enfants et deux tâches de rappel pour les adultes ont été développées et exploitées pour mesurer la familiarité des enfants avec la littérature jeunesse par le biais de 39 illustrations ;

Au terme de cette recherche, les données recueillies mettent de l'avant que les enfants à qui on lit le plus ont de plus grandes connaissances générales sur le monde et qu'ils sont plus habiles dans l'explicitation de leur pensée. Les données témoignent également d'un lien significatif entre la lecture de livres et le développement réceptif du vocabulaire, alors que les enfants nomment et associent plus aisément un mot à une image. L'analyse des données amène la chercheuse à nommer trois raisons qui démontrent que la lecture de livres favorise le développement langagier. D'abord, les livres ont l'avantage de pouvoir être lus à plusieurs reprises et puisqu'ils sont porteurs de nombreux apprentissages langagiers, l'enfant est exposé à un même mot à chacune des lectures. Selon Sénéchal (2000), les enfants sont exposés à une langue plus riche, car le vocabulaire et la syntaxe qu'on y retrouve sont plus complexes qu'en contexte de langue oralisée. Il semble aussi que les interactions entre le lecteur (ici le parent) et l'enfant permettent de faire des interventions ciblées en lien avec de nouveaux mots, leur sens ainsi que leur utilisation.

Ces résultats de recherche tendent à soutenir l'affirmation selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire est un apprentissage interdisciplinaire et qu'une meilleure maîtrise de celui-ci a des impacts sur une multitude d'apprentissages, notamment sur les connaissances du monde et l'explicitation de la pensée, comme nous l'avons mentionné plus tôt.

Enfin, Morin et ses collaboratrices (2006) ont mené, en contexte québécois, une recherche auprès de 5 classes de 1<sup>re</sup> année du primaire qui regroupent 93 participants : 3 classes de type expérimental et 2 classes de type contrôle. La langue maternelle des participants était le



français, ils étaient issus d'un milieu socioéconomique moyen et scolarisés à la même école primaire, située dans la région de Montréal. Pendant une période de 10 semaines, les enseignants des classes de type expérimental ont adopté une approche intégrée de l'écrit basée sur 10 séquences didactiques axées sur l'utilisation de la littérature jeunesse et ayant comme objectif le développement des compétences langagières à l'écrit. Les principes généraux de cette approche sont présentés dans la figure 4.

## Principes généraux de l'approche intégrée

### **Ancrer la relation lire-écrire**

Le livre qui fait l'objet de la séquence didactique est toujours le point de départ d'un travail d'écriture (fiche de lecture, projets d'écriture). L'approche intégrée vise la structuration des apprentissages réalisés sur la langue écrite par de nombreuses activités d'écriture.

### **Travailler compréhension, réaction et appréciation**

Faire prendre conscience des processus inhérents à la lecture et à l'écriture. Offrir des moments fréquents de discussion à propos des livres lus. Encourager l'identification des procédés littéraires utilisés par les auteurs afin d'en arriver à comparer des œuvres entre elles. Cette comparaison est facilitée par un thème unificateur, par exemple « le loup ».

### **Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la mobilisation de celles-ci dans des activités de lecture et d'écriture**

Une haute fréquence des pratiques de lecture et d'écriture constitue de nombreuses occasions pour mobiliser les connaissances et habiletés construites par les élèves grâce aux fréquentes situations de modelage.

### **Engager les élèves dans une démarche autoévaluative continue**

Chaque élève est invité à conserver les traces écrites dans le cadre des activités liées à l'expérience de l'approche intégrée dans sa classe, ce qui permet de constater son cheminement en tant que lecteur/scripteur et de prendre conscience que le processus, qui le conduit progressivement à une expertise, est tout aussi important que le produit fini.

### **Favoriser la réflexion et les échanges**

La réflexion est constamment mobilisée par le questionnement de l'enseignant avant, pendant et après les situations de lecture et d'écriture vécues en classe afin de développer les habiletés métacognitives et métalinguistiques à propos de différentes facettes du français écrit. Les habiletés métacognitives renvoient à une réflexion faite par l'élève sur ses propres processus mentaux, tandis que les habiletés métalinguistiques sont spécifiques aux connaissances liées à la langue. Les élèves sont donc invités à partager leurs connaissances, leurs stratégies et leurs préoccupations à travers différentes activités de collaboration (duo, trio, groupe-classe). La conservation d'écrits intermédiaires permet à l'élève d'avoir un support pour soutenir son questionnement sur la langue.

### **Favoriser un rapport positif à la langue écrite pour permettre un meilleur engagement des élèves en difficulté**

Le thème et les projets qui lui sont associés suscitent l'intérêt. Le personnage du loup par exemple, qui constitue un objet d'analyse, apparaît sous diverses facettes (parfois réalistes, parfois fantaisistes), ce qui éveille la curiosité des élèves au regard des prochaines lectures. La lecture à voix haute réalisée par l'enseignant et les discussions qu'elle suscite favorisent le partage des connaissances et des stratégies, ce qui s'avère particulièrement aidant pour les enfants vivant certaines difficultés en lecture et en écriture.

### **Sensibiliser les élèves et les enseignants à travailler la langue à travers une démarche de résolution de problèmes linguistiques ou textuels**

Les situations-problèmes en français constituent des contextes favorables à la réflexion et au questionnement de l'élève ainsi qu'à la mobilisation d'outils et de stratégies déjà apprises.

Figure 6. - Principes généraux de l'approche intégrée

(tirée de Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron, 2005)

Les enseignants ont réalisé plusieurs lectures à voix haute d'œuvres jeunesse, ces dernières étant associées à des objectifs distincts. Plus spécifiquement, ces séquences visaient le développement d'une culture littéraire, d'une meilleure compréhension en lecture ainsi que le développement des compétences en écriture, syntaxe, orthographe et vocabulaire. 4 épreuves ont été utilisées en lecture et en écriture (2 en écriture, 2 en lecture) :

1. La dictée a été utilisée afin de situer le niveau de compétence des élèves quant à l'orthographe lexicale et grammaticale. Pour ce faire, les enseignants ont eu recours à un texte lacunaire dans lequel 10 mots étaient absents. Ces mots étaient issus d'une œuvre jeunesse ;
2. La production-révision de texte a été utilisée afin d'analyser les productions d'élèves par le biais de ce qui s'apparente à une analyse propositionnelle prédicative et ainsi, en faire une description sémantique ;
3. L'épreuve standardisée de lecture K-ABC a été utilisée afin d'identifier des lettres et des mots sur le plan phonographique permettant d'analyser le niveau de décodage des élèves ;
4. L'épreuve des mimes d'action a été utilisée afin d'évaluer le degré de compréhension des élèves.

Au terme de cette recherche, les données permettent de constater qu'une approche centrée sur la littérature jeunesse favorise un développement notable des compétences langagières en lecture et en écriture, particulièrement en contexte de dictée et de production écrite.

En somme, les trois recherches présentées précédemment comportent la similitude de conjuguer littérature jeunesse et vocabulaire auprès d'enfants en bas âge. Chacune d'entre elles tend à démontrer que le recours à la littérature jeunesse semble favorable à l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire, tantôt à la maison par un parent, comme cela est le cas pour l'étude de Sénéchal (2000), tantôt à l'école par le biais d'un enseignement dispensé par un enseignant, comme cela est le cas pour Biemiller et Boote (2006) ainsi que Morin et ses collaboratrices (2006).

Néanmoins, il ne suffit pas d'avoir recours à une œuvre jeunesse pour que l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire soient notamment marqués : l'utilisation qu'on en fait est primordiale, comme le montrent les données issues de l'analyse de Biemiller et Boote (2006).

Ainsi, au même titre qu'un autre support à l'enseignement, nous savons que la façon de l'utiliser peut grandement varier d'un enseignant à l'autre et que sa pertinence réside dans l'utilisation qui en est faite. De fait, une attention particulière doit être accordée à ces pratiques afin de départager celles qui sont probantes et celles qui ne le sont pas. D'ores et déjà, il existe au sein des écrits scientifiques plusieurs recherches sur les pratiques expertes en éducation. Au sein des écrits anglophones, ces pratiques sont nommées *evidence-based practices* ou *best practices* (Saulnier-Beaupré, 2012). Dans la prochaine section, nous définissons ce concept et présentons des recherches empiriques sur le sujet.

## 2.5 Les pratiques expertes et l'enseignant expert

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes, « [...] une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elles se traduisent par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p.86). Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux *pratiques expertes*, en l'occurrence les pratiques d'enseignants dits *experts*. Spécifions qu'il n'est pas exclu qu'un enseignant non expert adopte lui aussi des pratiques expertes et il n'est également pas exclu qu'un enseignant expert n'adopte pas qu'exclusivement ce genre de pratiques.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux pratiques dites *expertes* en éducation dans l'optique d'analyser et de décrire l'agir des enseignants et de cerner les pratiques les plus efficaces à l'apprentissage (Dupin de Saint-André, 2011 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2018 ; Morrow, Gambrell et Pressley, 2003). Les écrits scientifiques francophones référant aux *pratiques expertes* utilisent une terminologie variée : il est alors question de *pratiques exemplaires* ou même de *pratiques probantes*. En sciences de l'éducation, les pratiques expertes sont généralement le fruit de recherches qualitatives et de nature descriptive (Van der Maren, 2003). Les critères d'expertise relevés d'un chercheur à l'autre diffèrent parfois grandement, ce qui s'explique notamment par une variation du domaine de recherche et de la nature même de celle-ci.

Par exemple, pour Morrow, Gambrell et Pressley (2003), les pratiques expertes d'un enseignant passent par l'exploitation efficace des connaissances antérieures. Selon eux, le meilleur prédicteur de ce que les élèves apprendront est ce qu'ils savent déjà, puisque les connaissances antérieures dressent les bases des nouveaux apprentissages (Laroche et Bednarz, 1994). Toujours selon Morrow, Gambrell et Pressley (2003), les bonnes pratiques reposent sur le fait que l'enseignant a été préalablement en mesure d'évaluer adéquatement les connaissances antérieures des élèves, connaissances sur lesquelles les nouveaux apprentissages se construisent (Chabanne et Bucheton, 2008).

Bref, plusieurs chercheurs ont articulé leur pensée et leur recherche autour du concept de pratiques expertes. Il existe alors une grande variabilité de pratiques jugées expertes qui se distinguent les unes des autres, notamment par les dispositifs d'enseignement utilisés. L'expertise des enseignants étant susceptible de se refléter dans leur pratique et notamment dans l'utilisation de ces dispositifs, une attention particulière a été accordée à ces derniers. Puisque notre recherche s'inscrit dans un contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire par l'entremise de la lecture et l'écriture, ce sont précisément ces dispositifs qui sont explorés dans la prochaine section.

### **2.5.1 Les dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture**

D'abord, un dispositif d'enseignement est défini comme une « articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite [...] » (Weisser, 2010, p.292). Le but explicite est que l'élève acquière des connaissances en lien avec l'objet d'étude par l'intermédiaire d'une démarche précise. Ici, il est question de dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui favorisent l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire des élèves ainsi qu'une meilleure connaissance de la structure de langue. Comme le soulignent Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018), il existe une grande variété de dispositifs d'enseignement susceptibles d'être utilisés lorsqu'il est question d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Selon Saulnier-Beaupré (2012), une grande variété de dispositifs s'avère efficace pour différencier l'enseignement dispensé et de surcroît, pour rejoindre tous les types d'apprenants. Déjà,

plusieurs dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture ont été décrits et analysés plus haut. Le tableau 3 permet de dresser un portrait de quelques-uns d'entre eux.

Tableau 3. Dispositifs en lecture et en écriture  
(d'après Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2018 ; Rioux, 2018)

- Lecture -
<p><b>Lecture indépendante</b></p> <p>Activité pendant laquelle l'élève lit seul un livre qu'il a sélectionné lui-même selon ses capacités et ses intérêts.</p>
<p><b>Lecture en dyade</b></p> <p>Activité pendant laquelle deux lecteurs effectuent la lecture à tour de rôle : ils se questionnent et construisent le sens ensemble.</p>
<p><b>Lecture accompagnée</b></p> <p>Activité généralement réalisée en sous-groupe au cours de laquelle l'enseignant réalise la lecture tout en la commentant : il explicite ses questions de lecteur et comment les informations lues sont intégrées. Les élèves sont sollicités afin qu'ils soient actifs lors de la lecture.</p>
<p><b>Lecture guidée</b></p> <p>Activité réalisée en grand groupe ou en sous-groupe durant laquelle l'enseignant guide et soutient les élèves lors d'une lecture d'une œuvre qui répond à leurs capacités.</p>
<p><b>Lecture interactive</b></p> <p>Activité de groupe où l'enseignant lit le texte (ou un livre) et questionne les élèves avant, pendant et après la lecture afin d'engager des discussions les amenant à comprendre, à interpréter, à apprécier le texte lu et à y réagir.</p>
<p><b>Lecture à haute voix</b></p> <p>Activité pendant laquelle l'enseignant lit un texte à des élèves pour qu'ils découvrent de nouveaux auteurs ou illustrateurs, bâtissent une culture littéraire ou travaillent l'appréciation d'œuvres littéraires.</p>
<p><b>Lecture partagée</b></p> <p>Activité réalisée en grand groupe ou en petits groupes d'élèves pendant laquelle l'enseignant lit à voix haute un texte, lisible par tous, en modélisant l'utilisation de différentes stratégies et en les invitant à participer à la lecture quand ils se sentent capables de le faire.</p>
<p><b>Écoute de livres</b></p> <p>Activité au cours de laquelle un élève, un groupe d'élèves ou une classe procède à l'écoute d'un livre audio</p>

## - Écriture -

### **Écriture indépendante**

Activité au cours de laquelle les élèves réalisent une tâche d'écriture en utilisant leurs propres connaissances et compétences. Elle est généralement utilisée pour mettre en application des savoirs après un enseignement.

### **Écriture en dyade**

Activité pendant laquelle deux scripteurs se concentrent à une même tâche d'écriture. Plusieurs façons de faire peuvent être proposées : un élève écrit et l'autre dicte les idées ou même, les deux élèves participent à la rédaction.

### **Écriture libre**

Activité au cours de laquelle un élève écrit toutes les idées qui lui viennent à l'esprit dans un temps déterminé, et ce, sans se soucier de la cohérence du texte ou de l'orthographe.

### **Écriture guidée**

Activité réalisée généralement en sous-groupes d'élèves ayant des besoins homogènes : l'enseignant verbalise et modélise les stratégies d'écriture tout en effectuant une rétroaction.

### **Écriture collective**

Activité au cours de laquelle l'enseignant procède à l'écriture d'un texte en collaboration avec ses élèves. Ils sélectionnent les idées et élaborent le texte collectivement.

### **Écriture à relais**

Activité au cours de laquelle les élèves et, parfois, l'enseignant rédigent une phrase/un texte en y ajoutant un mot supplémentaire ou une phrase afin de bâtir une histoire collective.

### **Orthographes approchées**

Activité qui suscite et encourage la réflexion sur la langue. L'élève est amené à écrire avec ses idées afin de s'approcher de la norme orthographique.

Puisque nous nous sommes intéressée aux pratiques enseignantes et de surcroît, aux dispositifs d'enseignement utilisés en contexte d'enseignement de la lecture et de l'écriture, le tableau précédent dresse un portrait des dispositifs qui étaient susceptibles d'être observés (cette liste n'est donc pas exhaustive).

Ces dispositifs en lecture et en écriture sont souvent mis en œuvre pour exploiter des œuvres de littérature jeunesse, notamment par des enseignants experts. Déjà, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux enseignants experts dans l'enseignement de la littérature et leur attribuent des caractéristiques et des particularités diverses. Dans l'optique d'explorer quelques



définitions conceptuelles sur le sujet, il est question, dans la prochaine section, de l'enseignant expert en enseignement de la littératie.

### 2.5.2 L'enseignant expert en enseignement de la littératie

Selon Lenoir et Tochon (2004), lorsqu'il est question d'*enseignant expert*, les écrits scientifiques opposent généralement ce concept à celui d'*enseignant novice*. Ils expliquent cette opposition de la façon suivante : un expert se distingue par des caractéristiques spécifiques et exclusives qui lui permettent de se démarquer d'un novice qui lui, ne possède pas ces caractéristiques d'expertise.

D'ores et déjà, plusieurs chercheurs se sont attachés à définir l'enseignant expert dans l'enseignement de la littératie, à en dresser les particularités et les caractéristiques (Lenoir et Tochon, 2004 ; Saulnier-Beaupré, 2012). Toutefois, précisons ceci : la réduction d'une activité aussi complexe à une liste de caractéristiques entraîne le danger de simplifier à l'excès cette pratique et de surcroît, de la dénaturer. Il faut donc demeurer prudent vis-à-vis de cette façon de faire. Néanmoins, elle comporte l'avantage de dresser un bref portrait, comme nous le faisons ici. Parmi les chercheurs s'étant intéressés à ce sujet, il y a Ruddell (2004). De fait, ses recherches l'ont amené à lister dix caractéristiques qui tendent à démontrer l'expertise d'enseignants<sup>7</sup>. Selon notre compréhension, ces dix caractéristiques peuvent être subdivisées en trois catégories : les *conceptions*, la *formation continue* ainsi que l'*agir professionnel*. Nous avons d'ailleurs réalisé une légende de couleur à cet effet. Les dix caractéristiques sont les suivantes (Ruddell, 2004) :

- Croire que chaque enfant peut apprendre ;
- Détenir des connaissances approfondies sur la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute, puisque celles-ci agissent en symbiose ;
- Varier l'enseignement dispensé<sup>8</sup> ;

---

<sup>7</sup> Caractéristiques traduites librement de l'anglais.

<sup>8</sup> Exemples : varier les approches pédagogiques, les dispositifs d'enseignement, les processus d'apprentissage, les styles d'apprentissage, les outils d'évaluation, etc.

- Favoriser la lecture en contexte authentique ;
- Mettre en place un environnement riche pour favoriser l'enseignement ;
- Fournir aux élèves de multiples occasions de lire, d'écrire et de communiquer oralement ;
- Varier les méthodes d'enseignement utilisées et les visées pédagogiques ;
- Comprendre les compétences à atteindre et mettre en place des stratégies qui permettent aux élèves de les acquérir ;
- Utiliser l'évaluation formative comme support à l'apprentissage ;
- Assurer le succès de tous en différenciant son enseignement ;

Ainsi, toujours selon notre compréhension, les conceptions d'un enseignant vis-à-vis d'un élève et ses capacités distinctives semblent teinter ses interventions avec celui-ci. Cela nous amène à croire qu'un enseignant expert envisage la réussite éducative de chaque élève selon ses forces et ses défis personnels. Ensuite, Ruddell (2004) fait référence aux connaissances approfondies en lien avec la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute, en l'occurrence des connaissances qui se développent principalement par le biais de la formation continue. Ces apprentissages semblent ensuite réinvestis dans la pratique de l'enseignant. Puis, l'agir professionnel et l'expertise enseignante semblent liés, alors que 8 des 10 caractéristiques mentionnées par Ruddell (2004) réfèrent à cette catégorie : il est notamment question de gestes professionnels concrets et de dispositifs d'enseignement.

Turcotte (2006), quant à elle, mentionne qu'un enseignant expert dans l'enseignement de la littérature possède une connaissance accrue des diverses méthodes d'enseignement. Selon les trois catégories dont il a été question plus haut (les *conceptions*, la *formation continue* ainsi que l'*agir professionnel*) la connaissance accrue des diverses méthodes d'enseignement relève selon nous de la *formation continue*. Aussi, toujours selon Turcotte (2006), un enseignant expert tente de susciter l'intérêt des élèves pour les livres en étant lui-même un modèle par ses habitudes de lecture, tout en créant un environnement propice à la réussite par la mise en place d'activités multiples, variées et signifiantes. Il ajuste ses interventions selon les élèves et réfléchit continuellement à ses actes professionnels en vue de les améliorer. Ces dernières caractéristiques relèvent directement de l'agir professionnel, alors qu'il est question de gestes professionnels concrets, de différenciation pédagogique et de réflexivité.

Ensuite, le projet de recherche nommé *Lire-Écrire au CP* (Goigoux, 2013) fournit lui aussi plusieurs caractéristiques de l'expertise enseignante en littératie par le biais d'une analyse approfondie des pratiques en lecture et en écriture. Ce sont 131 classes, 2507 élèves, 60 chercheurs d'orientations diverses, 16 laboratoires ainsi que plusieurs conseillers pédagogiques qui ont pris part à cette recherche qui s'est déroulée en France. Parmi les nombreux résultats de recherche obtenus, mentionnons que les enseignants, dont les pratiques sont jugés les plus efficaces :

- Permettent aux élèves d'aborder un vaste éventail de textes ;
- Proposent aux élèves des textes qui coïncident à leur capacité de lecture. Lorsqu'un texte est trop peu déchiffrable, les pratiques sont jugées moins efficaces quant au score global obtenu en lecture et en écriture par les élèves. De fait, si un élève ne comprend que 29 % ou moins de ce qui est lu, le texte est jugé trop difficile ;
- Amènent les élèves à réaliser des liens entre les informations apprises lors de lectures et les connaissances antérieures ;
- Explicitent leur compréhension en guidant les élèves dans la construction de sens, pour ensuite se retirer progressivement en vue de les responsabiliser ;
- Enseignent plus conséquemment la langue (lexique et étude de la morphologie), c'est-à-dire selon un enchaînement logique des apprentissages, ce qui engendre un effet significatif et positif sur les performances en lecture-écriture des élèves.

Selon la catégorisation élaborée plus haut, ces résultats de recherche s'inscrivent encore une fois dans ce que nous avons nommé l'*agir enseignant*. À la lumière des définitions conceptuelles proposées par Ruddell (2004) et Turcotte (2006) ainsi que des conclusions issues de la recherche dirigée par Goigoux (2013), il semble que l'agir d'un enseignant et son expertise professionnelle en littératie sont intimement liés. Néanmoins, nous savons que la définition de ce qu'est un enseignant expert varie d'un chercheur à l'autre. De fait, pour la clarté de notre recherche, nous définissons expressément ce que nous entendons par *enseignant expert* dans l'enseignement de la littératie : une définition conceptuelle se démarque du lot selon nous, celle élaborée par Dupin de Saint-André (2011). Elle se démarque par sa précision conceptuelle et terminologique ainsi que par son respect des orientations ministérielles et scientifiques actuelles. Elle comporte quatre caractéristiques distinctes.

Premièrement, un enseignant expert doit être en mesure **d'analyser sa propre pratique et de se questionner en vue de l'améliorer** (Dupin de Saint-André, 2011), ce qui, à certains égards, présente des similitudes avec le niveau de métacognition énoncé par Turcotte (2006) plus tôt. Dans la même optique que Turcotte (2006), Tardif (2012, p.11) affirme qu'un professionnel doit être réflexif :

un professionnel ne peut pas se contenter de suivre des recettes ou d'appliquer des connaissances théoriques antérieures à l'action, car chaque situation pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action, action en partie construite par le professionnel qui doit lui donner du sens.

Selon nous, il est également possible d'établir des liens tangibles avec les travaux de Schön (1994) qui sont largement connus et analysés. Ces derniers introduisent le concept de praticien réflexif et sous-tendent que la réflexion doit être réalisée à deux moments : dans l'action (pendant l'action) et sur l'action (à postériori de l'action).

Deuxièmement, un enseignant dit expert doit être **actif dans son processus de développement professionnel** (Dupin de Saint-André, 2011). Bien qu'il soit longuement formé au terme de son baccalauréat, l'enseignant expert se doit, tout au long de sa carrière, de parfaire ses connaissances en participant à diverses formations, programmes d'études, colloques, congrès, etc. Puisque les sciences de l'éducation sont des sciences en constante évolution, les savoirs d'un enseignant s'actualisent tout au long de sa carrière et contribuent à son développement professionnel (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Troisièmement, un enseignant expert quant à l'exploitation de la littérature jeunesse doit **posséder de bonnes connaissances relatives à la littérature jeunesse** (Dupin de Saint-André, 2011). Tsimbidy (2008, p.15) mentionne que les connaissances littéraires sont « une culture active, évolutive, commune et partagée qui s'établit à partir de fréquentation régulière des œuvres et d'un réseau de références communes [...] ». En ce sens, ces connaissances sont utiles pour sélectionner des œuvres et pour les exploiter, en plus de favoriser la mise en place de pratiques d'enseignement innovantes, comme le soulignent Morrow et Gambrell (2000).

Quatrièmement, un enseignant expert doit **être en mesure de formuler des objectifs clairs par rapport à sa pratique** (Dupin de Saint-André, 2011). Lors de la formulation d'objectifs, il doit être en mesure de cibler des visées pédagogiques claires et concises. La formulation de ces visées peut être réalisée avant la pratique, réévaluée en cours de pratique et même, objectivée à la fin de celle-ci.

Ainsi, la définition conceptuelle retenue comporte quatre critères d'expertise qui amalgame à la fois la réflexivité de l'enseignant, le développement professionnel en continu, une connaissance accrue de la littérature jeunesse ainsi que la capacité à formuler des objectifs clairs par rapport à sa pratique. Considérant que notre recherche s'intéresse aux enseignants experts et à leur pratique d'enseignement, l'agir de ceux-ci en contexte de classe s'avère une source d'informations particulièrement riches pour appuyer l'analyse de nos observations. De surcroît, selon le modèle multi agenda élaboré par Bucheton et Soulé (2009), l'agir de l'enseignant s'articule autour de cinq préoccupations centrales en contexte de classe. C'est ce qui est abordé dans la prochaine section.

### **2.5.3 Le modèle multi-agenda**

Le modèle *multi-agenda* a été développé par une équipe associée au *Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation* (LIRDEF) et il a été largement diffusé par Bucheton et Soulé (2012). Ce modèle permet d'analyser l'agir de l'enseignant au sein d'une classe par ce qu'ils nomment des *préoccupations*, en l'occurrence des concepts organisateurs pragmatiques (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Au nombre de cinq, ces préoccupations et leur enchâssement permettent de

fournir une grammaire complexe de concepts, ce qui favorise une analyse approfondie des situations didactiques et de leur évolution dans leur dimension située. Il [le modèle] cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport aux savoirs, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations des gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe (Bucheton et Soulé, 2009, p.29).

Ces cinq préoccupations, en l'occurrence le *pilotage des tâches*, l'*atmosphère*, le *tissage*, l'*étayage* et les *objets de savoirs* (figure 6) représentent les piliers de l'agir de l'enseignant, des savoirs professionnels, de l'expérience ainsi que des compétences. Ce modèle tire sa singularité par l'articulation de ces préoccupations, car elles sont :

- *systémiques* : elles coagissent et rétroagissent entre elles ;
- *modulaires* : elles sont des unités fonctionnelles d'un ensemble ;
- *hiérarchiques* : elles sont organisées en situation selon leur importance relative ;
- *dynamiques* : leur organisation interne évolue en situation ;

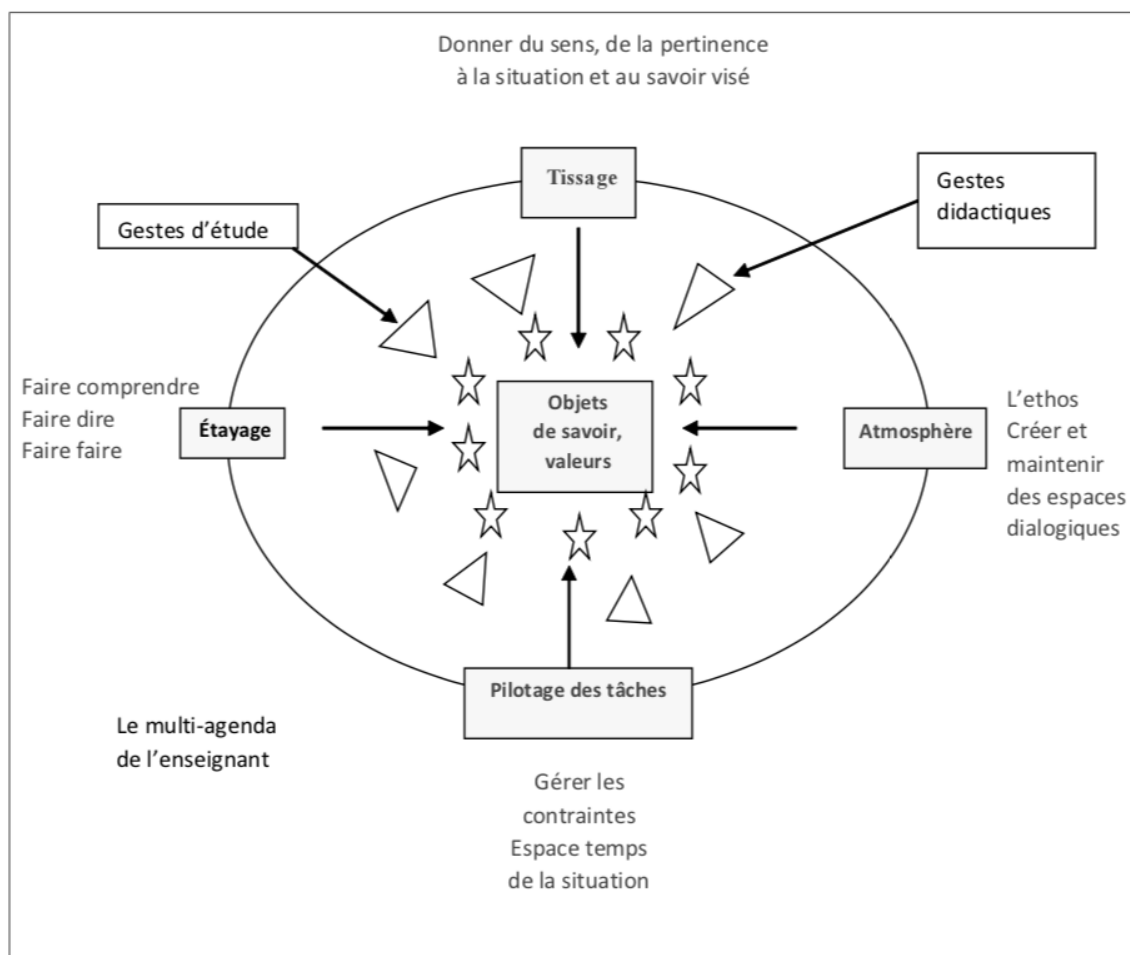


Figure 7. - Schématisation du modèle multi-agenda

(tirée de Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, Laux, 2015, p.67)

Nous adoptons ce modèle afin d'analyser les actes complexes des professionnels de l'éducation en contexte d'enseignement-apprentissage et leur explicitation respective permet de mieux comprendre les rouages de ces actes (Borkowski-Nwodo, 2013). En ce sens, nous les abordons individuellement dans les prochaines sections afin d'en comprendre les nuances et les spécificités.

#### 2.5.3.1 Les objets de savoir

Les objets de savoir occupent une place centrale dans le modèle multi-agenda : les quatre autres préoccupations mentionnées gravitent autour de celle-ci, comme cela est exemplifié dans la figure 6. Malgré cela, les objets de savoir demeurent une cible floue (Saulnier-Beaupré, 2012) : « enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc. ? » (Bucheton et Soulé, 2009, p.86). En ce sens, Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux (2015, p.68) soulignent que les objets de savoir « restent relativement peu explorés. Ils sont souvent appris par mimétisme [...] et du coup, [ils] sont peu interrogés ». Malgré les questionnements quant à la nature<sup>9</sup> et à la cible visées, une attention particulière est accordée, au sein de ce modèle, à l'identification des objets de savoir visés dans leur complexité, à leur évolution en action et notamment, à leur enchâssement respectif.

#### 2.5.3.2 Le tissage

Le tissage est la deuxième préoccupation mise de l'avant dans ce modèle. Comme son nom l'indique, une attention particulière est accordée au tissage de liens entre les différentes activités : « tisser, c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Cette préoccupation fait référence à l'activité réalisée par le cerveau qui consolide les traces et les associations qui s'inscrivent en continuité avec les habitus construits et ancrés, en l'occurrence la manière d'être d'un individu et la disposition de son esprit (ex. attitudes, habitudes et comportements). Les fondements de cette préoccupation réfèrent aux

---

<sup>9</sup> Ex. Visée de nature didactique, visée de nature psychopédagogique, visée de nature philosophique, etc.

différents travaux issus de la sociologie et de l'anthropologie culturelle qui mettent de l'avant qu'un nouveau savoir ou une nouvelle expérience s'inscrivent dans ce qui est déjà construit (Bakhtine, 1984). Lors de leur enseignement, plusieurs enseignants tentent de tisser des liens entre les apprentissages, et ce, de multiples façons. Parmi celles-ci, mentionnons que les enseignants pourraient raviver les connaissances antérieures des élèves, notamment par des tempêtes d'idées ou encore, en explicitant l'utilité sociale des nouveaux apprentissages. Ces façons de faire ne sont pas anodines, car elles permettent aux élèves de mettre en relation les apprentissages réalisés en classe avec ceux qui se réalisent à l'extérieur des murs de l'école. Néanmoins, le tissage représente seulement 4 % des gestes professionnels des novices et des experts (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015). Cela nous permet de dresser un parallèle avec le propos de Bucheton et Soulé (2009), qui affirment que les apprentissages réalisés au sein des établissements scolaires sont généralement décontextualisés et déréalisés, c'est-à-dire qu'ils sont extirpés de leur environnement et de leur réalité première, entraînant ainsi une perte de sens, ce qui peut poser problème à certains élèves, particulièrement pour les élèves faibles qui ont de la difficulté à les nommer, à les utiliser et à établir des liens. Les élèves forts et moyens, quant à eux, arrivent plus aisément à tisser par eux-mêmes ces liens lorsque ces derniers demeurent implicites (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015).

### 2.5.3.3 Le pilotage des tâches

La visée de cette troisième préoccupation s'articule autour de la gestion des contraintes de la situation ainsi que de l'espace-temps (gestion du temps, rythme de l'activité) ce qui représente généralement un défi pour les enseignants débutants. Habituellement, lors du pilotage des tâches, l'enseignant se questionne et se réajuste : « Aurais-je le temps de faire cet exercice ? Combien de temps leur faudra-t-il pour écrire cette phrase ? Dois-je avancer même s'ils n'ont pas terminé ? Allons-y pour une digression, une anecdote, elle me fera gagner du temps en explication. Stop ! Je m'arrête : ils ne me comprennent pas, ils sont ailleurs » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34). De plus, une attention particulière est accordée à la cohérence de la tâche (réelle et temporelle) et à la cohésion de celle-ci dans son ensemble, car toutes deux sont indissociables au bon déroulement d'une situation d'enseignement-apprentissage (Saulnier Beaupré, 2012). Bucheton et Soulé (2012) mettent aussi de l'avant qu'un pilotage appréciable



des tâches passe par l'organisation de ces différentes tâches, l'organisation et la disposition de spatiale (disposition des tables ou des pupitres dans la classe, regroupement et place des élèves) et notamment, des instruments de travail utilisés par l'enseignant et les élèves (ex. tableau, feuilles, matériel de manipulation, livres, manuels).

#### 2.5.3.4 L'étayage

Le concept d'étayage, repris de Bruner (1984), désigne « l'aide, sous toutes ses formes, que l'enseignant apporte aux élèves pour les aider à faire, bien sûr, mais aussi pour les aider à comprendre, à apprendre et à se développer dans toute leur entité » (Saulnier-Beaupré, 2012, p.109). En ce sens, l'enseignant doit prendre en charge les différents éléments de la tâche qu'un élève n'est pas en mesure de réaliser seul. Spécifions que même si c'est l'enseignant qui doit généralement se préoccuper du soutien offert, il peut aussi en déléguer la mise en œuvre. De fait, les pairs peuvent se soutenir mutuellement ou des outils peuvent être également utilisés à des fins d'étayage, notamment le tableau d'ancrage. Dans le cadre de ses travaux, Bruner (1984) distingue plusieurs formes d'étayage, notamment l'étayage affectif et l'étayage cognitif. D'abord, l'étayage affectif a pour principal objectif de permettre à l'élève de s'exprimer. Pour ce faire, l'enseignant peut amener l'élève à communiquer grâce à une communication non verbale (sourire, regards, gestes, etc.) ou verbale (encouragements, sollicitation, etc.). Quant à l'étayage cognitif, l'enseignant amène l'élève à réfléchir sur les situations de langages où la langue est l'objet d'étude. Par exemple, en situation de communication, l'enseignant pourrait réaliser un étayage cognitif pour amener l'élève à parler fort ou même, à considérer son destinataire.

Par son aspect déterminant, l'étayage est hiérarchiquement supérieur à plusieurs préoccupations présentées de ce modèle (tissage, pilotage des tâches, l'atmosphère). Un examen approfondi de ces gestes permet de croire qu'ils ont des points d'ancrage issus de la didactique et de la pédagogie : les gestes d'étayage sont toujours didactiques par leurs visées didactiques et ils sont pédagogiques alors qu'ils sont l'instrument pour l'atteindre (Bucheton et Soulé, 2009).

#### 2.5.3.5 L'atmosphère

Par définition, « l'atmosphère, c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34). Elle semble primordiale pour susciter l'attention et maintenir l'intérêt des élèves, jouant un rôle décisif lorsqu'il est question d'engagement affectif, relationnel et intellectuel au sein de la tâche. L'atmosphère influence directement le déroulement de la tâche, ce qui explique qu'elle est mise en relation avec plusieurs autres concepts issus d'autres disciplines, notamment l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie et l'analyse de discours (François, 1992). Cela dit, plusieurs autres chercheurs de disciplines connexes l'emploient au sein de leurs propres modèles (Berthoz, 2003 ; Damasio, 1995).

Au sein de ce modèle, il est de la responsabilité de l'enseignant de mettre en place et de maintenir une atmosphère propice au déroulement de la tâche. L'atmosphère de la classe et les *scènes*, en l'occurrence l'espace accordé pour « parler, penser, apprendre et se construire » (Bucheton, Alexandre et Jurado, 2014) sont liés. Une scène n'est pas définie dans le temps : elle pourrait être de longue ou de courte durée. Les actions d'une scène influencent positivement ou négativement l'atmosphère au sein d'une classe, car elles organisent l'atmosphère cognitive et langagière de différentes façons pour l'enseignant et les élèves. En ce sens, les scènes sont des moments singuliers dans leur unicité par les actions qui y sont produites et notamment, les échanges qui y sont réalisés. Bucheton et Soulé (2009) dénombrent cinq scènes que nous présentons ici accompagnées d'exemples :

- **Scène collective et frontale**, en l'occurrence les accords et les conflits entre les élèves eux-mêmes ;

Positif Les élèves de la classe respectent les tours de parole lors du cercle de lecture, ce qui engendre de belles discussions entourant le thème choisi. Ils se sentent écoutés et respectés par leurs pairs, l'atmosphère est positive.

Négatif Les élèves de la classe ne respectent pas les tours de parole lors du cercle de lecture, ce qui engendre des conflits et des disputes. Ils ne se sentent ni écoutés ni respectés par leurs pairs, l'atmosphère est négative.

- **Scène duale**, en l'occurrence les accords et les conflits entre le professeur et un élève ;

Positif L'enseignant demande à un élève de venir en récupération sur l'heure du dîner afin qu'ils puissent travailler sur une notion moins bien maîtrisée par ce dernier : l'élève accepte et il s'applique à la tâche, l'atmosphère est positive.

Négatif L'enseignant demande à un élève de venir en récupération sur l'heure du dîner afin qu'ils puissent travailler sur une notion moins bien maîtrisée par ce dernier : l'élève refuse, crie des injures et lance sa chaise, l'atmosphère est négative.

- **Scène de groupes**, en l'occurrence au moment où les élèves sont en autonomie collective ;

Positif Les élèves réalisent des ateliers d'écriture : ils utilisent leurs stratégies et leurs outils : ils sont autonomes dans leurs tâches, l'atmosphère est positive.

Négatif Les élèves réalisent des ateliers d'écriture : ils n'utilisent pas leurs stratégies et leurs outils. Ils sont peu autonomes dans leurs tâches, l'atmosphère est négative.

- **Scène d'atelier**, en l'occurrence lorsque l'enseignant est disponible pour un groupe restreint d'élèves (ex. 4-6 élèves) ;

Positif L'enseignant travaille avec un sous-groupe d'élèves ayant quelques difficultés pendant que les autres élèves de la classe s'adonnent à une tâche autonome. Tous peuvent travailler à l'atteinte de leurs objectifs, l'atmosphère est positive.

Négatif L'enseignant souhaite travailler avec un sous-groupe d'élèves ayant quelques difficultés pendant que les autres élèves de la classe s'adonnent à une tâche autonome, mais il est constamment dérangé : les élèves parlent, se lèvent et n'effectuent pas le travail demandé. Le sous-groupe d'élèves ne peut pas bénéficier de la disponibilité de l'enseignant, l'atmosphère est négative.

- **Scène intérieure**, en l'occurrence lorsque l'enseignant observe le regard de ses élèves, leurs mains ou même, leurs tics ;

Positif L'enseignant observe les élèves pendant qu'ils réalisent une évaluation : les élèves respirent calmement, ils regardent leur copie et ils ne mordillent pas leurs ongles et ils ne secouent pas leurs jambes, l'atmosphère est positive.

Négatif L'enseignant observe les élèves pendant qu'ils réalisent une évaluation : les élèves se mordillent les ongles, secouent leurs jambes sous le bureau et passent leur main nerveusement dans leurs cheveux, l'atmosphère est négative.

En somme, le modèle multi-agenda fournit un cadre d'analyse qui permet de mieux comprendre les pratiques enseignantes observées par l'intermédiaire de cinq préoccupations centrales telles qu'explicitées dans le tableau 4. Toujours dans cette optique de description et d'analyse des pratiques enseignantes, le cadre de référence élaboré par Jackson (1966 ; 1968) permet de circonscrire l'agir de l'enseignant en situation d'enseignement en trois phases : avant, pendant et après. C'est ce qui est abordé dans la prochaine section.

Tableau 4. Synthèse des préoccupations et des descripteurs du modèle multi-agenda  
(d'après Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2018)

<b>Préoccupations</b>	<b>Descripteurs</b>
Objets de savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pertinence et exactitude des contenus</li> <li>➤ Densité des contenus</li> </ul>
Tissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Des contenus abordés</li> <li>➤ Des tâches et des dispositifs mobilisés</li> </ul>
Pilotage	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rythme de l'activité</li> <li>➤ Efficacité dans la gestion des tâches</li> </ul>
Étayage	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cognitif</li> <li>➤ Socioaffectif</li> </ul>
Atmosphère	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Attention des élèves (réception)</li> <li>➤ Activité et participation des élèves (production)</li> </ul>

#### 2.5.4 Le cadre de référence de Jackson

Le cadre de référence proposé par Jackson (1966 ; 1968) permet d'analyser le processus de planification et de réalisation d'activités d'enseignement durant l'ensemble de la tâche : avant, pendant et après l'enseignement. Puisque le modèle multi-agenda précédemment présenté ne permet pas une telle segmentation temporelle de la tâche, le cadre de référence de Jackson et le modèle multi agenda ont été utilisés en complémentarité.

La segmentation de la tâche (avant, pendant et après) permet de circonscrire l'analyse des données recueillies en fonction de trois moments déterminants dans la réalisation de l'activité. Jackson (1966 ; 1968) distingue trois phases caractéristiques dans les pratiques d'enseignement : la phase préactive, interactive et postactive.

La première phase, en l'occurrence la phase préactive, permet à l'enseignant de planifier son action et les instruments qu'il souhaite utiliser. Cette phase est systématiquement présente, mais le temps alloué à celle-ci est extrêmement variable d'un enseignant à l'autre, comme le souligne Jackson (1966 ; 1968), passant de quelques minutes à quelques heures pour certains. Réduite au maximum, cette phase pourrait, dans certains cas, prendre la forme d'un simple questionnement.

Au cours de la seconde phase, c'est-à-dire la phase interactive, l'enseignant conduit la tâche d'enseignement. Lors de cette phase, l'enseignant et les élèves sont en étroite relation : les élèves sont au cœur du processus d'apprentissage (questions, exemples, exercices, travaux, etc.) et l'enseignant doit rester à l'affût pour intervenir ou pour rectifier son enseignement.

Puis, la dernière phase, c'est-à-dire la phase postactive, se caractérise par l'évaluation de l'intervention après l'action. L'enseignant tente d'évaluer son enseignement : il identifie les plus-values et les moins-values afin de modifier de futures interventions. La figure 7 fournit une description des gestes professionnels susceptibles d'être posés par l'enseignant en fonction du moment de la tâche (avant, pendant ou après). Spécifions que cette liste n'est pas exhaustive.

## Phase préactive



- Rassembler et traiter l'information relative à la séance d'enseignement;
- Identifier les attentes et les objectifs à atteindre;
- Choisir les règles et les procédures qui gèrent le fonctionnement de la classe;
- Planifier les stratégies et l'organisation du temps;
- Sélectionner judicieusement les activités;
- Adapter, au besoin, les activités aux particularités des élèves;
- Évaluer et modifier, si nécessaire, les décisions antérieures;

## Phase interactive



- Communiquer et animer efficacement;
- Donner des rétroactions;
- Faire preuve d'attention multiple;
- Gérer, simultanément, plusieurs événements;
- Accueillir les apports spontanés des élèves;
- Garder un rythme régulier et dynamique dans les activités et ainsi, tenir en haleine;
- Prendre des décisions rapides;
- Maîtriser les techniques de la discipline (gestion de classe);
- Responsabiliser les élèves dans leur travail et leurs comportements;
- Intervenir adéquatement face à des comportements indésirables;
- Être sensible à l'expérience des élèves;
- Se servir d'évènements courants;
- Tirer parti des moments charnières;

## Phase postactive



- Évaluer sa performance et celle de ses élèves;
- Se remettre en question;
- Travailler en équipe;
- Communiquer avec les parents;

Figure 8. - Phases issues du modèle de Jackson  
(d'après Jackson, 1966 ; 1968)

Ainsi, tout comme le modèle multi-agenda, le cadre de référence de Jackson (1966 ; 1968) fournit un support à la description et à l'analyse des pratiques enseignantes. En revanche, il se distingue par l'information temporelle qu'il fournit par l'entremise des trois phases analysées.

## 2.6 La synthèse

Au cours de ce chapitre, nous avons abordé de multiples concepts nous permettant de répondre à la question de recherche précédemment énoncée. En ce sens, nous avons d'abord introduit et nuancé deux de nos concepts centraux, en l'occurrence le lexique et le vocabulaire, car ces termes sont parfois fautivement interchangeables dans les écrits scientifiques. Nous avons également identifié une problématique entourant le *mot*, un terme qui se trouve au cœur même de la définition de nos concepts centraux et nous avons ensuite réalisé un rapprochement avec l'unité lexicale, un concept de plus haut niveau.

Nous avons aussi identifié et défini plusieurs relations lexicales fondamentales (synonymie, hyperonymie, hyponymie, polysémie et homonymie), des relations essentielles à la structuration du lexique. Puisqu'une meilleure connaissance de la langue passe notamment par la connaissance approfondie de la structure de celle-ci, ces relations lexicales fondamentales permettent de mieux saisir les nuances et les subtilités de la langue en vue de son apprentissage.

Ensuite, il a été question de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, des dispositifs d'enseignement et des pratiques expertes sur le sujet. Pour dresser un bref portrait de la situation, nous avons recensé, analysé et comparé plusieurs recherches. Finalement, puisque l'utilisation de la littérature jeunesse est une pratique probante identifiée par la recherche, nous l'avons aussi longuement abordé. Finalement, au terme de ce deuxième chapitre et en guise de conclusion, nous en sommes à formuler l'objectif suivant :

**Décrire et analyser les pratiques adoptées en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire par les enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.**



## **3 - Méthodologie**

### **3.1 Les considérations éthiques et les démarches auprès du CEREP**

Avant d'entreprendre toutes les démarches méthodologiques mentionnées ci-après, nous avons soumis notre projet au *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* (CEREP), conformément à la réglementation en vigueur à Université de Montréal. Ce comité se charge d'évaluer les activités de recherche qui impliquent des participants humains et de surcroît, de les approuver. Afin d'obtenir notre certificat d'éthique, nous avons soumis le formulaire de dépôt de dossier dûment rempli, la description du projet de recherche, les outils de collecte de données (guide d'entretien, canevas de planification, grille d'observation), le formulaire de consentement, le formulaire d'obtention de la permission de reproduire d'œuvres protégés par des droits d'auteur, le document d'information aux participants ainsi qu'une copie de l'évaluation scientifique réalisée par le département de didactique de l'Université de Montréal. Spécifions qu'aucune modification majeure n'a été demandée par le comité, le présent projet a donc été approuvé et le certificat a été octroyé (N<sup>o</sup> CEREP-19-0310-D). À la suite des démarches auprès du CEREP, nous avons réalisé les différentes étapes méthodologiques mentionnées dans les prochaines sections. La figure 8 dresse un portrait d'ensemble de ces démarches qui ont permis de répondre à notre objectif de recherche visant la description et l'analyse des pratiques adoptées en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire au 1<sup>er</sup> cycle du primaire par des enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse.

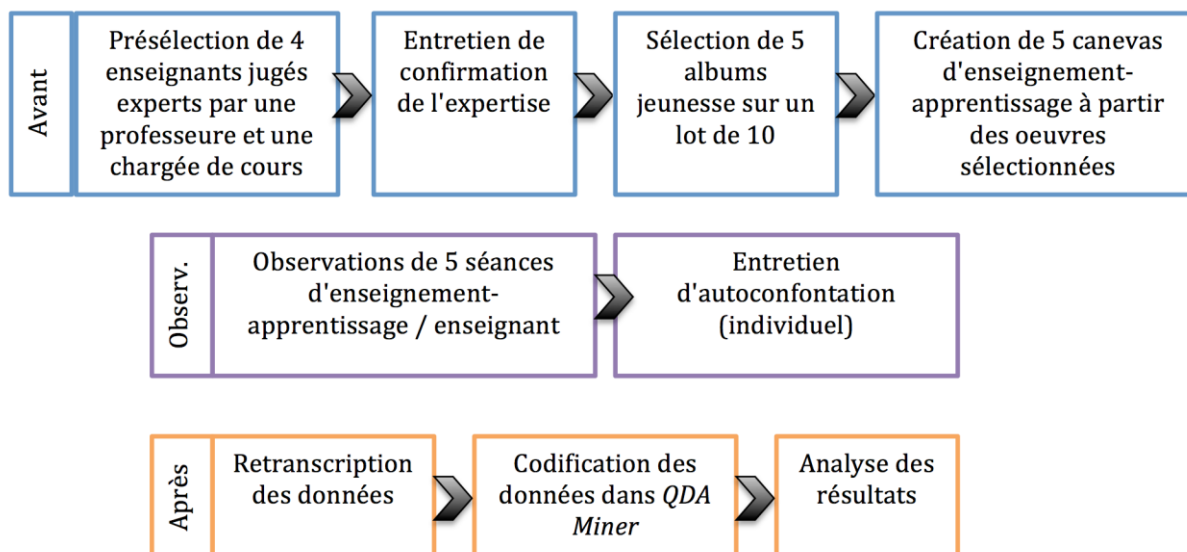


Figure 9. - Démarche globale de recherche

### 3.2 La sélection des sujets : les enseignants experts

Les sujets sélectionnés étaient des enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse. Considérant l'expertise qu'ils devaient détenir, nous nous sommes intéressée aux formations universitaires qui abordent la littérature jeunesse au Québec, afin d'orienter notre sélection et ce, plus particulièrement celles offertes à Montréal ainsi que dans les environs, considérant notre propre lieu géographique. Mentionnons qu'au moment où cette recherche a été réalisée, l'Université de Montréal était la seule université francophone de la région de Montréal qui offrait un microprogramme en littérature jeunesse, ce dernier ayant été implanté en 2007.

À la lumière de ce constat, nous avons pris contact avec les responsables du microprogramme en littérature jeunesse de l'Université francophone ciblée. Ces responsables, une professeure titulaire ainsi qu'une chargée de cours, ont accepté de créer un échantillon de 5 enseignants ayant complété le microprogramme en littérature jeunesse depuis sa création et qui, à leur connaissance, exerçaient au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Puisque ces enseignants faisaient tous partie de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands, une commission scolaire qui dessert la région de Beauharnois-Salaberry, nous avons contacté l'administration de cette commission

scolaire afin d'en apprendre davantage sur le processus de sollicitation des enseignants. Au terme de ces échanges, nous avons été informés que nous devions transiger directement avec les participants et/ou les directions des établissements scolaires concernés.

Puisque les responsables du microprogramme en littérature jeunesse possédaient les coordonnées des enseignants ciblés (prénom, nom et adresse courriel) et pour éviter toute problématique éthique, elles ont contacté elles-mêmes les enseignants par courriel. Dans ce courriel, la chercheuse principale et la directrice de recherche de cette dernière étaient nommées, puis des différentes caractéristiques et particularités de la recherche étaient abordées : brève synthèse de la problématique, la question et l'objectif de recherche, la méthodologie utilisée ainsi que les outils. Les différents éléments qui relevaient de la participation ont également été abordés : moment de la collecte de données, avantages et inconvénients de la participation, droit de retrait et indemnité. Les enseignants étaient invités à communiquer avec la chercheuse principale par courriel s'ils souhaitaient obtenir plus d'informations sur la recherche ou s'ils souhaitaient participer. Ainsi, à cette étape, 5 enseignants avaient été sollicités, 3 d'entre eux avaient répondu favorablement au présent projet de recherche, mais 1 enseignant a finalement choisi de se retirer pour des raisons personnelles. Ainsi, cela nous a amenés à décrire et à analyser les pratiques de 2 enseignants plutôt que les 4 initialement souhaités. Spécifions que les professionnels qui avaient accepté de participer à cette recherche étaient toutes deux de sexe féminin : c'est dans cette optique que nous utilisons, dans les prochains chapitres, le genre féminin pour désigner les participants. Pour assurer la confidentialité des participantes, nous les désignons respectivement ainsi : *enseignante I* et *enseignante II*.

### **3.2.1 Les entretiens de confirmation de la sélection**

Comme son nom l'indique, ce type d'entretien a pour objectif de confirmer la sélection des sujets. Les 2 enseignantes qui avaient accepté de participer à la présente recherche ont été rencontrées individuellement dans leur établissement scolaire respectif afin de déterminer si elles répondaient à la définition d'enseignant expert élaborée par Dupin de Saint-André (2011). Précisons que c'est dans cette optique de validation des critères d'expertise que le guide d'entretien a été élaboré.

Le guide d'entretien (annexe 1) a été segmenté en quatre volets distincts afin d'analyser la réflexivité des enseignants vis-à-vis de leur pratique, de leurs activités de développement professionnel en continu, de leurs connaissances de la littérature jeunesse et de leur capacité à formuler d'objectifs clairs par rapport à leur pratique. Le premier volet de l'entretien était constitué de questions courtes qui permettaient de dresser un portrait général de l'enseignante et de son milieu d'enseignement. Les questions portaient sur le nombre d'années d'expertise en enseignement et plus particulièrement au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, sur les formations universitaires antérieures et les caractéristiques spécifiques au milieu d'enseignement. Le second volet était axé sur le microprogramme en littérature jeunesse et sur l'implication de l'enseignant dans une formation continue. Plus particulièrement, il était question de leurs motivations pour ce microprogramme, des connaissances et des habiletés issues de cette formation qui avaient été réinvesties dans la pratique actuelle. Ensuite, le troisième volet traitait des connaissances relatives à la littérature jeunesse et de son utilisation au quotidien. Il était question de la fréquence d'utilisation des œuvres jeunesse en classe, des critères de sélection des œuvres et des avantages/inconvénients en lien avec leur utilisation. Puis, le dernier volet était axé sur l'enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse. Les questions étaient orientées vers les activités d'enseignement-apprentissage du vocabulaire réalisées antérieurement en classe, les notions ciblées lors de celles-ci et les œuvres jeunesse exploitées.

Le guide d'entretien a été remis aux enseignantes deux semaines avant la tenue de l'entretien. L'objectif était qu'elles puissent anticiper le déroulement de l'entretien et s'y préparer, au besoin. Nous étions consciente qu'en fournissant aux enseignantes le guide d'entretien avant sa passation, cela a pu engendrer un biais de désirabilité sociale, celles-ci ayant le temps de préparer les réponses aux questions, pour ensuite répondre ce qu'elles croyaient acceptable. Or, ne pas fournir le guide d'entretien aux enseignantes aurait pu grandement limiter leur capacité de réponse. La structure du guide d'entretien étant élaborée pour permettre à l'enseignante d'être réflexive vis-à-vis de sa pratique et la réflexivité étant un critère analysé, fournir le guide aux enseignantes semblait engendrer un moindre mal. Mentionnons également qu'un document d'information complet a été remis à chaque enseignante lors de cet entretien afin de préciser les visées et les orientations de la présente recherche.

Le temps maximum pour cet entretien semi-dirigé avait été fixé à 70 minutes. Au terme de celui-ci, l'expertise des 2 enseignantes quant aux 4 critères de sélection a été confirmée. Spécifions que si l'une ou l'autre des enseignantes n'avait pas manifesté l'expertise souhaitée lors de cet entretien, les observations en classe auraient tout de même été faites afin d'établir des comparatifs entre experte et non-experte, ce qui nous aurait permis d'étayer notre analyse. À la suite de ces entretiens de confirmation, les enseignantes expertes sélectionnées ont dû réaliser quelques tâches préalables aux séances d'observation. La réalisation de ces tâches leur a permis de planifier et de structurer les séances d'enseignement-apprentissage.

### **3.3 Les tâches préalables aux observations**

Avant la réalisation des observations en contexte de classe, les enseignantes ont dû effectuer plusieurs tâches qui s'articulaient autour d'un formulaire de consentement de la participation, de la sélection d'œuvres jeunesse et de la réalisation de canevas d'enseignement-apprentissage. Ces tâches sont détaillées dans les prochaines sections.

#### **3.3.1 Le formulaire de consentement destiné aux enseignants**

Comme prévu par la réglementation qui régit la recherche universitaire, les participantes ont dû prendre connaissance des caractéristiques particulières de la recherche proposée (qui, quand, quoi, où, comment, pourquoi) et y consentir. Le formulaire de consentement abordait l'objectif<sup>10</sup> et la participation à la recherche<sup>11</sup>, la confidentialité des données<sup>12</sup>, les avantages et les inconvénients de la participation<sup>13</sup>, le refus, le droit de retrait et les indemnités<sup>14</sup>. Les

---

<sup>10</sup> Objectif : Décrire et analyser les pratiques d'enseignants experts lors d'un enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse.

<sup>11</sup> Tâches : **1.** Lire et sélectionner 5 albums jeunesse parmi un lot de 10 œuvres proposées par la chercheuse. **2.** Concevoir 5 situations d'enseignement-apprentissage axées sur le vocabulaire à l'aide des 5 œuvres sélectionnées. **3.** Réaliser en classe les 5 séances d'enseignement-apprentissage conçues.

<sup>12</sup> Confidentialité : **1.** Le prénom et le nom de famille des participants seront remplacés par un code afin que l'identification des participants soit impossible. **2.** Les données seront conservées sous clé pour une durée de 7 ans, puis détruites par la suite.

<sup>13</sup> Avantages et inconvénients : **1.** Développer les connaissances dans le domaine d'expertise ciblé. **2.** Aucun risque ni inconvénient pour les participants.

enseignantes devaient se positionner quant à leur participation à la recherche et à l'enregistrement vidéo de chaque séance d'enseignement-apprentissage. Les deux enseignantes ont lu et signé le formulaire de consentement (annexe 3). En outre, les enseignantes ont réalisé d'autres tâches avant les observations, notamment la sélection des œuvres jeunesse exploitées.

### **3.3.2 La sélection des albums jeunesse**

Dix albums jeunesse ayant des thématiques variées et différents niveaux de complexité ont été fournis aux enseignantes expertes (tableau 5). Spécifions que ces œuvres constituaient l'indemnité de participation à la présente recherche. Ces œuvres avaient été sélectionnées sur la base de leur qualité, plus spécifiquement sur la base des six traits d'écriture (Montésinos-Gelet, 2014 ; Olness, 2005 ; Saada et Fortin, 2010) : les idées véhiculées dans l'œuvre, la structure du texte, la voix de l'auteur, les mots employés, la fluidité des phrases et les conventions linguistiques. De plus, elles ont été retenues parce que le vocabulaire qu'on y retrouvait était riche, varié et nuancé. Elles présentaient également un intérêt lexical certain : polysémie, antonymie, homonymie, etc. L'objectif de proposer aux enseignantes expertes une telle variété d'œuvres de qualité était de leur permettre de sélectionner des œuvres qui seraient susceptibles de répondre à leur intention pédagogique et aux besoins de leurs élèves, quels qu'ils soient. De fait, un enseignant connaît généralement les champs d'intérêt, les forces et les défis des élèves de sa classe, ce qui lui permet de choisir des œuvres à leur pointure (Morrow, Freitag et Gambrell, 2009). Spécifions néanmoins que ces œuvres n'étaient pas imposées aux enseignantes : ces dernières avaient la possibilité de les utiliser en totalité, partiellement, ou même, pas du tout. De fait, les enseignantes ont été invitées, si elles le souhaitaient, à utiliser d'autres œuvres issues de leur sélection personnelle. Ainsi, nous ne voulions pas limiter les enseignantes, mais plutôt leur proposer un point d'ancrage en vue de la création de leur situation d'enseignement-apprentissage.

---

<sup>14</sup> Refus, droit de retrait et indemnités : 1. Chaque participant est libre de refuser de participer à la recherche et il est libre de se retirer à tout moment, sans préjudice. 2. Les 10 œuvres jeunesse utilisées seront offertes gracieusement aux participants.

Tableau 5. Albums jeunesse sélectionnés

Titre de l'oeuvre	Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture
La craie rose	Lili Chartrand Marion Arbona	
La souris qui rugit	Rachel Bright Jim Field	
Quel génie!	Ashley Spires	
Les fruits du soleil	Dominique Mwankumi	
Tellement sauvage!	Mircille Messier France Cormier	
Douze oiseaux	Renée Robitaille Philippe Béha	



<b>Le petit voleur de mots</b>	Nathalie Minne	
<b>L'animal le plus dangereux du monde</b>	Michaël Escoffier Matthieu Maudet	
<b>Le géant, la fillette et le dictionnaire</b>	Jean Leroy Stéphane Poulin	
<b>N'aie pas peur</b>	Andrée Poulin Véronique Joffre	

Sept semaines ont été accordées aux enseignantes pour la lecture et l'analyse des albums jeunesse. Au terme de ce délai, elles devaient se prononcer quant à leur sélection. Les enseignantes ont toutes deux sélectionné 5 œuvres issues du lot que nous leur avons proposé (1 album/séance). Bien que leur sélection soit basée sur des choix personnels et professionnels, nous les avons questionnées verbalement et informellement à ce sujet afin de déterminer si les œuvres proposées avaient orienté leur sélection. Elles nous ont mentionné que puisqu'elles ne connaissaient pas la majorité des œuvres proposées, elles y voyaient une opportunité de développer des situations d'enseignement-apprentissage à partir de nouvelles œuvres d'actualité. De plus, elles connaissaient certains auteurs sélectionnés, notamment Nathalie Minne, Michaël Escoffier et Andrée Poulin, ce qui les a incitées dans leur sélection. Puis, elles ont dû réaliser une autre tâche préalable aux observations : la création de canevas d'enseignement-apprentissage détaillés.

### 3.3.3 La création de canevas d'enseignement-apprentissage détaillés

Règle générale, réaliser un canevas de planification détaillée permet à un enseignant d'organiser son enseignement : déroulement de l'activité, aménagement du temps, problématiques qui peuvent être rencontrées, différenciation pédagogique susceptible d'être réalisée, etc. C'est dans cette optique que les enseignantes que nous avons observées avaient réalisé 5 canevas d'enseignement-apprentissage<sup>15</sup> qui visaient l'exploitation des œuvres jeunesse choisies dans la visée didactique de travailler sur l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire des élèves. Les enseignantes pouvaient y intégrer certaines relations lexicales fondamentales, si elles jugeaient que celles-ci maximiseraient les apprentissages réalisés. Un squelette de canevas détaillé avait été fourni (annexe 2) afin de faciliter l'organisation matérielle des enseignantes. Néanmoins, ces dernières avaient la possibilité de l'utiliser ou non, selon leurs besoins. De fait, elles pouvaient utiliser un autre type de canevas ou une autre méthode de planification. Puisque nous savions que les enseignantes étaient susceptibles de s'en tenir aux canevas d'enseignement-apprentissage initiaux et de ne pas déroger de ceux-ci en contexte d'observation afin de se conformer à la planification qui avait été présentée, nous avons explicité auprès des enseignantes le rôle des canevas au sein de notre recherche afin que cela n'influence pas les données recueillies. Ce biais de désirabilité sociale (Thouin, 2014) avait été considéré lors de la collecte de données.

Spécifions également ceci : qui dit canevas détaillé d'enseignement-apprentissage ne dit pas rigidité. Tochon (1993) mentionne d'ailleurs qu'une certaine souplesse dans la planification est requise et que les interventions doivent être adaptées aux interactions vécues en contexte de classe.

Quand on planifie un cours [séance d'enseignement-apprentissage], en didactique, on anticipe le moment des interactions ; on prévoit ce que sera ce « moment présent » futur. Mais, comme il se peut que les choses changent en cours de route, ce mouvement

---

<sup>15</sup> Nous avons obtenu la permission de reproduire intégralement les canevas d'enseignement-apprentissage des deux enseignantes dans le présent mémoire (annexes 3 et 4). Les canevas sont assujettis à des droits d'auteurs : aucune reproduction à des fins commerciales n'est autorisée.

d'anticipation va devoir s'adapter au fur et à mesure que ce futur anticipé s'approche du présent immédiat (Tochon, 1993, p. 438).

D'ailleurs, pour Dessus (1995), les experts produisent de meilleures planifications que les novices : celles-ci sont plus précises, mieux structurées, tout en étant profondes, détaillées et souples. Cette tâche préalable aux observations, en l'occurrence la création de canevas d'enseignement-apprentissage détaillés, a été la dernière étape méthodologique avant le début des observations en contexte de classe. Ainsi, dans la prochaine section, il est question de la méthode et de l'outil utilisé lors des observations.

### **3.4 La méthode et l'outil de collecte de données**

Afin de répondre à l'objectif de recherche identifié, l'outil de collecte de données que nous avons retenu est la grille d'observation, car elle permettait l'analyse et la description des pratiques effectives. L'observation des pratiques enseignantes constituait l'une des pièces maitresses de notre étude. Spécifions que les données recueillies étaient essentiellement de nature qualitative et descriptive. Ainsi, dans les prochaines sections, nous détaillons la méthodologie qui a été suivie pour recueillir ces données de recherche.

#### **3.4.1 La fréquence et la description des observations**

Les enseignantes ont été amenées à réaliser avec leur groupe-classe 5 séances d'enseignement-apprentissage à l'aide des 5 albums jeunesse choisis (1 album jeunesse/séance) sur une période de 6 semaines. En ce sens, un calendrier des séances d'observation a été élaboré par la chercheuse principale pour tenir compte de la disponibilité des enseignantes expertes et de leur contexte scolaire respectif afin de ne pas altérer leur horaire régulier (routines, périodes de spécialistes, etc.). Ces séances d'observation se sont déroulées dans le contexte de classe naturel de chaque enseignante et elles ont été entièrement filmées sur caméra vidéo afin de faciliter l'analyse détaillée des pratiques observées. L'autorisation de filmer a été accordée par les deux enseignantes en début de processus, sans possibilité de diffusion.

Puisque nos observations portaient plus spécifiquement sur les pratiques des enseignantes expertes en littérature jeunesse en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, nous avons décrit l'agir de ces enseignantes en ayant pour ancrages théoriques le modèle

multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) qui s'articule autour de 5 préoccupations centrales (les objets de savoirs, le tissage, le pilotage des tâches, l'étayage et l'atmosphère) ainsi que le cadre de référence de Jackson (1966 ; 1968). Nous avons également relevé les dispositifs d'enseignement qu'elles ont utilisés et nous les avons décrits. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la grille d'observation que nous avons élaborée : cette dernière détaillait notamment les relations lexicales fondamentales (synonymie, hyperonymie, hyponymie, polysémie, homonymie) et les dispositifs d'enseignement susceptibles d'être explicités par les enseignantes (tableau 3). Pour établir certains comparatifs, nous avons également recensé une variété de pratiques probantes identifiées par la recherche sur le sujet en sciences de l'éducation et nous les avons comparés avec les pratiques que nous avons nous-même observées. Aussi, puisque deux manières sont généralement identifiées par la recherche lorsqu'il est question d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, en l'occurrence l'apprentissage incident et l'enseignement formel, nous les avons décrits nuancés et comparer. Au cours des observations, nous nous sommes également intéressée à la sélection des mots choisis par les enseignantes : variété des classes de mots, quantité, potentiel de réinvestissement, etc.

### **3.4.2 La description de la grille d'observation**

La grille d'observation a été élaborée conformément au modèle multi-agenda, modèle précédemment présenté dans le cadre conceptuel et théorique. La grille d'observation comportait les 5 préoccupations explicitées au sein de ce modèle pour décrire l'agir de l'enseignant (l'atmosphère, le pilotage, le tissage, l'étayage et les objets de savoir). Chacune de ces préoccupations reposait sur deux descripteurs issus de l'étude de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018) précédemment présentée dans le tableau 4 et ces descripteurs étaient joints à une échelle de fréquence à 6 niveaux (J R Q S TS ST)<sup>16</sup>. Considérant les relations lexicales fondamentales susceptibles d'être abordées, elles y étaient intégrées sous la préoccupation nommée *objets de savoir*. Quant aux dispositifs

---

<sup>16</sup> Légende des 6 niveaux : Jamais - Rarement - Quelques fois - Souvent - Très souvent - Systématiquement

d'enseignement de la lecture et de l'écriture, ils étaient également listés. Si certains dispositifs d'enseignement s'étaient avérés manquants, ceux-ci auraient été ajoutés. Ils auraient été tout aussi considérés, décrits et analysés, mais cela n'a pas été le cas. Puis, toujours dans l'optique de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes adoptées, nous avons inclus et adapté, dans la grille d'observation, certains descriptifs de l'agir de l'enseignant issus de la thèse de Dupin de Saint-André (2011). Nous les avons joints à une échelle de fréquence numérique allant de 1 à 5 où chaque unité de l'échelle représentait l'une des 5 séances d'enseignement-apprentissage, car nous souhaitions déterminer à quelle fréquence ils étaient utilisés. Puis, à la suite des observations réalisées à l'aide de la grille, un entretien individuel avec chacune des enseignantes expertes a été réalisé afin d'échanger sur ce qui a été vécu par ces professionnelles et observé par la chercheuse principale. La prochaine section explicite le déroulement de cet entretien individuel.

### **3.5 L'entretien individuel, une autoconfrontation des pratiques**

À la suite des 5 séances d'observation en classe, chaque enseignante a participé à un entretien semi-dirigé individuel dans son établissement scolaire. Cet entretien s'est distingué par ce que Goigoux (2002) nomme l'*autoconfrontation des pratiques*, alors que des extraits des observations réalisées en classe ont été présentés. Cela a permis à chaque participante d'extraire le sens qu'elle donne à sa pratique. De plus, cela nous a permis d'établir des liens entre les pratiques planifiées initialement dans le canevas d'enseignement-apprentissage des séances et celles réalisées concrètement en contexte de classe lors des observations. L'objectif de cet entretien était de permettre à la chercheuse de mieux comprendre les pratiques expertes de chaque enseignante en vue de les analyser et les décrire. Précisons que les extraits ont été sélectionnés sur la base de leur pertinence : moments phares, ajustements de la pratique en cours de réalisation, caractéristiques particulières, contraintes, etc. Puis, l'ensemble des données recueillies a été intégré au logiciel de codage *QDA Miner*, logiciel de données qualitatives. Nous abordons cet aspect dans la prochaine section.

### **3.6 La retranscription et le logiciel de codification**

Afin d'en faciliter l'analyse et le regroupement, les données collectées ont été retranscrites sous forme de résumés exhaustifs. Puis, les données ont été intégrées au logiciel de codage *QDA Miner*. Ce logiciel a permis le recouplement des données en catégories, en thèmes et en rubriques : la nomenclature des 5 préoccupations du modèle de multi-agenda ainsi que les descripteurs issus de l'étude de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018) ont été retenus. Considérant la quantité de données recueillies découlant des 2 entretiens de sélection, des 10 séances d'observation et des 2 entretiens d'autoconfrontation, cette façon de faire permettait de recouper les données et ainsi, faire émerger le sens en devenir. Bref, le présent chapitre dresse les grandes lignes de la méthodologie employée durant cette recherche, tout en présentant les différentes étapes selon le déroulement temporel réel. Au terme de cela, nous en sommes à présenter les résultats obtenus.

## **4 - Résultats**

## 4.1 Les résultats en trois temps

Afin de répondre à notre objectif de recherche, qui était de décrire et d'analyser les pratiques adoptées en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire par les enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, nous présentons nos résultats en trois temps. Dans un premier temps, nous décrivons et analysons les entretiens de sélection que nous avons réalisés en axant sur les 4 critères d'expertise ciblés amalgamant à la fois la réflexivité de l'enseignante, le développement professionnel en continu, une connaissance accrue de la littérature jeunesse ainsi que la capacité à formuler des objectifs clairs par rapport à sa pratique.

Dans un deuxième temps, nous faisons la description et l'analyse des 5 séances d'enseignement-apprentissage qui se sont déroulées dans la classe de chacune des enseignantes. Puis, dans un troisième temps, il est question de l'entretien d'autoconfrontation des pratiques, un entretien qui avait pour objectif de questionner l'enseignante quant aux pratiques observées afin d'en comprendre les rouages et en extraire le sens. Afin de rendre compte de ces trois temps dans la collecte de données, nous avons divisé le présent chapitre en trois sections, permettant de dresser un portrait chronologique de ce qui s'est déroulé.

### 4.1.1 L'entretien de sélection : enseignante I

L'enseignante I était titulaire d'une classe de 2<sup>e</sup> année dans une école de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands et elle avait plus de 20 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement, dont environ 15 ans au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. L'établissement scolaire dans lequel elle enseignait était situé en milieu défavorisé : l'indice de défavorisation en 2019 était de 10. Plusieurs ressources et organismes y étaient présents afin de subvenir aux besoins de base de certains élèves, notamment le *Club des petits déjeuners* et *Moisson Sud-Ouest*. Ensuite, une des caractéristiques du milieu d'enseignement était que la majorité des enseignants et des élèves avaient le français comme langue maternelle et comme langue utilisée à la maison.

En ce qui concerne la formation de cette enseignante, cette dernière a réalisé un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal. Elle a aussi



réalisé un microprogramme en littérature jeunesse à l'Université de Montréal en 2007, tout en effectuant plusieurs autres activités de formation continue, notamment une formation sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire par le biais de la littérature jeunesse au *Centre de diffusion et de formation en didactique du français* (CDFDF) et une formation sur l'*actualisation du potentiel intellectuel* (API). Dans les deux dernières années, l'enseignante I a participé également à une CAP (communauté d'apprentissage professionnel) en français, accompagnée d'autres collègues de son établissement scolaire. Lors de cet entretien, elle a estimé réaliser 5 à 6 jours de formation chaque année, et ce, par intérêt, ainsi que pour soutenir efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

Au cours de son parcours professionnel, l'enseignante I a consulté plusieurs ouvrages pédagogiques : parmi ses coups de cœur, on retrouvait le *Guide pour un enseignement durable au primaire* (Schwartz, 2016), *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015) et *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (Nadon, 2011). En ce qui concerne ses coups de cœur en littérature jeunesse, l'enseignante I mentionnait *La grande fabrique de mots* (De Lastrade et Docampo, 2009) ainsi que la *Grosse faim de p'tit bonhomme* (Delye et Hudrisier, 2005). Cette année, l'enseignante I a lu fréquemment des œuvres jeunesse en classe et elle les utilisait dans une perspective interdisciplinaire. Cette façon de faire l'amenait à limiter considérablement son utilisation de cahiers d'exercices et de manuels. Lorsque l'enseignante I dressait les avantages de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe, elle relevait que cela permettait d'aborder une plus grande diversité de thématiques, que les apprentissages étaient plus ludiques, contextualisés et enrichissants pour les élèves. Néanmoins, elle mentionnait que l'utilisation de la littérature jeunesse demandait plus de temps de préparation, notamment en ce qui concerne la sélection des œuvres et que cela engendrait des coûts supplémentaires, car elle devait parfois se procurer certains livres qui n'étaient pas disponibles à la bibliothèque.

En ce qui concerne les dispositifs de lecture et d'écriture qu'elle utilisait, elle mentionnait les orthographe approchées, la lecture en dyade, la lecture à haute voix et la lecture interactive. De plus, elle mentionnait ne pas faire d'enseignement formel du vocabulaire en classe : cet apprentissage était abordé conjointement à d'autres. Dans certains cas, elle abordait quelques mots lorsque le questionnement ponctuel d'un élève survenait. Elle saisissait alors cette

opportunité pour les définir et fournir des exemples de leur utilisation à l'ensemble de la classe.

Puis, lorsque nous avons présenté les 10 œuvres jeunesse présélectionnées dans le cadre du présent projet de recherche, l'enseignante I a affirmé avoir déjà utilisé l'album *douze oiseaux* (Robitaille et Béha, 2015) en classe lors d'un projet en arts plastiques et que les autres albums lui étaient inconnus jusqu'à présent.

### **4.1.2 Les séances d'enseignement-apprentissage 1 à 5**

Les 5 séances d'enseignement-apprentissage observées dans la classe de l'enseignante I ont été décrites exhaustivement dans les prochaines sections : nous avons décrit les interventions réalisées en mettant l'accent sur des moments phares vécus ainsi que sur les cinq préoccupations du modèle multi-agenda : le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les objets de savoir puisque notre grille d'observation était basée sur ces mêmes préoccupations.

#### **4.1.2.1 La séance d'enseignement-apprentissage 1**

L'enseignante I a commencé la séance en invitant les élèves à prendre place au coin de rassemblement. Pour introduire l'œuvre sélectionnée, c'est-à-dire *Le géant, la fillette et le dictionnaire* (Leroy et Poulin, 2018), elle a fait la lecture du titre, elle a nommé l'auteur ainsi que l'illustrateur et elle a décrit visuellement l'illustration de la page couverture. Ensuite, elle a demandé aux élèves de formuler une hypothèse de lecture : 5 élèves ont mentionné et ont justifié leur hypothèse à l'aide du titre de l'œuvre et de la page couverture. Puis, l'enseignante I a fait la lecture de la quatrième de couverture et elle a invité les élèves à faire des liens avec leurs connaissances antérieures. Ensuite, elle a entamé sa lecture : son timbre de voix était dynamique et elle mettait en relief les voix des personnages principaux lors des dialogues. Elle a fait une lecture rapide de l'œuvre, sans faire d'arrêts et elle a clos sa lecture en invitant les élèves à confirmer ou à infirmer l'hypothèse formulée au départ. Les élèves ont discuté quelques minutes et ils ont justifié leurs propos à l'aide d'exemples tirés de l'œuvre. Lors de cette première lecture, l'enseignante I s'en est tenue à la lecture de l'œuvre : elle n'a pas fourni

d'explications quant au déroulement de l'histoire et elle ne s'est pas arrêtée aux mots susceptibles d'être incompris par les élèves.

À la suite de cela, elle a invité les élèves à se questionner : est-ce toujours nécessaire de chercher dans un dictionnaire lorsqu'on ne connaît pas la définition d'un mot ? Certains élèves ont mentionné que oui, d'autres ont mentionné que non. Pour répondre à ce questionnement, elle a refait une 2<sup>e</sup> lecture en s'arrêtant à des mots ciblés : elle a explicité la stratégie de compréhension qu'elle a utilisée en prenant appui sur leur forme (préfixe/suffixe), sur leur sens (famille de mots et petit mot dans le grand mot) ainsi que sur les illustrations. La figure 9 en dresse la liste. À titre d'exemple, lorsque l'enseignante I s'est arrêtée au mot *chaumière*, elle a explicité et a défini *chaume*, tout en pointant l'illustration où on apercevait une maison au toit de paille. Mentionnons que durant l'ensemble de la lecture, un dictionnaire était à la disposition de l'enseignante I et des élèves, mais ils n'ont pas ressenti le besoin de l'utiliser.

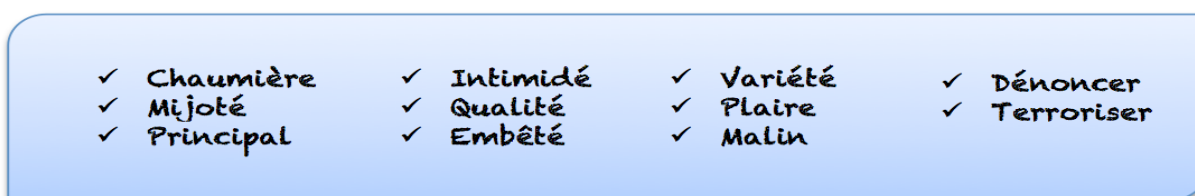
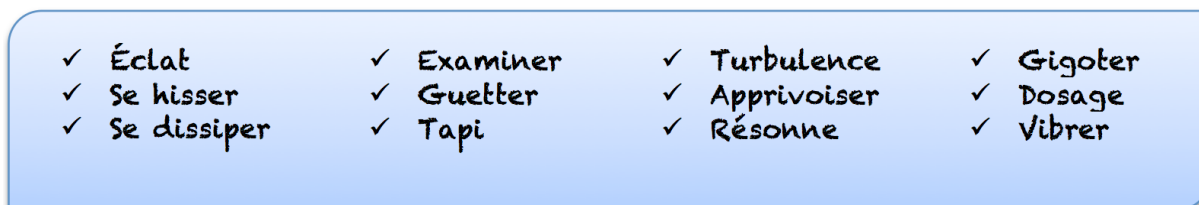


Figure 10. - Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 1

Au cours de la séance d'enseignement-apprentissage, certains élèves jouaient avec leurs papiers de collation et avec divers objets qui se trouvaient à proximité. Plusieurs interventions à cet effet ont été réalisées par l'enseignante I, causant ainsi quelques arrêts lors de la lecture. De plus, quelques élèves respectaient difficilement les tours de parole et plusieurs s'agitaient lors de la 2<sup>e</sup> lecture, ce qui a suscité d'autres interventions de la part de l'enseignante I. Elle a effectué calmement les retours à l'ordre selon la situation, mais cela a allongé la durée de l'activité et a fait en sorte qu'elle n'a pas réalisé la phase d'intégration lors des observations. Au total, 45 minutes ont été nécessaires pour la réalisation de cette première séance d'enseignement-apprentissage.

#### 4.1.2.2 La séance d'enseignement-apprentissage 2

L'enseignante I a présenté d'abord l'œuvre sélectionnée, en l'occurrence *Le petit voleur de mots* (Minne, 2009), et elle a fait la lecture du titre, a nommé l'auteure et l'illustratrice. Elle a demandé également aux élèves de faire un balayage visuel de la page couverture, puis elle a lu la quatrième de couverture. L'enseignante I a établi des liens avec un album qui a déjà été lu en classe cette année, c'est-à-dire *La grande fabrique de mots* (De Lestrade et Docampo, 2009), œuvre qu'elle avait mentionnée dans ses coups de cœur jeunesse lors de l'entretien de sélection. Puis, avant de commencer la lecture au coin de rassemblement, l'enseignante I a mentionné aux élèves que douze « mots vedettes » qui se trouvaient dans l'œuvre seraient travaillés et elle a présenté une affiche où ils se retrouvaient. La figure 10 en dresse la liste. D'ores et déjà, l'enseignante I a demandé aux élèves de dénombrer le nombre de mots vedettes connus : trois élèves n'en connaissaient aucun, sept élèves connaissaient 2-3 mots vedettes, six élèves en connaissaient 4-5 et les autres en connaissaient un maximum de 7. Elle a encouragé les élèves à demeurer attentifs lors de la lecture afin de les identifier et d'en comprendre le sens. L'enseignante I a réalisé la lecture en s'arrêtant à chaque mot vedette : elle a fourni une définition simple, elle a contextualisé le mot grâce à l'histoire et aux illustrations et elle a fourni des exemples issus du quotidien. À titre d'exemple, lorsqu'elle s'est arrêtée au mot *éclat*, elle l'a défini et elle a fait des liens avec les illustrations où on pouvait voir des lettres qui virevoltaient (éclats de voix) et des rayons de la lune (éclats de lumière). L'enseignante I a fourni également un exemple plus courant : des éclats de verre, engendrés par le bris d'un objet en vitre. Dans d'autres cas, elle a questionné les élèves afin de déterminer s'ils connaissaient ou non le mot ciblé. Les élèves ont écouté attentivement lors de la lecture et lors de l'explicitation des mots vedettes.



✓ Éclat	✓ Examiner	✓ Turbulence	✓ Gigoter
✓ Se hisser	✓ Guetter	✓ Apprivoiser	✓ Dosage
✓ Se dissiper	✓ Tapi	✓ Résonne	✓ Vibrer

Figure 11. - Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 2

Néanmoins, plusieurs élèves se sont agités après une trentaine de minutes et plusieurs interventions ont été faites en lien avec les tours de parole ainsi que la position à adopter. Malgré cette agitation, ils ont semblé apprécier la lecture, car ils ont applaudi à la fin. Ensuite, sous forme de jeu, l'enseignante I a questionné les élèves afin de déterminer s'ils comprenaient maintenant mieux certains mots vedettes. Elle leur a demandé de terminer des phrases qu'elle formulait et de faire des choix raisonnés quant à la définition de ces mots vedettes et à leur sens. Lors de cet exercice, les élèves ont réinvesti les connaissances mobilisées lors de la séance. Par exemple, les élèves avaient travaillé sur le sens du mot vedette *dissiper* et l'enseignante leur a demandé « qu'est-ce qui peut se dissiper : un bruit ou une montagne ? ». La séance d'enseignement-apprentissage s'est réalisée dans les temps prévus, c'est-à-dire 45 minutes.

#### 4.1.2.3 La séance d'enseignement-apprentissage 3

Lors de cette troisième séance, l'enseignante I a présenté l'œuvre sélectionnée, c'est-à-dire *Tellement sauvage!* (Messier et Cormier, 2018). Comme lors des dernières séances, l'enseignante I a lu le titre de l'œuvre et a mentionné l'auteure ainsi que l'illustratrice. Spécifions que comparativement aux autres séances où les élèves étaient assis au coin de rassemblement, ils étaient plutôt assis à leur place habituelle lors de celle-ci. Puis, l'enseignante I a demandé aux élèves d'analyser la page couverture de l'album et elle a activé leurs connaissances antérieures en lien avec le camping et les animaux. Ils ont entamé une discussion d'une dizaine de minutes quant à leurs expériences respectives. Les élèves ont participé activement à la discussion et ils ont raconté diverses anecdotes.

Ensuite, l'enseignante I a mentionné aux élèves la notion travaillée durant cette séance, en l'occurrence les expressions. Elle a vulgarisé ce qu'était une expression en fournissant une brève définition dans ses propres mots et elle a fourni quelques exemples communs : *avoir des fourmis dans les jambes*, *passer du coq à l'âne*, *donner sa langue au chat* et *finir en queue de poisson*. L'enseignante I a questionné les élèves sur le sens de ces expressions : les élèves ont alors tenté d'expliquer la signification de ces quatre expressions et ils ont essayé de fournir un exemple du contexte dans lequel ils pourraient les utiliser. Un élève, qui avait lu dans les

derniers jours l'expression *finir en queue de poisson* dans une revue de pêche, est allé la chercher afin de soutenir son explication.

À la suite de cela, l'enseignante I a fait la lecture de l'œuvre et elle s'est arrêtée à chaque page où il y avait une des expressions ciblées. Elle a expliqué dans ses mots ce que l'expression signifiait et elle a fait un parallèle avec les illustrations. Précisons que chacune des expressions était représentée par un animal savamment sélectionné par l'auteure et dans un contexte précis afin de rendre compte de l'expression, ce qui permettait à l'enseignante de compléter ses explications. À titre d'exemple, l'expression *manquer de panache* était illustrée par un cerf et *manquer de piquant* par un porc-épic. La figure 11 dresse la liste des expressions ciblées. Les élèves étaient intéressés lors de la lecture : ils ont participé, ils ont posé des questions et ils ont suivi la lecture avec intérêt. Ils ont demandé à l'enseignante I s'ils pouvaient réutiliser telle expression dans tel contexte, ce qu'elle a confirmé ou infirmé.

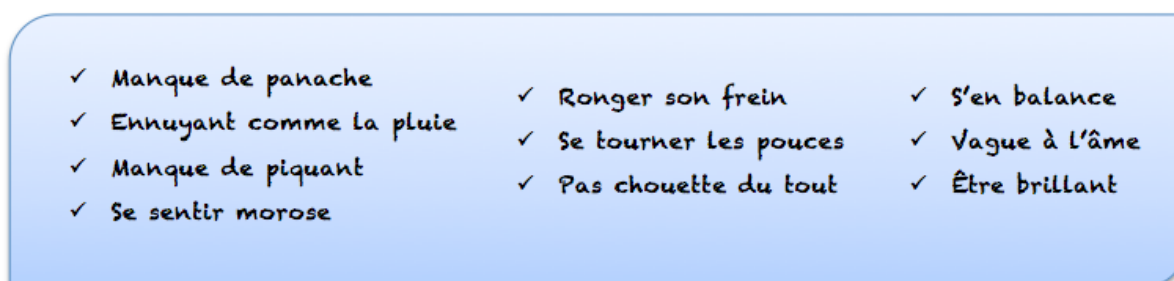


Figure 12. - Expressions et locutions ciblées par l'enseignante I lors de la séance 3

À la fin de la lecture, l'enseignante I a demandé aux élèves de voter à main levée afin de sélectionner les deux expressions [ou locutions] qu'ils souhaitaient travailler plus en profondeur au cours de la semaine. Au terme du vote, les élèves ont choisi d'utiliser les expressions *manquer de piquant* et *avoir le vague à l'âme* : un crochet a été ajouté chaque fois que l'expression était judicieusement utilisée par un élève au cours de la semaine. À notre retour en classe, les élèves avaient employé 6 fois la première expression et 4 fois la seconde.

La séance d'enseignement-apprentissage s'est déroulée dans les temps prévus, c'est-à-dire 40 minutes. Précisons néanmoins qu'en cours de route, l'enseignante I a modifié l'activité planifiée en phase d'intégration : plutôt qu'un jeu de devinettes, elle a opté pour un

réinvestissement au cours de la semaine, car soutenir l'attention des élèves devenait de plus en plus difficile.

#### 4.1.2.4 La séance d'enseignement-apprentissage 4

Pour cette quatrième séance, l'enseignante I a présenté l'œuvre *L'animal le plus dangereux du monde* (Escoffier et Maudet, 2012) : elle a nommé l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition, puis elle a lu le titre, mais elle s'est assurée de dissimuler l'adjectif *dangereux* à l'aide d'un papier. Elle a demandé aux élèves d'inférer le mot caché selon les indices présents sur la page couverture. Les élèves ont identifié d'abord qu'il s'agissait d'un adjectif et ils ont supposé ensuite qu'il pourrait s'agir de *courageux, stupide, féroce, méchant* et *ridicule*. L'enseignante I a demandé à un élève de retirer le papier qui dissimulait le mot caché et elle a invité les élèves à formuler une hypothèse de lecture.

Avant d'entreprendre la lecture, l'enseignante I s'est attardée sur deux mots fréquemment utilisés dans l'œuvre et qui pourraient causer des bris de compréhension pour certains élèves : *proie* et *prédateur*. Elle a questionné les élèves afin de déterminer s'ils connaissaient la définition des mots ciblés. D'ores et déjà, elle a réalisé plusieurs interventions auprès d'une élève qui ne respectait pas le droit de parole. Spécifions également que pour cette séance, l'enseignante I a projeté l'album jeunesse sur un tableau blanc interactif (TBI) et que les élèves étaient assis à leur place habituelle.

À la suite de cela, elle a entamé la lecture de façon dynamique, a réalisé les bruitages et a créé une voix particulière pour le personnage principal (le chasseur) ainsi que pour chaque animal qu'il a rencontré (papillon, serpent, guépard et éléphant). Elle a reformulé à plusieurs reprises les informations contenues dans l'album et a réalisé un étayage cognitif constant afin que les élèves puissent comprendre le déroulement séquentiel de l'histoire. Elle s'est attardée particulièrement aux adjectifs présents dans l'œuvre et à leurs effets sur les noms qu'ils caractérisaient. L'enseignante I a défini les adjectifs ciblés (figure 12) et a fourni des exemples ainsi que des contrexemples issus du quotidien. Les élèves ont écouté attentivement la lecture, ont posé des questions d'éclaircissement et ont ricané lors de la lecture de certains passages.

- |             |               |            |
|-------------|---------------|------------|
| ✓ Innocente | ✓ Minuscule   | ✓ Entière  |
| ✓ Solitaire | ✓ Vulgaire    | ✓ Ridicule |
| ✓ Invisible | ✓ Impitoyable |            |

Figure 13. - Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 4

À la fin de la lecture, l'enseignante I a réalisé un jeu-questionnaire sur les animaux à l'aide d'adjectifs issus de l'œuvre. Les élèves étaient invités à identifier quel animal correspondait à un groupement d'adjectifs. À titre d'exemple, elle a demandé d'identifier l'animal qui était *gros, impitoyable* et *vorace* ou encore, l'animal qui était décrit comme étant *blagueur, inutile, moche, minuscule* et *solitaire*. Les élèves ont identifié facilement les animaux associés aux adjectifs. L'activité s'est déroulée dans les temps prévus, c'est-à-dire 45 minutes. Soulignons néanmoins que l'enseignante I a dérogé de sa planification initiale : elle n'a pas fait de lecture répétée et a plutôt opté pour une seule lecture plus exhaustive.

#### 4.1.2.5 La séance d'enseignement-apprentissage 5

Lors de cette cinquième et dernière séance, l'enseignante I a présenté l'album utilisé : *Quel génie !* (Spire, 2015). Alors que les élèves étaient assis à leur place habituelle, elle a fait la lecture du titre, a nommé l'auteure, l'illustratrice ainsi que la maison d'édition. Elle a lu également la quatrième de couverture ainsi que la dédicace. Puis, elle a spécifié la notion ciblée, c'est-à-dire les verbes. L'enseignante I a demandé aux élèves de fournir des exemples de verbes qu'ils connaissaient en s'inspirant du mur des mots de la classe, ce qu'ils ont fait aisément.

Ensuite, l'enseignante I a fait une première lecture de l'œuvre en s'arrêtant à certains verbes qu'elle jugeait plus complexes. Elle a questionné les élèves afin de déterminer s'ils connaissaient ou non les mots ciblés : dans le cas contraire, elle fournissait elle-même une définition simple ainsi qu'un exemple. Elle a fait des liens avec les illustrations et les objets qui y étaient représentés : *coller* (colle), *scier* (scie), *visser* (tournevis), *cogner* (marteau), *mesurer* (ruban à mesurer), etc. Dans certains cas, elle mimait le verbe. À la suite de cela, elle



a fait une seconde lecture de l'album jeunesse en s'arrêtant plus spécifiquement sur six verbes qu'elle souhaitait approfondir avec les élèves, ces six verbes sont listés ci-dessous (figure 13).



Figure 14. - Mots ciblés par l'enseignante I lors de la séance 5

Lorsque l'enseignante I a rencontré un de ces verbes lors de la seconde lecture, elle a sélectionné deux élèves afin qu'ils les miment à leur tour en fonction du contexte de l'histoire et des personnages principaux (la fillette et le chien). Les élèves étaient actifs dans la tâche et ils participaient avec enthousiasme. L'enseignante I a réalisé un soutien affectif auprès de certains élèves qui semblaient hésitants à réaliser les mimes, sans doute par timidité. La séance s'est déroulée dans les temps prévus, c'est-à-dire 45 minutes. Néanmoins, en ce qui concerne la planification établie, l'enseignante I n'a pas réalisé la phase d'intégration planifiée.

### 4.1.3 L'entretien d'autoconfrontation des pratiques

Lors de chacune des 5 séances d'enseignement-apprentissage observées, l'enseignante I amorçait la lecture de l'œuvre en lisant le titre, en nommant l'auteur et l'illustrateur. Elle lisait ensuite la quatrième de couverture ainsi que la dédicace. Dans la plupart des cas, elle invitait également les élèves à formuler une intention de lecture et une hypothèse de lecture. Nous l'avons questionnée quant à ces constantes : elle a mentionné qu'elle nommait systématiquement les éléments relatifs au paratexte de l'œuvre lue afin de sensibiliser les élèves à sa structure. Cela permettait aussi aux élèves de faire des choix plus éclairés en lecture autonome. À titre d'exemple, si un élève affectionnait tout particulièrement un auteur ou une thématique, il pourrait dès lors orienter sa sélection en fonction de ces éléments.

Ensuite, nous avons questionné l'enseignante I quant à ses pratiques et aux modifications qu'elle a apportées à celles-ci au cours des séances. De fait, selon nos observations, l'enseignante I a modifié sa planification et ses pratiques à plusieurs reprises, notamment en ce qui concerne le lieu où se déroulait la lecture (atmosphère) et en ce qui concerne le pilotage

des tâches. À titre d'exemple, lors des 2 premières séances, les élèves étaient assis au coin de rassemblement puis, lors des séances subséquentes, ils sont demeurés à leur place habituelle. Quant au pilotage, au fil des séances, le rythme des lectures a été accéléré et les contenus abordés ont été revus à la baisse. Certaines activités réalisées en phase d'intégration ont également été modifiées. Nous l'avons questionnée par rapport à ces changements : l'enseignante I mentionnait qu'elle analysait énormément sa pratique professionnelle pendant l'action et après l'action, ce qui l'amenait à expérimenter d'autres façons de faire lorsqu'elle n'était pas satisfaite du déroulement d'une séance. Dans le même ordre d'idées, elle voyait que les élèves s'impatientaient au bout d'une vingtaine de minutes lorsqu'ils étaient assis au coin de rassemblement et que de nombreuses interventions étaient nécessaires, ce qui l'a poussée à repenser le lieu où se déroulaient les séances d'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne les contenus, elle a mentionné qu'elle souhaitait en aborder beaucoup au départ, mais voyant que l'attention des élèves était restreinte, elle a préféré en aborder moins, mais les travailler exhaustivement. Quant aux activités, de nouvelles idées plus ludiques et adéquates arrivaient tardivement. Elle mentionnait avoir vu une nette amélioration dans le déroulement des séances à la suite des modifications qu'elle a apportées. Ainsi, ces réajustements découlaient de choix pédagogiques conscients qui ont été introduits par l'autoanalyse de ses pratiques.

Puis, nous avons questionné l'enseignante I quant à sa sélection des mots, car nous souhaitons en apprendre davantage sur ce qui guidait ses choix. Elle mentionnait que cette sélection était basée sur son expérience, sur son intuition et selon les capacités générales du groupe. De plus, elle entrevoyait des éléments phares dans certaines œuvres (classes de mots, richesse lexicale, etc.), ce qui l'orientait dans ses choix d'œuvres. Par exemple, elle mentionnait à juste titre que l'œuvre *Quel génie !* (Spires, 2015) regorgeait de verbes à travailler, que *L'animal le plus dangereux du monde* (Escoffier et Maudet, 2012) permettait d'exploiter plus largement les adjectifs et que *Tellement sauvage !* (Messier et Cormier, 2018) était propice à l'enseignement-apprentissage des expressions [et des locutions].

Lorsque l'enseignante I a analysé ses pratiques antérieures quant à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, elle en est venue à la conclusion qu'elle n'utilisait pas les

albums jeunesse à leur plein potentiel. La littérature jeunesse regorge de nouveaux mots à aborder avec les élèves certes, mais ses intentions pédagogiques n'étaient pas orientées vers l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire. Elle mentionnait avoir été surprise de constater la quantité de mots incompris ou méconnus par les élèves dans un même album. Par exemple, lors de la deuxième séance, lorsqu'elle a demandé aux élèves de chiffrer le nombre de mots connus parmi les douze mots-vedettes présentés, 3 élèves ont mentionné n'en connaître aucun. Dans le même ordre d'idées, elle mentionnait que ce chiffre n'augurait rien de bon quant à leur compréhension de l'histoire de façon générale et a conclu en affirmant que cet enseignement jouait un rôle clé dans la réussite scolaire des élèves.

#### **4.1.4 L'entretien de sélection : enseignante II**

L'enseignante II avait plus de 32 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement, dont environ 25 ans au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Elle était titulaire d'une classe multiâge de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles à la Commission scolaire de la Vallée des Tisserands, dans un milieu alternatif. L'implication parentale et la responsabilisation des élèves représentaient deux des caractéristiques distinctives de ce milieu. Spécifions que des séances d'enseignement-apprentissage destinées spécifiquement aux élèves de 1<sup>re</sup> année étaient réalisées alors que les enseignants de divers niveaux décroisonnaient leur classe. Cela étant dit, nos observations se sont déroulées en présence d'élèves de 1<sup>re</sup> année issus de plusieurs classes. Puis, l'établissement scolaire était situé en milieu défavorisé : l'indice de défavorisation en 2019 était de 10.

En ce qui concerne la formation de l'enseignante II, celle-ci a réalisé un baccalauréat en adaptation scolaire à l'Université de Sherbrooke. Elle a également réalisé un microprogramme en littérature jeunesse à l'Université de Montréal en 2009. Au cours de sa carrière, elle a accordé une importance certaine à la formation continue : elle a participé notamment, depuis sa création en 2011, au congrès *De mots et de craie*. De plus, elle a assisté à plusieurs formations ponctuelles offertes par sa Commission scolaire. Lors de l'entretien, elle a estimé réaliser 5 à 6 jours de formation chaque année, d'abord par intérêt.

Elle a consulté régulièrement des ouvrages pédagogiques afin de planifier son enseignement : parmi ses coups de cœur, on retrouvait *Le grand livre des stratégies d'écriture* (Serravallo, 2019), *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (Nadon, 2011), le *Guide pour un enseignement durable au primaire* (Schwartz, 2016) et *La zone lecture* (Atwell et Atwell Merkel, 2017). Elle consultait aussi régulièrement le blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse*.

Puis, en ce qui concerne ses coups de cœur jeunesse, elle affectionnait *Mon frère et moi* (Nadon et Claverie, 2018), la série *Billy* de l'auteur Catharina Valeckx ainsi que les œuvres de Mario Ramos : *C'est moi le plus fort* (2002), *Le plus malin* (2014) et notamment, *Mon ballon* (2014). Afin de s'orienter dans sa sélection d'œuvres jeunesse, l'enseignante II a mentionné trois points d'intérêt : elle accordait une attention particulière aux auteurs, aux illustrations et à la fin, qui devait être ouverte afin de permettre au lecteur de se questionner et faire des liens avec son vécu.

L'enseignante II a lu fréquemment des œuvres jeunesse en classe : elle les utilisait pour réaliser des enseignements précis ou simplement pour éveiller le plaisir de lire chez ses élèves. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante II accordait aux élèves plusieurs moments de lecture au cours d'une même journée. Lorsque nous avons présenté les 10 œuvres jeunesse présélectionnées, l'enseignante II a affirmé n'avoir exploité aucune de ces œuvres en classe jusqu'à présent.

#### **4.1.5 La séance d'enseignement-apprentissage 1 à 5**

Tout comme l'enseignante I, les 5 séances d'enseignement-apprentissage observées dans la classe de l'enseignante II ont été décrites exhaustivement dans les prochaines sections : nous décrivons les interventions réalisées en mettant l'accent sur des moments phares vécus ainsi que sur les cinq préoccupations du modèle multi-agenda : le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les objets de savoir puisque notre grille d'observation était basée sur ces mêmes préoccupations.

#### 4.1.5.1 La séance d'enseignement-apprentissage 1

Lors de cette première séance, l'enseignante II a invité les élèves à prendre place au coin de rassemblement. Elle leur a expliqué qu'au cours des 5 prochaines séances de lecture, ils tenteront de s'approprier 5 stratégies qui les aideront en lecture autonome afin de comprendre « le sens de mots nouveaux ». L'enseignante a présenté les 5 stratégies sélectionnées à l'aide d'une affiche : elle a vulgarisé chacune des stratégies, elle l'a contextualisé et elle a fourni de multiples exemples de son utilisation. La figure 14 est une reproduction de l'affiche présentée.

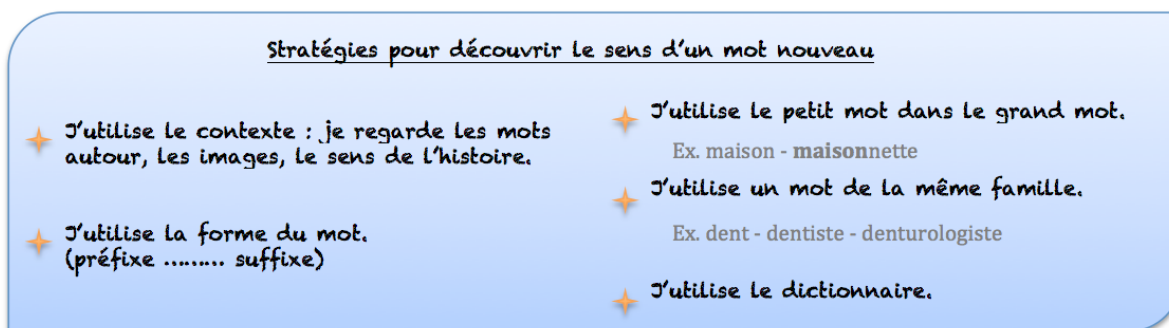


Figure 15. - Stratégies présentées lors de la séance 1 par l'enseignante II

Ensuite, l'enseignante II a présenté l'album dans lequel les stratégies seront appliquées, en l'occurrence *Le géant, la fillette et le dictionnaire* (Leroy et Poulin, 2018). Elle a fait la lecture du titre, elle a nommé l'auteur, l'illustrateur ainsi que la maison d'édition. Elle a fait également la lecture de la quatrième de couverture et de la dédicace. Puis, reprenant une information contenue dans le titre de l'œuvre, elle a questionné les élèves : qu'est-ce qu'un dictionnaire, qu'elles sont ses caractéristiques et quel est son utilité ? Les élèves ont énoncé divers éléments, notamment que la classification était réalisée par ordre alphabétique, on y retrouvait des définitions, les propriétés des mots et parfois, des images.

À la suite de cela, l'enseignante II a demandé aux élèves de faire une balade visuelle de la page couverture et de nommer ce qu'ils voyaient. Puis, elle a entrepris la lecture en recréant les voix des personnages principaux lors des dialogues et elle s'est arrêtée à certains mots ciblés (figure 15). Elle les a questionnés quant à la définition de ces mots et aux stratégies qu'ils pourraient utiliser pour en comprendre le sens. Avec l'aide de l'enseignante II, les

élèves ont discuté de la stratégie à adopter : ils ont utilisé dans la plupart des cas le contexte (utilisation des mots avant et après, l'idée générale de la phrase et le sujet central de l'œuvre), le petit mot dans le grand mot et les mots de la même famille. L'activité s'est déroulée à un bon rythme et les élèves ont participé activement à la tâche. Ils étaient calmes et levaient la main pour intervenir. Ils utilisaient et s'approprièrent peu à peu les stratégies présentées par l'enseignante II, mais précisons qu'aucun d'entre eux n'a eu recours au dictionnaire pour comprendre le sens des mots ciblés.

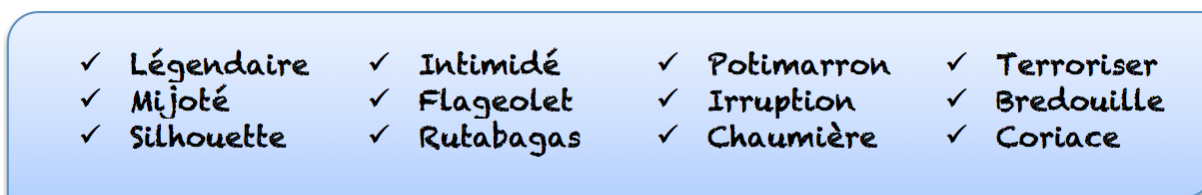


Figure 16. - Mots ciblés par l'enseignante II lors de la séance 1

À la suite de la lecture de l'album jeunesse, les élèves ont repris leur place et ils ont réalisé la phase d'intégration : l'enseignante II leur a demandé de cibler un mot qu'ils ne connaissaient pas avant la lecture, de l'écrire, de le dessiner et de bâtir une phrase complète en l'utilisant. La séance s'est déroulée dans les temps prévus, c'est-à-dire 45 minutes.

#### 4.1.5.2 La séance d'enseignement-apprentissage 2

Lors de la seconde séance, l'enseignante II a sélectionné l'œuvre de Bright et Field (2016) nommée *La souris qui rugit*. Avant de commencer la lecture, elle a réactivé les connaissances antérieures en lien avec les stratégies explicitées lors de la première séance. Les élèves ont participé activement et ils ont mentionné eux-mêmes les 5 stratégies. Ensuite, l'enseignante II a accordé une dizaine de minutes aux élèves pour qu'ils puissent récupérer quelques livres lus de manière autonome au cours de la dernière semaine et qui comportaient des mots nécessitant l'utilisation des stratégies. De retour au coin de rassemblement, les élèves ont partagé leurs découvertes lexicales en mentionnant et en justifiant les stratégies utilisées. Par exemple, un élève mentionnait avoir lu un album jeunesse traitant du pôle Nord et le mot inconnu était *glaciale*. Pour comprendre son sens, il a utilisé la stratégie du petit mot dans le grand mot et il a alors été capable d'établir un lien avec *glace*.

À la suite de cela, l'enseignante II a amorcé sa lecture en mentionnant le titre, le nom de l'auteure, de l'illustrateur et de la maison d'édition. Elle a fait également la lecture de la quatrième de couverture et de la dédicace. Puis, d'entrée de jeu, elle a spécifié la notion abordée, c'est-à-dire la synonymie. Elle a fourni une courte explication de ce qu'est un synonyme et elle a donné une mission aux élèves : lors de la 2<sup>e</sup> lecture, ils devront identifier les synonymes du mot *petit*, l'auteure désignant la petitesse de la souris de multiples façons dans l'œuvre. S'ils ne connaissaient pas un mot rencontré, ils devaient utiliser une des stratégies pour en découvrir le sens. Ainsi, elle a fait une première lecture rapide et dynamique de l'œuvre, sans faire intervenir les élèves. Puis, dans un second temps, elle a refait la lecture et elle s'est arrêtée lorsqu'un élève lui a mentionné avoir identifié un synonyme du mot ciblé. Les élèves ont identifié les mots suivants dans l'œuvre : *minuscule*, *menue* et *mini*. Puisque les élèves ont bien réussi l'activité, l'enseignante II leur en a proposé une autre : identifier les mots issus du champ lexical de la peur. Elle a fait alors une 3<sup>e</sup> lecture et les élèves ont ciblé par eux-mêmes les mots *effrayer*, *paniquer*, *frissonner* et *trembloter*.

Durant la lecture, les élèves étaient attentifs : ils ont identifié aisément des synonymes et des mots issus du champ lexical ciblé. Néanmoins, leur attention a commencé à se décliner lors de la 3<sup>e</sup> lecture et ils gigotaient davantage. L'enseignante II a constaté leur agitation et a accentué son étayage affectif afin de les motiver dans ce dernier défi. Pour clore la séance, elle a demandé aux élèves de sélectionner un nouveau mot appris lors de la lecture, de l'écrire, de la dessiner et de bâtir une phrase en l'utilisant (activité du dictionnaire). La séance s'est déroulée en 45 minutes et une activité supplémentaire (champ lexical de la peur) a été réalisée.

#### 4.1.5.3 La séance d'enseignement-apprentissage 3

Dès le début de la séance, l'enseignante II a réalisé quelques interventions auprès de certains élèves qui semblaient plus agités qu'à l'habitude : le retour à l'école après 3 jours de congé et la journée pyjama qui se déroulait en classe au moment des observations pourraient expliquer cette agitation. À la suite de ces interventions, l'enseignante II a tenté de savoir si certains élèves avaient utilisé les stratégies travaillées pour « découvrir le sens d'un nouveau mot » (figure 14). Spontanément, les élèves ont répondu à la question de l'enseignante II avec leur pouce : oui, j'ai utilisé les stratégies (pouce vers le haut) ou non, je n'ai pas utilisé les

stratégies (pouce vers le bas). La majorité des élèves ont mis en application les stratégies, trois élèves ne l'ont pas fait.

L'enseignante II a commencé la séance en informant les élèves du nouvel apprentissage qui sera réalisé, en l'occurrence les suffixes. Elle a fourni quelques explications quant au positionnement du suffixe dans un mot et a formulé une courte définition. Elle a exemplifié ses explications en utilisant le mot *maisonnette* : *-ette* est un suffixe qui signifie petit. Elle a demandé ensuite aux élèves de fournir à leur tour des exemples de mots qui comportaient le suffixe *-ette*. Ils ont mentionné à juste titre *fillette* et *cuisinette*.

Puis, l'enseignante II a présenté l'œuvre choisie, c'est-à-dire *Les fruits du soleil* (Mwankumi, 2002) et ses caractéristiques : le titre, le nom de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition. Elle a fait également la lecture de la quatrième de couverture et de la dédicace. Elle a réalisé une première lecture rapide de l'œuvre, sans faire intervenir les élèves. Puis, elle les a invités à identifier, au cours de la seconde lecture, les mots comportant le suffixe *-ier*. Les élèves ont identifié aisément les mots qui comportaient ce suffixe et ils ont réalisé qu'on le retrouvait dans le nom d'arbres fruitiers : mangue – **manguier**, mandarine – **mandarinier**, banane – **bananier**, noix de coco – **cocotier**, avocat – **avocatier**, etc. Un élève a même identifié l'œuvre comme étant un documentaire.

À la fin de la lecture de l'œuvre, l'enseignante II et les élèves ont discuté afin de déterminer ce que signifiait le suffixe *-ier*. Les élèves ont respecté leur tour de parole, ont participé activement à la tâche et ont identifié par eux-mêmes d'autres arbres comportant le suffixe *-ier* : *palmier*, *poirier*, *dattier*, etc. Outre les interventions de l'enseignante II au début de l'activité, aucune autre intervention en lien avec un comportement perturbateur n'a été effectuée.

Pour terminer la séance, l'enseignante II a demandé aux élèves de prendre une position de yoga qui représentait un arbre comportant le suffixe *-ier* et de le nommer. Ensuite, ils étaient amenés à compléter leur page du dictionnaire de façon individuelle (phase d'intégration) : ils devaient cibler un des mots, l'écrire, le dessiner et l'intégrer dans une phrase. La séance s'est déroulée dans les temps prévus, en l'occurrence 40 minutes.



#### 4.1.5.4 La séance d'enseignement-apprentissage 4

Lors de cette quatrième séance, l'enseignante II a utilisé à l'album jeunesse *Tellement sauvage !* (Messier et Cormier, 2018). Pour débiter, elle a lu le titre, elle a nommé l'auteure, l'illustratrice et la maison d'édition. Puis, elle a fait la lecture de la quatrième de couverture et de la dédicace. L'enseignante II a invité ensuite les élèves à émettre une hypothèse de lecture en lien avec la question mentionnée en quatrième de couverture : que font les animaux sauvages pendant que nous dormons ? Les élèves ont établi alors des liens avec leurs connaissances antérieures et ils ont mentionné plusieurs anecdotes. À la suite de ce moment de discussion, l'enseignante II a mentionné ce qui sera travaillé à l'aide de cet album : les expressions. Elle a défini ce qu'est une expression et elle a fourni quelques exemples, notamment *tête de mule* et *avoir une faim de loup*. Puis, elle a réalisé une première lecture de l'œuvre, sans les cibler. À la fin de celle-ci, elle a demandé aux élèves de confirmer ou d'infirmer leur hypothèse de lecture, tout en la justifiant.

Avant d'entamer la 2<sup>e</sup> lecture, l'enseignante II a présenté aux élèves une liste d'expressions tirée de l'album qu'elle souhaitait travailler. La figure 16 dresse la liste des expressions ciblées. Elle a réalisé une 2<sup>e</sup> lecture en s'arrêtant à chaque expression : elle a questionné les élèves afin de savoir s'ils connaissaient ou non cette expression et dans le cas contraire, elle a tenté de savoir s'ils étaient en mesure de trouver son sens en se basant sur les illustrations et le contexte. L'enseignante II a réalisé un étayage affectif constant afin de motiver les élèves dans leurs recherches. Dans la plupart des cas, les élèves ne connaissaient pas les expressions ciblées et ils avaient de la difficulté à découvrir le sens de celles-ci à l'aide de l'œuvre jeunesse. La difficulté survenue était normale, car ni les illustrations ni le vocabulaire de l'œuvre ne permettaient de soutenir la compréhension des élèves. Cela a amené l'enseignante II à formuler elle-même les définitions. Précisons que lors de cette seconde lecture, certains élèves participaient peu et ne semblaient pas attentifs. Ils bougeaient et jouaient avec leurs lacets de chaussures ou divers autres objets.

- |                           |                         |                 |
|---------------------------|-------------------------|-----------------|
| ✓ Manque de panache       | ✓ Ronger son frein      | ✓ S'en balance  |
| ✓ Ennuyant comme la pluie | ✓ Se tourner les pouces | ✓ Vague à l'âme |
| ✓ Manque de piquant       | ✓ Pas chouette du tout  |                 |

Figure 17. - Expressions ciblées par l'enseignante II lors de la séance 4

Puis, les élèves étaient amenés à compléter leur page du dictionnaire : ils devaient cibler une expression, l'écrire, la dessiner et l'intégrer dans une phrase. Au terme de cette activité, un constat a émergé : les élèves étaient en mesure d'identifier les expressions contenues dans l'œuvre, mais en comprenaient difficilement l'emploi. Malgré l'étayage affectif et cognitif de l'enseignante II, plusieurs élèves réinvestissaient peu les apprentissages réalisés lors de la lecture. Ils oubliaient ce que les expressions signifiaient et demeuraient axés sur le sens propre, tel qu'illustré dans l'album jeunesse. Par exemple, l'expression *manquer de panache* était illustrée par un cerf et la réflexion des élèves quant à cette expression était un cerf qui ne possédait pas de panache sur sa tête. L'activité s'est déroulée dans les temps prévus, c'est-à-dire 45 minutes.

#### 4.1.5.5 La séance d'enseignement-apprentissage 5

Lors de cette cinquième et dernière séance, l'enseignante II a utilisé l'œuvre *N'aie pas peur* (Poulin et Joffre, 2015). Elle a mentionné le titre, le nom de l'auteure, de l'illustratrice et de la maison d'édition. Puis, elle a fait la lecture de la quatrième de couverture et de la dédicace. Ensuite, comme le titre de l'œuvre l'indiquait, elle a mentionné aux élèves qu'il sera question de la peur et elle a mis l'accent sur le fait que cette peur ressentie par les personnages principaux était d'intensité variable, passant de « peur un peu à peur beaucoup ». L'enseignante II a proposé aux élèves de dresser une liste de mots qu'ils connaissaient sur la thématique de la peur et de les classer, si possible, selon leur intensité. Au cours de ces échanges, certains classements ont été modifiés et quelques papillons adhésifs ont été repositionnés. Précisons que certains élèves ont mentionné l'expression de peur *poule mouillée* et qu'ils ont établi des liens avec les apprentissages réalisés lors de la séance 4. La

figure 17 dresse la liste et les classements finaux des mots ainsi que de l'expression qui ont été proposés par les élèves et l'enseignante II.

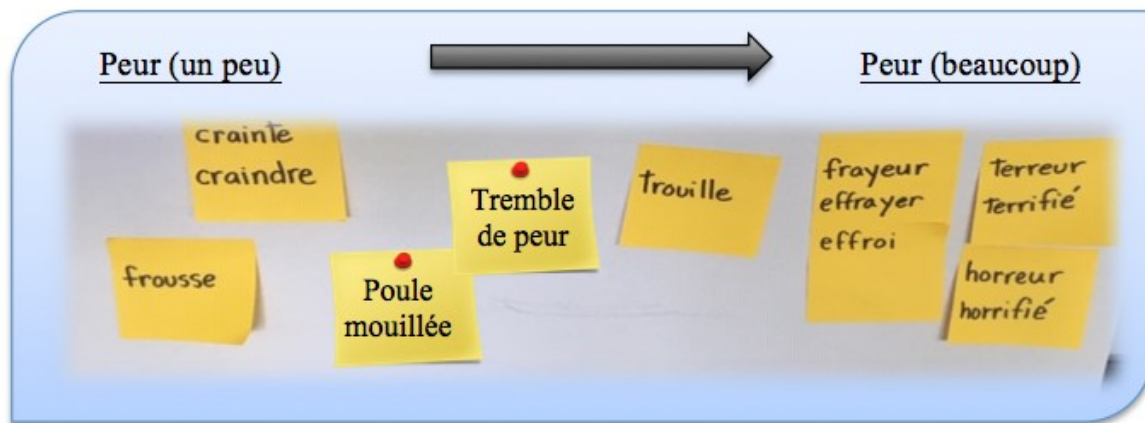


Figure 18. - Mots et expression mentionnés lors de la séance 5

À la suite de ce travail, l'enseignante II a effectué une première lecture visuelle de l'album avec les élèves : ils ont été invités à regarder en détail les illustrations, sans intervenir. Lors de la seconde lecture, l'enseignante II a fait la lecture du texte tout en établissant des liens avec les illustrations afin de faciliter la compréhension des élèves. Elle a effectué ensuite une troisième lecture de l'œuvre et à ce moment, elle a demandé aux élèves d'associer un mot de peur (figure 17) de la bonne intensité (peur un peu ou peur beaucoup) à certains moments phares de l'histoire, tout en justifiant leur point de vue. Cela a donné lieu à des échanges riches : pour expliciter leurs choix, les élèves ont établi des liens avec les illustrations (ex. larmes et positionnement du corps), ils ont fait des comparaisons (<, > ou =) avec d'autres mots afin de relativiser leurs choix et ils ont fait des liens avec des expériences personnelles. Un élève est même arrivé à mentionner qu'il y avait deux histoires qui se déroulaient simultanément, c'est-à-dire celle du garçon ainsi que celle de l'ours (les deux personnages principaux) et de surcroît, que leurs émotions étaient interreliées.

La majorité des élèves étaient impliqués dans la tâche, mais certains d'entre eux intervenaient peu. L'enseignante II a réalisé un étayage affectif auprès de ceux-ci pour les encourager à participer. Afin de poursuivre le travail de façon ludique et de faire bouger les élèves, elle leur a demandé, particulièrement à ceux qui participaient peu, de mimer une émotion de peur en

respectant l'intensité de cette émotion (peur un peu ou peur beaucoup). Tous ont participé gaiement, même les plus timides. Puis, pour conclure la séance, ils ont été amenés à compléter leur page du dictionnaire de façon individuelle : ils devaient cibler un des mots travaillés, l'écrire, le dessiner et l'intégrer dans une phrase. La séance s'est déroulée dans les temps prévus, en l'occurrence 40 minutes.

#### **4.1.6 L'entretien d'autoconfrontation des pratiques**

Lors de chacune des 5 séances d'enseignement-apprentissage que nous avons observées, l'enseignante II a utilisé le même fonctionnement pour amorcer la lecture de l'œuvre : elle a lu le titre, a nommé l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition. Elle a lu ensuite la quatrième de couverture ainsi que la dédicace. Puis, pour clore chacune des séances, elle a utilisé la même activité de réinvestissement (phase d'intégration), c'est-à-dire l'activité du dictionnaire. Lors de cette activité, les élèves sélectionnaient un mot, l'écrivaient, le dessinaient (si possible) et l'utilisaient dans une phrase. Pour mieux comprendre les pratiques mises en place par l'enseignante II, nous l'avons questionnée quant à ces constantes : selon elle, les routines ont toujours été bénéfiques pour les élèves, particulièrement pour les élèves en bas âge. Elle considérait que ces routines permettaient de maximiser les apprentissages : le temps accordé aux consignes était réduit, les élèves connaissaient les attentes fixées et cette façon de faire fournissait un cadre pour ceux et celle qui étaient plus anxieux. Ainsi, la présence de ces constantes dans les 5 séances d'enseignement-apprentissage relevait de choix pédagogiques conscients, perceptibles tant dans les planifications de l'enseignante II que dans son enseignement.

Aussi, nos observations nous ont permis de constater que l'enseignante II avait majoritairement recours à la lecture répétée. Lors de quatre des cinq séances, cette dernière a lu l'œuvre deux ou même, trois fois, et ce, au cours d'une même séance. Nous l'avons alors questionnée par rapport à cette façon de faire : bien qu'elle identifie plusieurs avantages à la lecture répétée, elle mentionnait ne pas le faire fréquemment dans son quotidien, spécialement par manque de temps. Par contre, lorsqu'il était question d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, elle jugeait que la lecture répétée engendrait de grands bénéfices chez les élèves, ce qui l'a incitée à utiliser cette façon de faire. Dans le même ordre d'idées, chacune des

lectures était réalisée avec une intention de lecture différente, ce qui permettait de fournir de multiples occasions d'apprentissage susceptibles de favoriser l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire des élèves.

Au terme des observations, lorsque l'enseignante II a fait une brève rétrospective des séances d'enseignement-apprentissage réalisées, elle mentionnait qu'elle était fière du travail qui a été réalisé : elle a vu que les élèves réutilisaient les stratégies pour « découvrir le sens des nouveaux mots » dans leur quotidien. Elle mentionnait néanmoins que la quatrième séance s'est moins bien déroulée et que les apprentissages ont été moins bien réussis. Elle attribuait cela au fait que les élèves avaient de jeunes conceptions et qu'il était encore difficile pour ces derniers d'identifier les notions d'expressions. Elle soulignait que si elle avait à aborder de nouveau les expressions avec des élèves de 1<sup>er</sup> année, elle ferait davantage de modélisation, elle en ciblerait moins et elle les travaillerait plus en profondeur.

Basée sur son jugement professionnel, elle mentionnait aussi que deux stratégies identifiées (figure 14) se recoupaient et que si elle avait à les présenter de nouveau, la stratégie en lien avec la forme du mot (préfixe/suffixe) et la stratégie des mots de même famille seraient jumelées.

Puis, lorsque l'enseignante II a fait une analyse approfondie de ses pratiques antérieures, elle a confirmé qu'elle enseignait peu le vocabulaire en classe. Bien que cela lui paraissait plutôt ardu au départ, elle constatait qu'un enseignement formel du lexique à l'aide de la littérature jeunesse n'était pas si complexe. Elle était consciente que certains apprentissages lexicaux ne devaient pas être expressément abordés au 1<sup>er</sup> cycle du primaire selon la *progression des apprentissages* (2009), mais elle considérait toutefois que ces acquis outilleraient les élèves dans la construction d'apprentissages divers. Elle a alors vu l'intérêt d'aborder certaines de ces notions dès le plus jeune âge.

## **4.2 La synthèse des principaux résultats**

Les enseignantes que nous avons sélectionnées avaient, en moyenne, 26 ans d'expérience en enseignement au primaire, dont, en moyenne, 20 ans au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Elles travaillaient à la Commission scolaire de la Vallée des Tisserands et leur école respective se

trouvait en milieu défavorisé (indice de défavorisation de 9 et 10). Elles avaient toutes deux réalisé un microprogramme en littérature jeunesse à l'Université de Montréal et elles utilisaient les livres au quotidien dans leur classe à diverses fins. Dans le cadre des 5 séances d'enseignement-apprentissage que nous avons observées en classe, les enseignantes avaient choisi d'utiliser les œuvres présentées à la figure 18. Leur sélection était basée sur des choix personnels et professionnels (préférence des thématiques, préférence des auteurs, potentiel d'exploitation en classe, besoins des élèves, etc.).

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
E1	Le géant, la fillette et le dictionnaire	Le petit voleur de mots	Tellement sauvage !	L'animal le plus dangereux du monde	Quel génie !
E2	Le géant, la fillette et le dictionnaire	La souris qui rugit	Les fruits du soleil	Tellement sauvage !	N'aie pas peur

Figure 19. - Synthèse des œuvres choisies par les enseignantes

Lors de nos observations, l'enseignante I avait privilégié une lecture interactive pour l'ensemble des séances. En ce sens, elle s'arrêtait à de nombreuses reprises avant, pendant et après la lecture afin d'expliquer ou de reformuler dans ses propres mots certains éléments des œuvres. De plus, l'enseignante I et les élèves avaient construit un mur des mots vedettes qui regroupait l'ensemble des apprentissages réalisés au cours des 5 séances. Quant à l'enseignante II, elle avait privilégié une lecture partagée (séances 1, 2, 3 et 5). Elle avait explicité des stratégies de compréhension du sens des mots nouveaux (figure 14) auprès des élèves et les avait utilisés lors de son enseignement afin de permettre à ces derniers d'être actifs dans l'élaboration de leurs apprentissages. Aussi, les élèves avaient construit un dictionnaire personnel qui regroupait quelques apprentissages réalisés au cours des 5 séances.

Nous avons également observé que les deux enseignantes lisaient à plusieurs reprises un même album (lecture répétée), et ce, lors d'une même séance. L'enseignante I a réalisé une lecture répétée lors des séances 1 et 5, tandis que l'enseignante II a réalisé une lecture répétée lors des séances 2, 3, 4 et 5. En ce qui concerne les objets de savoirs abordés, les deux

enseignantes ont réalisé des interventions visant à développer et à enrichir le vocabulaire des élèves de leur classe. De plus, elles ont abordé plusieurs relations lexicales fondamentales (synonymie, hyperonymie/hyponymie, la polysémie et l'homonymie), mais l'antonymie n'a pas été abordée.

Lors des entretiens d'autoconfrontation des pratiques, nous avons questionné les deux enseignantes quant à leurs pratiques antérieures en lien avec l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire. Elles nous avaient mentionné qu'elles réalisaient des interventions ponctuelles auprès des élèves, mais qu'un enseignement formel et systématique du vocabulaire n'était que peu réalisé en classe, tel que nous l'avons problématisé. Néanmoins, au terme des 5 séances d'enseignement-apprentissage, les enseignantes reconnaissaient qu'un enseignement formel était bénéfique. Elles mentionnaient que des ajustements ont certes été nécessaires (ex. regroupement d'élèves, aménagement de la classe), mais elles considéraient que la mise en place de cet enseignement au quotidien est réaliste.





## **5 - Discussion**

## **5.1 Le recours au modèle du multi-agenda pour structurer la discussion**

Puisque ce cinquième chapitre a pour objectif l'interprétation des résultats obtenus, nous prenons appui sur d'autres recherches empiriques et sur le modèle de multi-agenda pour élaborer notre propos. La discussion des données nous permet ultimement de répondre à notre objectif de recherche visant la description et l'analyse des pratiques adoptées en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire par des enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Précisons que nous utilisons les 5 préoccupations issues du modèle proposé ainsi que les descripteurs identifiés par Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018) pour articuler notre discussion, puisque ce sont eux qui ont guidé nos observations.

### **5.1.1 Les objets de savoir ciblés et dispositifs**

Pour faire l'interprétation des objets de savoir, deux variables ont été considérées : d'une part, la pertinence ainsi que l'exactitude des contenus et d'autre part, la densité des contenus. D'entrée de jeu, précisons que la majorité des relations lexicales fondamentales ciblées par les enseignantes ne figurent pas dans la *progression des apprentissages* (2009) au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Cela s'explique notamment par le fait que très peu d'objets de savoirs en lien avec l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire y figurent à ce cycle. Ils se développent et s'acquièrent plutôt au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Cibler ces objets est néanmoins pertinent, car comme le souligne Anctil, Singcaster et Tardif (2018, p.20) :

cette répartition des contenus lexicaux paraît un peu arbitraire, dans la mesure où il semble inévitable, dès le début de la scolarité, d'aborder des phénomènes lexicaux aussi centraux que la polysémie (vue à partir de la 3<sup>e</sup> année), les locutions (à partir de la 4<sup>e</sup> année) ou les liens lexicaux comme la synonymie (3<sup>e</sup> année) et l'antonymie (4<sup>e</sup> année).

Dans cette optique, les enseignantes observées les ont introduits et les ont abordés de façon à sensibiliser les élèves à leur présence dans les œuvres jeunesse qu'ils lisent et dans leur environnement immédiat. Ainsi, cette façon de faire s'avère pertinente et accessible pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Spécifions également que les deux enseignantes observées

n'ont fourni, à aucun moment, une information erronée quant aux objets de savoirs. Certes, la distinction entre expression et locution n'a pas toujours été énoncée auprès des élèves et dans les propos des enseignantes de façon générale, mais cela peut s'expliquer par une généralisation de ce qu'est une expression (conception erronée) et par un désir d'utiliser un vocabulaire plus accessible. Puisque cela n'a pas eu d'impacts sur les apprentissages des élèves, nous considérons qu'aucune information erronée n'a été fournie quant aux objets de savoirs.

De plus, les contenus abordés par les deux enseignantes sont denses : elles en ciblent plusieurs et les exploitent en profondeur. Elles les abordent pendant une séance entière, parfois même deux et elles prônent un réinvestissement de ceux-ci dans les jours subséquents afin de consolider les apprentissages. La recension des écrits réalisée par Hall (2003) corrobore qu'une densité élevée, tel que nous l'avons observée, est une caractéristique associée à l'expertise enseignante. Le tableau 6 dresse la nomenclature des objets de savoirs abordés par l'enseignante I et l'enseignante II. Puisque notre recherche se situe à mi-chemin entre la didactique et la linguistique, cela explique la terminologie variée qui est utilisée dans le tableau. Précisons que les enseignantes utilisent, dans la plupart des cas, les termes issus de la *progression des apprentissages* (2009).

Tableau 6. Objets de savoirs centraux abordés

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
E I	Préfixe et suffixe Enrichissement lexical	Enrichissement lexical	Expressions	Synonymie	Hierarchisation lexicale Mots génériques et mots spécifiques
E II	Enrichissement lexical	Synonymie	Préfixe et suffixe Stratégie 2 : j'utilise la forme du mot	Expressions	Hierarchisation lexicale Mots génériques et mots spécifiques

### 5.1.1.1 La sélection des mots et les tâches réalisées

Afin d'analyser la pertinence des mots choisis par les enseignantes, nous avons utilisé les 4 types de mots à enseigner mis de l'avant par Graves et ses collaborateurs (2013). En ce sens, ces derniers identifient les *mots essentiels*<sup>17</sup> (Essential Words), les *mots précieux*<sup>18</sup> (Valuable Words), les *mots accessibles*<sup>19</sup> (Accessible Words) ainsi que les *mots importés*<sup>20</sup> (Imported Words). Les mots enseignés formellement au cours des séances ont donc été classés selon ces 4 types et la figure 19 dresse un portrait d'ensemble quant aux types de mots sélectionnés par chaque enseignante.

---

<sup>17</sup> Ces mots sont essentiels à la compréhension de ce qui est lu. Les mots essentiels sont généralement en lien avec des éléments centraux. Par exemple, lors de la lecture d'une œuvre jeunesse, les mots essentiels abordés sont susceptibles d'être en lien avec les personnages et/ou les actions.

<sup>18</sup> Ces mots sont précieux, car ils ont une utilité plus étendue pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces mots sont généralement en lien avec le perfectionnement du vocabulaire, qui découle de l'âge et du niveau de connaissance de la langue.

<sup>19</sup> Ces mots sont généralement plus fréquents et ils sont susceptibles d'être incompris par les élèves qui ont un vocabulaire pauvre ou certaines difficultés dans l'appropriation de la langue.

<sup>20</sup> Ces mots permettent une meilleure compréhension de ce qui est lu et ils permettent de réaliser des apprentissages, mais ils ne sont pas inclus dans ce qui est lu. Par exemple, ces mots peuvent être en lien avec certaines informations issues de l'oeuvre, d'une thématique, d'un concept, etc.

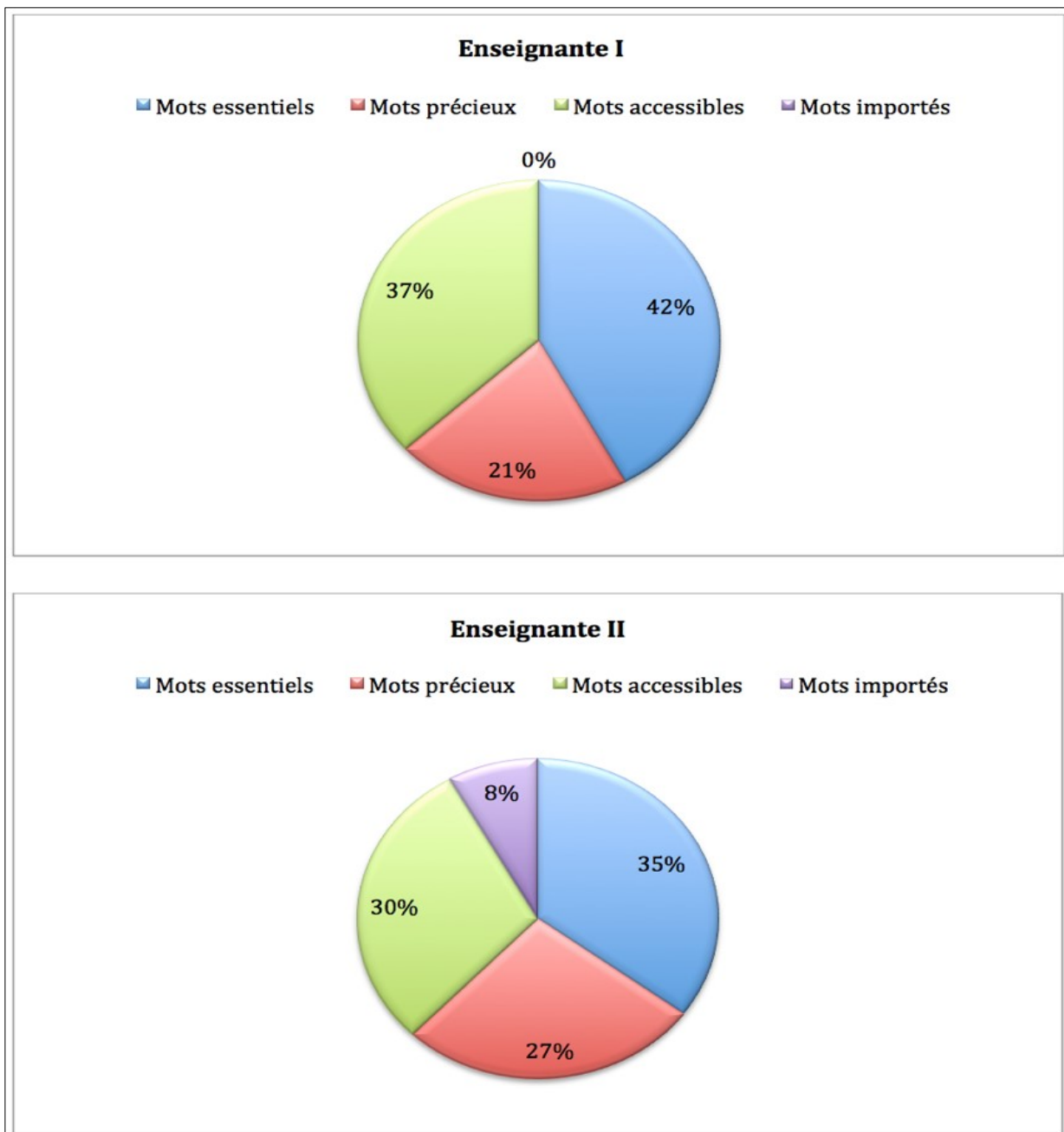


Figure 20. - Types de mots sélectionnés par chaque enseignante

D'abord, il est possible de constater que ce sont les *mots essentiels* et les *mots accessibles* qui occupent une part plus importante dans la sélection des deux enseignantes, deux types de mots qui agissent sur la compréhension immédiate des élèves lors de la lecture. De fait, puisque les mots essentiels réfèrent à certains éléments centraux de l'histoire (ex. personnages et actions), ils s'avèrent généralement indispensables à la compréhension de ce qui est lu. Si ces mots

essentiels n'étaient pas abordés, les apprentissages réalisés pourraient être affectés. Il est donc judicieux que les deux enseignantes sélectionnent en premier lieu ce type de mots lors d'un enseignement formel du lexique. Ensuite, considérant la grande variabilité des bagages lexicaux des élèves, les deux enseignantes semblent accorder une importance marquée aux mots susceptibles d'être incompris par ceux et celles qui ont un vocabulaire plus pauvre, d'où l'intérêt d'enseigner formellement des mots accessibles en second lieu. Cette façon de faire est également susceptible de favoriser l'accroissement du vocabulaire de ces élèves qui présentent des difficultés. Précisons que les résultats obtenus coïncident avec les propos de l'enseignante I qui mentionnait, lors de l'entretien de sélection, que plusieurs élèves de sa classe avaient un vocabulaire peu élaboré : il n'est donc pas étonnant que 42 % des mots qu'elle a choisi d'enseigner formellement en classe soient des mots accessibles.

En troisième lieu, ce sont les mots précieux qui ont été davantage enseignés. Puisque le potentiel de réinvestissement de ce type de mots est fort, il s'avère judicieux de les aborder, particulièrement lorsque la compréhension de la majorité des élèves est assurée. Cela pourrait justifier que 21 % (E1) et 27 % (EII) des mots enseignés soient de ce type. Puis, le type de mots le moins enseigné est celui des mots importés, ce qui pourrait en partie s'expliquer par le contexte de la présente recherche. En ce sens, il est possible que les enseignantes observées tentaient d'exploiter au maximum les mots contenus dans les albums jeunesse sélectionnés, car le vocabulaire qu'on y retrouvait était riche, varié et nuancé.

Toujours en ce qui concerne les mots choisis, il semble que la sélection des deux enseignantes permet d'aborder des expressions et des locutions, en plus de rendre compte de plusieurs classes de mots : nom, verbe et adjectif. La figure 20 dresse un bref portrait de la sélection des mots des deux enseignantes au cours des 5 séances d'enseignement-apprentissages réalisées dans leur classe respective.

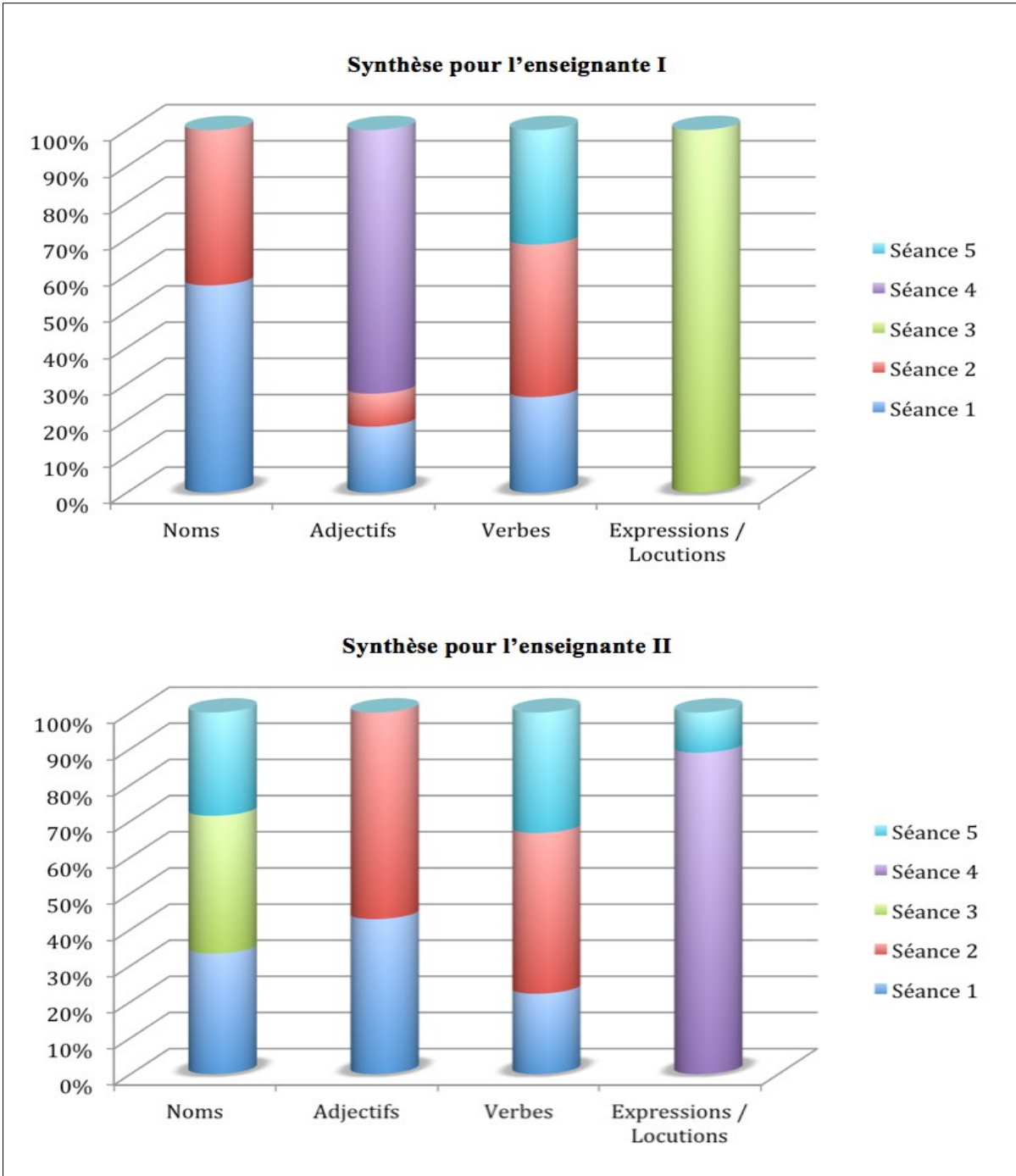


Figure 21. - Synthèses de la sélection des mots des deux enseignantes

Ainsi, en ce qui concerne les mots ciblés, ils sont judicieusement sélectionnés. Néanmoins, nos résultats de recherche nous permettent de tirer les mêmes conclusions que celles énoncées par Saidane, Fejzo et Chapleau (2018) : la sélection des mots à enseigner demeure somme

toute basée sur l'intuition des enseignantes. De fait, elles misent sur leur expérience et sur la variété des bagages lexicaux des élèves afin d'orienter leurs choix. Cette façon de faire est arbitraire et pourrait, comme nous l'avons observé, entraîner des variations notables d'un professionnel à l'autre. Afin d'uniformiser la sélection, c'est dans cette optique que certains chercheurs proposent des moyens de sélectionner les mots à privilégier lors d'un enseignement. À titre d'exemple, Beck, McKeown et Omanson (1987) mettent de l'avant 3 niveaux de classification afin de choisir les mots à enseigner : elles proposent de cibler d'abord les mots fréquents utilisés à l'oral, puis les mots peu présents à l'oral, mais qui sont néanmoins d'une grande utilité, notamment à l'écrit et finalement, les mots de domaines spécifiques ainsi que les mots rarement susceptibles d'être utilisés dans la vie courante.

À l'issue des observations, les variations dont il est question touchent d'une part, les mots sélectionnés et d'autre part, le nombre de mots abordés lors d'une lecture. C'est l'analyse de séances d'enseignement-apprentissage comparables qui nous permet de rendre compte de ces données. De fait, les enseignantes expertes ont toutes deux sélectionné les œuvres *Le géant, la fillette et le dictionnaire* (Leroy et Poulin, 2018) ainsi que l'œuvre *Tellement sauvage !* (Cormier et Messier, 2018). Lors de ces lectures, elles ont également travaillé les mêmes objets de savoirs. Le tableau 7 dresse un portrait quantitatif de leur sélection de mots.

Tableau 7. Portrait quantitatif de la sélection des mots

	Nombre de mots sélectionnés	Nombre de mots identiques	Écart de sélection
<i>Le géant, la fillette et le dictionnaire</i>			
E I	17	6	5
E II	12		
<i>Tellement sauvage !</i>			
E I	10	8	2
E II	8		



Ainsi, en ce qui concerne le premier album, les enseignantes ont sélectionné 6 mots identiques parmi l'ensemble de leur sélection. Considérant que l'enseignante I en a sélectionné un total de 17 et que l'enseignante II en a sélectionné un total de 12, ces 6 mots identiques représentent respectivement 35 % et 50 % de leur sélection. Basé sur ces données, cela indique également que 50 % (EI) et 65 % (EII) des mots ciblés par les enseignantes sont différents, alors qu'elles utilisent le même album et ciblent les mêmes savoirs.

Puis, pour l'œuvre *Tellement sauvage!* (Messier et Cormier, 2018), elles ont sélectionné 8 expressions identiques parmi l'ensemble de leur sélection. Au total, l'enseignante I en a sélectionné 10 (dont 2 locutions) alors que l'enseignante II en a sélectionné 8. Ces 8 expressions identiques représentent respectivement 80 % et 100 % de leur sélection. Cela indique que 20 % (E1) et 0 % (EII) des mots ciblés sont différents. En somme, ces résultats dressent le portrait de deux cas de figure : lorsque les enseignantes utilisent la première œuvre, elles font des choix lexicaux significativement différents alors que pour la deuxième, leurs choix sont très similaires. Ces résultats corroborent que leur sélection des mots au sein de la littérature jeunesse est extrêmement variable.

Ensuite, en ce qui concerne les tâches, une analyse révèle que parmi les cinq stratégies mises de l'avant par l'enseignante II (figure 14), quatre d'entre elles sont également déclarées lors d'entretiens initiaux par les enseignantes issues de la recherche d'Anctil, Singcater et Tardif (2018). L'utilisation des préfixes/suffixes et du contexte, la recherche du petit mot dans le grand mot ainsi que le recours au dictionnaire correspondent aux principales activités lexicales déclarées. Précisons que la population de cette recherche était composée d'enseignantes du Québec qui, elles aussi, enseignent au primaire. Puisque l'enseignante II est active dans son développement professionnel et qu'elle consulte fréquemment des ouvrages pédagogiques et scientifiques, comme cela a été explicité lors de l'entretien de sélection, nous pouvons alors supposer que cette dernière a consulté des recherches ou des ouvrages sur l'enseignement formel du vocabulaire et qu'elle a mis en œuvre certaines de ces stratégies dans sa classe.

Toujours selon les données issues de la recherche d'Anctil, Singcater et Tardif (2018), les enseignantes avaient déclaré, lors d'entretiens initiaux, que la création d'un dictionnaire personnel et d'un mur de mots serait parmi les principales activités permettant l'élaboration

d'une banque de mots. Ces données dressent un pont entre celles que nous avons obtenues, alors que la création d'un dictionnaire personnel s'effectue dans la classe de l'enseignante II lors de chacune des phases d'intégration. Quant à l'enseignante I, elle bâtit un « mur de mots vedettes » en regroupant les mots des œuvres qui avaient été travaillées en classe. Les similitudes entre les données de recherche d'Anctil, Singcaster et Tardif (2018) et les nôtres tendent à confirmer que le portrait des pratiques déclarées et effectives est juste.

#### 5.1.1.2 Les dispositifs d'enseignement identifiés

En ce qui concerne les dispositifs utilisés, l'enseignante I réalise une lecture interactive durant l'ensemble des 5 séances d'enseignement-apprentissage. Concrètement, elle fait la lecture de l'album et réalise des arrêts afin de partager certains éléments d'information issus de cet album : elle explique, reformule, donne des exemples et questionne les élèves avant, pendant et après la lecture. Quant à l'enseignante II, elle préconise la lecture partagée lors des séances 1, 2, 3 et 5. L'enseignante fait la lecture de l'album tout en soutenant les élèves dans l'utilisation de stratégies de compréhension du sens des mots nouveaux, ce qui permet aux élèves d'être actifs dans l'élaboration de leurs apprentissages. La façon de faire de l'enseignante II n'est pas sans rappeler la recherche menée par Hargrave et Sénéchal (2000). Les résultats tendent à démontrer que lorsque les élèves participent à l'élaboration et à la consolidation de leurs apprentissages lors d'une lecture, les gains réalisés quant à leur vocabulaire sont plus significatifs, comparativement aux élèves qui sont en mode passif.

### 5.1.2 Le tissage des contenus et des tâches

Pour développer la discussion entourant le tissage, il est question, dans un premier temps, du tissage des contenus abordés, puis, dans un deuxième temps, du tissage des tâches. De fait, plusieurs enseignants tentent d'organiser les apprentissages afin que ces derniers soient présentés et abordés de façon logique dans l'optique de favoriser la compréhension et la rétention des informations.

#### 5.1.2.1 Le tissage des contenus

Ainsi, afin de tisser des liens entre les contenus qui allait être abordés au cours des 5 séances d'enseignement-apprentissage, les deux enseignantes ont toutes deux utilisé, lors de la

première séance, l'œuvre *Le géant, la fillette et le dictionnaire* (Leroy et Poulin, 2018). Ce choix, loin d'être anodin, leur a permis de contextualiser l'utilisation d'un dictionnaire, d'en déterminer sa nécessité et sa primauté pour accéder au sens des mots nouveaux. De fait, l'enseignante I a eu recours à cette œuvre pour modéliser l'utilisation du dictionnaire, tel qu'employé par l'un des personnages de l'œuvre. Puis, elle en a profité pour questionner les élèves sur la nécessité de son utilisation : dois-je nécessairement utiliser un dictionnaire lorsque je rencontre un mot inconnu ou puis-je utiliser autre chose ? Au terme de ce questionnement, les élèves en sont venus à énoncer quelques stratégies permettant d'accéder au sens des mots, sans pour autant avoir recours au dictionnaire (ex. images, texte, contexte, etc.). Quant à l'enseignante II, elle a utilisé l'œuvre comme fil conducteur dans la présentation des 5 stratégies pour *découvrir le sens d'un mot nouveau* (figure 14). Puisque le dictionnaire était la 5<sup>e</sup> et dernière stratégie présentée, l'enseignante II a utilisé cette œuvre pour questionner les élèves quant à la primauté de cet outil afin de comprendre le sens d'un mot. Des liens d'intérêts peuvent être établis avec les propos de Goigoux et Cèbe (2013), qui mentionnent que l'élève ne doit pas détourner inutilement son attention en contexte de littératie : il est impératif que l'élève puisse comprendre que les mots inconnus ne sont pas d'égale importance pour la compréhension. Dans le même ordre d'idées, en faisant réfléchir les élèves sur la primauté d'utilisation d'un tel outil et en fournissant des stratégies pour qu'ils puissent comprendre de façon autonome le sens d'un mot nouveau, cela leur évite de se ruer dans les pages du dictionnaire aussitôt qu'un mot inconnu est rencontré. Selon ces chercheurs (Goigoux et Cèbe, 2013, p.13), il est important de « montrer l'exemple », ce que les deux enseignantes expertes observées ont fait.

Ensuite, nos observations nous ont permis de constater que les deux enseignantes mettent en relations les nouveaux apprentissages réalisés antérieurement en contexte de classe ou même, à l'extérieur des murs de l'école. À titre d'exemple, l'enseignante I établit à 3 reprises des comparatifs avec des œuvres jeunesse ayant déjà été lues en classe. Lors de la lecture de l'œuvre nommée *Le petit voleur de mots* (Minne, 2009), elle compare la thématique et les illustrations avec *La grande fabrique de mots*. Quant à l'enseignante II, son acuité à tisser des liens entre les différents apprentissages a mené une élève à tisser des liens entre l'album *N'aie pas peur* (Poulin et Joffre, 2015) et la chanson d'une émission jeunesse bien connue, *Passe-*

*Partout.* Cela nous amène à établir certains liens avec la perspective constructiviste de Morrow, Gambrell et Pressley (2003) dont il a été précédemment question et selon laquelle les apprentissages antérieurs sont les bases des nouveaux apprentissages.

#### 5.1.2.2 Le tissage des tâches

Puis, en ce qui concerne le tissage de liens entre les tâches, nos observations nous ont permis de constater que les tâches effectuées au cours d'une même séance suivent une logique articulée afin de permettre aux élèves de réaliser les apprentissages ciblés et de les réinvestir au cours d'une même séance. Néanmoins, il semble que chaque séance et de surcroît, les tâches réalisées ont été réfléchies dans leur unicité. Ainsi, bien que les deux enseignantes réalisent la plupart du temps un bref récapitulatif des contenus et des tâches réalisées antérieurement lors de chaque séance, cela permet davantage, à notre sens, d'activer les connaissances antérieures sur le sujet (ex. les stratégies) que de tisser des liens entre les séances et les tâches elles-mêmes. Ainsi, les enseignantes tissent des liens entre les tâches d'une même séance, mais peu entre les 5 séances réalisées.

### **5.1.3 Le pilotage des tâches : rythme de l'activité et efficacité dans la gestion des tâches**

En ce qui concerne le pilotage des tâches, une attention particulière est accordée au rythme de l'activité et à l'efficacité de la gestion des tâches. Dans le même ordre d'idées, cette préoccupation réfère à la gestion des contraintes de la situation ainsi et qu'à l'espace-temps.

#### 5.1.3.1 Le rythme de l'activité

D'abord, lors des séances observées, spécifions que les enseignantes expertes dérogent parfois de leurs planifications initiales : elles ont modifié à plusieurs reprises les interventions planifiées lors de la lecture et/ou lors de la phase d'intégration afin de s'adapter aux besoins de leurs élèves. Cela témoigne notamment de leur réflexivité pendant l'action, un critère d'expertise que nous avons identifié. Néanmoins, ces modifications n'ont pas affecté le déroulement temporel des séances alors que ces dernières ont été réalisées en 40-45 minutes.

Ensuite, les observations réalisées tendent à démontrer que les deux enseignantes expertes ont recours à la lecture répétée et de surcroît, que ce choix pédagogique influence le rythme de l'activité. En ce sens, elles utilisent un débit de lecture plus rapide et s'attardent à moins d'éléments lors d'une même lecture sachant qu'elles pourront les aborder lors des lectures successives. En ce sens, l'enseignante I réalise une lecture répétée d'un même album lors de la séance 1 et 5 : elle fait la lecture de ces œuvres à deux reprises. Quant à l'enseignante II, elle effectue une lecture répétée lors des séances 2, 3, 4, et 5 : elle lit à deux reprises le même album lors des séances 3 et 4, et à trois reprises lors des séances 2 et 5. Cela coïncide avec la recherche menée par Sénéchal (2008), qui tend à démontrer que cette façon d'exploiter la littérature jeunesse en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire est pertinente. De fait, les résultats de cette recherche suggèrent que la lecture répétée d'un même album permettrait aux élèves disposant d'un bagage lexical moins développé d'atteindre un niveau de compréhension et d'acquisition similaire à celui des élèves ayant un vocabulaire plus développé. De plus, selon le National Reading Panel (2000), la lecture répétée encadrée par un enseignant, tel que nous l'avons observé, entraînerait des effets positifs sur l'identification des mots, sur leur compréhension ainsi que la fluidité en lecture. Bien que nous ne mesurions pas le développement du vocabulaire des élèves dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté que la majorité de ceux-ci sont en mesure de réaliser la phase d'intégration des apprentissages élaborée par les enseignantes à la suite de la réalisation de lectures répétées.

#### 5.1.3.2 L'efficacité dans la gestion des tâches

Puis, nos observations quant à l'efficacité de la gestion des tâches mettent l'accent sur un fait saillant. L'articulation des activités proposées par l'enseignante I, particulièrement lors de la phase d'intégration, permet aux élèves d'être actifs dans leurs apprentissages tout en étant axée sur le jeu. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante I propose aux élèves de réaliser des mimes, des devinettes, des jeux-questionnaires, un vote à main levée, etc. Le contexte ludique dans lequel les apprentissages s'inscrivent rend la gestion des activités particulièrement efficace : l'atmosphère est propice aux apprentissages, les élèves prennent plaisir à réaliser les activités et aucun comportement perturbateur n'est présent. Cela dresse un pont avec la recherche menée par Sauvé, Renaud et Kaufman (2010) où le jeu y est analysé et décortiqué.

Leurs résultats de recherche révèlent que l'apprentissage par le jeu favoriserait la structuration des connaissances, la motivation et notamment, l'intégration de l'information.

#### 5.1.4 L'étayage cognitif et affectif

Afin d'approfondir la discussion entourant cette préoccupation, c'est le type d'étayage offert par les enseignantes qui retient notre attention. Dans le même ordre d'idées, pour soutenir l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire des élèves, elles offrent toutes deux un étayage cognitif et un étayage affectif. Néanmoins, elles se distinguent l'une de l'autre par le type d'étayage majoritairement offert. En ce sens, les séances nous ont permis d'observer que pour faire comprendre, l'enseignante I fournit un étayage cognitif en continu aux élèves : elle est l'instigatrice de la plupart des réflexions, se positionnant comme la pierre angulaire dans la transmission des savoirs. Elle définit les mots ciblés et fournit elle-même les exemples sur des éléments précis afin de faire émerger le savoir des élèves. À titre d'exemple, lors de la lecture de l'œuvre *Le petit voleur de mots* (Minne, 2009), il est question d'une *besace*. Puisque ce mot est susceptible d'être incompris pour plusieurs élèves, l'enseignante I fournit une brève définition et des exemples, puis elle fait des liens avec le contexte et les illustrations. En ce qui concerne l'étayage affectif, il est offert pour féliciter et encourager les élèves qui participent activement, mais il demeure moins présent que l'étayage cognitif et plus sporadique.

Quant à l'enseignante II, l'étayage cognitif offert est moindre et c'est plutôt l'étayage affectif qui est mis de l'avant. Puisque l'enseignante II a présenté les *stratégies pour découvrir le sens d'un nouveau mot* (figure 14), les élèves peuvent comprendre par eux-mêmes la majorité des nouveaux mots qu'ils rencontrent dans les œuvres jeunesse, s'ils les utilisent. Puisque les élèves sont très autonomes dans leurs apprentissages, l'enseignante II les guide afin de les maximiser, sans toutefois en être l'instigatrice. Cela étant dit, les élèves étaient déjà particulièrement autonomes et actifs dans leurs apprentissages, une caractéristique pouvant être notamment attribuée au milieu alternatif dans lequel ils se trouvent. À titre d'exemple, dans l'œuvre *La souris qui rugit* (2015), un élève se questionne sur le sens du mot *bravoure*, utilise la stratégie du *petit mot dans le grand mot*, cible le petit mot *brave* et tente d'en comprendre le sens à l'aide du contexte et des illustrations. Cette façon de faire amène l'enseignante II à réaliser plutôt de l'étayage affectif : elle supporte, encourage et félicite les

élèves dans cette façon de faire. Précisons que ces données coïncident avec deux postures d'étayage élaborées par Bucheton et Soulé (2012) à l'instar de leurs recherches : la *posture d'enseignement* où l'enseignant nomme et théorise les savoirs (EI) et la *posture d'accompagnement* où l'élève bénéficie de temps pour réfléchir et articuler par lui-même ses savoirs (EII).

Ainsi, les deux enseignantes réalisent majoritairement des types d'étayage différents, et ce, de façon inversement proportionnelle. Plus précisément, sur l'ensemble des 10 séances d'enseignement-apprentissage observées (5 par enseignante), nous avons relevé un total de 24 interventions d'étayage cognitif et 28 interventions d'étayage affectif. Cela étant dit, 63 % de l'étayage réalisé par l'enseignante I est d'ordre cognitif et 37 % d'ordre affectif. Quant à l'enseignante II, 28 % de ses interventions d'étayage sont d'ordre cognitif et 72 % d'ordre affectif.

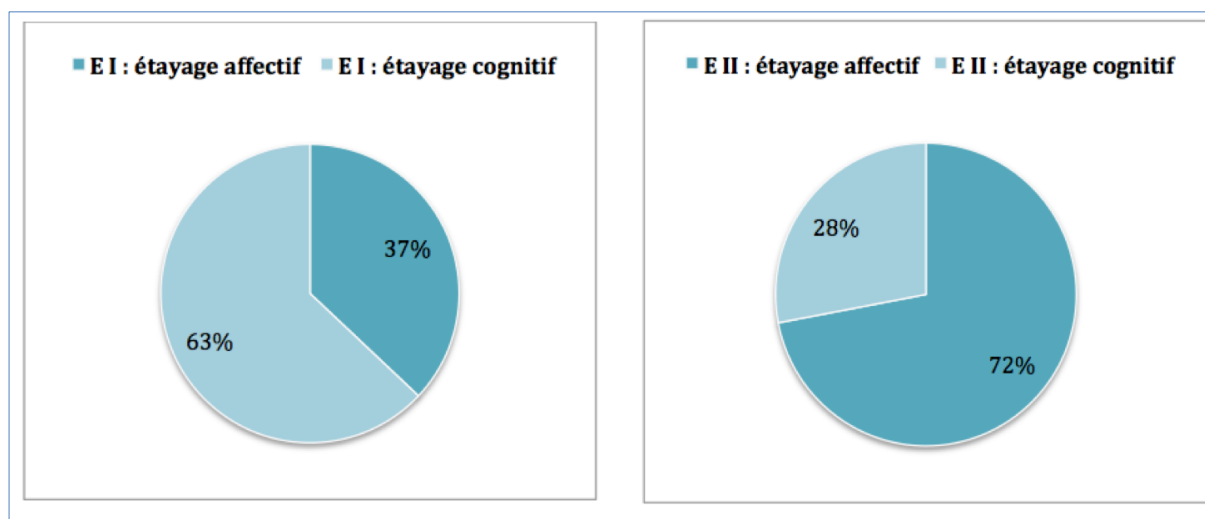


Figure 22. - Types d'étayage offerts par les enseignantes

### 5.1.5 L'atmosphère

Pour dresser un portrait de l'atmosphère qui influence l'engagement affectif, relationnel et intellectuel en classe lors des séances d'enseignement-apprentissage, deux variables ont été considérées : l'attention des élèves (réception) ainsi que leur participation (production). Dans le même ordre d'idées, une caractéristique phare émerge à la lumière de nos observations dans la classe de l'enseignante I : lors des deux premières séances d'observation, les élèves sont

assis directement au sol, dans un espace restreint et à proximité d'objets divers (fils, livres, crayons, etc.). Puisque les séances sont d'une durée de 40 à 45 minutes, un inconfort de leur part se ressent en quelques minutes : ils gigotent, arquent leur dos vers l'avant ou l'arrière et tentent d'agripper des objets. Un élève mentionne même qu'il est « tanné d'être assis ». Pour la plupart des élèves, ni leur attention ni leur participation ne sont optimales. En ce sens, l'enseignante I a dû demander à quelques élèves de se rendre au coin sablier (espace de retrait), considérant leurs comportements perturbateurs (scène duale<sup>21</sup>). Consciente de leur inconfort, l'enseignante I a modifié l'aménagement physique lors des séances subséquentes. Ainsi, pour les trois autres séances, les élèves étaient assis à leur pupitre respectif et ils semblaient plus à l'aise. Parallèlement, leur attention et leur participation s'en sont trouvées bonifiées. D'ores et déjà, il n'y avait plus d'objets susceptibles de les déranger et de surcroît, ils étaient regroupés en îlots avec des pairs avec qui ils travaillent généralement bien. Dans ce cas-ci, l'aménagement physique de la classe influence significativement l'atmosphère de la classe.

En ce qui concerne la classe de l'enseignante II, l'aménagement flexible permet aux élèves d'être assis sur une chaise berçante, des tabourets, à des pupitres ou même, au sol. Cet aménagement favorise la mise en place d'un climat propice à l'apprentissage, alors qu'ils peuvent choisir un siège qui leur convient. Cela n'est pas sans rappeler les écrits récents de Del'Homme (2018) qui s'intéresse aux impacts d'un tel aménagement et qui en dresse un portrait favorable quant à la motivation des élèves et à leur autonomie.

Puis, dans un autre ordre d'idées, un événement isolé est survenu avant la quatrième séance d'observation dans la classe de l'enseignante II et a modifié l'atmosphère. De fait, il avait été prévu que cette séance d'enseignement-apprentissage se déroule lors de la 3<sup>e</sup> période de la journée, au retour de la récréation. Or, la direction a prolongé la récréation d'une quinzaine de minutes pour l'ensemble des élèves de l'école afin de célébrer la fin de l'année scolaire qui arrivait à grands pas. Malgré le prolongement de la récréation, certains élèves ont dû revenir à

---

<sup>21</sup> Ici, la scène duale est vécue par l'enseignant avec chaque élève qui manifeste des comportements perturbateurs.



l'intérieur à l'heure habituelle considérant la tenue d'évaluations ou d'activités spéciales, tout comme les élèves de la classe de l'enseignante II. Lorsque les élèves sont arrivés en classe, ils étaient tristes et mécontents : ils mentionnaient que cette situation était injuste et ils ne comprenaient pas pourquoi ils ne pouvaient pas profiter de ce privilège comme les autres élèves (scène collective et frontale). Leur attention et leur participation en furent affectées : certains élèves faisaient la moue durant la lecture, d'autres jouaient avec des objets et gigotaient. Parallèlement, lors de l'entretien d'autoconfrontation des pratiques, l'enseignante II juge que la quatrième séance est celle qui s'est le moins bien déroulée. Ainsi, il est possible de croire que les élèves étaient peu engagés dans la tâche à accomplir lors de cette séance, car l'atmosphère était négative suite à cet évènement.

## **5.2 L'articulation des préoccupations et synthèse**

Les 5 préoccupations issues du modèle multi-agenda ainsi que les descripteurs identifiés par Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018) sont le fil conducteur de nos observations, de notre analyse et de notre interprétation. Décrites individuellement, ces préoccupations nous permettent d'en apprendre davantage sur les actes complexes réalisés par des professionnels en éducation. Néanmoins, nous ne devons pas perdre de vue que leur articulation est tout aussi riche, car les préoccupations mentionnées ont notamment la particularité de coagir et de rétroagir entre elles. Il est alors possible de tisser des liens entre celles-ci, ce que nous faisons dans la présente section.

Déjà, il a été question dans ce chapitre que l'enseignante I et l'enseignante II, fortes de leurs nombreuses années d'expérience, montrent une efficacité dans la gestion des tâches proposées aux élèves. Les activités d'enseignement-apprentissage sont cohérentes les unes avec les autres, de façon réelle et temporelle. De plus, les enseignantes développent des tâches ludiques, signifiantes et captivantes afin que les élèves réalisent un maximum d'apprentissages, tout en ayant du plaisir à le faire (ex. position de yoga, jeu-questionnaire). Le rythme des activités est soutenu et caractérisé dans 60 % des cas par l'utilisation de la lecture répétée d'un même album. Ces enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse exploitent savamment les albums afin de rendre compte des objets de savoirs qu'on y retrouve et y sélectionnent les mots sur la base de leur expérience ainsi que leur intuition. Les

enseignantes sont toutes deux sensibles aux questionnements des élèves durant les séances et à leur attitude non verbale : elles n'hésitent pas à ajuster l'enseignement planifié, si elles le jugent nécessaire.

De plus, il a été question que les enseignantes observées fournissent massivement un type d'étayage précis : l'enseignante I offre davantage un étayage cognitif alors que l'enseignante II offre surtout un étayage affectif. De plus, l'enseignante I a recours exclusivement à la lecture interactive alors que l'enseignante II, dans la plupart des séances, opte pour une lecture partagée. Précisons que le rôle d'un enseignant et des élèves est significativement différent selon le dispositif de lecture utilisé : en lecture interactive, l'enseignante guide et questionne les élèves alors qu'en lecture partagée, l'enseignante les soutient dans leurs apprentissages, notamment en modélisant l'utilisation de stratégies. Bien que nos outils de collecte de données ne nous permettent pas de tirer des conclusions sur cet aspect, nous émettons l'hypothèse que l'atmosphère de la classe et les capacités des élèves sont susceptibles d'influencer le type d'étayage offert et le dispositif de lecture utilisé.

De fait, lors des entretiens de sélection, les enseignantes dépeignent des portraits de classe significativement différents. L'enseignante I a observé que la majorité de ses élèves ont certaines lacunes quant à leur vocabulaire. À titre d'exemple, elle mentionne qu'un élève tentait, quelques jours avant le début des observations, de lui expliquer que l'eau de son bain n'était ni chaude ni froide, mais cet élève ne connaissait pas le mot *tiède*. De plus, elle mentionne que le niveau d'attention de la plupart des élèves est restreint. Ainsi, il semble que les élèves de la classe I nécessitent un soutien continu, ce que l'étayage cognitif et la lecture interactive permettent. Puis, l'enseignante II dépeint un portrait différent de sa classe : la plupart des élèves ont un vocabulaire riche et varié, possiblement acquis lors des nombreux moments de lecture en classe et à la maison. De plus, elle mentionne que les élèves sont très autonomes dans leurs apprentissages, savoir-faire qui est mis de l'avant en milieu alternatif. Ainsi, il y a lieu de croire que l'étayage affectif offert par l'enseignante II a pour objectif de les encourager à développer et maintenir leur autonomie par l'utilisation des stratégies présentées lors de séances, tout comme cela est le cas en lecture partagée.

En somme, la majorité des relations lexicales fondamentales abordées par les enseignantes expertes ne figurent pas dans la *progression des apprentissages* (2009) au 1<sup>er</sup> cycle du primaire et ces enseignantes dérogent parfois de leur planification initiale afin de s'adapter aux besoins des élèves en cours de séance. Dans le même ordre d'idées, lors des séances d'enseignement-apprentissage observées, les enseignantes ne fournissent aucune information erronée quant aux objets de savoir et elles sélectionnent sagement les mots ciblés dans les œuvres. Néanmoins, leur sélection est arbitraire, car elle repose sur leur intuition et leur expérience, ce qui engendre des variations significatives quant à la sélection des mots et au nombre de mots ciblés.

Ensuite, les deux enseignantes utilisent des dispositifs de lecture différents : l'enseignante I réalise une lecture interactive durant l'ensemble des séances d'enseignement-apprentissage et l'enseignante II préconise la lecture partagée lors de 4 des 5 séances. Elles ont massivement recours à la lecture répétée d'une œuvre lors d'une même séance, ce qui a tendance à accélérer le rythme de la lecture et des activités. Puis, les deux enseignantes se distinguent l'une de l'autre par le type d'étayage qu'elles offrent majoritairement : l'enseignante I fournit dans 63 % des cas un étayage cognitif alors que l'enseignante II fournit dans 72 % des cas un étayage affectif. Finalement, les apprentissages réalisés sont logiquement articulés, mais selon notre analyse, les tâches de chacune des séances ont été réfléchies dans leur unicité.

Tableau 8. Synthèse des éléments présentés dans la discussion

Éléments centraux issus de la discussion	
Les objets de savoir ciblés et les dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La sélection des mots est pertinente, car elle permet de rendre compte de plusieurs classes de mots ;</li> <li>– Les mots qui sont davantage enseignés sont les <i>mots essentiels</i> et les <i>mots accessibles</i> ;</li> <li>– Il y a une variation importante quant aux mots sélectionnés et au nombre de mots abordés ;</li> <li>– Les enseignantes utilisent deux dispositifs différents : la</li> </ul>

<p>Le tissage des contenus et des tâches</p>	<p>lecture interactive et la lecture partagée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Un fil conducteur est présent entre les séances (choix des albums) ;</li> <li>– Les enseignantes mettent en relation les apprentissages réalisés antérieurement en classe et à l'extérieur de la classe ;</li> <li>– Les séances d'enseignement-apprentissage ont été réfléchies dans leur unicité.</li> </ul>
<p>Le pilotage des tâches : rythme de l'activité et efficacité dans la gestion des tâches</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les enseignantes dérogent parfois de leur planification, mais elles réalisent les séances dans les temps ;</li> <li>– Les deux enseignantes utilisent la lecture répétée ;</li> <li>– Les élèves sont actifs dans leurs apprentissages ;</li> <li>– Les deux enseignantes proposent un contexte d'apprentissage ludique.</li> </ul>
<p>L'étayage cognitif et affectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enseignante I réalise majoritairement un étayage cognitif : elle est la pierre angulaire dans la transmission des savoirs ;</li> <li>– L'enseignante II réalise majoritairement un étayage affectif : les élèves sont autonomes dans leurs apprentissages et elle les guide.</li> </ul>
<p>L'atmosphère</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'aménagement physique de la classe influence l'atmosphère (aménagement flexible ou non, type de regroupements, etc.) ;</li> <li>– Des comportements perturbateurs surviennent lors de situations isolées (scènes).</li> </ul>

## **6 - Conclusion**

## 6.1 Les limites de la recherche

Comme toute recherche, notre étude comporte certaines limites qui doivent être soulignées. D'abord, « le fait de problématiser l'objet d'une recherche et de prendre une direction plutôt qu'une autre [...] révèle l'existence d'une théorie en construction » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 122). D'ores et déjà, la problématisation du sujet de recherche, le découpage des idées phares et les choix théoriques sont grandement influencés par nos présupposés implicites. Considérant qu'une place notable a été accordée à notre subjectivité, particulièrement en ce qui concerne l'analyse des pratiques enseignantes, cela pourrait constituer une limite. Puis, toujours selon Paillé et Mucchielli (2016), un chercheur se positionne la plupart du temps en fonction des théories de référence qu'il connaît, lui conférant une lunette théorique qui peut teinter les données issues d'observations directes. Puisque nos observations se déroulaient directement dans les classes des enseignantes expertes, le propos de Paillé et Mucchielli (2016) ci-mentionné pourrait s'appliquer et constituer une autre limite.

Plusieurs biais sont également susceptibles d'être présents dans cette recherche et peuvent en altérer sa validité interne. La désirabilité sociale pourrait être l'un de ces biais. De fait, il est possible que les enseignantes observées aient modifié leurs pratiques déclarées ou effectives afin de répondre à ce qu'elles croyaient acceptable ou souhaiter de notre part. Considérant que notre objectif était de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes, ce biais est susceptible d'altérer la véracité des données collectées. Aussi, il pourrait être question de l'effet d'intrusion de l'observateur (Thouin, 2014), alors que nous nous immiscions dans des contextes de classes réels. La présence d'un observateur est susceptible d'avoir perturbé les sujets et de les avoir amenés à modifier leurs comportements. Ici, c'est les comportements des élèves et des enseignantes qui pourraient avoir été modifiés, volontairement ou non. En ce qui concerne la validité externe, il semble difficile de généraliser les résultats de cette recherche considérant la petitesse de l'échantillon, ce dernier étant constitué de 2 enseignantes.

D'un point de vue méthodologique, la présélection que nous avons réalisée des œuvres jeunesse pourrait constituer une limite. De fait, les œuvres avaient été retenues, car elles présentaient un fort potentiel d'exploitation lexical : elles contenaient un vocabulaire riche et varié, tout en permettant de dégager divers phénomènes lexicaux, notamment les relations lexicales

fondamentales (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, polysémie et homonymie). Ce choix méthodologique avait pour objectif de faciliter la comparaison et l'analyse des données, mais cette présélection a pu teinter l'enseignement réalisé par les enseignantes, car elles n'auraient peut-être pas opté elles-mêmes pour ces œuvres en contexte naturel. Bien que nous leur ayons proposé d'utiliser d'autres œuvres jeunesse qu'elles affectionnent davantage, aucune n'a dérogé de la présélection offerte.

Bref, ces limites et ces biais, indissociables de tout travail de recherche, ont été pris en compte durant l'ensemble du processus afin de minimiser leurs impacts sur la validité des données. Cela dit, les données issues de la description et de l'analyse des pratiques expertes observées permettent de dresser un portrait exhaustif de l'agir des enseignantes en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire au 1<sup>er</sup> cycle à l'aide de la littérature jeunesse. Ce qui nous amène à entrevoir des retombées possibles dans le domaine des pratiques professionnelles et dans le domaine de la recherche.

## **6.2 Les retombées pour le domaine des pratiques professionnelles**

Tel que nous l'avons problématisé dans le premier chapitre de ce mémoire, bon nombre d'enseignants n'enseignent pas formellement le vocabulaire en classe et dans la plupart des cas, cela s'explique par un besoin de leur part d'être outillés (Beck, McKeown et Kucan, 2013). Parallèlement, ces professionnels de l'éducation se préoccupent des bagages lexicaux de leurs élèves et ils en dressent un portrait lacunaire : imprécision des mots employés, pauvreté du vocabulaire et difficulté d'accéder au sens des mots, etc. (Grossmann, 2011). Considérant cela, il est possible que les résultats obtenus fournissent un premier point d'ancrage à certains enseignants qui souhaitent faire un enseignement formel du lexique à l'aide de la littérature jeunesse, tel que cela est présenté dans les recherches sur le sujet. Les pistes didactiques quant aux dispositifs d'enseignement adoptés, à l'étayage offert et aux activités d'enseignement-apprentissage mis en place sont susceptibles de les outiller. De plus, puisque les participants ont consenti à ce que leurs canevas de planification soient annexés intégralement dans le présent mémoire, certains enseignants pourront reproduire les séances d'enseignement-apprentissage qui ont été planifiées et mises en œuvre par des enseignantes expertes dans l'utilisation de la

littérature jeunesse. Si tel est le cas, il est possible que des retombées soient visibles également chez les élèves, qui pourront bénéficier de cet enseignement lexical formel.

### **6.3 Les retombées pour le domaine de la recherche**

D'entrée de jeu, les résultats issus de cette recherche complètent et bonifient les autres données connues quant à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire au cours des dernières années, alors que l'impact de cet apprentissage est de plus en plus étudié. Spécifions néanmoins que bon nombre de chercheurs font fi de l'apport des pratiques déclarées dans leurs recherches, ce qui ne permet pas d'obtenir un portrait juste des pratiques réelles des enseignants, comme l'affirme Maubant (2007). Cela dit, les pratiques déclarées ont été ici prises en considération : elles font l'objet d'une longue description, tant dans l'entretien de confirmation que dans l'entretien d'autoconfrontation des pratiques.

Parallèlement, comme le souligne Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi (2005), les questionnaires et les entrevues sont largement utilisés dans le domaine de la recherche en éducation, mais ils ne permettent pas toujours de dresser un portrait juste du contexte réel. La présente recherche, principalement basée sur des observations directes, fournit alors une meilleure compréhension des pratiques réelles et de surcroît, leur contexte. En somme, c'est l'amalgame des pratiques déclarées et des pratiques effectives, tel qu'explicité dans la présente recherche, qui permet une documentation scientifique plus exhaustive de l'agir de l'enseignant.

### **6.4 Les pistes de recherches futures**

En somme, la présente recherche contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine d'expertise par son originalité, sans toutefois fournir des réponses définitives. Ainsi, plusieurs pistes de recherches futures peuvent être suggérées. Précisons que plusieurs chercheurs se sont attardés à décrire les pratiques d'enseignants experts en éducation, mais peu l'ont fait en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'aide de la littérature jeunesse au début du primaire, comme cela est le cas ici. Puisque le lexique a longtemps été considéré comme le parent pauvre de la didactique (Simard, 1994), plusieurs recherches doivent encore être réalisées afin de dresser un portrait juste et exhaustif de la situation.



Ensuite, à la lumière des résultats de recherches, nous avons vu que les deux enseignantes observées sélectionnaient les mots abordés sur la base de leur intuition. Considérant leur expertise respective en littérature jeunesse et leurs nombreuses années d'enseignement, cette façon de faire leur a permis de faire des choix judicieux. Supposons néanmoins que cela pourrait s'avérer plus complexe pour d'autres enseignants ne bénéficiant pas de leurs habiletés, de leurs aptitudes et de leur expérience. Ainsi, il y a lieu de développer une expertise quant à la sélection des mots au sein de la littérature jeunesse, bien que quelques chercheurs, dont Beck, McKeown et Kucan (2013), proposent des pistes didactiques novatrices.

Enfin, trop peu de recherches ont visé à mesurer l'impact réel de certains dispositifs d'enseignement-apprentissage sur l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire d'élèves du primaire au Québec, tant en réception qu'en production. Quelques questionnements peuvent servir d'ores et déjà d'amorce à des recherches ultérieures : y a-t-il lieu de différencier les dispositifs utilisés en fonction du sexe d'un élève, de ses habiletés initiales, de sa motivation, etc. ? Y a-t-il des dispositifs d'enseignement-apprentissage susceptibles de répondre davantage aux besoins d'élèves issus de milieux défavorisés sachant qu'ils accusent généralement un retard dans l'acquisition et l'accroissement du vocabulaire ? Si oui, de quels dispositifs s'agitent-ils et quels seraient leurs impacts sur les apprentissages de ces élèves ? D'éventuelles recherches sur le sujet et dans ce contexte seraient profitables.

En somme, ces limites, ces retombées et ces pistes de recherches permettent de dresser le portrait actuel du domaine dans lequel cette recherche s'inscrit. Dans le même ordre d'idées, l'analyse des données a permis de révéler que la plupart des pratiques expertes observées coïncident avec les recommandations actuelles de divers chercheurs sur le sujet, qu'il soit question de l'utilisation de la littérature jeunesse ou de l'enseignement formel du vocabulaire.



## **Bibliographie - Générale**

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M. & Oud, H. (2001). *Development of Decoding, Reading Comprehension, Vocabulary and Spelling During the Elementary School Years. Reading and Writing, 14*(1-2), 61-89. doi : 10.1023/A:1 008 128 417 862.
- Allington R.L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York : Longman.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85-93. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2866](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866)
- Anctil, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16460/Anctil\\_Dominic\\_2005\\_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16460/Anctil_Dominic_2005_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25 (3), 109-112. doi : 10.18162/fp.2017.a.131.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017, novembre). *Travailler le lexique à partir de la littérature jeunesse*. Communication présentée par le centre de diffusion et de formation en didactique du français de l'Université de Montréal, Montréal. Repéré à <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca>
- Anctil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de L'AIRDF, dossier La didactique du lexique*. 64, 19-25, Repéré à <http://airdf.ouvaton.org>
- Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2017) *La zone lecture*. Canada : D'eux.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. & Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction : Voltaire redud. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, J. Jensen (Eds), *Handbook of research on teaching the English Language Arts* (Vol 2, p.752-785). Mahway : Erlbaum.

- Beck, I., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life : Robust vocabulary instruction* (2nd edition). New York : The Guilford Press.
- Beck, I., McKeown, M. G. & McCaslin, E. (1993). Vocabulary Development : All Contexts are not created equal. *Elementary School Journal*, 83, 177-181. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461307?journalCode=esj>
- Beck, I., McKeown, M. G. & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 147–163). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. 1-20. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Biemiller, A. (2004). Teaching Vocabulary in the Primary Grades. Vocabulary Instruction Needed. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds), *Vocabulary Instruction, Research To Practice*. New York : The Guilford Press.
- Biemiller, A. & Boote C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/247410360\\_An\\_Effective\\_Method\\_for\\_Building\\_Meaning\\_Vocabulary\\_in\\_Primary\\_Grades](https://www.researchgate.net/publication/247410360_An_Effective_Method_for_Building_Meaning_Vocabulary_in_Primary_Grades)
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. J. (2000). Vocabulary instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. B. Mosenthal and P. D Pearson (dir.). *Handbook of reading research* (Vol. 3, p. 503-523). New York : Longman.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. J. (2007). Best practices in vocabulary instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction* (p.178-203). New-York : The Guilford Press.
- Borkowski-Nwodo, H. (2013). Élaborer les postures enseignantes pour accompagner les élèves de maternelle vers l'autonomie. *Éducation*, 1-51. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00953497/document>
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien*. Canada : Chenelière Éducation.
- Boutin, J.-F. (1998). Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Examen des idées de « littérature » et de « littérature d'enfance et de jeunesse ». *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 24 (3), 83-102. Repéré à <http://ccl-lcj.ca/index.php/ccl-lcj/article/view/4496/4046>

- Brabham, E. G. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-473. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/232587233\\_Effects\\_of\\_teachers'\\_readingaloud\\_styles\\_on\\_vocabulary\\_acquisition\\_and\\_comprehension\\_of\\_students\\_in\\_the\\_early\\_elementary\\_grades](https://www.researchgate.net/publication/232587233_Effects_of_teachers'_readingaloud_styles_on_vocabulary_acquisition_and_comprehension_of_students_in_the_early_elementary_grades)
- Brett, A., Rothlein, L. & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96, 415-422. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1996-03276-003>
- Bruner, J. (1984). Contextes et formats. Dans M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire* (p. 13-26). France : Presses universitaires de Rennes 2.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : RETZ.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3 (3), 29-48. Repéré à <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (novembre, 2012). *Accompagner les transformations du métier enseignant*. Communication présentée à l'IUFM de Cergy, France. Repéré à [http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton\\_nov12.pdf](http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton_nov12.pdf)
- Calaque, É. (2000). Hypothèses de travail et propositions didactiques. Dans É. Calaque et F. Grossmann (dir.), *Enseignement/apprentissage du lexique* (n° 21, p. 17-36). Grenoble : Université Stendhal.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *MENJVA/DGESCO*, 1-7. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. New York : The Guilford Press.

- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. France : Presses universitaires du Septentrion.
- Cruse, A. D. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (1re édition, p. 61-71). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Damasio, H. (1995) *Human brain anatomy in computerized images*. New York: Oxford University Press.
- Deburme, G. et Lévesque, M. (2014). Le lexique : apprentissage et enseignement : Présentation. *Québec français*, (171), 68–69. Repéré à [id.erudit.org/iderudit/71226ac](http://id.erudit.org/iderudit/71226ac)
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Presses Universitaires de France*, 56 (3), 245-257. doi:10.3917/enf.563.0245
- Deroy-Ringuette, R. (juin, 2019). *Genres et sous-genres en littérature pour la jeunesse francophone au XXIe siècle*. Congrès au CIEF, Ottawa.
- De Saussure, F. (2005). *Cours de linguistique générale* (2<sup>e</sup> éd.) Paris : Éditions Payot et Rivage.
- Del'Homme, M. (2018). *Mise en place d'une classe flexible : quels impacts sur les compétences des élèves?* (Master, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01808313/document>
- Desrosiers, H. et Ducharme A. (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 4(1), 1-16. Repéré à [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_ecole\\_bon\\_pied.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_ecole_bon_pied.pdf)
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322902/document>
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre\\_Marie\\_2011\\_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre_Marie_2011_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-186. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/747863?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/747863?seq=1#page_scan_tab_contents)
- François, F. (1992). La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale. *Revue française de pédagogie*, 100, 121-122. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_05567807\\_1992\\_num\\_100\\_1\\_2509\\_t1\\_0121\\_0000\\_5](https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1992_num_100_1_2509_t1_0121_0000_5)
- Garton, A. F. & Pratt, C. (2004). Reading stories. In T. Nunes and P. Bryant (Eds) : *Handbook of children's literacy*. Dordrecht, holland : Kluwer Academic Publishers.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (2009). L'enseignement en langue française au Canada anglais. *Québec français*, 154(1), 100-101. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n154-qf1095144/1827ac/>
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 33-45). Québec : Nuit blanche.
- Gipe, J. (1980). Use of relevant context helps kids learn new word meanings. *Reading Teacher*, 33, 398-402. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Use-of-a-Relevant-Context-Helps-Kids-Learn-New-Word-Gipe/fdff569f0e4ed144864b73a63ad2b8ee17bd7a8d>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Érudit*. 27(1), 2-32. doi 10.7202/000304ar.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2870](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2870)
- Goigoux, R. (2013). *Lire et écrire : rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. France : Institut français de l'Éducation (IFÉ).



- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Presses universitaires de Rennes*, 11(3), 135-142. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-135.htm>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris : Didier.
- Granger, N. (2014). *Impacts d'une formation établissant des liens entre les sciences et la cuisine sur l'enseignement des sciences au primaire*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11883>
- Graves, M. F. (1986). *The vocabulary book : Learning and instruction*. New York : Teachers College Press.
- Graves, M. F., Brunetti, G. J. & Slater, W. H. (1982). The reading vocabularies of primary-grade children of varying geographic and social backgrounds. In J.A Harris & L.A Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (p.99-104). Rochester, NY : National Reading Conference.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : État des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 163-183. doi : 10.4000/pratiques.1732.
- Grossmann, F., Paveau, M-A. et Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.
- Guérette, C. (1998). *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy, Québec: Éditions La Liberté.
- Hall, K., Cremin, T., Comber, B. & Moll, L. (2013). *International Handbook of Research on Children's Literacy, learning and Culture*. Hoboken : Wiley-Blackwell. doi : [10.1002/9781118323342](https://doi.org/10.1002/9781118323342)
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, US: Paul H Brookes Publishing.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 27, 4-9. Retrieved from <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>

- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/223707993\\_A\\_book\\_reading\\_intervention\\_with\\_preschool\\_children\\_who\\_have\\_limited\\_vocabularies\\_The\\_benefits\\_of\\_regular\\_reading\\_and\\_dialogic\\_reading](https://www.researchgate.net/publication/223707993_A_book_reading_intervention_with_preschool_children_who_have_limited_vocabularies_The_benefits_of_regular_reading_and_dialogic_reading)
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271. doi : 10.1037/0022-0663.100.2.252.
- Jackson, P.W. (1966). *The way teaching is*. Washington : National Education Association.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Jousse, A-L. (2010). *Modèle de structuration des relations lexicales fondé sur le formalisme des fonctions lexicales* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4347/Jousse\\_Anne-Laure\\_2010\\_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4347/Jousse_Anne-Laure_2010_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n1-rse1850/031697ar.pdf>
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 1-20. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/download/21180/26444>
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Leeman, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui*, 148(1), 89-99. doi:10.3917/lfa.148.0089.
- Lefrançois, P. et De Villers, M.E. (2013). Un portrait qualitatif des connaissances lexicales des jeunes Québécois francophones. Dans C. Garcia-Debac, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 231-250). Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse*. Québec : Chenelière éducation.

- Legendre, R. (2005a). Synonyme. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> ed., p.1285). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005b). Antonyme. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> ed., p.83). Montréal : Guérin.
- Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2018). *Lexicologie : sémantique, morphologie, lexicographie*. France : Armand Colin.
- Lenoir, Y. et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (47), 9-23. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-02.pdf>
- Le Normand, M-T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008) Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47-58. doi: [10.1080/02699200701669945](https://doi.org/10.1080/02699200701669945).
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette Education.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette Éducation.
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018) Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). Montréal : CDFDF.
- Martel, V., Lévesque, J. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87–106. doi.org/10.7202/1013381ar.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. Dans T. Karsenti (dir), *Des pratiques d'enseignement en évolution* (vol. 13, p.17-21) Montréal : Formation et profession.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. In A.P. Cowie (Ed), *Phraseology, theory, analysis and applications* (p.23-53). Oxford : Clarendon Press.
- Mel'čuk, I. et Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination. *Hermès*, 3(25), 83-92. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-83.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *La culture littéraire à l'école*. Repéré à [https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Montésinos-Gelet, I. (2014) Cinq des traits d'écriture. *Le Pollen*, hors série, p.1-32. Repéré à <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/2017/02/cinq-des-traits-decriture/>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvre littéraire pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (Rapport no 2015 -LC-187912). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Noël, L. (2008). Pour approcher la langue écrite en première année du primaire. *Québec français*, (151), 60–61. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n151-qf1098918/44102ac/>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 65-77. doi : 10.3917/lfa.188.0065.
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007a). Surmonter les difficultés du français écrit au primaire : une approche intégrée de l'orthographe. Dans N. Dyke (dir) *Résultats de recherche : persévérance et réussite scolaires*. Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsCcomplet.pdf>
- Morin, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007b). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 663–683. Repéré à <https://doi.org/10.7202/018963ar>

- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2005\\_num\\_37\\_2\\_1668](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2005_num_37_2_1668)
- Morin, M-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006) La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (2), 135-145. doi :10.7202/1016878ar.
- Morin, M.-F. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Présentation. *Québec français*, (150), 56–57. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n155-qf1093575/1781ac/>
- Morrow, L. M., Freitag, E. & L. Gambrell. (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension* (2e ed.). Newark : International Reading Association.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2000). Literature-Based Reading Instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (p.563-586). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L. M., Gambrell, L. B. & Pressley, M. (2003). *Best practices in literacy instruction*. New-York : The Guilford Press.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Canada : Chenelière Éducation.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson and R. Bass (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp.269-284). Mahwash, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. Retrieved from [https://www.lexutor.ca/cover/papers/nation\\_2006.pdf](https://www.lexutor.ca/cover/papers/nation_2006.pdf)
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : an evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nicholson, T. & Whyte , B. (1992). Matthew effects in learning new words while listening to stories. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice*:

*Views from many perspectives: Forty-first Yearbook of the National Reading Conference* (p.499-503). Chicago, IL, The National Reading Conference.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2008). *Rapport annuel 2009 du vérificateur général de l'Ontario* (chap. 3, section 3.04). Repéré à <file:///Users/admin/Desktop/304fr09.pdf>

Olness, R. (2005). *Using literature to Enhance writing instruction*. Newark, DE: International Reading association.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 6(1), 1-12. Repéré à [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading : A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. *The Canadian Modern Language Review*, 52(2), 155-178. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED369291>

Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10674-005-4492-7>

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle. *Revue française de l'éducation*, 154(1), 145-198. doi : 10.4000/rfp.157.

Penno, J. F., Wilkinson, A. G. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/232520812\\_Vocabulary\\_Acquisition\\_From\\_Teacher\\_Explanation\\_and\\_Repeated\\_Listening\\_to\\_Stories\\_Do\\_They\\_Overcome\\_the\\_Matthew\\_Effect](https://www.researchgate.net/publication/232520812_Vocabulary_Acquisition_From_Teacher_Explanation_and_Repeated_Listening_to_Stories_Do_They_Overcome_the_Matthew_Effect)

Picoche, J. (1977). *Precis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.

Picoche, J. (1984). Comment enseigner le vocabulaire ?. *L'Information Grammaticale*, (21), 3-7. Repéré à :<https://doi.org/10.3406/igram.1984.2250>

- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Phythian-Sence, C. & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary acquisition : A primer. In R. K. Wagner, A. E. Muse and K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition : Implications for reading compréhension* (p. 1-14). New York : The Guilford Press.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Repéré à [http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf)
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rioux, N. (2018). Les dispositifs de lecture et d'écriture à travers les réseaux littéraire. *Vivre le primaire*, 31(4), 53-56. Repéré à <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/4-Les-dispositifs-de-lecture-et-decriture.pdf>
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 139-153. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1994-31452-001>
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2017-4-page-83.htm>
- Ruddell, R. B. (2004). Researching the Influential Literacy Teacher: Characteristics, Beliefs, Strategies, and New Research Directions. In R.B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition* (p.979-997). Newark, DE, USA : International Reading Association.
- Saada, J. et Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Québec : Chenelière éducation.
- Saidane, R., Fejzo, A. et Chapleau, N. (2018). L'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire entre complexité et nécessité. *La lettre de L'AIRDF, dossier La didactique du lexique*. 64, 46-53, Repéré à <http://airdf.ouvaton.org>
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- 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*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine\\_Saulnier\\_Beaupre\\_2012\\_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beaupre_2012_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Sauvé, L., Renaud, L. & Kaufman, D. (2010). The efficacy of games and simulations for learning. In D. Kaufman & L. Sauve (Eds.), *Educational gameplay and simulation environments: Case studies and lessons learned* (p. 252-269). New York: Information Science Reference.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/lang.12077>
- Schön, D. A. (1994) *Le praticien réflexif- À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (1<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire*. Canada : D'eux.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance* (N<sup>o</sup> 2/2000), 169-186. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_2000\\_num\\_53\\_2\\_3175](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175)
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, (150), 60–61. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n150-qf1099697/44007ac/>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Child Language*, 24, 123-138. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/differential-effect-of-storybook-reading-on-preschoolers-acquisition-of-expressive-and-receptive-vocabulary/D01B71A6A21BCC94E73AA5789270A9B5>
- Sénéchal, M. & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition thorough shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/747933?seq=1&cid=pdf-reference#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/747933?seq=1&cid=pdf-reference#page_scan_tab_contents)
- Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1995-36380-001>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press.



- Serravallo, J. (2019). *Le grand livre des stratégies d'écriture : 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Canada : Chenelière Éducation.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28-33. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n92-qf1229567/44479ac/>
- Snell, E., Hindman, A.-H. & Wasik, B.A. (2015) How can book reading close the word gap? Five key partices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571. doi:10.1002/trtr.1347.
- Snow, C. E. (2015). Rigor and Realism: Doing Educational Science in the Real World. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466. doi: 10.3102/0013189X15619166.
- Sorin, N. (2003). Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers romans. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 45-67). Montréal : Fidès.
- Stahl, S. A., Richek, M. A. & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sizth grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference*. (pp. 185-192).
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Retrieved from <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (dir), *Le virage réflexif en éducation* (1<sup>e</sup> édition). Paris : De Boeck Supérieur.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. (1<sup>e</sup> ed.) Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437- 461. doi:10.7202/031641ar.
- Tremblay, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (1<sup>re</sup> édition, p.127-139). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay\\_Ophelie\\_2009\\_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec français*, (141), 81-82. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n141-qf1180056/50244ac/>
- 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* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon\\_Elaine\\_2013\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon_Elaine_2013_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Van der Linden, S. (2007). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2(161), p. 51 à 58. doi:10.3917/lfa.161.0051.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Wagner, R. L. (1967). *Les vocabulaires français*. France : French & European Pubns.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage. *Questions Vives*, 4(13), 1-14. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactiques du français* (117-125). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47, 353–355. doi: 10.1086/668766.

## **Bibliographie - Œuvres jeunesse**



- Bright, R. et Field, J. (2016). *La souris qui rugit*. Canada : Les éditions Scholastic.
- Chartrand, L. et Arbona, M. (2016). *La craie rose*. Canada : Dominique et compagnie.
- De Lestrade, A. et Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Belgique : Alice Jeunesse.
- Delye, P. et Hudrisier, C. (2005). *La grosse faim de P'tit Bonhomme*. France : Didier jeunesse.
- Escoffier, M. et Maudet, M. (2012). *L'animal le plus dangereux du monde*. Paris : Éditions Frimousse.
- Leroy, J. et Poulin, S. (2018). *Le géant, la fillette et le dictionnaire*. France : L'école des loisirs.
- Messier, M. et Cormier, F. (2018) *Tellement sauvage!*. Canada : D'eux.
- Minne, N. (2009). *Le petit voleur de mots*. France : Casterman.
- Mwankumi, D. (2002). *Les fruits du soleil*. France : L'école des loisirs.
- Nadon, Y. et Claverie, J. (2018). *Mon frère et moi*. Canada : D'eux.
- Poulin, V. et Joffre, V. (2015). *N'aie pas peur*. Canada : Comme des géants.
- Ramos, M. (2002). *C'est moi le plus fort*. France : L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2014). *Le plus malin*. France : L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2014). *Mon ballon*. France : L'école des loisirs.
- Robitaille, R. et Béha, P. (2015). *Douze oiseaux*. Canada : Éditions de la Bagnole.
- Spires, A. (2015) *Quel génie!*. Canada : Les éditions Scholastic.



## **ANNEXES**

**1**

**GUIDE D'ENTRETIEN**



## Volet 1. Le portrait de l'enseignant et de son milieu d'enseignement

### I. Informations générales sur l'enseignant

Prénom : \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Actuellement titulaire d'une classe en :  1<sup>ère</sup> année du primaire  
 2<sup>e</sup> année du primaire

Nombre d'année d'expertise en enseignement : \_\_\_\_\_

Nombre d'année d'expertise au 1<sup>er</sup> cycle du primaire : \_\_\_\_\_

Formation(s) académique(s) antérieur(es) : \_\_\_\_\_ (AAAA)  
et année où chaque formation a été complétée

\_\_\_\_\_ (AAAA)

\_\_\_\_\_ (AAAA)

\_\_\_\_\_ (AAAA)

### II. Informations générales sur le milieu d'enseignement

○ Nom de l'établissement scolaire : \_\_\_\_\_

○ Caractéristiques du milieu d'enseignement :



○ Indice de défavorisation de l'établissement scolaire pour l'année en cours: \_\_\_\_\_

## Volet 2. La formation continue et microprogramme en littérature jeunesse

### III. Informations relatives au microprogramme en littérature jeunesse

- Année où le microprogramme en littérature jeunesse a été complété : \_\_\_\_\_
- Université où le microprogramme a été complété : \_\_\_\_\_
- Qu'est-ce qui vous a amené à réaliser ce microprogramme?
- L'enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse a-t-il été abordé dans le cadre de votre microprogramme?

Oui

Non

- Concrètement, quelles connaissances et/ou habiletés le microprogramme vous a-t-il permis de développer et qu'avez-vous été en mesure de réinvestir dans votre pratique actuelle?

### IV. Informations relatives à la formation continue

- Pouvez-vous mentionner une activité de formation à laquelle vous avez participé et qui s'est avérée particulièrement intéressante de votre point de vue?
- À quelle fréquence participez-vous à des formations chaque année?  
(Nombre de jour par année)

1 2 3 4 5 6 7 8 ou plus

- Sélectionnez-vous ces formations par intérêt et/ou pour pallier des besoins de formation ? (Plusieurs réponses possibles)

Un intérêt

Des besoins de formation

Autre

Si autre, explicitez :

---

- Avez-vous lu dans les 5 dernières années un ouvrage pédagogique? Si oui, êtes-vous en mesure de spécifier le nom de l'auteur de cet ouvrage et/ou le titre.

Auteur	Titre

### Volet 3. La connaissance et l'exploitation de la littérature jeunesse

#### V. Informations relatives à la connaissance de la littérature jeunesse

- Pouvez-vous mentionner deux de vos albums jeunesse *coup de cœur* pour le 1<sup>er</sup> cycle du primaire et expliciter votre choix?

Titre	Auteur	Raison du choix

## VI. Informations relatives à l'exploitation de la littérature jeunesse

- Hebdomadairement, à quelle fréquence les œuvres jeunesse sont-elles exploitées au sein de votre classe?

Jamais

Une ou 2 fois par semaine

Plusieurs fois par semaine

- Comment sélectionnez-vous la littérature jeunesse utilisée en classe?
- Comment déterminez-vous si la littérature jeunesse choisie est un œuvre de qualité ou non?
- Utilisez-vous les albums jeunesse dans une perspective interdisciplinaire, c'est-à-dire dans plusieurs disciplines scolaires (mathématique, science, univers social, etc.)?

Oui

Non

- Dans quels buts utilisez-vous la littérature jeunesse en classe?
- Selon votre expertise, quels sont les avantages et les inconvénients de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe?

Volet 4. La connaissance et l'exploitation de la littérature jeunesse lors d'un enseignement lexical

## VII. Informations relatives à l'utilisation de la littérature jeunesse lors d'un enseignement lexical

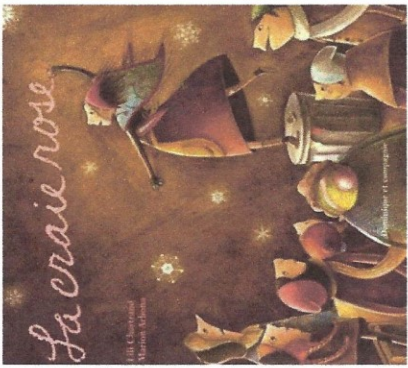
- Utilisez-vous la littérature jeunesse pour réaliser un enseignement lexical auprès de vos élèves?

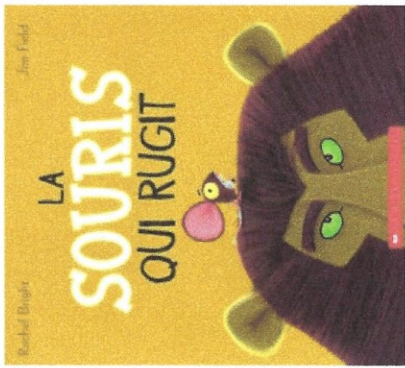
Oui

Non

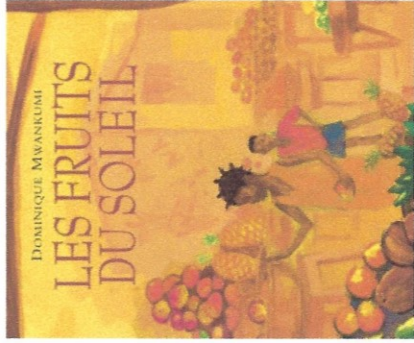
- Si oui, pouvez-vous mentionner et décrire les activités d'enseignement lexical réalisées à l'aide de la littérature jeunesse dont vous êtes particulièrement fiers? Spécifiez notamment les contenus travaillés, les activités mises en place et les albums jeunesse utilisés.
- Quels dispositifs utilisez-vous généralement lorsque vous réalisez un enseignement lexical axé sur l'exploitation de la lecture et de l'écriture?


Lecture		Écriture	
<input type="radio"/> Lecture indépendante		Écriture indépendante	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture en dyade		Écriture en dyade	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture accompagnée		Écriture libre	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture guidée		Écriture guidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture interactive		Écriture collective	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture à haute voix		Écriture à relais	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Lecture partagée		Orthographe approchées	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Écoute de livres			
<input type="radio"/> Autre : _____			


Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	La craie rose	Lili Chartrand Marion Arbona		Une magnifique histoire qui donne envie de croire en ses rêves... Des pages à lire et à relire pour la profondeur du message et la beauté des illustrations.
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				

Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	La souris qui rugit	Rachel Bright Jim Field		Pas besoin d'être gros et brave pour rugir. Ce n'est pas toujours facile d'être une minuscule souris dans la savane. Mais quand on décide d'apprendre à rugir, on peut avoir un cœur de lion malgré sa taille.
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				


Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	Quel génie!	Ashley Spires		« ... l'objet n'est pas génial. Ni réussi. Ni même acceptable. C'est RATE. La petite fille met l'objet de côté et fait un autre essai... Ce n'est pas son heure de gloire.»  Mais la persévérance l'emporte sur les revers et le génie créatif finit par triompher!
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				

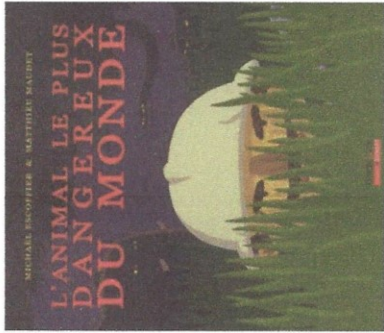
Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	Les fruits du soleil	Dominique Mwankumi		Aujourd'hui, on retrouve des fruits exotiques des quatre coins du monde toute l'année sur les marchés et cela grâce aux importations, aux techniques modernes de conservation et aux cultures en serre. Les fruits qui figurent dans cet album ne sont pas nécessairement originaires de mon pays (République Démocratique du Congo). On les trouve aussi ailleurs, dans la plupart des autres pays africains [...].
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				

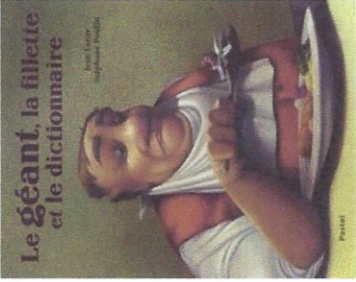
Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	Tellement sauvage!	Mireille Messier France Cormier		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papa, que font les animaux sauvages pendant que nous dormons?</li> <li>- J'imagine qu'ils ne font rien de bien intéressant.</li> </ul> <p>Vous savez quoi? Papa se trompe ...</p>
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				

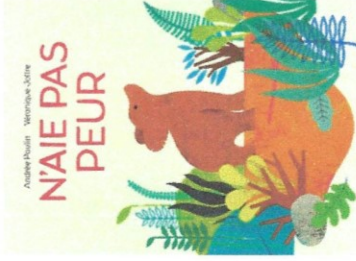
Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	Douze oiseaux	Renée Robitaille Philippe Béha		Onze oiseaux sur un fil essaient tant bien que mal de comprendre ce qui est véritablement arrivé la nuit dernière chez dame Mésange.
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				



Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre				
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				
		Nathalie Minne		- Aucun -

Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)	Première page de couverture	Résumé en quatrième page de couverture
Je n'ai jamais lu cette oeuvre				
J'ai déjà lu cette oeuvre				
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.				
		Michaël Escoffier Matthieu Maudet		WANTED \$1.000.000 DEAD OR ALIVE

Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)		Première page de couverture		Résumé en quatrième page de couverture		
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	Le géant, la fillette et le dictionnaire	Jean Leroy Stéphane Poulin			<b>Géant</b> [ʒe.ã] n. et adj. – du grec ° gigag, -antos, et du latin populaire ° gaganthem (de gigas, -antis). <b>n.m MYTH.</b> (G majuscule) <b>&gt;&gt; cyclope, titan.</b> <i>Le Géant Atlas.</i> Dans les contes, être fabuleux, de très grande taille et souvent très méchant, mais parfois aussi très gentil. <b>&gt;&gt; ogre.</b> Le géant de Zeralda. <i>À pas de géant</i> (locution adverbiale) : très très vite, de manière rapide. [...]			
J'ai déjà lu cette oeuvre								
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.								

Titre de l'oeuvre		Auteur(s) et illustrateur(s)		Première page de couverture		Résumé en quatrième page de couverture		
Je n'ai jamais lu cette oeuvre	N'aie pas peur	Andrée Poulin Véronique Joffre			Au cœur de la forêt, un ourson se retrouve pris au piège ...			
J'ai déjà lu cet oeuvre								
J'ai déjà exploité cette oeuvre en classe cette année.								

**2**

**CANEVAS DE PLANIFICATION ET PERMISSION DE  
REPRODUCTION**

Planification d'une situation d'enseignement-apprentissage du vocabulaire  
à l'aide d'un album jeunesse

<i>Titre de l'album jeunesse sélectionné :</i>	
<i>Contexte</i>	
<i>Niveau scolaire : 1<sup>er</sup> cycle</i>	<i>Durée prévue :</i>
<i>Apprentissage lexical</i>	
<i>Notion(s) lexicale(s) abordée(s)</i>	
<i>Intention pédagogique :</i>	
<i>Déroulement</i>	
<i>Phase de préparation (amorçage/déclencheur et activation des connaissances antérieures)</i>	
<i>Phase de réalisation (consignes, déroulement)</i>	
<i>Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)</i>	
<i>Autres éléments à considérer</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Élèves à besoins particuliers;</i></li> <li>❖ <i>Différenciation pédagogique;</i></li> <li>❖ <i>Difficulté(s) anticipée(s);</i></li> </ul>	

## Obtention de la permission de reproduire une œuvre protégée par des droits d'auteur

---

**Contenu** Reproduction de l'intégralité des 5 canevas d'enseignement-apprentissage dont vous êtes le titulaire des droits;

**Contexte** Utilisation des canevas au sein du mémoire de Marjorie Cuerrier nommé *Description et analyse des pratiques d'enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire*;

**Format** Reproduction des canevas en couleurs et dans leur format régulier;

**Échéance** 2022;

Les canevas d'enseignement-apprentissage lexical seront reproduits dans une perspective de recherche non commerciale, à but non lucratif. Le mémoire mentionné sera disponible en libre accès (format PDF) dans *Papyrus*, le dépôt institutionnel en ligne de l'Université de Montréal (<http://papyrus.bib.umontreal.ca>), dans la base de données en ligne (disponible sur abonnement uniquement) *Dissertations and Theses Canada (ProQuest)* à laquelle l'Université verse les mémoires et les thèses, ainsi que sur le portail *Thèses Canada* (<http://www.collectionscanada.gc.ca/thesescanada/>), un programme gouvernemental fédéral (Bibliothèque et Archives Canada) qui recense et diffuse les mémoires et les thèses publiés par les universités canadiennes.

### Autorisation accordée

Je déclare avoir l'autorité permettant d'accorder la permission requise ci-dessus et ainsi, j'autorise Marjorie Cuerrier, étudiante-chercheuse au département de didactique de l'Université de Montréal, à utiliser la reproduction citée ci-dessus dans le contexte décrit ci-dessus.

_____	
Signature du titulaire des droits d'auteur	Date (jj/mm/aaaa)
Prénom : _____	Nom : _____
Adresse courriel : _____	Numéro de téléphone : _____

_____	
Signature de l'étudiante-chercheuse	Date (jj/mm/aaaa)
Prénom : Marjorie	Nom : Cuerrier
Adresse courriel :	Numéro de téléphone :

_____	
Signature de la direction de recherche	Date (jj/mm/aaaa)
Prénom : Isabelle	Nom : Montésinos-Gelet
Adresse courriel :	Numéro de téléphone :

**3**

**PLANIFICATION DES 5 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE : ENSEIGNANTE I**

<i>Titre de l'album jeunesse sélectionné : Le géant, la fillette et le dictionnaire</i>	
<b>Contexte</b>	
<i>Niveau scolaire : 1<sup>er</sup> cycle</i>	<i>Durée prévue : 30 à 45 minutes</i>
<b>Apprentissage lexical</b>	
<i>Notion(s) lexicale(s) abordée(s)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Mots de même famille;</i></li> <li>○ <i>Suffixes et préfixes;</i></li> </ul>	
<i>Intention pédagogique :</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Sensibiliser les enfants à l'existence des mots de même famille;</i></li> <li>○ <i>Sensibiliser les enfants à l'existence des suffixes et des préfixes;</i></li> </ul>	
<b>Déroulement</b>	
<i>Phase de préparation (amorce/déclencheur et activation des connaissances antérieures)</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Lecture à voix haute du livre après l'intention de lecture.</i></li> <li>2) <i>Retour à l'avant-dernière page : question en lien avec la recherche dans le dictionnaire. Avez-vous réussi à tout comprendre?</i></li> </ol>	
<i>Phase de réalisation (consignes, déroulement)</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3) <i>Toujours nécessaire de chercher dans le dictionnaire quand on ne connaît pas un mot? Qu'est-ce qu'on peut faire?</i></li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Revenir sur les mots qui comportent d'autres mots de la même famille pour les aider à comprendre; enseignement réalisé une page à la fois.</i></li> </ul>	
<i>Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4) <i>Exercices avec d'autres mots de même famille du livre ou de leur vie qu'ils connaissent.</i></li> </ol>	



## Le géant, la fillette et le dictionnaire

Mots susceptibles d'être nouveaux ou inconnus pour les élèves  
(en ordre d'apparition dans le livre)

- 1- Chaumière \* (l'expliquer avec un synonyme)
- 2- Mijoté : mijoter, mijote / aussi double sens : mijoter un mauvais coup (penser lentement... comme une soupe...)
- 3- Pincipal : premier
- 4- Silhouette : forme de qqun sur un fond... pas clair
- 5- **I**ntimidé : du mot timide (suffixe in= pas)
- 6- Qualité : ce qui fait que c'est bon
- 7- Embêté : il a du souci
- 8- Flageolets : haricots blancs (beans)
- 9- Panais : légumes qui ressemble à la carotte + blanc
- 10- Cardes : légume qui ressemble à des feuilles
- 11- **V**ariété : sortes
- 12- **P**laire : faire plaisir
- 13- Malin : rusé
- 14- Faire irruption : arriver subitement, rapidement
- 15- Terrorisé : qui affiche de la terreur
- 16- Dérangement : qui dérange
- 17- Dénoncé : dire le nom de qqun

## Autres mots qui ont un mot de même famille

Dans ce livre :

- fillette (fille)
- dentiste (dent)
- marchand (marché)
- curieux (curiosité)
- rechercher (chercher)
- cœur net (nettoyé)
- étonnamment (étonné)

Si temps, leur présenter le livre « Ces petits mots qui font les grands » avec quelques pages de préfixes/suffixes simples.

Titre de l'album jeunesse sélectionné : <i>Le petit voleur de mots</i>	
<b>Contexte</b>	
Niveau scolaire : <i>1<sup>er</sup> cycle</i>	Durée prévue : <i>30 à 45 minutes</i>
<b>Apprentissage lexical</b>	
Notion(s) lexicale(s) abordée(s) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Mots de vocabulaire particulièrement complexes</i></li> </ul>	
Intention pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Réinvestir les mots vedettes dans d'autres contextes.</i></li> <li>○ <i>Faire voir que les mots sont interreliés les uns aux autres.</i></li> </ul>	
<b>Déroulement</b>	
<b>Phase de préparation (amorce/déclencheur et activation des connaissances antérieures)</b>	
<p>1) <i>Avant la lecture, présenter aux élèves une dizaine de mots vedettes qui seront dans le livre.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Leur demander combien ils en connaissent déjà (sens/signification), sans les expliquer.</i></li> </ul>	
<b>Phase de réalisation (consignes, déroulement)</b>	
<p>2) <i>Au fur et à mesure de la lecture du livre, expliquer chaque mot vedette (mime, exemples, etc.)</i></p> <p>3) <i>Leur poser, à la fin du livre, des questions orales où les mots sont interreliés (voir feuille de questions)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Si le temps : les élèves montrent leur carton vert/rouge ou lever la main (sous forme de jeux).</i></li> </ul>	
<b>Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)</b>	
<p>4) <i>Revenir sur la liste de mots vedettes. Maintenant, combien de mots comprends-tu et serais-tu capable de les réutiliser à l'oral ou à l'écrit?</i></p>	

## Mots vedettes

éclats

Guetter

Se hisser

Turbulence

Se dissiper

Examiner

Gigoter

dosage

vibrer

Tapi

Résonne

Apprivoisé

Questions à poser après la lecture du livre :

Page 1 :

« **guettant** »

Termine ma phrase : « Quand j'ai guetté ma mère, j'ai... »

« **éclats** »

À part des éclats de voix, quelle autre sorte d'éclats existe-t-il ? (de verre)

« **hisse** »

Tu te hisses en haut de l'escalier ou tu te hisses en haut du mur d'escalade ?

Page 4

«**turbulences** »

Où d'autre peut-il y avoir de la turbulence ?

« **se dissiper** »

Qu'est-ce qui peut se dissiper : un bruit ou une montagne ?

Page 6

« **examiné** »

Termine ma phrase : « Quand j'ai examiné le contenu de ma boîte à lunch, j'ai trouvé... »

« **gigoter** »

Exemple oui /non : Tu vas te mettre à gigoter sur ta chaise si ça fait une heure que tu y es assis ? Tu vas gigoter si tu entends ta chanson préférée à la radio ?  
+ mime

Page 11

« **dosage** »

Quand dois-tu respecter le bon dosage : en prenant tes médicaments ou en prenant ton verre de lait ?

Page 13

« **tapi** » dans l'ombre...

Quel autre mot (synonyme) qui veut dire la même chose aurait-on pu dire au lieu de dire « tapi » ? (caché)

Page 20

« **résonne** »

Quel autre mot vedette va bien avec « résonne » et pourquoi ? (vibre : ça se ressemble car les objets qui bougent vibrent mais les sons qu'on entend résonne, donc les deux ont rapport à un mouvement)

Page 21

« **apprivoisés** »

Termine la phrase : « Quand on apprivoise un chat ou un chien, on... »

Titre de l'album jeunesse sélectionné : <i>Tellement sauvage!</i>	
Contexte	
Niveau scolaire : 1 <sup>er</sup> cycle	Durée prévue : 30 à 45 minutes
Apprentissage lexical	
Notion(s) lexicale(s) abordée(s) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expressions et double sens (propre/figuré)</li> </ul>	
Intention pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aborder quelques expressions/double sens.</li> </ul>	
Déroulement	
Phase de préparation (amorce/déclencheur et activation des connaissances antérieures)	
1) Questionnement dirigé vers les élèves : <i>es-tu déjà allé en camping? Quels animaux pourrait-on rencontrer en forêt ou en camping? T'est-il arrivé des aventures avec des animaux?</i>	
Phase de réalisation (consignes, déroulement)	
2) Lire le livre aux enfants et expliquer à chaque page l'expression utilisée. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sur 10 expressions, en faire choisir 2-3 en collectif pour les réutiliser dans notre vie quotidienne. On fait un crochet chaque fois qu'on l'utilise en classe.</li> </ul>	
Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)	
3) Petit jeu de vitesse/devinette : en équipe, les élèves choisissent la bonne définition ou expression parmi les choix proposés.  Aussi, leur présenter trois autres expressions avec trois autres animaux plus communs.	

## Tellement sauvage !

10 expressions tirées du livre :

- 1- Manquer de panache (cerf)
- 2- Ennuyant comme la pluie (raton laveur)
- 3- Manquer de piquant (porc-épic)
- 4- Se sentir morose (mouffette)
- 5- Ronger son frein (castor)
- 6- Se tourner les pouces (opossums)
- 7- C'est chouette (hibou)
- 8- S'en balancer (chauve-souris)
- 9- Avoir le vague à l'âme (crapaud)
- 10- Être brillant (luciole)

Réinvestissement : expressions québécoises (livre « Léon et les expressions »)

Aussi d'autres expressions avec des animaux de la maison :

- Donner sa langue au **chat**
- Finir en queue de **poisson**
- Avoir des **fourmis** dans les jambes



Titre de l'album jeunesse sélectionné : <i>L'animal le plus dangereux du monde</i>	
Contexte	
Niveau scolaire : 1 <sup>er</sup> cycle	Durée prévue : 30 à 45 minutes
Apprentissage lexical	
Notion(s) lexicale(s) abordée(s) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aborder les adjectifs et les synonymes</li> </ul>	
Intention pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire réaliser aux élèves que les adjectifs apportent des précisions importantes dans une phrase et une histoire.</li> </ul>	
Déroulement	
Phase de préparation (amorce/déclencheur et activation des connaissances antérieures)	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cacher une partie du titre (le mot dangereux) et essayer de la faire découvrir aux élèves</li> <li>2) Qu'est-ce que le mot apporte de plus à la compréhension?</li> </ol>	
Phase de réalisation (consignes, déroulement)	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3) Lire le livre une page à la fois : lire une première fois <u>sans</u> dire les adjectifs et une deuxième fois <u>avec</u> les adjectifs.</li> <li>4) Qu'est-ce qu'on a appris de plus à la 2e lecture? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noter certains adjectifs au tableau au fur et à mesure.</li> </ul> </li> </ol>	
Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)	
5) Défi : utiliser ces nouveaux adjectifs dans leurs travaux d'écriture.	

Dans cette histoire, on dit du papillon qu'il est.....

- minuscule
- petit
- moche
- ridicule
- inutile
- blagueur



Dans cette histoire, on dit du serpent qu'il est...

- grand
- impitoyable
- que quelques gouttes de son venin suffit à empoisonner l'humanité tout entière
- qu'il est un spaghetti ramolli
- vorace



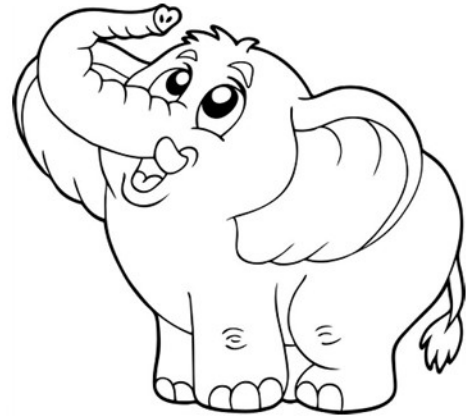
Dans cette histoire, on dit du guépard qu'il est...

- rapide
- rusé
- qu'il a des griffes acérées
- que son pas est lourd
- qu'il a un âge avancé



Dans l'histoire, on dit de l'éléphant blanc qu'il est...

- blanc
- gros
- méchant
- qu'il a des défenses **redoutables**



Dans l'histoire, on dit du chasseur qu'il est....

- valeureux
- qu'il est peut-être un touriste **égaré**
- qu'il se croit plus malin que les autres

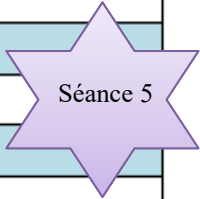


## **L'animal le plus dangereux du monde**

### *Nouveaux et importants adjectifs à faire ressortir*

À la lumière de la lecture en classe, l'objectif est de proposer des adjectifs issus du livre pour enrichir leurs textes.

- ✓ **Innocente;**
- ✓ **Solitaire**, plutôt que de dire seul;
- ✓ **Invisible**, plutôt que de dire pas visible;
- ✓ **Tiède**, plutôt que de dire ni chaud ni froid;
- ✓ **Minuscule**, plutôt que de dire petit;
- ✓ **Impitoyable**, plutôt que de dire cruel;
- ✓ **Vulgaires;**
- ✓ **Entière;**
- ✓ **Ridicule;**

Titre de l'album jeunesse sélectionné : <i>Quel génie!</i>		
Contexte		
Niveau scolaire : 1 <sup>er</sup> cycle	Durée prévue : 35 à 45 minutes	
Apprentissage lexical		
Notion(s) lexicale(s) abordée(s)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aborder les verbes et leur sens</li> </ul>		
Intention pédagogique :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploiter/aborder les verbes et leur sens</li> </ul>		
Déroulement		
Phase de préparation (amorce/déclencheur et activation des connaissances antérieures)		
<p>1) Analyse de la page couverture et diverses questions dirigées vers les élèves : qu'est-ce que la petite fille fait? Que crois-tu qu'elle fait avec les multiples objets présents?</p>		
Phase de réalisation (consignes, déroulement)		
<p>2) Après la lecture du livre jumelée aux explications des verbes plus complexes, demander à quelques élèves de mimer l'histoire du livre (en fonction des verbes).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire vivre les petites différences possibles entre les verbes quant à leur sens.</li> </ul>		
Phase d'intégration (objectivation, retour, boucle pédagogique)		
<p>3) Demander aux élèves de me nommer quels verbes ils ont appris ou retenus. Puis, demander de les écrire sur un carton : cela sera notre « répertoire collectif » de nouveaux verbes.</p>		

## VERBES

embaucher	fignoler	emboiter
bondir	mordiller	s'acharner
mâchonner	contempler	proposer
examiner	aplanir	apaiser
constater	jauger	dévisser
lisser	• modifier	rafistoler
resserrer	fixer	avertir

**4**

**PLANIFICATION DES 5 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE : ENSEIGNANTE II**

## Œuvre #2 La souris qui rugit

Mots ciblés : miroite, minuscules, menue, territoire, matamore, félins, couinement, bravoure, effrayée, crinière chatoyante, frissonne, tremblote, majestueux

## Œuvre #3 Les fruits du soleil

Mots ciblés : manguier, mandarinier, bananier, dattier, avocatier papayer, digestive, nutritive, agrume, paillote, comestibles, conique, pirogue (image), vivace (contexte), littoral (image), onctueuse, exotique

## Œuvre # 4 Tellement sauvage!

Expressions :

- Manque de panache
- Ennuyant comme la pluie
- Manque de piquant
- Rongent leur frein
- Se tournent les pouces
- Pas chouette du tout
- S'en balancent
- Vague à l'âme

## Œuvre # 5 N'aie pas peur

Se faire une liste de mots pour parler de la peur et de son contraire

La peur

la non-peur



## Activités pour le projet de recherche UdeM

### Calendrier des activités choisies :

Séance 1.	Mise en situation et explication du projet Lecture du livre le géant, la fillette et le dictionnaire Stratégie : un petit mot dans un grand mot
Séance 2.	Lecture du livre : La souris qui rugit Stratégie : synonymes à l'aide du contexte
Séance 3.	Lecture du livre : Les fruits du soleil Stratégie : travailler les suffixes
Séance 4.	Lecture du livre : Tellement sauvage! Stratégie : Travailler les expressions
Séance 5.	Lecture du livre N'aie pas peur Créer une banque de mot pour parler de la peur.

### Séance 1.

Mise en situation : En vous écoutant lire, j'ai remarqué que plusieurs amis arrivent à décoder des mots, mais ils me regardent et ils me disent : « je ne sais pas ce que ça veut dire » ils ne connaissent pas le sens de mot qu'ils viennent de lire. Alors j'ai pensé te partager des petits trucs qui t'aideront lorsque tu liras seul.

Présenter l'affiche avec les stratégies.

Nous allons nous faire un petit dictionnaire de mots nouveaux pour nous permettre de comprendre des mots plus difficiles ou tout simplement nouveaux pour nous. Nous allons être comme des détectives à la recherche d'indices dans le texte pour nous aider à trouver le sens des mots.

Lecture interactive du livre : « le géant, la fillette et le dictionnaire »

Mots ciblés : légendaire, mijoté, silhouette, intimidé, flageolets, rutabagas, potimarron, irruption, chaumière, terrorisé, bredouille, coriace

## Activité # 2 La souris qui rugit

Rappel de ce qu'on a fait la dernière fois.

Faire nommer les stratégies pour découvrir le sens des nouveaux mots.

Mise en pratique, en équipe de 2, pour tenter de trouver le sens à l'aide des stratégies proposées. 5 à 10 minutes. Partage de nos trouvailles et verbalisation des stratégies utilisées.

As-tu utilisé les trucs pendant la dernière semaine lorsque tu as lu?

Aujourd'hui, je vais t'enseigner le truc des synonymes.

Est-ce que tu sais ce que c'est un synonyme?

Si je te dis... un mot qui veut dire la même chose qu'un autre...

Ex. maison : logis, demeure, habitation, logement, domicile, foyer, appartement

Je vais te lire le livre « La souris qui rugit » et pendant la lecture je veux que tu sois attentif à 1 mot *petit*. Durant la lecture, il y aura des mots pour dire d'une autre façon ce mot. Nous essaierons de les trouver ensemble.

Refaire une lecture avec le mot peur comme cible.

Compléter la feuille du dictionnaire.

### Activité # 3 Les fruits du soleil

Je suis vraiment impressionnée par votre travail de la dernière fois. Vous avez été capable de nommer la stratégie que vous avez utilisée pour identifier le sens des nouveaux mots.

Aujourd'hui, nous continuons notre travail de détective à la recherche d'indices dans le texte.

Dis-moi, quelle stratégie as-tu utilisée cette semaine lors de tes lectures?

Revoir notre affiche et annoncer la leçon du jour : Les suffixes

Des fois, on ajoute une séquence de lettres dans un mot pour en changer le sens. EX. maisonnette ette est le suffixe qui veut dire petit. Maison est le mot qu'on connaît. Peux-tu donner d'autres exemples avec le suffixe ette...fillette, chambrette, caquette, tablette...

Dans le livre que je vais te lire, il y a des mots auxquels on a ajouté le suffixe ier...nous allons faire la liste de ces mots et trouver ensemble le sens de ce suffixe.

ier : indique une fonction, un métier, une occupation

Mots ciblés : manguier, mandarinier, bananier, papayer, dattier, cocotier, avocatier.

Trouvons d'autres mots avec ier...

Pâtissier, barbier, cuisinier, jardinier...

Compléter le petit dictionnaire.

#### Activité # 4 Tellement sauvage!

Qu'est-ce qu'on a appris la dernière fois? Suffixe ier...qu'est-ce qu'un suffixe? Suite de lettres qui modifient le sens d'un autre mot.

Es-tu prêt pour aujourd'hui? Nous allons lire le livre Tellement sauvage.

Dans ce livre, il y a des expressions. Des expressions sont des phrases qui peuvent nous jouer des tours parce que le sens est caché et il faut beaucoup utiliser notre cerveau, nos connaissances pour trouver le sens de ces phrases. EX si je te dis une faim de loup, tu sais ce que ça veut dire? Oui, avoir une grosse faim comme l'appétit d'un loup. Avoir une tête de mule...être entêté comme l'animal : une mule ne fait pas toujours ce qu'on lui demande.

Je vais te lire tout le livre une fois pour le découvrir : nous allons réfléchir à la question du petit garçon et à la réponse de son père. Tu me diras, si tu es d'accord avec la réponse du papa. Puis à la relecture, nous essaierons de trouver le sens des expressions que nous aurons entendues. Es-tu prêt?

Lecture interactive du livre sans trop d'explication sur le sens. Je veux que les enfants fassent leurs propres liens. Retour sur notre interprétation et les justifications.

Après la lecture, sortir l'affiche avec les expressions ciblées.

Relire et faire des arrêts pour comprendre les expressions.

Compléter le petit dictionnaire.

## Activité # 5 N'aie pas peur

Retour sur la dernière activité :

Aujourd'hui, je vais te lire un livre, mais il n'y a presque pas de mot dans ce livre. C'est nous qui allons les trouver. Nous allons trouver des synonymes du mot peur pour bien raconter ce qui se passe dans chaque page. Attention, il faudra bien doser les mots.

Avant, faisons une liste des mots pour exprimer la peur en les plaçant en ordre croissant...un peu peur à très très peur.

Pendant la lecture, nous allons essayer de placer nos mots à la bonne place.

Lecture de N'aie pas peur.

Compléter le petit dictionnaire et le brocher pour l'apporter à la maison.



**5**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANT**

## Document d'information – Enseignant

### - Titre de la recherche -

Description et analyse des pratiques d'enseignants experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire en contexte d'enseignement-apprentissage du vocabulaire

### - Chercheuse -

Marjorie Cuerrier, titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (2017) et étudiante à la maîtrise sciences de l'éducation, option didactique à l'Université de Montréal.

### - Directrice de recherche -

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire au département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### 1. Décrivez-moi ce projet de recherche

Cette recherche vise à décrire et à analyser les pratiques d'enseignants experts lors d'un enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse.

### 2. Si je participe à ce projet de recherche, qu'est-ce que j'aurai à faire?

En tant qu'enseignant, votre participation à cette recherche est segmentée en plusieurs étapes. D'abord, vous devrez lire et sélectionner 5 albums jeunesse parmi un lot de 10 œuvres vous étant proposées par la chercheuse. Cette sélection relève de choix personnels et/ou professionnels. Vous devrez ensuite concevoir 5 situations d'enseignement-apprentissage axées sur l'acquisition lexicale à l'aide des 5 œuvres sélectionnées (1 œuvre jeunesse par séance d'enseignement-apprentissage). Un canevas détaillé vous sera remis à cette étape (version papier et électronique). Puis, durant vos heures de classe ordinaire et dans votre contexte de classe régulier, vous devrez réaliser, avec vos élèves, les 5 séances d'enseignement-apprentissage que vous aurez préalablement conçues et celles-ci seront observées par la chercheuse. Pour faciliter l'analyse des données, ces séances seront enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo.



Spécifions qu'aucune intervention ne sera faite par la chercheuse, cette dernière agissant à titre d'observatrice uniquement. Finalement, au terme de la présente recherche, vous devrez participer à un entretien individuel semi-dirigé. Cet entretien sera réalisé au moment et à l'heure qui vous conviendront. Lors de cet entretien, vous serez questionné sur vos pratiques observées en classe.

### 3. Est-ce que mes données personnelles sont protégées?

Pour assurer la confidentialité des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous remplacerons votre prénom et votre nom de famille par un code. Ainsi, votre identification, de quelque manière que ce soit, sera impossible. Les données recueillies seront conservées sous clé et seules la chercheuse principale ainsi que la directrice de recherche de cette dernière y auront accès. Les données seront conservées pour une durée de 7 ans, puis détruites par la suite.

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

La participation à cette recherche permet le développement des connaissances dans ce domaine d'expertise, c'est-à-dire l'enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse. Considérant les orientations de recherche de la chercheuse et la nature de la collecte de données, votre participation n'engendre ni risque ni inconvénient.

Les 10 œuvres jeunesse utilisées dans le cadre de cette recherche vous seront offertes gracieusement. Aucune autre compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### 5. Pourrais-je me retirer de cette recherche à tout moment?

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. En tant qu'enseignant, vous êtes libre de refuser de participer et vous avez également le droit de vous retirer à tout moment, sans préjudice. Si, à un moment ou à un autre, vous souhaitez vous retirer de la présente recherche, vous pouvez contacter directement la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué sur la dernière page. Les données recueillies avant le retrait seront détruites et les images seront brouillées sur l'enregistrement vidéo.

6. À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez contacter la chercheuse principale, Marjorie Cuerrier, au numéro suivant [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante [REDACTED]. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de la chercheuse concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou par courriel à l'adresse [cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca) ou encore consulté le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

---

*Marjorie Cuerrier*

AAAA-MM-JJ

Étudiante à la maîtrise

Téléphone : [REDACTED]

---

*Isabelle Montésinos-Gelet*

AAAA-MM-JJ

Professeure titulaire

Téléphone : [REDACTED]

## Formulaire de consentement – Enseignant

### - Titre de la recherche -

Description et analyse des pratiques d’enseignants experts dans l’utilisation de la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire en contexte d’enseignement-apprentissage du vocabulaire

### - Chercheuse -

Marjorie Cuerrier, titulaire d’un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (2017) et étudiante à la maîtrise sciences de l’éducation, option didactique à l’Université de Montréal.

### - Directrice de recherche -

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire au département de didactique, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal.

## A. Renseignements au participant

### 1. Objectif de la recherche

Cette recherche vise à décrire et à analyser les pratiques d’enseignants experts lors d’un enseignement lexical à l’aide de la littérature jeunesse.

### 2. Participation à la recherche

En tant qu’enseignant, votre participation à cette recherche est segmentée en plusieurs étapes. D’abord, vous devrez lire et sélectionner 5 albums jeunesse parmi un lot de 10 œuvres vous étant proposées par la chercheuse. Cette sélection relève de choix personnels et/ou professionnels. Vous devrez ensuite concevoir 5 situations d’enseignement-apprentissage axées sur l’acquisition lexicale à l’aide des 5 œuvres sélectionnées (1 œuvre jeunesse par séance d’enseignement-apprentissage). Un canevas détaillé vous sera remis à cette étape (version papier et électronique). Puis, durant vos heures de classe ordinaire et dans votre contexte de classe régulier, vous devrez réaliser, avec vos élèves, les 5 séances d’enseignement-apprentissage que vous aurez

préalablement conçues et celles-ci seront observées par la chercheuse. Pour faciliter l'analyse des données, ces séances seront enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo. Spécifions qu'aucune intervention ne sera faite par la chercheuse, cette dernière agissant à titre d'observatrice uniquement. Finalement, au terme de la présente recherche, vous devrez participer à un entretien individuel semi-dirigé. Cet entretien sera réalisé au moment et à l'heure qui vous conviendront. Lors de cet entretien, vous serez questionné sur vos pratiques observées en classe.

### 3. Confidentialité

Pour assurer la confidentialité des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous remplacerons votre prénom et votre nom de famille par un code. Ainsi, votre identification, de quelque manière que ce soit, sera impossible. Les données recueillies seront conservées sous clé et seules la chercheuse principale ainsi que la directrice de recherche de cette dernière y auront accès. Les données seront conservées pour une durée de 7 ans, puis détruites par la suite.

### 4. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche permet le développement des connaissances dans ce domaine d'expertise, c'est-à-dire l'enseignement lexical à l'aide de la littérature jeunesse. Considérant les orientations de recherche de la chercheuse et la nature de la collecte de données, votre participation n'engendre ni risque ni inconvénient.

### 5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. En tant qu'enseignant, vous êtes libre de refuser de participer et vous avez également le droit de vous retirer à tout moment, sans préjudice. Si, à un moment ou à un autre, vous souhaitez vous retirer de la présente recherche, vous pouvez contacter directement la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué sur la dernière page. Les données recueillies avant le retrait seront détruites et les images seront brouillées sur l'enregistrement vidéo.

## 6. Indemnité

Les 10 œuvres jeunesse utilisées dans le cadre de cette recherche vous seront offertes gracieusement. Aucune autre compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### B. Consentement pour la participation à la recherche

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et je déclare également comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

[ Écriture en lettres moulées ]



Je **consens** à participer à la présente recherche.



Je **ne consens pas** à participer à la présente recherche.

Prénom de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Nom de famille de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

AAAA-MM-JJ

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la présente recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

\_\_\_\_\_  
*Marjorie Cuenier*

\_\_\_\_\_  
AAAA-MM-JJ

Étudiante à la maîtrise

Téléphone :

\_\_\_\_\_  
*Isabelle Montésinos-Gelet*

\_\_\_\_\_  
AAAA-MM-JJ

Professeure agrégée

Téléphone :

Toute plainte relative à votre participation à cette étude peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

### C. Consentement pour l'enregistrement vidéo

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant l'enregistrement vidéo en lien avec ma participation à cette recherche et je déclare également comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients.

[ Écriture en lettres moulées ]

Je **consens** à être filmé.

Je **ne consens pas** à être filmé.

Prénom de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Nom de famille l'enseignant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

AAAA-MM-JJ

Souhaitez-vous recevoir un bref compte rendu des résultats à la fin de cette étude?

Oui

Non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la présente recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

\_\_\_\_\_  
*Marjorie Cuernier*

\_\_\_\_\_  
AAAA-MM-JJ

Étudiante à la maîtrise

Téléphone : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Isabelle Montésinos-Gelet*

\_\_\_\_\_  
AAAA-MM-JJ

Professeure agrégée

Téléphone : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette étude peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel : ombudsman@umontreal.ca.

**6**

**GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES EXPERTES**

- Grille d'observation des pratiques expertes -

Séance : /5

Date de l'observation : \_\_\_\_\_

Enseignant observé : \_\_\_\_\_

Album jeunesse sélectionné : \_\_\_\_\_

I. Atmosphère

1

Attention des élèves (réception)

J R Q S TS ST

Activité et participation des élèves (production)

J R Q S TS ST

➤ Caractéristiques particulières et/ou contraintes

---

---

---

---

<sup>1</sup> Légende : Jamais - Rarement - Quelques fois - Souvent - Très souvent - Systématiquement



## II. Pilotage

Durée de la tâche : \_\_\_\_\_

<b>Rythme de l'activité</b>	J R Q S T S ST
<b>Efficacité dans la gestion des tâches</b>	J R Q S T S ST

### ➤ Caractéristiques particulières et/ou contraintes

---

---

---

---

## III. Tissage

<b>Contenus abordés</b>	J R Q S T S ST
<b>Tâches et dispositifs mobilisés</b>	J R Q S T S ST

## Dispositifs de lecture et d'écriture

Lecture	Écriture
<input type="radio"/> Lecture indépendante	<input type="radio"/> Écriture indépendante
<input type="radio"/> Lecture en dyade	<input type="radio"/> Écriture en dyade
<input type="radio"/> Lecture accompagnée	<input type="radio"/> Écriture libre
<input type="radio"/> Lecture guidée	<input type="radio"/> Écriture guidée
<input type="radio"/> Lecture interactive	<input type="radio"/> Écriture collective
<input type="radio"/> Lecture à haute voix	<input type="radio"/> Écriture à relais
<input type="radio"/> Lecture partagée	<input type="radio"/> Orthographe approchées
<input type="radio"/> Écoute livre	
<input type="radio"/> Autre : _____	

**Commentaire(s)**

## IV. Étayage

<b>Étayage cognitif</b>	J R Q S T S ST
<b>Étayage affectif</b>	J R Q S T S ST

➤ **Caractéristiques particulières et/ou contraintes**

---



---



---



---

V. Objets de savoir

<b>Pertinence et exactitude des contenus</b>	J R Q S TS ST
<b>Densité des contenus</b>	J R Q S TS ST

**Contenus lexicologiques abordés**

Nom	Verbe	Adverbe	Adjectif	Autre	
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

**Commentaire(s)**

**VI. Intervention(s) de l'enseignant lors de la lecture <sup>2 3</sup>**

**a. Intervention(s) avant la lecture**

Descriptif	Commentaire(s)
<b>1.</b> L'enseignant chante une comptine pour commencer la lecture de l'album.	1 2 3 4 5
<b>2.</b> L'enseignant anime une discussion sur le thème de l'album.	1 2 3 4 5
<b>3.</b> L'enseignant exploite les informations de la première de couverture et de la quatrième de couverture (auteur, illustrateur, maison d'édition).	1 2 3 4 5
<b>4.</b> L'enseignant fait lire des mots du titre aux élèves.	1 2 3 4 5

<sup>2</sup> Adaptation tirée de la thèse de Dupin de Saint-André (2011)

<sup>3</sup> Légende : séance d'enseignement-apprentissage **1 - 2 - 3 - 4 - 5**.

	5. L'enseignant amène les élèves à établir des liens entre la première et la quatrième de couverture	1 2 3 4 5
	6. L'enseignant amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.	1 2 3 4 5
	7. L'enseignant amène les élèves à reconnaître le type de livres (ex. : un livre informatif).	1 2 3 4 5
	8. L'enseignant présente une intention de lecture aux élèves.	1 2 3 4 5
	9. L'enseignant demande aux élèves de faire des prédictions à partir de la page couverture.	1 2 3 4 5
	10. L'enseignant demande aux élèves de faire des prédictions à partir d'extraits de l'album.	1 2 3 4 5
	11. L'enseignant exploite les illustrations et amène les élèves à faire des liens avec des illustrateurs connus.	1 2 3 4 5
	12. Autre (à préciser)	1 2 3 4 5

b. Intervention(s) pendant et après la lecture

Descriptif	Commentaire(s)
1. L'enseignant montre les illustrations aux élèves pendant qu'il lit le texte.	1 2 3 4 5

<p><b>2.</b> L'enseignant montre les illustrations aux élèves une fois que la lecture est terminée.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>3.</b> L'enseignant amène les élèves à compléter les phrases avant qu'il ait fini de les lire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>4.</b> L'enseignant amène les élèves à énoncer les structures répétitives qu'ils ont mémorisées.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>5.</b> L'enseignant amène les enfants à faire le bruitage (ex. le bruit des pas).</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>6.</b> L'enseignant anime une discussion autour des personnages de l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>7.</b> L'enseignant anime une discussion autour des événements de l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>8.</b> L'enseignant anime une discussion autour des idées principales du texte.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>9.</b> L'enseignant anime une discussion sur le sens de quelques mots du texte.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>10.</b> L'enseignant demande aux élèves de faire un rappel d'un élément ponctuel dans l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>11.</b> L'enseignant questionne les élèves sur des détails de l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p><b>12.</b> L'enseignant demande aux élèves de faire un rappel de l'ensemble de l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

	<p><b>13.</b> L'enseignant demande aux élèves de faire des liens entre leurs expériences personnelles et les événements de l'histoire.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>14.</b> L'enseignant amène les élèves à faire un résumé de l'histoire lue.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>15.</b> L'enseignant amène les élèves à vérifier les prédictions faites avant la lecture.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>16.</b> L'enseignant amène les élèves à s'identifier à un des personnages de l'histoire lue.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>17.</b> L'enseignant amène les élèves à faire des liens avec une activité réalisée en classe (ex. : l'activité des 100 jours).</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>18.</b> L'enseignant amène les élèves à faire des liens avec un projet qui se déroule en classe (ex. : un projet autour du loup).</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>20.</b> L'enseignant amène les élèves à observer des mots pour qu'ils remarquent un jeu de langage.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>21.</b> L'enseignant anime une discussion autour du rapport entre le texte et l'illustration (ex. : est-ce que les illustrations et le texte nous transmettent les mêmes informations?).</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
	<p><b>22.</b> L'enseignant amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

