

**Anne-Marie DIONNE**  
Université d'Ottawa, Ottawa, Canada

## **Enseigner le vocabulaire en faisant la lecture aux élèves du primaire dans des écoles de l'Ontario au Canada : une étude comparative entre les récits et les textes documentaires**

Article reçu le 15.03.2021 / Modifié le 14.08.2021 / Accepté le 20.08.2021

### **Résumé**

Dans les classes du primaire, l'activité qui consiste à faire la lecture aux élèves est reconnue comme étant un moyen efficace pour soutenir le développement du vocabulaire. Or, il est de notoriété que lors de cette activité, les enseignants choisissent presque exclusivement des récits, délaissant ainsi les textes documentaires. Pourtant, ceux-ci peuvent contribuer de façon particulière à l'accroissement du bagage lexical permettant aux élèves de comprendre les textes disciplinaires. Pour cette raison, nous avons voulu savoir comment les enseignants adaptent leur activité lorsqu'on leur demande de lire un texte documentaire aux élèves. Dans cette étude, nous mettons en évidence que la façon dont ils procèdent est tributaire du genre de texte qu'ils lisent. Les mots qu'ils ciblent et la façon dont ils les présentent aux élèves sont les éléments distinctifs que nous avons pris en compte.

**Mots-clés** : Vocabulaire, Lecture aux élèves, Textes documentaires, Récits, Élèves du primaire

## **Teaching vocabulary by reading to elementary school students in Ontario's classroom in Canada: a comparative study of narratives and documentary texts readings**

### **Abstract**

In elementary schools, reading aloud to students is recognized as an effective way to support vocabulary learning. However, it is well known that for this activity, teachers almost exclusively choose narrative stories, thus putting aside the documentary texts. Yet, those texts can contribute to increase the vocabulary that students need to learn in order to understand disciplinary texts. For this reason, we wanted to know how teachers adapt their read aloud activity when they are asked to read a documentary text to their students. In this study, we find out that the way they read to their students is influenced by the kind of text they are reading. The target words and the way they present them to their students are the elements that we have considered.

**Key words** : Vocabulary, Reading aloud, Documentary text, Narrative stories, Primary grades students

### **Pour citer cet article :**

DIONNE Anne-Marie (2021). Enseigner le vocabulaire en faisant la lecture aux élèves du primaire dans des écoles de l'Ontario au Canada : une étude comparative entre les récits et les textes documentaires. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 20-38. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Dionne.pdf>

### **Pour citer le numéro :**

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). Apprentissages linguistiques, plurilinguisme et autres problématiques [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

## Introduction et problématique

Il est bien établi que les connaissances lexicales des élèves ont une influence marquante sur leur compréhension en lecture de même que sur leur réussite scolaire en général (Crinon, 2011; Hart et Risley, 1995; Hiebert, Goodwin et Cervetti, 2018). Or, il a été démontré que dès le début de l'école primaire, il existe des disparités importantes en ce qui concerne le bagage lexical qu'ils possèdent (Beck, McKeown et Kucan, 2013). Selon Cellier (2015), ces variabilités interindividuelles découlent non seulement des évolutions personnelles, mais aussi des milieux socioculturels d'appartenance. Alors qu'au début de la 1<sup>re</sup> année scolaire, le répertoire lexical des élèves compte en moyenne 2500 mots, pour certains d'entre eux, ce nombre peut être réduit de moitié, ou même davantage. Ce désavantage langagier risque d'avoir une incidence notable sur leur apprentissage de la lecture, tant sur le décodage des mots que sur les habiletés de compréhension (Goigoux, 2015; Lemire-Théberge *et al.*, 2013). Par ailleurs, selon Cèbe et Goigoux (2015), l'écart entre les élèves risque de s'accroître au cours des années subséquentes, car les textes qu'ils auront à lire deviendront progressivement plus complexes et leur terminologie, propre aux différentes disciplines scolaires, sera de plus en plus spécialisée. Aussi, si rien n'est entrepris pour pallier la situation, la pauvreté du vocabulaire de ces élèves pourrait bien avoir des effets déplorables sur leur réussite scolaire (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990). Comme l'indiquent Stahl et Nagy (2006), nous ne pouvons plus ignorer le fait que la connaissance du vocabulaire contribue à l'épanouissement de l'élève dans l'ensemble de son programme scolaire. De ce fait, la nécessité d'instaurer des interventions pédagogiques visant à développer le vocabulaire des élèves dès le début de l'école primaire n'est plus à démontrer.

Cependant, malgré l'importance de soutenir l'accroissement du vocabulaire des élèves, il semble que les enseignants s'attardent bien peu à en faire un enseignement systématique (Anctil, 2019; Cellier, 2015). En outre, des travaux réalisés par Anctil (2011) mettent en évidence qu'il existe une représentation tenace dans l'esprit des enseignants selon laquelle cet enseignement n'est pas absolument nécessaire puisque, selon eux, les élèves développent leur vocabulaire simplement par imprégnation, c'est-à-dire en étant exposés, un peu par hasard, à de nouveaux mots. Bien qu'effectivement, l'apprentissage du vocabulaire puisse se faire en partie de façon incidente (Nagy, 2010), il n'en demeure pas moins qu'un enseignement explicite est utile pour que les élèves puissent en faire un apprentissage approfondi (Anctil, 2015; Cellier, 2015; Picoche, 2011; Sardier, 2016).

Devant cet état de fait, il nous semble important de porter une attention

accrue aux dispositifs didactiques susceptibles de soutenir cet enseignement. À cet égard, la pratique qui consiste pour les enseignants à faire la lecture à voix haute à leurs élèves est reconnue par plusieurs chercheurs comme étant un vecteur important pour soutenir le développement du vocabulaire (Cèbe et Goigoux, 2015; Landry, Dion, Dupéré et Barrette, 2017; Nonnon, 2012). D'ailleurs, une enquête que nous avons menée auprès des enseignants a mis en évidence que c'est précisément dans ce but avoué que plusieurs d'entre eux réservent quotidiennement un temps d'enseignement à la réalisation de cette activité de lecture (Dionne, 2015). Toutefois, ce constat ne suffit pas à comprendre comment cette pratique qui est récurrente dans de nombreuses classes du primaire contribue à faire apprendre de nouveaux mots aux élèves. Encore faut-il s'intéresser, entre autres choses, à la façon dont les genres de textes qui sont lus par les enseignants peuvent influencer cet apprentissage.

Pour faire la lecture aux élèves, la littérature de jeunesse est le matériel que privilégie la majorité des enseignants du primaire. Mais, dans une très grande mesure, ils optent pour des récits, délaissant ainsi presque entièrement d'autres genres de textes, notamment les textes documentaires (Dionne, 2015; Duke, 2004; Yopp et Yopp, 2012). Pourtant, la lecture de textes documentaires faisant partie de la littérature de jeunesse pourrait bien offrir des occasions favorables pour faire l'enseignement du vocabulaire qui se retrouve également dans les textes disciplinaires, de même que les termes spécialisés qui décrivent avec précision et exactitude les sujets qui sont traités. Mais, comme il existe des différences considérables en ce qui a trait aux éléments lexicaux retrouvés dans les récits et dans les textes documentaires (Hiebert et Cervetti, 2011; Nevo et Vaknin-Nusbaum, 2018), il se pourrait que lors de la lecture aux élèves, des interventions différenciées permettraient d'optimiser l'enseignement du vocabulaire effectué à l'aide de ces deux genres de textes.

La présente recherche a été réalisée dans des écoles francophones canadiennes, plus précisément dans la province de l'Ontario. Nous avons voulu savoir si des enseignants qui intègrent régulièrement la lecture à voix haute aux élèves dans leur programmation scolaire tiennent compte des éléments lexicaux qui distinguent les genres de textes utilisés. D'une part, nous avons pris en compte les mots sur lesquels ils mettent l'accent afin d'accroître le bagage lexical des élèves lorsqu'ils lisent des récits et lorsqu'ils lisent des textes documentaires. D'autre part, nous nous sommes intéressée aux interventions qu'ils déploient pour en faire l'enseignement. Cette étude exploratoire, effectuée à partir de séances d'observation qui ont eu lieu pendant que des enseignants faisaient la lecture à leurs élèves, vise à répondre aux deux questions suivantes :

- a. Dans des classes du primaire de l'Ontario, qu'elle est la complexité du vocabulaire présenté aux élèves lorsque l'enseignant fait la lecture d'un récit ou la lecture d'un texte documentaire?
- b. Comment se comparent les interventions déployées par l'enseignant pour présenter ces mots lorsqu'il fait la lecture d'un récit ou la lecture d'un texte documentaire?

## 1. Éléments théoriques

Cette recherche est ancrée dans des éléments théoriques se rapportant à la situation qui consiste à faire la lecture aux élèves. Parmi les nombreux avantages associés à cette pratique, nous mettons l'accent sur la façon dont elle peut soutenir l'enseignement du vocabulaire, particulièrement lorsque les mots ciblés proviennent de récits ou de textes documentaires faisant partie de la littérature de jeunesse.

### 1.1. Enseigner le vocabulaire en faisant la lecture aux élèves

Faire la lecture à voix haute est une stratégie pédagogique qui permet à l'enseignant de modéliser ce qu'est un bon lecteur, tout en sollicitant la participation des élèves avant, pendant ou après la lecture. Non seulement cette activité permet de nourrir la motivation à lire des élèves, mais elle permet aussi de les exposer à divers modèles de textes tout en ayant la possibilité de présenter des notions se retrouvant dans les programmes d'étude (Provencher, 2013). Selon Moss (2003), il s'agit de la pratique éducative qui est la plus souvent recommandée aux enseignants du primaire pour favoriser la réussite en lecture de leurs élèves. Ses avantages sont nombreux, car elle permet de les sensibiliser aux différentes caractéristiques du langage écrit, tout en favorisant leur acquisition du vocabulaire (Hiebert et Cervetti, 2011).

Pendant la lecture à voix haute, il est possible de faire un enseignement incident du vocabulaire. Celui-ci survient de façon spontanée lorsque le besoin s'en fait sentir. Par exemple, il peut être induit par le besoin d'offrir sur le champ l'explication d'un mot inconnu par les élèves. Comme le souligne Anctil (2015), un tel enseignement donne lieu à des discussions impromptues, mais il laisse rarement des traces écrites, lesquelles seraient pourtant utiles pour favoriser la rétention des mots par les élèves. C'est pourquoi un enseignement explicite du vocabulaire intégré aux séances de lecture aux élèves doit également être privilégié pour qu'ils puissent en faire un apprentissage approfondi. En fait, comme le montre une étude réalisée par Lemire-Théberge *et al.* (2013), les élèves peuvent avoir de la difficulté à se

faire une idée initiale du sens d'un nouveau mot, même lorsque l'enseignant en offre une explication verbale ou montre une image qui en précise le sens. En faisant la lecture aux élèves, il importe donc de prévoir des interventions permettant de faire un enseignement explicite du vocabulaire et de ne pas s'en remettre essentiellement à un enseignement incident. En effet, pour la plupart des élèves, l'apprentissage de nouveaux mots est une opération mentale qui exige une capacité d'abstraction élevée. Ainsi, bien qu'un enseignement incident tel que nous l'avons décrit plus haut soit encouragé, un enseignement explicite contribue également à développer l'étendue et la profondeur du vocabulaire des élèves (Cellier, 2015). Un tel enseignement se caractérise par une planification rigoureuse comprenant des interventions variées qui mènent les élèves à réinvestir les mots étudiés dans divers contextes authentiques. Les mots doivent être étudiés sur une certaine période afin d'en favoriser la rétention. Aussi, une attention méticuleuse doit être portée au choix des mots qui sont ciblés pour ce genre d'enseignement (Anctil et Proulx, 2017).

## 1.2. Cibler les mots à enseigner lors de la lecture aux élèves

Dans le but de guider les enseignants dans la sélection des mots à enseigner, plusieurs modèles théoriques ont été élaborés (p. ex., Beck, McKeown et Kucan, 2013; Biemiller, 2006; Christ et Wang, 2012). Parmi ceux-ci, le modèle de Beck, McKeown et Kucan (2013) retient notre attention, car il met l'accent sur la fréquence des mots, leur utilité pour la compréhension en lecture et leur potentiel de réutilisation tant à l'oral qu'à l'écrit dans divers contextes de communication.

Le modèle proposé par Beck, McKeown et Kucan (2013) permet à l'enseignant de faire un classement en trois niveaux des mots se trouvant dans un texte. Le premier niveau correspond aux mots fréquents que les élèves apprennent généralement par imprégnation, sans enseignement formel. Ils utilisent couramment ces mots dans leurs conversations quotidiennes, par exemple : *pomme, chat, biscuit*. Le deuxième niveau correspond à des mots qui, sans être considérés comme étant rares, font partie d'un registre langagier plus soutenu. Ces mots sont moins susceptibles de faire partie du langage courant de la plupart des élèves du primaire. Ce langage plus sophistiqué décrit des concepts qu'ils connaissent peut-être déjà, mais avec des mots plus recherchés. Par exemple, un mot tel que *grand* est un concept pouvant être connu par la majorité des élèves du primaire. Toutefois, les mots *gigantesque, énorme* ou *immense* pourraient être des mots qui sont nouveaux pour eux, mais qu'ils auraient avantage à connaître afin de comprendre les subtilités d'un texte ou encore, pour transmettre leurs idées avec une plus grande précision. Ces mots se situeraient donc au deuxième

niveau du modèle. Le troisième niveau, quant à lui, renvoie aux mots qui sont hautement spécialisés et dont l'usage est souvent limité à des contextes précis, par exemple, des mots servant à décrire des phénomènes particuliers pouvant être étudiés dans diverses matières scolaires, par exemple : *quadrilatère, métamorphose, démocratie, onomatopée*. Selon Beck, McKeown et Kucan (2013), les mots qui se situent au deuxième niveau et que les élèves pourraient possiblement rencontrer dans des contextes authentiques d'apprentissage sont ceux que les enseignants auraient avantage à choisir pour faire un enseignement explicite du vocabulaire lors de la lecture aux élèves.

Par ailleurs, il existe des différences notables en ce qui concerne les éléments lexicaux retrouvés dans les récits et dans les textes documentaires (Hiebert et Cervetti, 2011). Ainsi, des éléments distinctifs déterminent probablement la sélection des mots qui sont ciblés par les enseignants en fonction du genre de texte qu'ils choisissent de lire à leurs élèves. À titre d'exemples, selon les thèmes abordés dans les récits, il serait possible de choisir des mots comme *orage, coquelicot, ou repaire*. Dans des textes documentaires portant sur des thèmes semblables, des mots tels que *cyclone, pistil* ou *taupinière* pourraient être sélectionnés.

### **1.3. Le vocabulaire dans les récits et dans les textes documentaires**

La littérature de jeunesse est de plus en plus diversifiée et parmi les genres de textes qui s'y trouvent, les documentaires ne sont pas en reste. Des maisons d'édition en font leur spécialité et de nombreuses collections sont consacrées à ce genre littéraire. Dans le cadre de la présente étude, il importe de relever les principaux aspects qui les distinguent des récits.

Les textes documentaires visent à fournir aux lecteurs des informations précises et objectives sur des thèmes variés et ils se fondent sur des faits avérés. Ces textes se distinguent généralement par une présentation organisée et hiérarchisée de l'information, selon une structure qui peut être descriptive, séquentielle, comparative, de cause à effet, ou qui énonce un problème suivi d'une solution (Hammett Price, van Kleeck et Huberty, 2009). Quant aux récits, ceux-ci visent davantage à divertir les lecteurs et à agir sur leurs émotions, surtout lorsqu'il s'agit d'œuvres de fiction. De plus, contrairement aux textes documentaires, les récits se présentent habituellement selon une structure narrative qui varie peu d'un texte à l'autre (Fountas et Pinnell, 2001).

En ce qui concerne particulièrement le vocabulaire, Hiebert et Cervetti (2011) ont relevé des différences fondamentales entre les éléments lexicaux qui distinguent les récits et les textes documentaires. En outre, les récits sont

souvent composés d'une plus grande variété de mots pouvant être inconnus des élèves. Bien souvent, ces mots nouveaux n'apparaissent qu'une seule fois dans le texte, car les auteurs de récits évitent généralement les répétitions, préférant plutôt faire appel aux variations sémantiques pour exprimer leurs idées. Ainsi, plutôt que de répéter à maintes reprises qu'un personnage est habile, ils pourraient le décrire comme étant *adroit*, *talentueux*, ou *futé*. Toutefois, il est souvent possible pour les élèves d'inférer le sens de ces mots nouveaux qui décrivent une même notion. D'ailleurs, il n'est pas rare que les élèves possèdent les connaissances linguistiques ou sémantiques suffisantes qui leur permettent d'attribuer un sens approximatif et acceptable à ces mots qui sont utilisés pour décrire les traits, les motifs, les actions ou les émotions des personnages. Quant aux textes documentaires, ceux-ci comptent généralement un moins grand nombre de mots que l'on pourrait considérer comme étant nouveaux pour les élèves. Cependant, il s'agit souvent de termes spécialisés associés à des disciplines scientifiques. De plus, ces mots représentent souvent des concepts clés relatifs au sujet traité et les élèves doivent nécessairement en connaître le sens exact pour bien comprendre le texte. Comme les auteurs leur attribuent un sens précis, ces mots sont habituellement répétés à maintes reprises dans le texte. Par ailleurs, la complexité conceptuelle de ces mots est généralement plus élevée que dans les récits et les élèves du primaire ne possèdent pas nécessairement les connaissances antérieures qui leur permettraient de leur attribuer un sens.

Ces différences fondamentales en ce qui a trait au vocabulaire des récits et des textes documentaires doivent être prises en compte lors de la lecture aux élèves si l'on vise l'accroissement de leur vocabulaire. Mais, dans l'état actuel des connaissances, nous ne savons pas si les enseignants adaptent leurs interventions en fonction du genre de texte qu'ils choisissent pour réaliser cette activité. C'est précisément ce qui nous intéresse dans la présente étude.

## **2. Méthodologie de la recherche**

Cette étude a été réalisée dans les écoles francophones de l'Ontario. Dans cette province canadienne, le français est une langue minoritaire. Toutefois, dans les écoles où nous avons mené la recherche, l'enseignement est offert uniquement en français. Par ailleurs, la présente étude s'insère dans un programme de recherche plus large portant sur différentes facettes de la lecture à voix haute comme pratique pédagogique. Seules les considérations méthodologiques concernant l'enseignement du vocabulaire pendant cette activité de lecture sont rapportées dans cet article.

## 2.1. Participants

Vingt-deux enseignantes<sup>1</sup> du primaire (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année) œuvrant dans 18 écoles différentes dans la province de l'Ontario ont accepté de participer à cette recherche. Pour y prendre part, elles devaient déjà avoir instauré la pratique pédagogique qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves dans leurs pratiques d'enseignement habituelles. Comme formation professionnelle, ces enseignantes possédaient minimalement le baccalauréat en éducation (équivalent à un master MEEF en France). Au moment de l'étude, elles comptaient en moyenne 13 années d'expérience en enseignement (soit entre 2 et 28 années).

## 2.2. Instrumentation

La collecte de données a été effectuée à l'aide d'une grille d'observation permettant de noter tous les mots de vocabulaire ayant fait l'objet d'une attention particulière pendant que l'enseignante faisait la lecture aux élèves. Cette grille, qui est présentée à l'annexe 1, permettait également de prendre en note toutes ses interventions pédagogiques relatives à la présentation de ces mots, en détaillant avec la plus grande précision possible ses paroles, ses gestes et le cas échéant, le matériel d'appui utilisé.

## 2.3. Procédures

Nous avons observé les enseignantes à deux reprises alors qu'elles faisaient la lecture à voix haute à leurs élèves. Ainsi, 44 séances d'observation d'une durée approximative de 24 minutes ont eu lieu dans leurs classes. Lors de la première séance d'observation, la moitié des enseignantes ont lu un récit et lors de la deuxième séance, elles ont lu un texte documentaire. Cet ordre a été inversé pour l'autre moitié des enseignantes qui ont d'abord lu un texte documentaire et par la suite, un récit. Pour chaque enseignante, ces deux séances d'observation ont eu lieu pendant la même semaine, mais à des journées différentes. Dans le but de favoriser la validité écologique<sup>2</sup> de la recherche, nous leur avons demandé de choisir elles-mêmes les deux textes à lire à leurs élèves en leur indiquant toutefois que l'un des textes devait être un récit et que l'autre devait être un texte documentaire. En aucun cas, les textes choisis ne devaient avoir été lus en classe auparavant. Nous leur avons demandé de nous informer à l'avance des textes choisis, ce qui nous a permis de vérifier qu'il s'agissait bien d'un récit et d'un texte documentaire faisant partie de la littérature de jeunesse. Afin de prévenir l'effet d'un biais

<sup>1</sup> Les participants étant tous de sexe féminin, le terme « enseignantes » sera utilisé pour les désigner.

<sup>2</sup> Nous empruntons à Nault Brière (2017) sa définition de la validité écologique. Selon cet auteur, la validité écologique réfère au degré de similitude entre le contexte dans lequel un phénomène est étudié et son contexte naturel.



systematique qui aurait pu influencer les enseignantes quant à leur façon d'instaurer les activités relatives à l'enseignement du vocabulaire lors de la lecture aux élèves, nous leur avons demandé de réaliser cette activité comme à l'habitude, sans insister outre mesure sur la façon d'aborder l'enseignement lexical. Les séances d'observation qui ont eu lieu pendant ces séances de lecture ont permis de faire une prise de notes de terrain dans lesquelles nous avons consigné nos observations sous forme manuscrite à l'aide de la grille prévue à cet effet. Dans les heures qui ont suivi chaque séance d'observation, nous avons révisé nos notes afin de rédiger un compte rendu signalétique détaillé.

#### **2.4. Analyse des données**

Les comptes rendus signalétiques issus de nos séances d'observation ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Pour la présente étude, nous avons traité uniquement les éléments se rapportant à la façon dont le vocabulaire est pris en compte. En premier lieu, nous avons établi la liste des mots cibles. Il s'agit des mots ayant suscité une attention particulière de la part de l'enseignante lors de la lecture des récits et lors de la lecture des textes documentaires. Ceci nous a permis d'en faire un classement selon le modèle développé par Beck, McKeown et Kucan (2013) qui a été décrit précédemment. Nous avons également demandé à une autre chercheuse experte dans le domaine de la didactique du français d'effectuer indépendamment le classement des mots. Considérant le nombre de mots classés de façon identique pour les trois niveaux du modèle, l'accord interjuges<sup>3</sup> variait entre 92 % et 97 %. En deuxième lieu, nous avons procédé à l'analyse des interventions déployées par les enseignantes pour présenter chacun de ces mots. Pour ce faire, nous avons identifié l'action pédagogique qui était la plus déterminante pour chaque intervention. Nous avons ainsi déterminé huit catégories mutuellement exclusives dans lesquelles il a été possible de classer les 142 interventions. La fréquence de chaque catégorie a été notée afin d'en faire le traitement statistique. Ce classement a également été soumis au calcul d'un accord interjuge. Le pourcentage d'accord pour chaque catégorie variait entre 81 % et 94 %. Ces catégories seront mises en évidence dans la présentation des résultats.

### **3. Résultats**

Nous présentons d'abord les analyses statistiques concernant les mots de vocabulaire ayant été ciblés lors des séances de lecture. Par la suite, nous présentons le classement des interventions pédagogiques ayant été déployées par les enseignantes pour en faire la présentation.

---

<sup>3</sup> « L'équivalence [interjuges] est une mesure de fidélité qui consiste à comparer les résultats de deux observateurs ou plus ayant mesuré le même événement ou le même groupe de sujets. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 294)

### 3.1. Mots ciblés pendant la lecture des textes

Dans l'ensemble, 142 mots ont été présentés aux élèves pendant les séances de lecture faites par les enseignantes. De ce nombre, 63 mots ont été présentés lors de la lecture des récits, alors que 79 mots ont été présentés lors de la lecture des textes documentaires, ce qui constitue une différence significative. Par ailleurs, nous pouvons voir au tableau 1 les nombres de mots ayant été classés selon les trois niveaux du modèle de Beck, McKeown et Kucan (2013) en fonction des deux genres de textes. En comparant ces nombres, nous notons une seule différence significative, laquelle concerne les mots ayant été classés au niveau 3. Selon ce résultat, nous réalisons que lors de la lecture des textes documentaires, les enseignantes ont ciblé significativement plus de mots complexes que lorsqu'elles faisaient la lecture des récits.

**Tableau 1 : Répartitions des mots enseignés selon les trois niveaux du modèle de Beck, McKeown et Kucan (2013) pour les récits et pour les textes informatifs**

	Récit	Documentaire	test-t	F
Niveau 1	37	38	1,261	34,158
Niveau 2	13	18	0,307	10,383
Niveau 3	13	23	5,564*	44,300
Total	63	79	3,515***	12,498

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

### 3.2. Interventions déployées par les enseignantes

Pour chacun des 142 mots ayant été présentés aux élèves, l'intervention pédagogique la plus évidente qui était déployée par les enseignantes a été identifiée. Au tableau 2, ces interventions sont présentées suivant l'ordre de leur fréquence en combinant celles ayant eu lieu lors de la lecture des récits et des textes documentaires. Ainsi, nous voyons que dans l'ensemble, l'intervention la plus fréquente des enseignantes consistait à amener les élèves à considérer le contexte alors que les interventions les moins fréquentes consistaient à dire le mot en anglais, ou encore à présenter les mots ciblés avant de commencer la lecture. Par ailleurs, nous observons que deux interventions se distinguent de façon significative selon le genre de

texte lu aux élèves. En outre, lorsque les enseignantes faisaient la lecture d'un récit, elles expliquaient plus souvent le sens des mots en offrant un synonyme du mot ciblé; elles le faisaient significativement moins souvent lors de la lecture des textes documentaires. Par ailleurs, lors de la lecture des textes documentaires, elles utilisaient davantage un matériel d'appui pour présenter les mots ciblés. Elles déployaient ces interventions significativement moins souvent lors de la lecture des récits.

**Tableau 2 : Interventions relatives à la présentation des mots cibles lors de la lecture des récits et des textes documentaires**

	Récit	Documentaire	t-test	F
Amener les élèves à considérer le contexte	12	19	0,720	2,090
Donner un synonyme	24	6	4,447***	111,500
Utiliser un matériel d'appui (p.ex., objet, illustration)	2	21	4,275***	104,447
Montrer une image qui provient du livre	8	11	0,213	0,180
Faire des gestes ou mimer le mot	7	6	0,733	2,251
Prendre en compte la morphologie du mot	4	8	0,819	2,630
Dire le mot en anglais	3	4	0,082	0,027
Présenter les mots cibles avant de faire la lecture	3	4	0,082	0,027

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

#### 4. Discussion

Notre discussion est organisée en fonction de nos deux questions de recherche. Nous discutons en premier lieu de l'influence du genre de texte

sur les mots qui sont présentés aux élèves. En deuxième lieu, nous discutons des interventions distinctives qui sont réalisées pour chaque genre de texte.

#### **4.1 Les mots présentés aux élèves en leur faisant la lecture**

Nous observons que lors de la lecture d'un texte documentaire, les enseignants s'attardent à la présentation d'un plus grand nombre de mots que lorsqu'ils font la lecture d'un récit. Ce constat nous amène à considérer certaines raisons pour lesquelles les enseignants, en général, sont peu enclins à choisir les textes documentaires pour faire la lecture à voix haute aux élèves (Dionne, 2015; Duke, 2004; Yopp et Yopp, 2012). Entre autres choses, certains enseignants jugent que la complexité des concepts abordés dans ces textes dépasse souvent les capacités intellectuelles des élèves du primaire. Dans la même veine, ils estiment que la complexité du vocabulaire retrouvé dans ces textes entrave leur compréhension (Dionne, 2015). En fait, une étude de Maloch et Horsey (2013) a montré que comparativement aux récits, les textes documentaires provenant de la littérature de jeunesse comportent davantage de termes techniques et un vocabulaire hautement spécialisé. Par conséquent, lorsque les enseignants font la lecture d'un texte documentaire à leurs élèves, il est possible qu'ils ressentent le besoin de soutenir leur compréhension en s'assurant de préciser le sens de tous ces mots qu'ils considèrent comme étant nouveaux pour leurs élèves et essentiels à leur compréhension des concepts présentés. En contrepartie, lorsqu'ils font la lecture d'un récit, il est possible qu'ils s'en remettent davantage aux habiletés de compréhension acquises par les élèves, notamment leur capacité à inférer le sens des mots nouveaux, s'attardant ainsi moins souvent à expliquer des mots. D'ailleurs, comme les enseignants leur lisent presque exclusivement des récits, il est probable que les élèves soient davantage familiers avec les termes littéraires qui décrivent les traits, les motifs, les actions ou les émotions des personnages (Hiebert et Cervetti, 2011).

Nos résultats indiquent que, comparativement à la lecture de récits, la lecture de textes documentaires amène les enseignants à cibler davantage de mots que nous avons classés au troisième niveau du modèle de Beck, McKeown et Kucan (2013), c'est-à-dire des mots hautement spécialisés dont l'usage est souvent limité à des contextes précis. Dès lors, nous pourrions remettre en question l'utilité de cibler ces mots rares pendant la lecture aux élèves. Cependant, nous soutenons qu'il importe d'attirer leur attention sur ces mots qui sont liés aux concepts clés dont il est question dans les textes documentaires. Certes, il est possible que les élèves n'en acquièrent alors qu'une connaissance superficielle, mais il s'agit d'amorcer un apprentissage en spirale et de commencer à construire les connaissances antérieures qui

permettront aux élèves d'accéder éventuellement à une connaissance plus approfondie de ces mots lors de la lecture d'autres textes portant sur les mêmes thèmes. D'ailleurs, comme le souligne Crinon (2011), au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus scolaire, les élèves ont de plus en plus besoin de maîtriser un vocabulaire scientifique leur permettant de comprendre les textes rencontrés dans les différentes disciplines.

#### 4.2 Les interventions visant à présenter les mots aux élèves

Nos observations nous mènent à constater que les enseignants intègrent des interventions variées à leurs séances de lecture dans le but d'attirer l'attention des élèves sur des mots de vocabulaire. Cependant, le genre de texte qu'ils lisent influence certaines de leurs interventions.

D'une part, il semble que lors de la lecture de récits, les enseignants ont tendance à expliquer les mots ciblés en offrant des synonymes. Ceci n'est pas surprenant puisque dans ce genre de texte, les auteurs utilisent une variété de mots appartenant à un même réseau sémantique pour éviter les répétitions ou pour nuancer leurs propos. En ce qui concerne les textes documentaires, une telle stratégie d'écriture est moins perceptible puisque les mots rares ont souvent un sens très précis auquel il serait difficile d'associer des synonymes (Hiebert et Cervetti, 2011). Pour expliquer un mot peu fréquent provenant d'un récit, les enseignants peuvent donc mettre à profit leurs propres connaissances langagières afin de rendre le vocabulaire littéraire des auteurs plus accessible à leurs élèves. Ils peuvent établir un lien entre le mot cible et un autre mot ayant approximativement le même sens et la même fonction grammaticale. Expliquer des mots à l'aide de synonymes est une approche à encourager, car selon Nagy et Hiebert (2010), elle favorise chez les élèves l'acquisition d'une perspective métalinguistique qui les mène à percevoir les caractéristiques sémantiques et grammaticales que partagent parfois les mots. Par ailleurs, le recours aux synonymes est une intervention que les enseignants peuvent réaliser de façon spontanée lorsqu'ils se rendent compte de la nécessité de préciser le sens d'un mot pour leurs élèves. On peut donc considérer qu'il s'agit alors d'un enseignement incident du vocabulaire. Selon Nagy (2010), il est clair qu'un tel enseignement doit être mis à profit afin d'accroître le bagage lexical des élèves.

D'autre part, nous observons que lorsqu'ils font la lecture des textes documentaires, les enseignants font souvent l'usage d'un matériel d'appui afin de faire comprendre le sens des mots cibles à leurs élèves. Par exemple, une enseignante peut mettre à l'écran des images trouvées sur Internet pour expliquer des mots tels que *pétiole* et *cotylédons*, ou encore, montrer des objets pour expliquer des mots tels que *varlope* et *vilebrequin*. Selon Hierbert et Cervetti (2011), les discussions, les démonstrations et les expériences

multidimensionnelles sont des moyens tout indiqués pour soutenir l'apprentissage des mots dont la complexité conceptuelle est plus élevée. Il y a donc lieu de penser que le recours à un matériel d'appui lors de la présentation des mots rares qui proviennent des textes documentaires est une intervention qui doit être encouragée. Par ailleurs, cette façon de présenter les mots aux élèves dénote la planification d'un enseignement intentionnel du vocabulaire. On peut penser qu'il s'agit davantage d'un enseignement systématique. Un tel enseignement est souvent nécessaire pour mener les élèves à une connaissance approfondie des mots (Ancil, 2015; Nonnon, 2012; Sardier, 2016).

### **Conclusion**

En résumé, nos résultats montrent que lorsqu'elles lisent des textes documentaires à leurs élèves, les enseignantes s'attardent sur un plus grand nombre de mots de vocabulaire que lorsqu'elles font la lecture de récits. Aussi, la complexité des mots qui sont ciblés est plus élevée lors de la lecture des textes documentaires. Pour présenter ces mots à leurs élèves, elles utilisent plus fréquemment un matériel d'appui que lorsqu'il s'agit de mots provenant des récits. Pour ces derniers, elles utilisent plus fréquemment des synonymes.

Cette étude exploratoire met en relief que le genre de textes que les enseignants lisent à leurs élèves du primaire peut avoir une certaine influence sur la complexité du vocabulaire qu'ils leur présentent pendant la lecture, de même que sur leurs interventions visant à présenter ces mots pendant les séances de lecture à voix haute. Ainsi, la lecture de récits et la lecture de textes documentaires mènent à des expériences distinctes qui, de part et d'autre, procurent des avantages aux élèves en ce qui a trait à l'accroissement de leur bagage lexical. Parmi les textes que choisissent les enseignants pour faire la lecture aux élèves, les récits occupent déjà une place privilégiée. Il faut donc encourager les enseignants à considérer tout aussi bien les textes documentaires pour en faire la lecture aux élèves, car ces textes constituent une richesse à exploiter en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire.

Par ailleurs, nous croyons qu'il faut conscientiser davantage les enseignants à l'importance de s'investir dans un développement professionnel approfondi afin d'intégrer efficacement le vocabulaire dans leur enseignement, particulièrement lors des activités de lecture aux élèves. Il s'agit d'une activité qui est récurrente dans bon nombre de classes du primaire, mais qui n'est peut-être pas exploitée pleinement comme moyen de soutenir le développement des connaissances lexicales des élèves. Considérant l'importance d'enseigner le vocabulaire de manière efficace et productive dès

le début de l'école primaire, il semble impératif de mener des recherches plus approfondies afin de connaître encore mieux les stratégies d'enseignement qui sont les mieux adaptées pour soutenir cet enseignement par l'entremise de la lecture de divers genres de textes.

## Références bibliographiques

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves du 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexical d'enseignants de français*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.
- Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. Dans Service de la langue française française et de la politique linguistique. *S'approprier le français*. (p. 101-117). Paris : De Boeck Supérieur – Champs linguistiques.
- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire? *Vivre le primaire*. Printemps 2019, 14-17.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017). L'enseignement direct du vocabulaire : comment aider les élèves à apprendre des mots? *Vivre le primaire*. Été 2017, 13-16.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction—2<sup>nd</sup> Edition*. New York, NY: Guilford Press.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Dans D. K. et S. B. Neuman (Dirs.), *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, (p. 41-51). New York, NY: Guilford Press.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient? *Spirale—Revue de recherche en éducation*, 55, 119-136.
- Cellier, M. (2015). *Le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris : Retz.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christ, T. et Wang, X. C. (2012). Supporting preschoolers' vocabulary learning. *Young Children*, 2(3), 74-80.
- Crinon, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et compréhension de textes*.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/6/J\\_acques\\_Crinon\\_111202\\_avec\\_couv\\_201146.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/J_acques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf)
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-44.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fountas, I. C. et Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers: Grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goigoux, R. (2015). *Lire-Écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire/view>
- Hammett Price, L., Van Kleeck, A. et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194.
- Hart, B. et Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hiebert, E. H. et Cervetti, G. N. (2011). *What differences in narrative and informational texts means for the learning and instruction of vocabulary (Reading research report no 11.01)*. Santa Cruz, CA: Text Project.
- Hiebert, E.H., Goodwin, A.P. et Cervetti, G.N. (2018). Core vocabulary : its morphological content and presence in exemplar texts. *Reading research quarterly*, 53(1), 29-49.
- Landry, D., Dion, E, Dupéré, V. et Barrette, A. (2017). Apprendre le sens de nouveaux mots dans un environnement riche en information. Une étude micro-développementale. *Enfance en difficulté*, 5, 55-71.
- Lemire-Théberge, L., Dion, E., Guay, M.-H., Barrette, A., Brodeur, M. et Fuch, D. (2013). Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants à risque. *Enfance en difficulté*, 2, 5-29.
- Maloch, B. et Horsey, M. (2013). Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 66(6), 475-485.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York, NY: Guilford.
- Nagy, W. E. (2010). The word games. Dans M. G. McKeown et L. Kucan (Dirs.). *Bringing reading research to life* (p. 72-91). New York, NY: The Guilford Press.
- Nagy, W. E. et Hiebert, E. H. (2010). Toward a theory of word selection, Dans M.L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje et P. P. Afflerback (Dirs.), *Handbook of reading research, Vol. 4*. (p.388-404). New York, NY: Longman.
- Nault Brière, F. (2017). La recherche d'effectivité : nature, méthodes et rôle dans la validation des interventions fondées sur les preuves. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 117-143.



- Nevo, E. et Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Joint reading of informational science-text versus narrative stories: how does each affect language and literacy abilities among kindergarteners? *Reading Psychology*, 39, 787- 819.
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revue de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- Picoche, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école.*[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/J\\_acqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/J_acqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)
- Provencher, J. (2013). *Les stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans.* Mémoire de maîtrise non publié. Montréal : Université de Montréal.
- Sardier, A. (2016). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classes de grande section de maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 207-232.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings.* Mahwah, NJ: Erlbaum Associates - The Literacy teaching series.
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher*, 65(7), 480-490.

**Annexe 1****Grille d'observation lors de la lecture du RÉCIT<sup>4</sup>**

Date : .....

Enseignante : ..... Niveau scolaire : .....

Titre du texte : .....

**AVANT LA LECTURE**

Mots ciblés	Procédures, démarches, techniques, actions, etc. en lien avec le mot ciblé

**PENDANT LA LECTURE**

Mots ciblés	Procédures, démarches, techniques, actions, etc. en lien avec le mot ciblé

**APRÈS LA LECTURE**

Mots ciblés	Procédures, démarches, techniques, actions, etc. en lien avec le mot ciblé

<sup>4</sup> Une grille semblable intitulée « Grille d'observation lors de la lecture du TEXTE DOCUMENTAIRE » était utilisée pour refléter le genre de texte lu par l'enseignante lisant un texte documentaire.

**AUTEURE**

**Anne-Marie DIONNE** est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa au Canada. Elle offre des cours de didactique du français et des cours portant sur l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse aux programmes de la formation à l'enseignement et aux programmes d'études graduées. Ses travaux universitaires portent sur divers aspects de l'enseignement de la lecture, principalement au cycle primaire. Elle est l'auteure de plusieurs productions scientifiques portant sur l'usage des textes documentaires dans l'enseignement du français. Elle s'intéresse également à l'étude des représentations sociales que véhicule la littérature de jeunesse, domaine dans lequel elle aborde des sujets diversifiés tels que la représentation des genres, le sexisme, le multiculturalisme et le rapport au monde animalier. Elle a récemment publié les articles suivants :

- Dionne, A.-M. (2020). L'anthropomorphisme des animaux dans les albums de littérature de jeunesse : état des lieux. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), 93-116.
- Dionne, A.-M. (2020). Pour une traduction des émotions dans les albums de littérature de jeunesse. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(1), 83-91.
- Dionne, A.-M. (2021). Faire la lecture aux élèves : point de vue des enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement. *Revue Langage et Littérature / Language & Literacy*, 23(1), 1-18.