

Dominic ANCTIL*, dominic.anctil@umontreal.ca

Université de Montréal

Claudine SAUVAGEAU, claudine.sauvageau@umontreal.ca

Université de Montréal

Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques d'enseignement de vocabulaire d'enseignantes de français de 4^e et 5^e secondaire intervenant auprès d'élèves éprouvant des difficultés langagières

Article reçu le : 07.03.2024 / Accepté le : 25.05.2024 / Publié le : 06.08.2024

Résumé

Le présent article vise la présentation d'une recherche collaborative sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaire¹ qui s'est déroulée dans le cadre d'une entente partenariale entre la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal et une école montréalaise qui a pour mission d'agir auprès d'élèves manifestant des difficultés graves d'apprentissage, généralement associées à des difficultés langagières (DL), afin qu'ils aient accès aux ressources nécessaires leur permettant d'apprendre et de vivre des réussites scolaires. Le projet mené de 2019 à 2022, en plein contexte pandémique, a été ponctué d'écueils entraînant de nombreux défis méthodologiques. Cet article porte sur la mise en œuvre du processus de recherche-formation tout au long du projet et sur l'évolution des pratiques d'enseignement lexical des enseignantes de français qui y ont pris part.

Mots-clés : didactique du lexique, enseignement direct du vocabulaire, recherche collaborative, évolution des pratiques enseignantes, difficultés langagières

Impacts of collaborative research on vocabulary teaching practices of Secondary 4 and 5 French teachers working with students facing language difficulties

Abstract

This article aims to present collaborative research on vocabulary instruction for Secondary 4 and 5 students¹. This research was conducted as part of a partnership agreement between the Faculty of Education at the University of Montreal and a Montreal school with a mission to support students facing severe learning difficulties, often associated with language difficulties, to provide them with access to the necessary resources for learning and achieving academic success. The project, carried out from 2019 to 2022 amidst the pandemic context, faced numerous methodological challenges. This article focuses on the implementation of the research-training process throughout the project and the evolution of vocabulary instruction practices among the French teachers who participated.

Key words : lexicon didactics, robust vocabulary instruction, collaborative research, changes in teaching practices, language difficulties

Pour citer cet article :

ANCTIL Dominic et SAUVAGEAU Claudine (2024). Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques d'enseignement de vocabulaire d'enseignantes de français de 4^e et 5^e secondaire intervenant auprès d'élèves éprouvant des difficultés langagières. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 22-43. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

*Auteur correspondant

¹ Ces années scolaires au Québec correspondent à la seconde et à la première année du lycée dans le système éducatif français.



1. Problématique

Le vocabulaire est une dimension cruciale de la maîtrise de la langue et il existe une forte corrélation entre le vocabulaire d'un individu et son niveau de compréhension en lecture (Stahl et Nagy, 2006); il est d'ailleurs considéré comme un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire (Duncan et al., 2007). Or, des disparités énormes existent chez les élèves au niveau lexical dès l'entrée à l'école (Beck et al., 2013), qui ont tendance à se maintenir au fil de la scolarité (Whitehurst et Lonigan, 2002). Afin de réduire ces inégalités, la recherche suggère de travailler le vocabulaire de façon soutenue dès l'entrée à l'école (Biemiller, 2004) à travers un enseignement lexical comprenant quatre composantes (Graves, 2006) : 1) l'exposition à une langue riche pour favoriser l'acquisition incidente de vocabulaire, notamment par la lecture, 2) l'enseignement direct de mots ciblés (Beck et al., 2013), 3) l'enseignement de stratégies lexicales à déployer devant un mot inconnu (tirer profit du contexte, recourir au dictionnaire, analyser la morphologie) et 4) le développement de la sensibilité lexicale des élèves pour favoriser l'apprentissage autonome. Malgré ces pistes fécondes issues de la recherche anglosaxonne, le vocabulaire demeure un parent pauvre de la classe de français, tant au primaire (Anctil et al., 2018; Dreyfus, 2004) qu'au secondaire (Anctil, 2011). Il fait rarement l'objet d'un enseignement planifié et se résume la plupart du temps à l'explication à l'oral de mots inconnus au hasard d'activités de lecture, sans suivi pour favoriser la mémorisation et la réutilisation des mots discutés (Cèbe et Goigoux, 2013).

Ce portrait peu reluisant de l'enseignement lexical est particulièrement préoccupant pour les élèves éprouvant des difficultés langagières (ci-après « élèves DL »), notamment dyslexiques et dysorthographiques, qui présentent très souvent un déficit lexical par rapport à leurs pairs du même âge (Gray, 2004; Rice et Hoffman, 2015). Les élèves DL ont en effet souvent des déficits sur les plans phonologique, sémantique et syntaxique, qui viennent compliquer l'apprentissage de mots nouveaux (Steele et Mills, 2011) et leur posent des problèmes d'accès lexical (Nation, 2014). Cela vient s'ajouter aux obstacles qui ralentissent le développement de leur compétence en lecture, et comme ils sont des lecteurs moins performants, ils lisent moins, comprennent moins ce qu'ils lisent et sont donc moins susceptibles d'apprendre de nouveaux mots de façon incidente (Kan et Windsor, 2010; Stanovich, 1986).

C'est devant ces constats et dans une volonté d'améliorer les pratiques d'enseignement lexical de ses enseignantes que l'école partenaire a sollicité notre participation à son « Comité vocabulaire » pour réfléchir à la question.

Constitué de chercheurs, d'enseignantes de français, d'une orthopédagogue et de la coordonnatrice des services éducatifs, ce comité a permis la mise en commun d'expertises variées pour réfléchir à des moyens de bonifier les pratiques d'enseignement du vocabulaire en réponse aux besoins identifiés chez les élèves. Parmi ces besoins, le manque de vocabulaire des élèves DL en fin de parcours d'études secondaires a été ciblé. Ceux-ci ont de la difficulté à comprendre les textes lus, souvent à cause d'un déficit lexical; ils peinent à comprendre et à retenir les mots nouveaux auxquels ils sont exposés et n'arrivent pas toujours à utiliser un vocabulaire précis, tant à l'oral qu'à l'écrit, à cause d'une connaissance peu profonde des mots et de difficultés d'accès lexical. Environ 70% des élèves terminant leur secondaire à l'école partenaire poursuivent leurs études au collégial, mais témoignent souvent des difficultés qu'ils rencontrent au cégep² dans certains cours où la lecture occupe une place centrale (littérature, philosophie, histoire). Les enseignantes du secondaire de l'école sont conscientes des lacunes lexicales de leurs élèves, mais s'avouent un peu dépourvues pour intervenir. Leurs pratiques d'enseignement du vocabulaire correspondent aux pratiques lacunaires mentionnées plus haut, qui ne favorisent pas réellement les apprentissages lexicaux durables.

Le projet de recherche collaborative présenté ici visait quatre objectifs : 1) produire un portrait des difficultés lexicales des élèves et des pratiques d'enseignement du vocabulaire dans les classes de français de l'école partenaire afin de cibler les besoins de formation des enseignantes³; 2) en collaboration avec les membres du comité et en s'appuyant sur la littérature scientifique en didactique du lexique auprès d'élèves DL, produire et mettre à l'essai des séquences d'intervention visant l'apprentissage de mots ciblés dans des lectures en classe de français de la fin du secondaire; 3) vérifier les effets de la formation sur les pratiques d'enseignement du vocabulaire des enseignantes y ayant pris part et 4) mesurer l'effet des interventions sur l'appropriation du vocabulaire ciblé par les élèves.

Cette recherche, qui devait au départ durer une année, s'est finalement étalée sur trois ans à cause de plusieurs impondérables, notamment liés au contexte pandémique, qui ont grandement influencé notre méthodologie. Dans le cadre du présent article, nous nous intéressons principalement à la planification et à la mise en œuvre des séquences d'intervention tout au long

² Au Québec, le cégep correspond à un collège d'enseignement général et professionnel qui suit les études secondaires et précède l'université. Les deux années d'un programme général au cégep correspondent à la terminale et la première année universitaire dans le système éducatif français.

³ Le féminin est ici utilisé parce que l'ensemble des participantes à la recherche étaient des femmes.

du processus de recherche-formation et à l'évolution des pratiques des enseignantes en matière d'enseignement du vocabulaire.

2. Cadre conceptuel

Avant de présenter notre méthodologie de recherche et les nombreux ajustements qui l'ont jalonnée, il est important de présenter d'abord la démarche d'enseignement direct de vocabulaire, au cœur de l'approche proposée aux enseignantes lors du volet formation de nos rencontres de travail. Nous survolerons aussi quelques recherches ayant utilisé cette démarche auprès d'élèves DL. Enfin, puisque la mise en œuvre du projet a subi plusieurs changements en cours de réalisation à cause du contexte pandémique, la section 2.3 s'intéresse aux conditions optimales à mettre en place en formation continue, ce qui nous permettra d'éclairer par la suite les résultats présentés plus bas à propos de l'évolution des pratiques des enseignantes.

2.1. Démarche d'enseignement direct du vocabulaire

Comme nous nous intéressons dans cet article à la mise à l'essai de séquences d'intervention visant l'apprentissage de mots ciblés, il importe de définir les fondements qui les sous-tendent. Ceux-ci se rapportent plus largement à la démarche d'enseignement direct de vocabulaire (ci-après EDV), maintes fois montrée efficace empiriquement (notamment, Beck et McKeown, 2007; Coyne et al., 2007).

Cette démarche se caractérise par son caractère explicite et structuré, ancrant la rencontre initiale avec les mots ciblés dans un contexte authentique et signifiant, souvent une œuvre littéraire. L'enseignant présente et explique les mots ciblés au fur et à mesure qu'ils sont rencontrés (en lecture, par exemple). Les mots sélectionnés (environ une dizaine pour une période de deux semaines) sont considérés « payants » (Graves et al., 2014), puisqu'ils offrent un fort potentiel de réinvestissement. Il ne s'agit ni de mots appartenant au vocabulaire de base, ni de mots rares spécifiques à une discipline, mais plutôt de mots fréquemment rencontrés à l'écrit, mais peu utilisés à l'oral (Beck et al., 2013), comme *sidéré*, *arpenter* et *scrupuleusement*. Des définitions précises et accessibles sont fournies pour chacun des mots au moment où ils sont rencontrés (p. ex. : *arpenter* veut dire « parcourir un lieu à grands pas »). Puis, l'enseignant effectue un retour sur les mots ciblés en encourageant les élèves à approfondir leurs connaissances sur ceux-ci, par exemple en les associant à des synonymes ou à des antonymes, en fournissant des exemples et des contrexemples de

contextes d'utilisation, etc. Des supports visuels qui représentent les mots ciblés sont généralement créés à ce moment et servent d'ancrages aux activités de consolidation qui suivent. La consolidation des mots ciblés est d'ailleurs une étape cruciale visant à fournir des occasions de réinvestissement significatives et ludiques, relativement à la forme, au sens et à l'usage des mots, afin de mener à une connaissance en profondeur des mots ciblés. Enfin, la démarche se conclut généralement par la mise en place de conditions favorisant le réemploi des mots et par la vérification des acquis (Beck et al., 2013).

2.2. Démarche d'enseignement direct du vocabulaire auprès d'élèves DL

Plusieurs chercheurs s'intéressant à l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves DL promeuvent l'EDV (Jitendra et al., 2004; Steele et Mills, 2011) tout en mettant en évidence certains aménagements visant à l'optimiser en répondant mieux aux caractéristiques de ce type d'apprenants.

D'abord, il importe d'exposer les élèves DL aux mots travaillés un nombre de fois plus élevé et ces expositions multiples gagnent à être réparties sur plusieurs jours (Riches et al., 2005). Par ailleurs, fournir un étayage soutenu tout au long de la période d'appropriation des mots, par exemple par la modélisation et la reformulation (Nelson et Van Meter, 2006), s'avère nécessaire auprès de ces élèves. Des supports visuels, tels que des images, des organisateurs graphiques et des constellations de mots sont aussi valorisés (Jitendra et al., 2004; McGregor et Duff, 2012). Comme l'apprentissage en profondeur des mots profite des discussions entre les apprenants et avec l'enseignant, les chercheurs recommandent des activités de consolidation menées en plénière ou en petits groupes (Murphy et al., 2017; Steele et Mills, 2011; Sauvageau, à paraître). Finalement, la principale adaptation de l'EDV pour des élèves DL concerne la nature des activités de consolidation. Dans l'approche proposée par Beck et al. (2013), les activités mettent surtout l'accent sur la dimension sémantique de l'apprentissage des mots ciblés (comparaison du sens des mots, établissement de liens avec des synonymes et des antonymes, exemples et contrexemples d'utilisation dans divers contextes). Or, pour les élèves DL, qui ont souvent des représentations lexicales superficielles ou fragiles, tant d'un point de vue sémantique que formel (Lowe, 2018) - ce qui peut occasionner des problèmes d'accès lexical - , il importe de combiner une approche phonologique à l'approche sémantique pour optimiser les apprentissages lexicaux chez les adolescents (Lowe et al., 2019; Zens et al., 2009).

En ce sens, Lowe (2018) propose dans sa thèse la *Word Discovery*, une séquence de sept activités qui permet de travailler les mots ciblés en profondeur selon une approche phonologique-sémantique. Par exemple, l'une des activités (*Word map*) consiste à produire une fiche lexicale autour d'un mot ciblé; un côté de la fiche présente des informations en lien avec la forme du mot (nombre de syllabes, son initial, préfixe/suffixe, mots qui riment) alors que l'autre contient des informations en lien avec son sens (définition, synonymes, champ lexical, etc.). L'activité fait donc appel à la fois à la forme et au sens du mot ciblé.

Lors des formations dispensées dans le cadre de notre recherche, ces recommandations d'adaptation de l'EDV à des élèves DL ont été présentées aux enseignantes afin qu'elles en tiennent compte dans la planification de leurs séquences d'enseignement direct.

2.3. Conditions de formation optimales

Pour qu'une formation continue induise des changements de pratiques durables chez les enseignants, divers principes doivent être respectés. Dans une synthèse de connaissances sur la question, Richard et al. (2017) effectuent un examen systématique de 50 études en développement professionnel en vue de cibler les modèles de formation continue les plus efficaces en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire. Cinq principes ressortent de leur analyse, qui rejoignent ceux mis de l'avant par d'autres chercheurs (p. ex., Desimone, 2009; Lefrançois et al., 2018) :

- La formation proposée est étayée par des données scientifiques et animée par des spécialistes capables de les rendre accessibles aux enseignants et de modéliser les pratiques mises de l'avant;
- La formation permet une pratique réflexive à travers un travail collaboratif et inclut un accompagnement des enseignants par les formateurs, idéalement en salle de classe, pour favoriser l'appropriation des pratiques;
- La formation s'inscrit « dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures distribuées sur une période d'au moins une année scolaire » (Richard et al., p. 3);
- Les personnes formées sont soutenues par leur direction d'école, qui leur offre des conditions gagnantes de développement professionnel, par exemple en leur libérant du temps pour participer à la formation et planifier leurs interventions en classe;
- La formation proposée vise l'amélioration des apprentissages chez les

élèves et inclut par conséquent des mesures de ces apprentissages afin de permettre aux enseignants de constater les avantages des changements de pratiques opérés.

La méthodologie proposée au départ pour notre recherche collaborative respectait l'ensemble de ces principes. Cependant, le contexte de réalisation de la recherche est venu en compromettre certains, ce qui permet sans doute d'expliquer la portée modeste que semble avoir eu la recherche sur le développement professionnel des enseignantes qui y ont participé.

3. Méthodologie

Rappelons que cette recherche s'est déroulée dans un contexte collaboratif alliant l'expertise des acteurs des milieux scientifique et pratique. Elle s'est actualisée par des allers-retours entre les rencontres de planification et de suivi impliquant les chercheurs, les enseignantes et les personnes-ressources (l'orthophoniste et la coordonnatrice des services pédagogiques) et les expérimentations menées en classe par les enseignantes auprès de leurs élèves. En vue de détailler plus amplement la mise en œuvre de cette recherche collaborative, nous traitons dans ce qui suit des choix méthodologiques sous-jacents au déroulement de la recherche et à la collecte de données.

3.1. Déroulement de la recherche

La collaboration avec l'équipe de l'école partenaire s'est entamée en 2019, visant initialement un travail auprès des enseignantes et des élèves de 4^e secondaire. Alors que le projet de recherche devait s'étendre sur l'année scolaire 2019-2020, il a débuté tardivement en novembre 2019 et a dû être suspendu en mars 2020 par le confinement lié à la pandémie de Covid 19. Comme le temps d'expérimentation a été plus significatif au cours des deux années suivantes de la recherche, soit en 2020-2021 et en 2021-2022, nous focalisons nos observations dans cet article sur cette partie de l'étude. Nous décrivons ci-après ce qui caractérise et distingue le déroulement de ces deux années du projet.

Lorsque l'étude a repris son cours à l'automne 2020, ce sont six enseignantes et 87 élèves de 4^e secondaire qui s'y sont joints. Trois blocs d'intervention fondés sur la démarche d'EDV étaient prévus. Le premier bloc, amorcé au mois de septembre, a été précédé de rencontres de planification entre chercheurs et personnes-ressources (trois rencontres d'environ une heure) ainsi que d'une formation d'environ une heure et demie adressée aux

enseignantes; cette dernière portait sur les objectifs du projet de recherche, la présentation des repères théoriques ainsi que la présentation du déroulement de la recherche et des orientations méthodologiques. La mise à l'essai du premier bloc visait l'enseignement de 48 mots, introduits graduellement sur une période de 8 semaines. Les mots, de catégories grammaticales variées, étaient tirés du roman *Et mon tout est un homme* de Boileau-Narcejac (2001), dont la lecture est planifiée en 5^e secondaire. En vue de favoriser la consolidation des mots chaque semaine et le réinvestissement de ceux-ci d'une semaine à l'autre (travail en boucle), les chercheurs ont proposé aux enseignantes une liste d'activités clés en main à expérimenter en classe avec leurs élèves (cette liste étant inspirée des propositions effectuées l'année précédente, qui n'avaient pas pu être mises à l'essai). Une prise d'autonomie graduelle au fil des trois blocs d'intervention était prévue, c'est-à-dire que les rencontres de planification et de suivi entre chercheurs, enseignantes et personnes-ressources visaient à permettre aux enseignantes de s'approprier la démarche en concevant éventuellement leurs propres activités. Or, pour diverses raisons (contexte pandémique, contraintes d'horaire, etc.), les rencontres de travail collectif se sont avérées très courtes (20 minutes) et espacées dans le temps (environ une par mois). Elles n'ont donc pas permis un réel partage d'expériences et les moments de planification commune ont été réduits drastiquement. Une certaine baisse de motivation et d'engagement des enseignantes, sans doute liée à l'adaptation exigeante à un mode d'enseignement hybride (enseignement en alternance à distance/en présence) à partir d'octobre, s'est fait graduellement sentir et a mené à mettre un terme à l'expérimentation en décembre. Ainsi, malgré la planification du bloc 2 en novembre, les deuxième et troisième blocs d'intervention n'ont pas été mis à l'essai.

En 2021-2022, l'équipe d'enseignantes de français de 4^e secondaire ayant vécu de nombreux changements de personnel et le recrutement s'avérant dès lors plus difficile, ce sont deux enseignantes et 31 élèves de 5^e secondaire qui ont accepté à participer à la recherche. Trois blocs d'intervention basés sur la démarche d'EDV étaient prévus. Toujours associés à un roman (*Nous les menteurs* de Lockhart, 2015), les mots sélectionnés étaient moins nombreux. Ainsi, 21 mots de catégories grammaticales variées ont d'abord été expliqués en classe (à raison de 7 mots/sem.), puis surlignés aux endroits où ils apparaissent dans le roman afin d'attirer l'attention des élèves lors de leur lecture autonome à la maison. Les rencontres de planification communes, bien que toujours menées à distance, ont été allongées et leur fréquence augmentée. Trois rencontres d'une heure et demie ont précédé la mise en œuvre du premier bloc; celles-ci ont permis de mener des entretiens individuels avec les enseignantes, de leur présenter le projet de recherche et

ses repères théoriques, d'effectuer le choix des mots et de survoler les propositions d'activités des années précédentes. Des moments de planification entre les enseignantes et des rencontres de suivi entre chercheurs et enseignantes en cours d'expérimentation (deux rencontres de 30 minutes) ont généré de riches échanges et ont permis aux enseignantes de créer leurs propres activités de consolidation des mots, en s'inspirant parfois de celles réalisées l'année précédente. La démarche s'est avérée sensiblement la même dans le cas du bloc 2, quoique le choix des mots s'est effectué différemment. En effet, dans un désir de centrer le travail lexical sur des mots présentant un plus grand potentiel de réemploi immédiat par les élèves, l'équipe a plutôt opté pour des mots issus du discours argumentatif, le type de texte à produire à l'épreuve d'écriture de la fin de la 5^e secondaire. Des rencontres de suivi et de planification similaires à celles qui ont eu lieu au bloc 1 ont eu lieu entre les chercheurs et les enseignantes, mais pour des raisons personnelles, les deux enseignantes impliquées dans le projet ont été retirées de leur tâche d'enseignement, à des moments distincts, dans la deuxième partie de l'année scolaire. Le deuxième bloc d'intervention a tout de même pu être réalisé dans les deux classes, bien qu'à des moments différents; les échanges entre les enseignantes n'ont par contre pas pu avoir lieu. Le troisième bloc n'a pas pu être mis à l'essai.

Le tableau 1 présente les modalités d'accompagnement des enseignantes lors des deux dernières années de la recherche.

Tableau 1 : Modalités d'accompagnement des enseignantes

	2020-2021 4^e secondaire	2021-2022 5^e secondaire
Participants	6 enseignantes et 87 élèves	2 enseignantes et 31 élèves
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel clé en main fourni par les chercheurs - Courtes et rares rencontres d'équipe (à distance) - Expérimentation hybride (à distance/en classe) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conception du matériel de manière collaborative (enseignantes, chercheurs et personnes-ressources) - Plus longues et plus fréquentes rencontres d'équipe (à distance) - Expérimentation en classe

Pour compléter les informations présentées dans le tableau 1 quant au déroulement des deux dernières années de la recherche, diverses sources de données ont permis de documenter l'appropriation par les enseignantes des pratiques d'enseignement de mots ciblés; celles-ci sont exposées dans la prochaine section. Précisons par ailleurs que des prétests et des posttests, qui ont respectivement précédé et suivi les blocs d'intervention, ont servi à mesurer les apprentissages lexicaux des élèves. Faute de place, ces résultats ne sont toutefois pas présentés dans l'article.

3.2. Collecte de données

Divers moyens ont été employés afin de conserver des traces des observations des enseignantes en cours d'expérimentation, notamment en ce qui concerne leur développement professionnel. Précisons à cet effet que nous avons dû nous en remettre à des pratiques déclarées des enseignantes, puisque les contraintes sanitaires liées à la pandémie ne nous ont pas permis d'aller faire des observations en classe lors de la mise à l'essai des activités.

Tant en 2020-2021 qu'en 2021-2022, nous avons enregistré les rencontres de planification et de suivi qui se sont déroulées à distance entre chercheurs et enseignantes dans le but de consigner leurs réflexions. En parallèle, les enseignantes ont tenu un journal de bord pour rendre compte du travail lexical réalisé en classe. Cela dit, il convient de noter une évolution significative du journal de bord d'une année à l'autre. Comme le nombre élevé de rencontres avec les mots agit favorablement sur leur apprentissage, particulièrement chez les élèves DL (Riches et al., 2005), le journal de bord utilisé en 2020-2021 était conçu de façon à répertorier les activités de consolidation du vocabulaire mises en place et le nombre de fois où chaque mot était travaillé en classe. Comme ces informations présentaient un potentiel limité d'analyse, le journal employé par les enseignantes en 2021-2022 visait une documentation plus exhaustive des activités de consolidation : consignes données aux élèves, modes d'organisation de la classe (travail individuel, en équipe, en grand groupe), matériel utilisé, déroulement détaillé de l'activité (niveau d'engagement des élèves, problèmes rencontrés, etc.) et pistes d'amélioration proposées. Le matériel développé pour les activités de consolidation des mots lors des deux années du projet de recherche constituait également une trace du développement professionnel des enseignantes.

En 2021-2022, la collecte de données s'est élargie au moyen d'un entretien initial mené individuellement auprès de chaque enseignante et d'un entretien final mené auprès d'une enseignante (la deuxième étant en arrêt de travail en fin d'année scolaire). Nous nous sommes également intéressés à la pérennité des pratiques en rencontrant, au terme du projet en juin 2022, une enseignante ayant vécu le projet en 2020-2021.

Pour conclure cette section portant sur le processus de collecte des données, il est à noter que les données qualitatives recueillies dans le cadre de cette recherche ont été traitées principalement par analyse de contenu (Dany, 2016). Les divers résultats qui se dégagent des analyses menées font l'objet de la section qui suit.

4. Résultats et discussion

À partir de l'analyse de nos données qualitatives, nous avons pu consigner des traces de l'évolution des pratiques chez les enseignantes et ainsi poser un regard sur leur appropriation de la démarche d'EDV. Nous rapportons ici les principaux constats liés à la sélection des mots, à la conception des activités et à la vérification des acquis.

4.1. Sélection et définition des mots

Comme les rencontres d'équipe étaient de courte durée en 2020-2021 et le temps de planification très limité, les 48 mots du premier bloc ont principalement été sélectionnés par l'orthophoniste de l'école partenaire et définis par le chercheur principal au moyen d'une définition claire, juste et accessible aux élèves (Beck et al., 2013).

Lors des rencontres de suivi, les enseignantes ont fait part de nombreuses difficultés rencontrées quant aux mots choisis. Bien que ces mots offrant un potentiel de réinvestissement paraissaient appropriés et les définitions accessibles aux élèves, les enseignantes ont exprimé des préoccupations concernant le nombre de mots à enseigner (48 sur huit semaines). Elles peinaient à suivre le rythme de présentation des mots au fil de la lecture du roman, particulièrement dans les premiers chapitres, qui contenaient plusieurs mots ciblés. En effet, de huit à dix mots étaient ciblés dans chacun des quatre premiers chapitres et au moins deux chapitres étaient lus par semaine, ce qui correspondait à un rythme de lecture plus rapide que ce que nous avons anticipé. Dans ces conditions, les enseignantes ne sont pas arrivées à enseigner tous les mots ciblés et n'avaient pas l'impression d'avoir favorisé un enseignement en profondeur des autres, en omettant notamment le travail en boucle prévu qui devait permettre de rencontrer les mots à plusieurs reprises, comme le recommandent Riches et al. (2005). Si ces observations peuvent remettre en doute la validité de nos données pour juger de l'efficacité de la démarche, précisons que malgré le nombre de rencontres très limité avec les mots (souvent tout au plus deux rencontres), les résultats issus des pré/posttests des élèves montrent une évolution marquée des scores du prétest au posttest, laissant supposer une certaine profondeur des apprentissages lexicaux réalisés. Dans un autre ordre d'idées, les contraintes liées à l'enseignement hybride ont été maintes fois mentionnées par les enseignantes comme menant à une certaine surcharge. Il est envisageable que cette surcharge, ayant un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes (Bandura, 2007), ait influencé leur motivation, pourtant cruciale dans l'appropriation de nouvelles pratiques

(Carpentier et al., 2023). Ajoutons à cela le fait que les enseignantes ont été peu impliquées dans la sélection et la définition des mots, ce qui a possiblement miné leur engagement.

Tirant profit des écueils rencontrés l'année précédente, nous avons fait les choses différemment en 2021-2022. Lors des rencontres d'équipe, les enseignantes ont proposé leur propre sélection de mots issus du roman travaillé en classe. Cette fois-ci, le nombre de mots choisis était moindre (21 mots) et ils étaient répartis de manière plus équilibrée dans le roman, ce qui a rendu plus réaliste le rythme de présentation des mots au fil de la lecture. Néanmoins, les enseignantes se sont trouvées confrontées à des difficultés à définir les mots de manière à la fois précise et adaptée au niveau des élèves. C'est pourquoi les définitions ont finalement été produites encore une fois par le chercheur principal. Bien qu'un tel compromis ait pu pallier le temps limité des rencontres, il est probable qu'il ait eu une incidence sur le développement de l'habileté à définir des enseignantes, voire sur la pérennité des pratiques.

Un processus similaire a été suivi pour le deuxième bloc en 2021-2022. Or, les enseignantes ont soulevé le fait que les élèves avaient eu peu d'occasions de réinvestir les mots du bloc 1, issus d'un roman, si ce n'est dans le cadre des activités de consolidation prévues à cet effet. C'est dans cette optique qu'elles ont suggéré, pour le deuxième bloc, d'enseigner aux élèves des mots associés au discours argumentatif (24 mots), un type de discours à l'étude en 5^e secondaire. Après l'expérimentation, les enseignantes ont reconnu la pertinence d'enseigner ces mots de façon directe, ceux-ci se montrant plus utiles et transférables dans les textes produits par les élèves, entre autres dans le cadre de l'épreuve d'écriture de la fin du secondaire. À ce sujet, une enseignante a témoigné lors de son entretien final du fait que ses élèves avaient consigné la liste des mots argumentatifs étudiés en classe sur la feuille de notes autorisée lors de l'épreuve d'écriture; plusieurs ont enrichi leur texte grâce à l'utilisation de ces mots.

En bref, les constats précédents invitent à réfléchir aux divers aspects à considérer lors de la sélection et de la définition des mots, particulièrement dans le contexte de l'EDV au secondaire auprès d'élèves DL. Un nombre de mots restreint serait à privilégier pour favoriser un apprentissage lexical en profondeur. En plus du potentiel de réinvestissement des mots, il semble essentiel de sélectionner des mots qui peuvent s'intégrer de manière naturelle aux activités de classe, comme un travail axé sur un type de discours à l'étude. Cette réflexion mène à remettre en question la pertinence

de cibler des mots de registre « littéraire » dans un roman, dont le temps de lecture peut varier, posant ainsi certains défis quant au rythme de présentation des mots et ne conduisant pas nécessairement à un réinvestissement immédiat des mots en classe.

Cela dit, quel que soit le scénario, bien que le choix des mots ait été principalement effectué par les enseignantes en 2021-2022, cette étape, et encore davantage celle de la définition des mots, sont demeurées des défis pour toutes les enseignantes impliquées dans le projet. Lors des entretiens finaux, les enseignantes ont d'ailleurs exprimé le souhait de disposer d'outils pour soutenir le choix des mots (par exemple des listes de fréquence), la production de définitions (comme des dictionnaires jeunesse pour fournir un point de départ pour élaborer leurs définitions) et la génération d'exemples d'utilisation des mots.

4.2. Activités de consolidation

Selon la démarche d'EDV, l'étape de consolidation des mots ciblés est cruciale pour favoriser un apprentissage en profondeur. Comme le suggèrent Beck et al. (2013), on doit privilégier des activités courtes, ludiques et axées sur la discussion, qui permettent le réemploi des mots tant sur le plan réceptif que productif.

Nous avons mentionné dans la description du déroulement du projet que la conception de ces activités a, faute de temps, été assurée par les chercheurs en 2020-2021. La consultation des journaux de bord et les rencontres de suivi menées auprès des enseignantes de cette cohorte ont montré que, parmi les activités clé en main proposées, les enseignantes se sont limitées à mettre à l'essai quelques activités plus « traditionnelles » (p. ex. : association d'un mot à sa définition, rédaction de phrases à partir d'un mot ciblé). De même, il semble qu'aucune activité vécue en classe ne portait sur la forme des mots (p. ex. : travail sur le son initial ou sur les préfixes/suffixes), alors que la recherche souligne l'importance de travailler cette dimension auprès des élèves DL (Lowe, 2018). Les exemples d'activités de ce type fournis aux enseignantes, comme des fiches lexicales inspirées de la « Word map » de Lowe (2018), n'ont pas paru les interpeler et n'ont pas fait l'objet d'un transfert en salle de classe.

Notre collecte de données démontre par ailleurs qu'en 2021-2022, les enseignantes ont fait des choix plus variés d'activités de consolidation, en incluant cette fois un certain travail sur la forme des mots (p. ex. : s'entraîner

à prononcer adéquatement les mots ciblés et se questionner sur leur famille morphologique); cela dit, aucun travail fondé sur la structure phonologique des mots n'a été réalisé, révélant un certain décalage avec les recommandations issues de la recherche (Lowe, 2018). Les enseignantes de cette cohorte ont néanmoins fait preuve d'imagination par la proposition d'activités nouvelles qu'elles avaient elles-mêmes conçues. Le tableau 2 compare les activités de consolidation mises en œuvre lors des deux années de la recherche et les constats qui s'y rapportent.

Tableau 2 : Constats liés aux activités de consolidation du vocabulaire

	2020-2021	2021-2022
Activités	<p>Association forme-sens ou sens-forme</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Quizlet</u> (jeu d'association en ligne) <p>Compréhension du sens du mot en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugement sur des exemples et des contrexemples)) <p>Production du mot (forme-sens-usage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédaction de phrases avec les mots 	<p>Travail sur la forme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prononciation des mots à haute voix - Mots de la même famille <p>Association forme-sens ou sens-forme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combat des mots (concours de rapidité) - Bingo (à partir des définitions) <p>Compréhension du sens du mot en contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugement sur des exemples et des contrexemples - Jeux de devinettes (indices en entonnoir fournis par l'enseignante / indices fournis par les élèves et mime, etc.) <p>Observation de l'usage du mot</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu des cooccurrences <p>Production du mot (forme-sens-usage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrases ou texte troués - Rédaction du plus de phrases possible à partir des mots
Durée	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune information dans les journaux de bord 	<ul style="list-style-type: none"> - De 4 à 25 minutes (variable selon les enseignantes et les activités)
Engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves très engagés, esprit de compétition - Niveau d'engagement des enseignantes à la baisse 	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves très engagés, esprit de compétition - Niveau d'engagement des enseignantes élevé
Observations des enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune information dans les journaux de bord 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de difficulté variable des activités - Plusieurs activités favorisent la réflexion et la discussion - Temps de planification variable selon les activités

Les informations présentées dans le tableau 2 font foi de la plus grande variété des activités proposées en 2021-2022. Celles-ci respectent davantage les pistes issues de notre cadre théorique quant aux visées multiples des activités de consolidation (travail sur la forme, le sens et l'usage, tant sur le plan réceptif que productif) (Beck et al., 2013; Lowe, 2018). Par ailleurs, alors que les journaux de bord consignés par les enseignantes en 2020-2021 ne fournissent pas d'informations quant à la durée des activités mises en

œuvre, les importantes variations notées à ce sujet par les enseignantes en 2021-2022 s'avèrent étonnantes. Les différences dans la manière dont les deux enseignantes en 2021-2022 ont abordé les activités de consolidation dans leurs classes sont particulièrement marquées : l'une limitait ces activités aux cinq minutes prévues, qu'elles soient achevées ou non, tandis que l'autre les prolongeait tant qu'elles n'étaient pas terminées, ce qui a pu empiéter sur d'autres contenus. Dans une perspective de pérennité des pratiques en classe de secondaire, il nous semble important de limiter le temps accordé aux activités de consolidation du vocabulaire afin de permettre une intégration harmonieuse de l'EDV une grille horaire déjà bien chargée. Dans le même ordre d'idées, opter pour des activités ludiques menées à l'oral qui demandent peu de préparation favoriserait aussi l'intégration de l'EDV à la planification des enseignantes de français.

De même, si certaines données n'ont pas pu être collectées en 2020-2021 en raison du potentiel plus limité d'annotation du journal de bord, la motivation des élèves et des enseignantes a été documentée grâce aux observations collectées lors des rencontres de suivi. Dans tous les cas, il s'avère encourageant de constater que la motivation des élèves était évidente, ce qui renvoie plus largement à l'efficacité de la démarche d'EDV. Un sain esprit de compétition lors des activités de consolidation semble par ailleurs avoir contribué à motiver les élèves, ce que corroborent Sauvé et al. (2007) en faisant référence aux impacts du jeu sur les apprentissages. Guisset (1993) ajoute sur ce point : « il est rare de voir des élèves rester indifférents à l'atmosphère électrisante d'une bonne compétition inter-équipes » (p. 14).

Sous un angle différent, l'un des aspects distinctifs des expérimentations menées au cours des deux années de cette recherche réside dans la motivation accrue des enseignantes en 2021-2022. Il est envisageable que leur implication dans les tâches de planification (sélection des mots, conception d'activités) y ait joué un rôle déterminant. De même, le fait que les enseignantes aient été seulement deux à participer au projet a pu augmenter leur implication dans ce projet, d'abord parce qu'elles étaient seules avec les chercheurs lors des rencontres, mais aussi parce qu'elles avaient davantage de temps pour échanger sur les mises à l'essai et pour planifier lors des rencontres. Rappelons que la pratique réflexive à travers le travail collaboratif constitue une condition favorable au développement professionnel (Richard et al., 2017). Il est légitime de croire que pour les raisons inverses, une moindre implication de la part des enseignantes de l'année précédente aux diverses étapes de planification, ajoutée à la fatigue liée aux contraintes pandémiques, puisse expliquer une baisse de motivation et l'arrêt précipité du projet de recherche en décembre 2020.

4.3. Vérification des acquis

L'étape finale de la démarche d'EDV vise à vérifier les acquis des élèves (Beck et al., 2013). En cohérence avec ce principe, notre démarche a inclus l'analyse des résultats des élèves aux prétests et aux posttests. Bien que nous n'abordions pas ce pan de nos analyses dans cet article, il nous semble important de préciser que nous avons noté une évolution des scores, particulièrement en réception, pour les deux années de la recherche. De tels résultats suggèrent un certain impact des pratiques enseignantes sur les apprentissages lexicaux des élèves. Cela dit, en raison de la suspension de la collecte de données avant le bloc 2 en 2020-2021, nous n'avons pas été en mesure de présenter aux enseignantes ces résultats encourageants (c'est seulement lors d'une rencontre de bilan en fin d'année scolaire que les résultats leur ont été présentés). Il se peut que cette contrainte ait contribué à un certain désengagement de la part des enseignantes. Une situation similaire s'est produite en 2021-2022, quoiqu'une analyse préliminaire des résultats encourageants obtenus par les élèves au bloc 1 a pu être présentée aux enseignantes avant d'entamer le bloc 2, ce qui pourrait avoir agi, à l'inverse, sur leur engagement. Rappelons en effet que l'un des critères d'efficacité d'une formation continue consiste à permettre aux enseignants de constater les avantages des changements de pratiques dans lesquels ils s'investissent (Richard et al., 2017).

Conclusion

En conclusion, le contexte de réalisation de notre recherche a présenté plusieurs obstacles qui nous ont empêchés de respecter l'ensemble des principes qui sous-tendent l'efficacité d'une formation continue. En effet, malgré l'implication de la direction de l'école partenaire dans le processus de formation, les contraintes liées au contexte pandémique ont réduit de façon significative les moments de travail collaboratif qui auraient permis de consacrer davantage de temps à la planification avec les enseignantes et les retours réflexifs sur les mises à l'essai en classe. De plus, il nous a été impossible de nous rendre en classe pour soutenir les enseignantes dans l'appropriation des nouvelles pratiques, par exemple en offrant une modélisation des activités. Les résultats quantitatifs issus des pré/posttests des élèves n'ont par ailleurs pas été suffisamment présentés au cours de la formation (en particulier en 2020-2021), ce qui aurait permis aux enseignantes de mieux mesurer les effets de leurs interventions sur les apprentissages des élèves, les incitant ainsi à poursuivre l'implantation de l'EDV dans leurs cours avec une motivation accrue.

Malgré ces conditions de formation peu propices, notre projet de recherche a permis de réfléchir à la pertinence de l'EDV au secondaire auprès d'élèves DL. Les résultats encourageants des élèves aux tests de vocabulaire, bien qu'émanant d'un corpus de données beaucoup plus restreint que ce qui était prévu au départ, témoignent d'une bonne appropriation des mots ciblés dans les séquences malgré un nombre d'activités somme toute limité n'ayant pas permis une si grande exposition aux mots. Cela, combiné aux commentaires positifs des enseignantes sur l'engagement des élèves dans les activités, semble militer en faveur de l'EDV pour accroître le vocabulaire des élèves DL, même en fin d'études secondaires. Cependant, nous retenons de cette expérience certains aménagements à apporter à la démarche d'EDV pour en accroître la pertinence dans ce contexte. Tout d'abord, choisir des mots dont le potentiel de réemploi est plus directement lié aux besoins lexicaux des élèves en classe; la piste des genres textuels travaillés, comme le texte argumentatif en 5^e secondaire, demeure à explorer. Ce mode de sélection des mots permettrait aux enseignantes d'éviter d'adapter leur enseignement au rythme de lecture d'une œuvre précise pour présenter les mots au fur et à mesure de leur rencontre. Par ailleurs, il est possible d'envisager que des résultats différents auraient pu être observés si davantage d'activités axées sur la forme des mots avaient été mises en œuvre, comme le recommande Lowe (2018) pour la consolidation des apprentissages lexicaux auprès d'élèves DL. Notre étude soulève également des interrogations sur les raisons ayant conduit les enseignantes à ne pas privilégier ce type d'activités. Étant donné que les études consultées se sont principalement concentrées sur des élèves du début du secondaire, il se pourrait que les conclusions qui en découlent semblent moins pertinentes ou applicables auprès des élèves de la fin du secondaire. Est-ce ce que les enseignantes qui ont participé à notre recherche tendaient à croire? La question demeure.

Si l'enjeu du temps à consacrer à l'EDV en classe de secondaire a été nommé à maintes reprises par les enseignantes, il apparaît prometteur, pour la pérennité des pratiques, de limiter le nombre d'activités de consolidation et leur durée. En effet, malgré un nombre limité de rencontres avec les mots dans les séquences vécues en classe, les résultats des élèves aux pré/posttests témoignent des apprentissages lexicaux réalisés. Les enseignantes ont d'ailleurs relevé le réemploi de certains mots par leurs élèves, tant à l'oral qu'en production écrite. Serait-ce donc que les élèves de la fin du secondaire, même DL, auraient besoin de moins d'expositions aux mots pour les apprendre en profondeur?

Cela dit, même si certaines enseignantes ont soulevé la question du réemploi des mots au-delà de la séquence d'EDV, elle a été relativement peu discutée

au cours de cette recherche. Comme il s'agit d'une condition essentielle à la rétention à long terme et à l'apprentissage en profondeur des mots, il semble fondamental de poursuivre les réflexions en ce sens. Ainsi, les différents scénarios qui favorisent et valorisent le réemploi lexical et qui contribuent à maintenir les mots ciblés présents en classe de fin du secondaire gagneraient à être explorés davantage dans de futures recherches.

Références bibliographiques

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Anctil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères*, 61(1), 205-222. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>
- Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte; 2^e éd.). De Boeck.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Biemiller, Andrew. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 3(1), 28-40.
- Boileau-Narcejac. (2001). *Et mon tout est un homme*. Gallimard.
- Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel scolaire - Centre de services scolaire des Samares*. Rapport de recherche. Université de Montréal. Papyrus.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27710>

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette : CE1 et CE 2 - Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.

Coyne, M. D., McCoach, D. B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Dreyfus, M. (2004, aout). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [communication orale]. 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, QC, Canada.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.

Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>

Gray, S. (2004). Word learning by preschoolers with specific language impairment: Predictors and poor learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 1117-1132. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/083\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/083))

Guisset, M. (1993). Activités orales et motivation dans l'étude du vocabulaire d'une langue étrangère. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 10-20.

- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e éd.). Boeck Supérieur.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G. et Jacobson, L. A. (2004). What Research Says about Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322. <https://doi.org/10.1177/001440290407000303>
- Kan, P. F et Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of speech, language, and hearing research*, 53(3), 739-756. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0248))
- Lefrançois, P., Anctil, D. et Montésinos-Gelet, I. (2018). *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse (No 2011-ER-144254)*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_lefrancoisp_rapport-2014_enseigner-notion-phrase.pdf
- Lockhart, E. (2015). *Nous les menteurs*. Gallimard.
- Lowe, H. (2018). *The effectiveness of classroom vocabulary intervention for adolescents with language disorder* [thèse de doctorat, University of London]. City Research Online. <http://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/19690/>
- Lowe, H., Henry, L et Joffe, V. L. (2019). The Effectiveness of Classroom Vocabulary Intervention for Adolescents With Language Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*, 62(8), 2829-2846. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0337
- Nation, I. S. P. (2022). Knowing a word. Dans I. S. P. Nation (dir.), *Learning vocabulary in another language* (p. 49-92; 3^e éd.). Cambridge Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Nation, K. (2014). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical transaction of the royal society B*, 369(1634). <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0387>
- Rice, M. L. et Hoffman, L. (2015). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: a longitudinal study from 2;6 to 21 years of age. *Journal of speech, language, and hearing research*, 58(2), 345-359. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0150

- Richard, M, Carignan, I, Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. (No 2015-AP-187763). Fonds de recherche du Québec - Société et culture.*
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27707.62249>
- Riches, N. G., Tomasello, M. et Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI: frequency and spacing effects. *Journal of speech, language, and hearing research*, 48(6), 1397-1411.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/097))
- Sauvageau, C. (2024). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://hdl.handle.net/1866/32604>
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Steele, S. C. et Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.
<https://doi.org/10.1177/0265659011412247>
- Whitehurst, G. J., et Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, p.11-29). Guilford Press.
- Zens, N. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2009). Effects of phonological awareness and semantic intervention on word-learning in children with SLI. *International journal of speech-language pathology*, 11(6), 509-524.
<https://doi.org/10.3109/17549500902926881>

AUTEURS

Dominic ANCTIL est professeur au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur les pratiques d'enseignement du lexique au primaire et à l'éducation préscolaire et sur les liens étroits entre l'accroissement du vocabulaire et la lecture d'œuvres de jeunesse. Il s'intéresse aussi à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Il a contribué aux ouvrages *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (2022) et *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire* (2020) parus chez Chenelière éducation.

Claudine SAUVAGEAU détient un doctorat en éducation, option didactique, de l'Université de Montréal. Elle est actuellement professionnelle de recherche et chargée de cours en sciences de l'éducation. Ses travaux portent principalement sur la didactique du lexique et de l'oral ainsi que sur l'approche intégrée du français. Outre ses diverses publications dans des revues canadiennes, européennes et nord-africaines, elle a contribué à l'ouvrage *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques au 1^{er} cycle du primaire* (2022) chez Chenelière éducation.