

**Caroline PROULX**, [caroline.proulx.5@umontrea.ca](mailto:caroline.proulx.5@umontrea.ca)  
Université de Montréal

## Un regard sur les habitudes de planification de professionnels de l'éducation québécois pour l'élaboration d'un répertoire de ressources soutenant la planification d'activités lexicales

Article reçu le : 12.03.2024 /

Accepté le : 25.05.2024 /

Publié le : 06.08.2024

### Résumé

Les enseignants québécois semblent rencontrer des écueils lorsqu'ils planifient les activités lexicales en raison notamment des prescriptions ministérielles désuètes et leur besoin de formation en matière d'enseignement-apprentissage du lexique (Anctil, 2010). Une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) est menée pour élaborer un outil d'autoformation soutenant la planification d'activités lexicales. Pour préciser l'idée de développement, des entretiens de groupe semi-dirigés sont organisés pour explorer les besoins des utilisateurs cibles en matière de planification. Les résultats montrent que les enseignants ont recours principalement à des planifications à court et moyen terme, présentent des démarches de planification variées et consultent assez peu les prescriptions ministérielles lorsqu'elles planifient. Ces pratiques sont considérées pour l'amélioration du prototype.

**Mots-clés** : enseignement du lexique, planification, recherche-développement, enseignement primaire, vocabulaire

### A look at planning habits to promote the development of lexical teaching practice

#### Abstract

Primary school teachers seem to encounter difficulties when planning lexical activities, notably due to outdated ministerial guidelines and their need for training in lexical didactics (Anctil, 2010). A research and development project (Bergeron et al., 2020) is underway to create a self-training tool to support lexical activity planning. To refine the development idea, semi-directed group interviews are conducted to explore the needs of the target users in terms of planning. The results show that teachers primarily use short- and medium-term planning, employ varied planning approaches, and consult ministerial guidelines relatively infrequently during planning. These practices are considered for improving the prototype.

**Key words** : lexical didactics, planning, research and development, primary education, vocabulary

#### Pour citer cet article :

PROULX Caroline (2024). Un regard sur les habitudes de planification de professionnels de l'éducation québécois pour l'élaboration d'un répertoire de ressources soutenant la planification d'activités lexicales. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 44-63. 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>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Un paradoxe se dessine quant aux pratiques d'enseignement du lexique au primaire : les enseignants reconnaissent l'importance d'enseigner le vocabulaire, mais l'enseignent de façon peu systématique et planifiée (Nonnon, 2012). En effet, les recherches qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement du lexique ont démontré que les enseignants y consacrent peu de temps (Scott et al., 2003) et qu'une quantité importante de leurs interventions sont plus spontanées que planifiées (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). En s'appuyant sur la démarche didactique de Messier (2014), il semble que certains écueils vécus à l'étape de la planification de l'enseignement puissent expliquer cette situation. La démarche didactique (Messier, 2014) est composée de cinq étapes : 1) établir le diagnostic pédagogique, 2) cibler l'objectif pédagogique pour répondre aux besoins des élèves, 3) déterminer la stratégie pédagogique, soit le moyen d'enseignement, 4) procéder à l'action pédagogique et 5) évaluer l'apprentissage. Au regard de l'enseignement du lexique, les enseignants semblent être en mesure de cibler les besoins de leurs élèves (Anctil, 2017 ; Charles, 2008). L'étape suivante, soit celle où le besoin pédagogique doit être ciblé, semble plus ardue. Au Québec, deux documents prescrivent les contenus à enseigner : le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation [MÉQ], 2001) et la *Progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009). Ces deux programmes ont été publiés il y a plus de quinze ans et ne tiennent évidemment pas compte des recommandations récentes issues de la recherche en didactique du lexique. Par exemple, on n'y retrouve aucun contenu lié à l'enseignement de mots (Beck et al., 2013) ou le développement de la sensibilité lexicale (Tremblay, 2021.) La troisième étape, soit celle où la stratégie pédagogique est déterminée, peut également poser un problème aux enseignants. D'abord, les recherches portant sur les pratiques d'enseignement ont montré que leurs interventions sont peu variées (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004 ; Scott et al., 2003). De plus, elles mettent en lumière le besoin de formation des enseignants au regard de l'enseignement-apprentissage du lexique (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). Ces écueils sont rencontrés à l'étape de la planification de l'enseignement ; nous avons donc souhaité élaborer un outil visant à soutenir les enseignants à cette étape.

Dans cet article, nous décrivons la première phase d'une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) menée au Québec visant la conception d'un répertoire de ressources soutenant la planification d'activités lexicales. Cette première phase consiste à explorer les besoins des utilisateurs cibles au regard de la planification. Sont dégagées les pratiques actuelles de planification et les composantes essentielles d'une ressource de

planification. Les incidences sur le répertoire de ressources sont ensuite précisées.

## 1. Cadre conceptuel

Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter et ses collaborateurs (2013) associent la programmation didactique aux « processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline » (p.185). Jackson (1968) élargit cette conception en décrivant la planification en trois phrases distinctes : la phase préactive, interactive et postactive. La phase préactive est celle durant laquelle l'enseignant prépare en amont les contenus et l'organisation de la leçon. La phase interactive a lieu pendant le cours alors que l'enseignant doit adapter sa planification en fonction des interactions de la classe. La phase postactive a quant à elle lieu après les cours ; il s'agit du moment où l'enseignante fait un retour réflexif sur le fonctionnement de sa planification.

Comme le répertoire de ressources sera utilisé dans la phase préactive de la planification, cette section s'intéresse aux résultats des recherches qui ont documenté cette phase. Comme nous n'avons recensé aucune étude portant sur la planification d'activités lexicales, nous nous intéressons aux pratiques de planification en général. Le tableau 1 présente des recherches empiriques qui ont visé à décrire les pratiques de planification d'enseignants du primaire lors de la phase préactive.

**Tableau 1. Des recherches empiriques qui décrivent les pratiques de planification d'enseignement du primaire**

Chercheurs	Participants	Ordre d'enseignement	Méthodologie de recherche
Clark et Yinger (1979)	78 enseignants américains	Primaire	Questionnaire et études de cas
McCutcheon (1980)	12 enseignants américains	Primaire	Observations et entretiens
Sardo-Brown (1990)	33 enseignants américains	Maternelle à secondaire	Questionnaire
Yildirim (2003)	1 194 enseignants turcs	Primaire	Questionnaire
Bergeron (2016)	Trois enseignants et deux directeurs d'établissement québécois	Primaire	Recherche collaborative (rencontres collectives et entretien final individuel)
Scheepers (2017)	23 enseignants belges	Primaire et secondaire	Questionnaire

D'abord, il importe de préciser que la plupart de ces recherches s'appuient sur des pratiques déclarées : seuls les travaux de Clark et Yinger (1979) et de

McCutcheon (1980) ont proposé une méthodologie de recherche qui inclut des phases d'observation. Les résultats de ces recherches sont présentés selon quatre grandes thématiques : les types de planification, les démarches de planification, les ressources utilisées pour planifier et les difficultés rencontrées lors de la planification.

### **1.1. Les types de planification**

Les planifications sont créées en fonction du temps ou en fonction des contenus à enseigner (Yinger, 1977). Les planifications conçues en fonction du temps s'ordonnent selon des périodes allant du court terme au long terme : unitaire, quotidienne, hebdomadaire, périodique et annuelle (Sardo-Brown, 1990). Les enseignants organisent donc les contenus en fonction d'une plage horaire donnée. Celles qui sont organisées en fonction des contenus sont plutôt divisées en séquences d'activités. Ces deux types de planification sont complémentaires et peuvent aisément se superposer.

Les planifications les plus fréquemment utilisées sont la planification en fonction d'un contenu et celles qui couvrent des périodes à court terme, soit hebdomadaire et quotidienne (Clark et Yinger, 1979). Ces résultats sont fort différents de l'étude de Scheepers (2017), qui soutient le contraire, indiquant que les enseignants préfèrent planifier à long terme plutôt qu'au jour le jour. Pour comparer ces résultats, il faudrait valider la conception qu'ont les participants de ce qu'est la planification. Pour certains, planifier implique une trace écrite alors que pour d'autres, planifier recoupe toutes les pensées planificatrices, qui ne sont pas nécessairement transcrites. Morine-Dersheimer (1977) a d'ailleurs relevé qu'une grande partie de la planification n'est pas transcrite ; elle reste mentale.

### **1.2. Les démarches de planification**

Le modèle de Taylor (1970), un processus linéaire, illustre de quelle façon les enseignants planifient. Il est composé de quatre étapes : la spécification des objectifs, la sélection des activités d'apprentissage, l'organisation des activités d'apprentissage et la spécification des procédures d'évaluation. Clark et Yinger (1979) critiquent ce modèle en rapportant que les enseignants planifient davantage à partir des activités que des objectifs. Dans le même ordre d'idée, Wanlin (2009) précise que les enseignants passent plus de temps à sélectionner les contenus pour créer les activités qu'à structurer les différents contenus disciplinaires. Bergeron (2016) fait ressortir que les pensées planificatrices des enseignants sont orientées vers les ressources pédagogiques disponibles en fonction d'un contenu à enseigner.

Un deuxième modèle qui s'appuie sur la résolution problème (Yinger, 1980) permet d'apporter un autre éclairage sur le processus de planification. Ce modèle comporte trois grandes étapes. La première consiste à réfléchir au problème à résoudre, c'est-à-dire la tâche à planifier en fonction du contexte (prescriptions ministérielles, besoins des élèves, etc.) Dans la deuxième étape, l'enseignant formule plusieurs solutions en fonction de trois sous-étapes : l'élaboration, l'investigation et l'adaptation. L'élaboration vise à faire ressortir les éléments déjà installés en classe qui peuvent apporter une piste de solution, par exemple les routines. L'investigation repose sur l'anticipation de l'action à poser et les hypothèses de réussite de chacun. Enfin, l'adaptation consiste à combiner les différentes solutions trouvées. La dernière grande étape consiste à mettre en œuvre la planification en classe et son évaluation, qui restera en mémoire pour de futures planifications.

### **1.3. Les ressources utilisées pour planifier**

Clark et Yinger (1979) ont démontré que les principales ressources utilisées pour planifier sont celles qui sont les plus accessibles pour les enseignants : les cahiers d'exercices et les suggestions des collègues. McCutcheon (1980) place également les cahiers d'exercices comme un outil de choix pour planifier<sup>1</sup>. Scheepers (2017) précise que les enseignants se réfèrent en grande majorité aux prescriptions ministérielles pour planifier.

Toutes les recherches portant sur les pratiques de planification rapportées montrent que la planification annuelle sert de référence pour les planifications plus détaillées (Clark et Peterson, 1986 ; Sardo-Brown, 1990 ; Yildirim, 2003). Parce qu'elle présente les contenus répartis sur une année, la planification annuelle permet aux enseignants de mieux visualiser l'ensemble des contenus et sert donc de point de départ à des planifications plus approfondies. Tochon (1993) affirme que beaucoup d'enseignants utilisent les prescriptions lorsqu'ils répartissent les contenus dans leur planification annuelle, ce qui leur permet de ne plus avoir à les consulter de façon macro par la suite.

### **1.4. Difficultés rencontrées**

Wanlin (2009) associe des difficultés aux différents types de planification. La planification annuelle demande aux enseignants d'accorder la priorité à certains contenus, ce qu'ils ne trouvent pas facile à faire, surtout si des contenus s'ajoutent, comme lorsque certains contenus de l'année précédente

---

<sup>1</sup> Précisons que le recours aux cahiers d'exercices était obligatoire dans l'école où les participants travaillaient.

ne sont pas maîtrisés par les élèves. Lors des planifications périodiques, les enseignantes semblent trouver difficile de gérer la quantité de matière à couvrir et de respecter une progression qui correspond au temps alloué. La prise en compte des intérêts des élèves semble également difficile à arrimer avec les contenus prescrits. Pour les planifications hebdomadaires, faire preuve de flexibilité pour tenir compte des interruptions non planifiées est une difficulté rapportée par les enseignants.

Bergeron (2016) pointe le temps comme difficulté récurrente : le temps pour développer le matériel en fonction des besoins observés et la contrainte de garder des traces écrites qui devient rapidement une surcharge dans la tâche enseignante.

Dans ses travaux, Yildirim (2003) relève plutôt des difficultés liées aux écarts entre les exigences des programmes et les besoins des élèves, le manque de temps et de ressources, le manque de coopération entre enseignants et l'hétérogénéité des élèves.

## 2. Méthodologie

Pour l'élaboration du répertoire de ressources visant à soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire, une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) a été menée. Cette recherche est composée de quatre phases : la phase de précision de l'idée de développement, la phase de structuration et de développement du prototype, la phase d'amélioration du prototype à la suite de différentes mises à l'essai et la phase de diffusion du produit développé. Cet article rapporte les données générées lors de la première phase de la recherche, soit la phase de précision de l'idée de développement. Celle-ci est composée de trois étapes qui sont présentées dans le tableau 2.

**Tableau 2. Les étapes de la phase de précision de l'idée de développement (Bergeron et al., 2020)**

Étapes	Précisions
Examen des connaissances issues de la recherche	Recension des écrits portant sur <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pratiques d'enseignement du lexique</li> <li>- La compétence lexicale</li> <li>- Le développement lexical</li> <li>- L'enseignement lexical (composantes et principes clés)</li> <li>- La planification</li> </ul>
Étude des produits existants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des programmes de formation québécois</li> <li>- Recension des ressources professionnelles pouvant soutenir la planification d'activités lexicales (livres professionnels, articles de revues professionnels).</li> </ul>
Exploration des besoins	Entretiens semi-dirigés

## 2.1. Sonder les habitudes de planification des utilisateurs cibles

L'examen des connaissances issues de la recherche et l'étude des produits existants nous ont permis d'élaborer un prototype partiel du répertoire de ressources ; nous y reviendrons dans la section 2.2. Il était toutefois essentiel de sonder les besoins de planification pour que le produit développé soit en adéquation avec les pratiques réelles de planification du personnel scolaire. Pour ce faire, nous avons sollicité des utilisateurs cibles du répertoire, soit des professionnels de l'éducation qui ont à planifier dans le cadre de leur fonction : des titulaires, des enseignants ressources, des conseillers pédagogiques et des orthopédagogues<sup>2</sup>. En effet, même si la planification est au cœur du travail des enseignants titulaires et des orthopédagogues, ils sont parfois accompagnés d'enseignants ressources et de conseillers pédagogiques. Ces derniers possèdent une expertise et des expériences de planification différentes qui permettent d'enrichir les échanges autour des composantes essentielles du répertoire à développer.

Pour brosser un portrait des pratiques de planification qui tient compte de la réalité de chacun, nous avons souhaité rencontrer des participants qui proviennent de différentes régions du Québec, qui présentent un nombre d'années d'expérience différent et qui travaillent auprès d'élèves de niveaux scolaires différents. Le tableau 3 présente le portrait des participants rencontrés.

**Tableau 3. Les participants rencontrés pour la phase d'exploration des besoins**

Utilisateurs cibles	Enseignants titulaires	Conseillers pédagogiques	Enseignants ressources	Orthopédagogue
<b>N = 19</b>	9	3	6	1
<b>Expérience</b>				
0-4 ans	3			
5-9 ans	1		2	
10-19 ans	3	3	4	
20 ans +	2			1
<b>Centre de services scolaire (CSS) où travaillent les participants</b>				
CSS N= 9	5 CSS	3 CSS	1 CSS	1 CSS
<b>Niveau scolaire des élèves accompagnés</b>				
1 <sup>er</sup> cycle	3	-	1	
2 <sup>e</sup> cycle	5	-	1	
3 <sup>e</sup> cycle	1	-	1	
Multiâge	1	-	3	1

<sup>2</sup> Au Québec, l'orthopédagogue soutient et accompagne, en classe et hors classe, les élèves qui présentent des difficultés ou un trouble d'apprentissage. L'enseignant-ressource au primaire a plutôt comme rôle de soutenir la mise en place d'interventions préventives en contexte d'apprentissage en travaillant en collaboration avec les enseignants.

Ces professionnels ont été rencontrés lors d'entretiens de groupe semi-dirigés. Sept rencontres ont été organisées pour rencontrer tous les participants : des enseignants et des orthopédagogues ont été rencontrés ensemble, des enseignants ressources et des conseillers pédagogiques également. Ces rencontres visaient d'abord à décrire les pratiques de planification des participants. Il est à noter que pour décrire les pratiques de planification, aucune question n'a porté sur la planification d'activités lexicales, compte tenu du fait que les recherches sur les pratiques d'enseignement lexical ont montré que les interventions étaient largement spontanées (Anctil et al., 2018; Scott et al., 2003) et par conséquent peu planifiées. De plus, comme différentes recherches ont montré que les enseignants avaient besoin d'une mise à jour des connaissances quant à la nature des contenus lexicaux et des modalités d'enseignement (Anctil, 2010; Tremblay, 2009), nous avons supposé que plusieurs contenus lexicaux n'étaient pas explicitement planifiés. Nous avons préféré questionner les participants sur leurs habitudes de planification en général. Le tableau 4 présente les questions posées aux titulaires et aux orthopédagogues au regard de chacun des objectifs.

**Tableau 4. Questions posées sur les pratiques actuelles de planification lors des entretiens de groupe semi-dirigés**

Objectifs	Questions posées
Dégager des pratiques actuelles de planification	<p>Pensez à la discipline que vous préférez enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À quelle fréquence ?</li> <li>• En consultant quelles ressources ?</li> <li>• Avec qui ?</li> <li>• Quelles traces reste-t-il de ces planifications ?</li> </ul> <p>Pensez à la discipline que vous aimez le moins enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier ?</p>

Au cours des entretiens, les conseillers pédagogiques et les enseignants ressources ont plutôt été invités à raconter une période type de planification vécue lorsqu'ils accompagnent une équipe d'enseignants.

## 2.2. Les caractéristiques idéales d'un outil de planification selon les utilisateurs cibles

Les entretiens semi-dirigés visaient également à faire ressortir les composantes essentielles et les irritants d'une ressource de planification. Pour soutenir la discussion, un prototype a été élaboré au regard des concepts dégagés dans la recension des écrits. Pour répondre aux besoins de

mise à jour des connaissances, ce prototype comprenait des capsules informatives, disponibles sur l'écran d'accueil, ainsi qu'un lien menant à des idées d'activités lexicales.

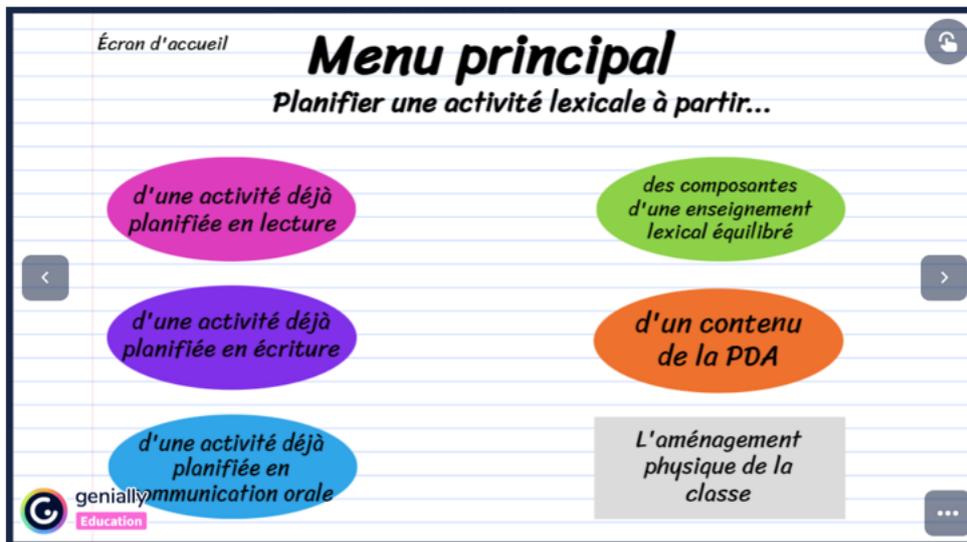
**Figure 1.** Menu d'accueil du prototype présenté lors de la phase d'exploration des besoins



Par rapport aux habitudes de planifications recensées dans les recherches empiriques, nous avons dégagé une variété de démarches de planification. Nous avons donc prévu un menu présentant différentes portes d'entrée pour sélectionner les activités lexicales : à partir d'une activité déjà planifiée, d'un contenu présent dans les prescriptions ministérielles ou d'une composante de l'enseignement lexical<sup>3</sup> (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011).

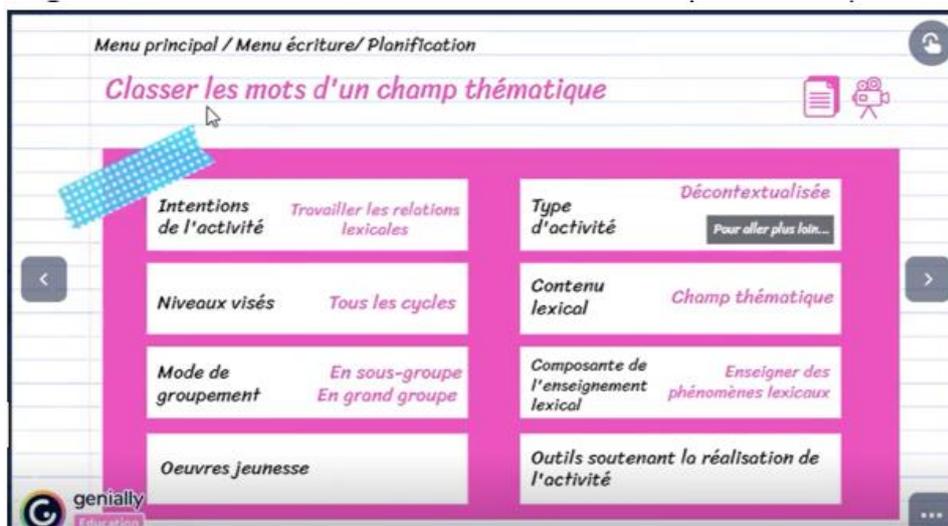
<sup>3</sup> Notre recension des écrits n'a pas porté que sur la planification; elle a porté également sur la compétence lexicale, le développement du vocabulaire et les composantes d'un enseignement lexical.

**Figure 2. Menu des activités du prototype présenté lors de la phase d'exploration des besoins.**



Pour répondre aux besoins des enseignants qui planifient en fonction d'un contenu ou à court terme, nous avons présenté des activités liées à d'autres. Comme présenté dans la figure 3, à partir de l'activité « classer les mots d'un champ thématique », un bouton « Pour aller plus loin » permet d'accéder à d'autres idées pour travailler le champ thématique, au sein d'une lecture ou dans une tâche d'écriture, par exemple.

**Figure 3. Exemple d'une activité dans le prototype présenté lors de la phase d'exploration**



Après avoir présenté brièvement quelques pages du prototype, les participants ont été amenés à dégager certaines caractéristiques d'un outil de planification. Les questions posées sont présentées dans le tableau 5.

**Tableau 5. Questions posées lors des entretiens de groupe semi-dirigés visant à dégager les caractéristiques d'un outil de planification**

Objectifs	Questions posées
Dégager les caractéristiques idéales ou irritantes d'un outil de planification	Qu'est-ce qui vous plaît dans une ressource qui soutient la planification ? Qu'est-ce qui vous irrite dans une ressource qui soutient la planification ? Que devrait proposer mon répertoire pour vous donner envie de l'utiliser ?

Précisons que le prototype présenté n'était pas complet; quelques pages seulement étaient développées. À partir de ce prototype, nous souhaitions faciliter les discussions autour des caractéristiques essentielles d'un outil de planification afin de modifier le prototype au regard des réponses des participants.

### 3. Résultats

Nous présentons les résultats selon chacune des visées de nos entretiens semi-dirigés : dégager les pratiques actuelles de planification des participants et relever ce qu'ils considèrent comme des composantes essentielles d'une ressource de planification.

#### 3.1. Les pratiques de planification

Comme l'avaient relevé Clark et Yinger (1979), les titulaires rencontrés ont mentionné planifier à court et moyen terme, les planifications mensuelles et hebdomadaires ayant le plus fait l'objet de mentions lors des échanges. La planification quotidienne, soit à court terme, ne semble pas convenir à tous les enseignants : certains ont relevé ne pas déterminer trop d'avance les périodes à la journée, car ils ne savent pas comment les élèves vont réagir à l'intervention et ne souhaitent pas recommencer. Un participant a nuancé en relevant qu'il déterminait les contenus au maximum trois jours à l'avance pour chaque période à l'horaire.

Les professionnels de l'éducation rencontrés ont fait état de démarches différentes pour planifier. Chacune des démarches décrites dans cette section a été abordée par au moins deux participants. Il est à noter que des participants (n=4) ont rapporté s'appuyer sur plus d'une démarche à la fois.

Une première démarche de planification rapportée consiste à fixer les évaluations et ensuite, à rebours, à enseigner les contenus en fonction de la planification à venir. Il est à noter que les titulaires qui emploient cette

démarche souhaitent s'y prendre autrement :

Des fois, j'aime pas ça. Je me dis que j'enseigne pour évaluer. C'est pas ça que je veux faire, mais pour l'instant, c'est ça que je fais. [P8]

Une deuxième façon recensée consiste à placer les contenus sous forme de séquence selon la quantité d'activités trouvées ou vécues dans le passé liées à un contenu donné :

Pour les ateliers d'écriture, [...] je vais faire ma planification d'avance. Je place les minileçons planifiées l'an dernier pour que ça rentre dans mon 5-6 semaines. [P2]

L'étayage apporté à l'élève semble guider certains titulaires dans la planification de leur séquence. Ils proposent une démarche qui dépend de l'aide apportée à l'élève :

Je vais faire un projet sur une semaine. C'est intensif. Le début, ça va être l'enseignement de la notion, la modélisation. Après ça je leur en fais faire en équipe. Et le lendemain, je les fais travailler tout seul. Puis, on fait un retour ensemble. [P16]

Enfin, d'autres ont mentionné fonctionner par thématique. Elles ont comme point de départ un auteur ou un thème, et tentent d'y lier le plus de contenus disciplinaires et interdisciplinaires possible.

Les démarches qui s'appuient sur une planification en séquence s'inscrivent davantage dans le modèle de Yinger (1980), qui décrit la première étape de la planification au regard du contexte (besoin des élèves, respect d'une thématique) et non en fonction des objectifs à atteindre comme le suggère le modèle de Taylor (1979).

Les participants ont rapporté utilisés des ressources de tout ordre. D'abord, plusieurs (n=5) ont relevé spontanément la grande place qu'occupent les ressources en ligne. Certains préfèrent y chercher des pistes pour bonifier ce qu'ils font déjà, d'autres cherchent du matériel afin de trouver des idées pour aborder certains contenus.

Contrairement à ce qu'avait pointé Scheepers (2017), seulement deux participants ont mentionné se référer aux prescriptions ministérielles pour planifier. Précisions que le recours à ces documents survenait seulement pour planifier la matière pour laquelle ils étaient moins à l'aise d'enseigner. Il est possible que cet écart entre les pratiques des participantes et celles rapportées par Scheepers (2017) s'explique par le fait que les enseignants d'expérience connaissent très bien les connaissances visées pour leur niveau

et ne ressentent plus le besoin de consulter leur programme. D'autres enseignants se fient peut-être uniquement à leur planification annuelle pour cibler les contenus, ce qui expliquerait l'absence de consultation du programme (Tochon, 1993). Yildirim (2003) a rapporté dans ses travaux que des enseignantes déploraient un fossé entre les prescriptions et le portrait de leurs élèves (rythme d'apprentissage, intérêts). Peut-être que les pistes d'activités proposées dans les prescriptions ministérielles semblent peu réalistes au regard du profil des élèves, ce qui expliquerait pourquoi peu d'enseignants les consultent.

À l'instar des pratiques relevées par Clark et Peterson (1986), Sardo-Brown (1990) et Yildirim (2023), le recours à une planification annuelle soutient la planification. Un participant a précisé que cette planification lui permet d'avoir une vision globale de ce qu'il a à enseigner. L'élaboration de ce type de planification semble complexe ou chronophage, parce que deux titulaires ont mentionné avoir besoin de temps pour s'y consacrer. Notons que certains sont plutôt critiques face au recours à ce type de document. Une titulaire dénonce la lourdeur de cette ressource :

Il y a quelques années, on a fait des macroplanifications avec des conseillères pédagogiques. Il y avait tous les contenus de la *Progression des apprentissages*, un document assez lourd. Ce document-là, il est quelque part dans mes fichiers, mais je ne m'en sers pas. [P3]

Enfin, comme l'ont relevé Clark et Yinger (1979), les collègues semblent être une référence importante dans le processus de planification. Tous les titulaires qui ont des collègues de niveau ont relevé leur apport, surtout pour l'échange d'idées ou de matériel.

### 3.2 Les composantes essentielles et les irritants

Pour améliorer le prototype élaboré, nous avons questionné les participants sur les composantes essentielles et les irritants d'une ressource de planification. Le tableau 5 présente les préférences des participants rencontrés.

**Tableau 5. Les caractéristiques essentielles et les irritants d'une ressource qui soutient la planification**

Caractéristiques essentielles	Irritants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter une fonction de recherche par critères (n=8)</li> <li>• Présenter des exemples concrets (traces d'élèves, tableaux d'ancrage) (n=6)</li> <li>• Présenter une disposition aérée (n=4)</li> <li>• Avoir un accès facile à la ressource, sans lecture de guide ou de document préparatoire (n=3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir une grande quantité de texte à lire (n=9)</li> <li>• Devoir payer pour accéder à du matériel (n=2)</li> </ul>

## 4. Discussion

Au regard des réponses fournies lors des entretiens de groupe semi-dirigés, nous avons amélioré le prototype initialement élaboré. Cette section présente des captures d'écran de la deuxième version du répertoire de ressources de façon à mettre en lumière les données qui ont émergé de l'exploration des besoins.

### *Le menu d'accueil*

Pour répondre au besoin de mise à jour des connaissances en didactique du lexique, le menu d'accueil (figure 1) permettait aux utilisateurs d'accéder à certaines capsules informatives et à des idées d'activités. Comme la recherche par critères était une composante essentielle relevée par les participants, les cycles d'enseignement ont été ajoutés à l'écran d'accueil de façon à raffiner la recherche d'activités.

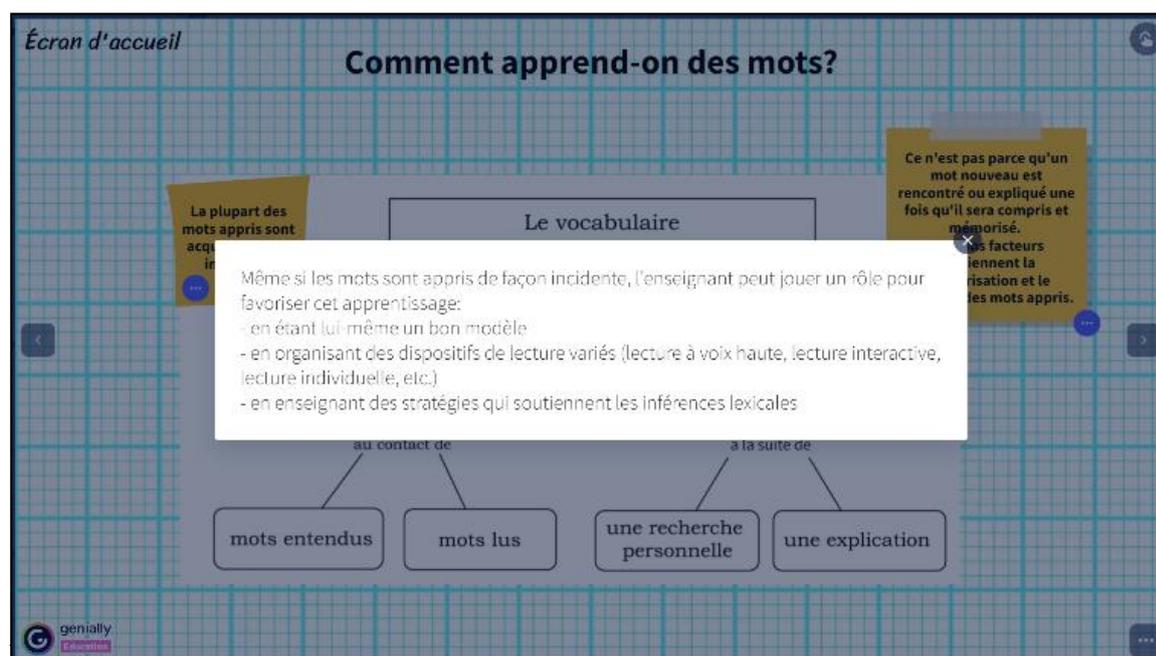
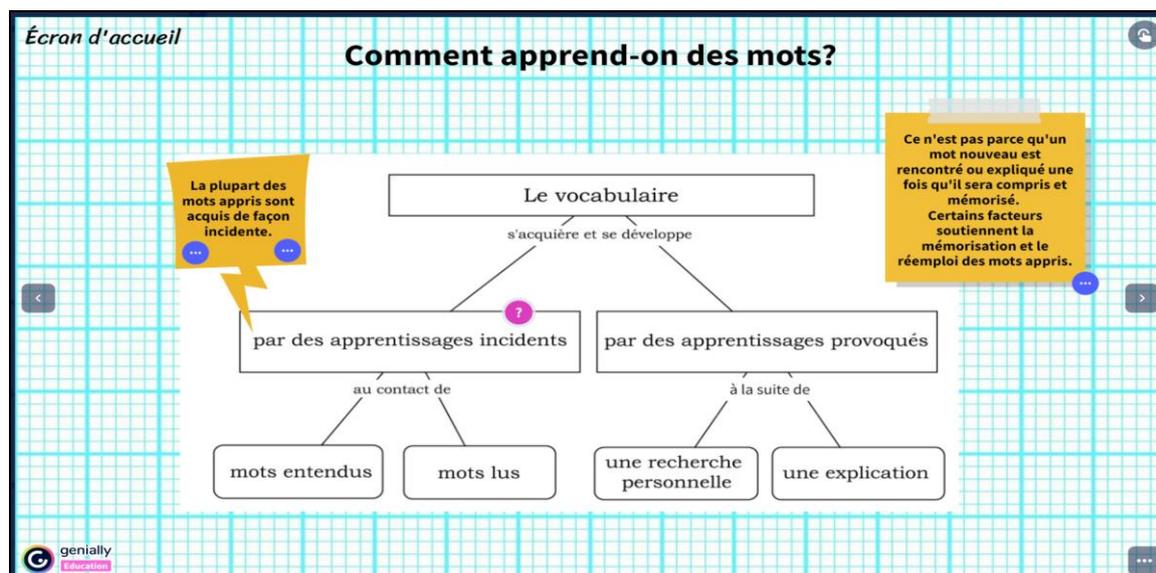
**Figure 4. Menu d'accueil du prototype amélioré**



### *Des capsules informatives*

Les capsules proposées visent à expliquer certains principes qui régissent l'apprentissage et l'enseignement lexical de façon que les utilisateurs puissent planifier de façon réfléchie. Pour respecter la demande des participants de présenter l'information de façon aérée et de ne pas avoir à trop lire de texte, les capsules présentent l'information essentielle et certaines icônes donnent accès à des informations supplémentaires. En appuyant sur ces icônes, d'autres informations sont fournies (voir écran de droite).

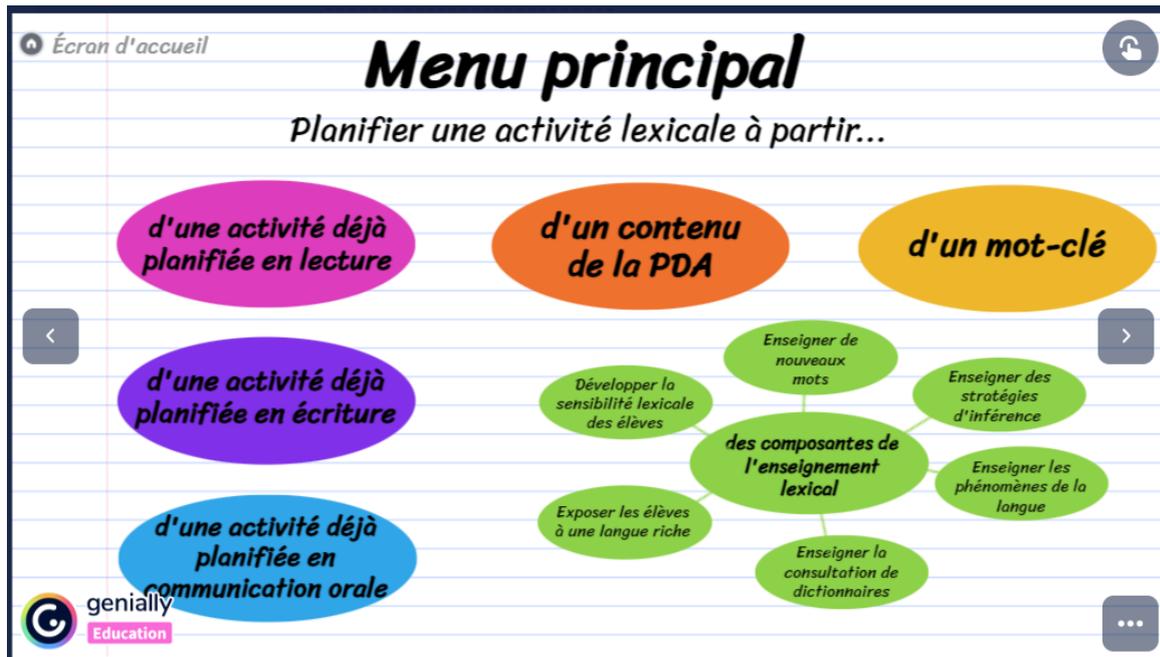
**Figure 5. Exemple de capsule informative du prototype amélioré (sans et avec informations supplémentaires accessibles par une icône)**



En cliquant sur l'un ou l'autre des cycles pour accéder à des activités, l'utilisateur se retrouve devant un autre menu : le menu des activités (figure 6). Pour tenir compte de la contrainte de temps relevée comme difficulté lors de la planification, trois boutons à gauche permettent d'accéder à des suggestions d'activités qui visent à bonifier des activités déjà organisées en lecture, écriture ou communication orale. Par exemple, si un enseignant prévoit faire écrire un texte narratif à ses élèves, une suggestion d'activité est de travailler l'ordre d'intensité des verbes d'incise, ce qui permet d'aborder un contenu lexical prescrit dans une approche intégrée à l'écriture (Grossmann, 2018).

Comme il s'avère que les professionnels de l'éducation présentent des démarches de planifications variées, le répertoire de ressources propose d'accéder à son contenu par différentes portes d'entrée : les contenus présentés dans les prescriptions ministérielles (*Contenu de la PDA pour Progression des apprentissages* (MÉLS, 2009), les composantes de l'enseignement lexical ou par un mot-clé à travers la recherche par critères. Selon son objectif, l'utilisateur peut accéder à des propositions d'activités.

Figure 6. Menu des activités du prototype amélioré



### Les activités

Lorsque l'utilisateur souhaite en savoir plus sur une activité lexicale proposée, il accède à une présentation sommaire de l'activité (figure 7). Cette brève présentation indique l'intention de l'activité et fournit des précisions sur le contenu lexical travaillé. Des outils concrets (dictionnaires, livres jeunesse) sont proposés pour soutenir la mise en œuvre de l'activité. Une icône en forme de document à droite en haut de la page donne accès à une planification plus détaillée de l'activité.

Comme certains enseignants planifient en fonction de séquences d'enseignement, une icône *Pour aller plus loin* en bas à droite de la page permet d'accéder à d'autres idées d'activités qui permettent de travailler le contenu lexical ciblé.

**Figure 7. Exemple d'une présentation d'activité du prototype amélioré**

Menu d'accueil / Menu des activités / Menu écriture / Narratif

**Préciser les émotions au moyen d'une échelle de gradation**

**Intention de l'activité** Préciser les mots relatifs aux émotions ressenties par les personnages

**Mode de groupement** En grand groupe

**Durée** Mini-leçon d'une durée maximale de 10 minutes

**Matériel requis**

- Un texte pour modéliser la précision des émotions
- Un repère visuel pour montrer la gradation
- Des exemples de mots pour exprimer des émotions à placer sur une échelle de gradation
- Tableau d'ancrage

**Outils qui soutiennent l'activité**

Les émotions en expressions  
Antidote  
L'ARROUSE  
SYNONYMES

**Type d'activité** Contextualisée, liée à la l'écriture

**Principes lexicaux derrière l'activité** Cette activité vise à amener l'élève à préciser et nuancer son vocabulaire. L'échelle de gradation permet de nuancer tout en créant de l'effet dans son texte. [Pour aller plus loin...](#)

## Conclusion

En présentant la première étape d'une recherche-développement (Bergeron et al., 2020), soit l'étape de l'exploration des besoins, cet article a permis de documenter les pratiques actuelles de planification de professionnels de l'éducation québécois. Ces pratiques ont permis de constater la diversité des méthodes et des ressources utilisées. Bien que ces pratiques ne soient pas liées directement à la planification d'activités lexicales, elles ont permis de jeter les bases d'un répertoire de ressources soutenant la planification d'activités lexicales. Une fois son élaboration complétée, ce répertoire de ressources permettra aux utilisateurs de planifier leurs activités lexicales de façon plus avisée. Dans des recherches ultérieures, il sera intéressant de se pencher sur l'utilisation qu'en font ses utilisateurs pour voir s'il répond réellement à leurs besoins de planification, mais aussi les bénéfices que tirent les élèves des pistes didactiques proposées pour développer leur compétence lexicale.

## Références bibliographiques

- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>
- 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, 19-25.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Charles, F. (2008). *Du mot au « mot juste » : conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire* [thèse de doctorat, Université Paris Descartes]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2008PA05H055>
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296).
- Clark, C. et Yinger, R. (1979). *Three Studies of Teacher Planning* (n° 55 Research Series). <https://eric.ed.gov/?id=ED175855>
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [communication orale]. 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2e éd.). Teachers College Press.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Grossmann, F. (2018, 14-15 mars). Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite [Communication orale]. Conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? », Paris, France. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Grossmann.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf)
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-

- développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Rinehart & Winston.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4-23. <https://doi.org/10.1086/461201>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire — français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Morine-Dersheimer, G. (1977, 4-8 avril). *What's a Plan? Stated and Unstated Plans for Lesson*. [communication orale]. Colloque annuel de l'American Educational Research Association (AERA), New York, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139739.pdf>
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Descambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced Teachers' Planning Practices: a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Scheepers, C. (2017). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques? Dans M. Bouhon, J.-L. Dufays, J. Plumet et M. De Kesel (dir.), *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* (p. 75-86). Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/2189>
- Scott, J.A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), 269-286. <https://doi.org/10.1086/499726>
- Taylor, P. H. (1970). *How teachers plan their courses*. National foundation for educational research.

- Tochon, F. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Nathan.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay\\_Ophelie\\_2009\\_these.pdf?sequence=6](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6)
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques* [en ligne], 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543. <https://doi.org/10.1023/A:1026361208399>
- Yinger, R. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3, 66-77.
- Yinger, R. (1980). A study of teacher planning. *Elementary school journal*, 80(3), 107-127.

#### AUTEURE

**Caroline PROULX** est détentricrice d'un doctorat en sciences de l'éducation, option didactique. En plus d'être enseignante au primaire, elle est chargée de cours au département de didactique de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du lexique au primaire et au préscolaire.