

Ophélie TREMBLAY*, tremblay.ophelie@uqam.ca

Université du Québec à Montréal

Claudine SAUVAGEAU, claudine.sauvageau@umontreal.ca

Université de Montréal

Alexandre PARENT, parent.alexandre.4@courrier.uqam.ca

Université du Québec à Montréal

Enseigner le vocabulaire transdisciplinaire au primaire : principes et pistes didactiques

Article reçu le : 11.03.2024 /

Accepté le : 25.05.2024 /

Publié le : 06.08.2024

Résumé

Parmi les mots que rencontrent les élèves dans le quotidien de la classe, peu semblent étudiés pour leur sens et utilisés comme leviers afin de mieux comprendre les concepts disciplinaires. Un projet de recherche s'est intéressé à ces mots fréquents, présents dans les manuels scolaires de la 1^{re} à la 6^e année au Québec. Plus de 90 manuels ont fait l'objet d'un traitement automatique, menant à la constitution d'un corpus de 4 millions de mots (Tremblay et al., 2023). L'analyse de ce corpus a permis de créer une liste de mots dits « transdisciplinaires », des mots qui apparaissent dans plus d'une discipline, notamment dans la formulation de consignes destinées aux élèves : *observer*, *analyser*, *représenter*, etc. Des mots spécifiques aux disciplines, mais ayant un caractère polysémique, ont également été identifiés : *règle*, *résultat*, *somme*, etc. Afin de soutenir l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire, une séquence didactique a été créée, suivant les étapes de la recherche-développement. Cet article présente le processus d'élaboration de la séquence, sa structure et son contenu.

Mots-clés : didactique du lexique, vocabulaire transdisciplinaire, recherche-développement, séquence didactique, enseignement au primaire

Transdisciplinary vocabulary instruction in elementary education: Principles and didactic guidelines

Abstract

Few of the words students encounter in the daily classroom environment seem to be studied for their meaning and used as tools to better understand disciplinary concepts. Our study focused on these frequent words, found in textbooks from grades 1 to 6 in Quebec. Over 90 textbooks underwent automatic processing, resulting in a corpus of 4 million words (Tremblay et al., 2023). Analysis of this corpus led to the compilation of a list of so-called transdisciplinary words that appear in more than one discipline, notably in the instructions given to students, such as *observe*, *analyze* and *represent*. Specific words related to disciplines but having multiple meanings were also identified, such as *rule*, *result* and *sum*. To support the teaching of transdisciplinary vocabulary, a didactic sequence was developed, following the design-based research stages. This article presents the process of creating the sequence, its structure and its content.

Key words : lexical didactics, transdisciplinary vocabulary, research and development, teaching sequence, elementary education

Pour citer cet article :

TREMBLAY Ophélie, SAUVAGEAU Claudine et PARENT Alexandre (2024). Enseigner le vocabulaire transdisciplinaire au primaire : principes et pistes didactiques. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 92-113. 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



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

Introduction

La plupart des mots d'une langue ont plus d'un sens. La polysémie est une caractéristique fondamentale de la langue qui nous permet de ne pas surcharger notre mémoire, selon le principe d'économie linguistique¹ (Lehmann et Martin-Berthet, 2018) : s'il existait autant de formes différentes que de sens, il nous faudrait comprendre et retenir beaucoup plus de formes que ce que notre lexique mental en contient déjà. Un des avantages de cette situation hypothétique serait cependant que les élèves distingueraient plus clairement les sens des mots polysémiques, puisqu'à chaque sens correspondrait un mot distinct. La polysémie représente en effet un défi pour les apprenants d'une langue, tant première que seconde (McKeown et al. 2018). Par exemple, un élève qui associe uniquement le sens de BANC à un siège pour s'asseoir rencontrera des difficultés de compréhension lors de la lecture de l'énoncé *le banc de poissons multicolores*. La polysémie pose aussi problème dans l'apprentissage de certains concepts disciplinaires. Par exemple, les élèves du primaire confondent souvent les termes SOMME#1 [*Quelle est la somme de cette addition ?*] et SOMME#2 [*Il a payé une somme astronomique pour sa nouvelle voiture.*]. Cet exemple n'est pas isolé : les mots des matières scolaires sont très polysémiques. Comment prendre cette caractéristique en compte dans l'enseignement du vocabulaire et des disciplines, en particulier au primaire, lorsque les enfants développent leur sensibilité au phénomène de la polysémie et sont appelés à maîtriser une diversité de concepts en français, en mathématiques, en sciences ou en univers social ?

Afin de répondre à cette question, nous avons mené une recherche-développement qui a conduit à l'élaboration d'une démarche didactique pour l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire². Nous approfondissons dans ce qui suit le cadrage conceptuel sous-jacent à notre recherche.

¹ Lehmann et Martin-Berthet (2018) définissent ainsi le principe d'économie linguistique : « La polysémie est un trait constitutif de toute langue naturelle. Elle répond au principe d'économie linguistique, un même signe servant à plusieurs usages. Grâce aux ressources de la polysémie, la langue est apte à exprimer, avec un nombre limité d'éléments, une infinité de contenus inédits et peut faire face aux besoins de nouvelles dénominations. » (p. 95)

² Nous aimerions remercier chaleureusement les personnes enseignantes (et leurs élèves!) qui ont expérimenté notre séquence en classe et nous ont permis de l'améliorer grâce à leurs observations et à leurs suggestions. Nous souhaitons également remercier les deux personnes qui ont fait l'évaluation de cet article : leurs précieux commentaires nous ont permis d'en bonifier le contenu et la forme.

1. Cadrage conceptuel

Les travaux sur le vocabulaire transdisciplinaire ont mis en évidence plusieurs de ses caractéristiques : 1) il est réparti de manière fréquente dans les disciplines et présente dès lors un fort potentiel de réemploi dans celles-ci (Baumann et Graves 2010, Coxhead 2000); 2) il se compose de mots abstraits (Townsend et al., 2012) et 3) il est polysémique (Nagy et Townsend, 2012).

La polysémie est la propriété d'un vocable de contenir plus d'un sens (Polguère, 2016). Dans les dictionnaires, les lexicographes utilisent la numérotation des sens ou encore des marques typographiques afin de distinguer les différentes unités lexicales d'un même vocable polysémique. Dans la suite de cet article, la distinction entre unité lexicale et vocable renvoie à deux usages spécifiques du terme « mot » (Polguère, 2016) :

- Une unité lexicale correspond à un sens et à un seul ; elle est décrite dans le dictionnaire au moyen d'une définition et d'autres informations concernant son usage. Lorsque nous ferons référence à une unité lexicale, elle apparaîtra avec un numéro, comme indiqué dans *Le Petit Robert*.
- Un vocable correspond quant à lui à un regroupement d'unités lexicales. Un vocable polysémique contient ainsi autant d'unités lexicales qu'il possède de sens reliés entre eux. Les vocables, eux, ne sont pas numérotés.

Par exemple, le vocable COMPRENDRE, présent dans notre corpus, contient les unités lexicales COMPRENDRE#1 [*Le prix comprend les taxes.*], COMPRENDRE#2 [*Je comprends ce que je lis.*] et COMPRENDRE#3 [*Je comprends comment tu te sens.*] Distinguer les unités lexicales d'un même vocable (donc considérer son caractère polysémique) permet de mieux reconnaître le sens utilisé, d'une discipline à l'autre, voire au sein d'une même discipline. En mathématiques, par exemple, deux unités lexicales du vocable RÈGLE sont susceptibles d'être utilisées selon le contenu travaillé : RÈGLE#1 au sens d'une règle de régularité ou encore RÈGLE#2 au sens de l'instrument servant à mesurer les longueurs.

Chaque unité lexicale contrôle un ensemble de liens de sens et d'usage avec d'autres unités lexicales au sein du lexique. Par exemple, une unité lexicale peut être mise en relation avec d'autres qui y sont liées sémantiquement : des synonymes, des antonymes, des hyperonymes ou d'autres dérivés sémantiques (Nation, 2022). L'unité lexicale COMPRENDRE#1, comme présentée précédemment, pourrait par exemple être liée au synonyme

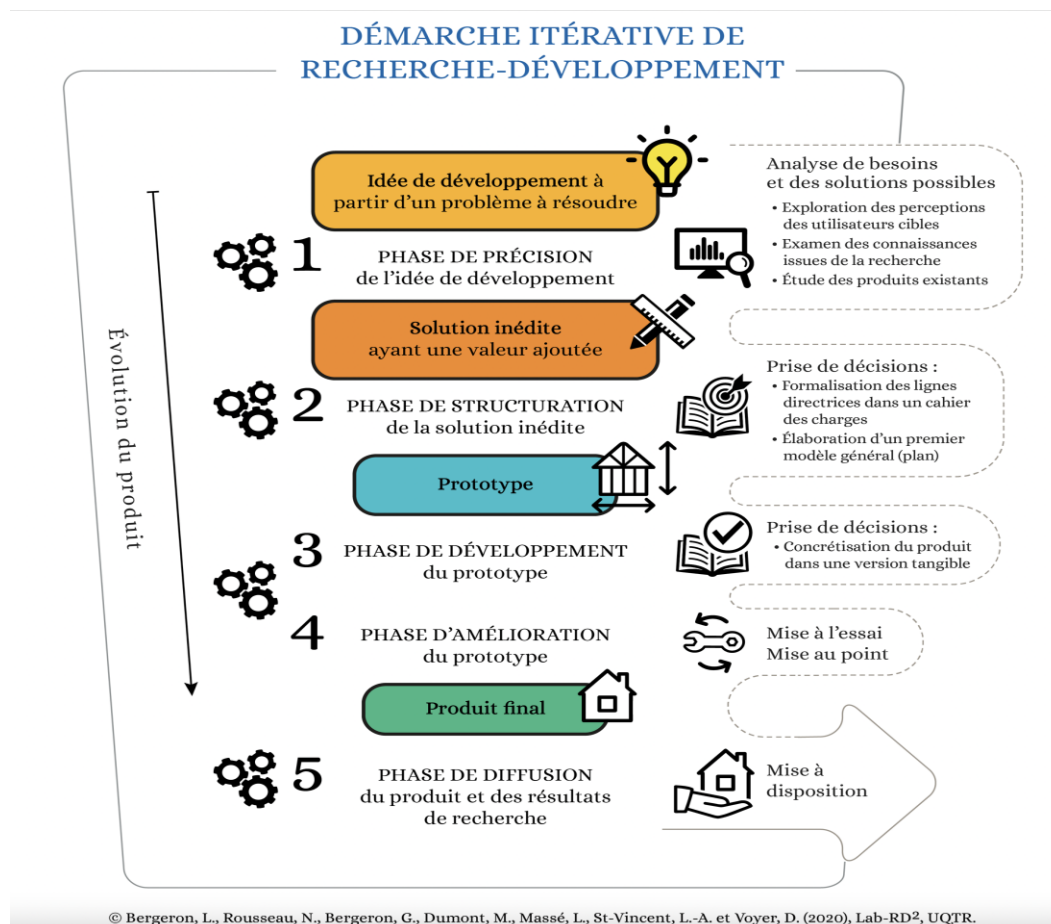
INCLURE et à l'antonyme EXCLURE, tout comme il serait possible de faire un rapprochement entre cette unité lexicale et des unités lexicales du même champ sémantique (par ex. ENSEMBLE et CATÉGORIE).

Ainsi, l'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire, bien souvent polysémique, exige de distinguer les concepts de *vocabulaire* et d'*unité lexicale* pour mieux saisir les sens des « mots » utilisés en classe et leurs usages distincts. Dans la section suivante, nous posons un regard sur la méthodologie qui a permis de concevoir une séquence ancrée dans une telle perspective.

2. Méthodologie

Nous avons fait appel à la recherche-développement (RD) pour atteindre notre objectif de créer une démarche d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire et d'identifier pour ce faire les principes préalables à la création de cette démarche. Les prochaines sections présentent les grandes étapes de conception propres à une RD, telles que définies par Bergeron et ses collaborateurs (2020).

Figure 1. Démarche itérative de recherche-développement (Bergeron et al., 2020)



Nous avons choisi ce modèle de référence qui s'appuie sur une recension systématique de recherches ayant adopté la recherche-développement comme méthodologie et qui synthétise de façon claire et efficace les étapes de la RD, en mettant en évidence le caractère itératif de la démarche.

En nous appuyant sur les phases caractéristiques de la RD, nous expliquons brièvement ce qui a été fait dans notre projet. La section des résultats s'attachera quant à elle à la présentation des principes recensés pour soutenir l'élaboration de la séquence, puis à la description de la structure et du contenu de la séquence elle-même.

Phase 1 : Précision de l'idée de développement

Durant cette phase, il s'agit d'analyser les besoins existants et d'identifier des pistes de solutions possibles. On peut interroger les personnes utilisatrices ciblées par l'idée de développement. Il est également nécessaire de mener une recension d'écrits afin de dégager les connaissances issues de la recherche et de faire l'inventaire des « produits » déjà existants en fonction du problème à résoudre.

Dans notre projet, deux étapes ont été réalisées afin de soutenir la phase de développement : la constitution d'un corpus de manuels scolaires et la création d'une liste de vocables à partir de l'analyse de ce corpus (Tremblay et al., 2023). La liste comporte 231 vocables. Nous avons également mené une recension d'écrits sur la question du vocabulaire transdisciplinaire et son enseignement, tant en langue première que seconde, et auprès de différents publics scolaires. Cette recension dans les bases de données (ERIC, ProQuest, <https://about.proquest.com/en/products-services/eric/>) a été faite à partir des mots clés suivants : *corpus-based vocabulary, academic vocabulary instruction, teaching interdisciplinary word, transdisciplinary word, vocables polysémiques transdisciplinaires, lexique transdisciplinaire, vocabulaire des consignes, verbes des consignes*.

Phase 2 : Structuration de la solution inédite

Dans cette phase, on prend des décisions concernant le prototype à construire et on établit les lignes directrices du cahier des charges.

À partir de la recension des écrits réalisée dans la phase 1, nous avons dégagé les grands principes à mettre en œuvre dans le développement de notre séquence d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire. Ces

principes sont présentés dans la section des résultats.

Phase 3 : Développement du prototype

C'est lors de cette phase qu'une première version du prototype voit le jour. Bien que la notion de prototype évoque un outil ou un logiciel, elle couvre un éventail beaucoup plus large de possibilités. Dans notre recherche, le prototype correspond ainsi à une séquence didactique.

En nous appuyant sur les principes recensés et sur les étapes constitutives d'une démarche didactique fondée sur un enseignement explicite du vocabulaire (Beck et al., 2013 ; Marzano, 2013 ; Picoche, 1993), nous avons créé une première version du prototype - notre séquence didactique. Nous manquons d'espace pour décrire la séquence dans sa version initiale, nous nous concentrons dans cet article à la présentation de la version bonifiée du prototype, à la suite de la phase 4.

Phase 4 : Amélioration du prototype

Il s'agit ici de mettre le prototype (la séquence didactique) à l'essai et de faire les mises au point nécessaires pour l'améliorer.

Dans notre projet, trois enseignants œuvrant aux trois cycles du primaire et une conseillère pédagogique ont mis en œuvre dans leur classe des séquences portant sur les verbes, incluant les minileçons³. Ils ont accepté de récolter des traces de leur expérimentation et de rapporter leurs observations à l'équipe de recherche. Chaque classe ($n = 4$) était située dans une école différente et les milieux d'expérimentation se sont montrés relativement diversifiés : les écoles se trouvaient tant en milieu urbain qu'en banlieue et présentaient un indice de défavorisation de faible à élevé. La plupart des classes étaient caractérisées par la diversité ethnique et culturelle des élèves qui les composaient. Dans ces différents contextes d'expérimentation, plusieurs photos et enregistrements audios ont permis de rendre compte avec précision du déroulement des activités, du verbatim des enseignantes et de la réponse et de l'engagement des élèves.

Les mises à l'essai et le retour des enseignantes sur celles-ci nous ont permis de bonifier les activités de chaque séquence expérimentée. Voici la liste des principales améliorations apportées à la séquence :

³ L'intention et la structure des minileçons sont présentées dans les résultats.

- Certaines étapes ont été supprimées ou jumelées afin que les séquences soient moins chronophages et s'intègrent plus aisément à la réalité de la classe.
- L'intention de chacune des étapes et la formulation de certaines consignes ont été clarifiées.
- La durée des étapes a été ajustée en fonction de la réalité de la mise en œuvre des séquences.
- Initialement planifiées pour les 2^e et 3^e cycles du primaire, des séquences pour le 1^{er} cycle du primaire ont ensuite été ajoutées, faisant écho au potentiel préventif de l'enseignement de vocabulaire auprès de jeunes élèves (Biemiller, 2012).
- Les séquences pour les 2^e et 3^e cycles, d'abord créées de façon distincte, ont été regroupées, puisque peu d'éléments les distinguaient et pour éviter ainsi un effet de redondance; des pistes précises pour l'exploitation des séquences à l'un ou l'autre de ces cycles ont néanmoins été ajoutées, lorsque nécessaire.

Phase 5 : Diffusion du produit et des résultats de recherche

La séquence a été diffusée dans une revue professionnelle québécoise (*Vivre le primaire*) à travers des articles présentant sa mise en œuvre pour travailler les vocables suivants : SOMME, CARRÉ, OBSERVER, COMPRENDRE, REPRÉSENTER. Des communications professionnelles ont également eu lieu dans différents congrès destinés à des enseignantes au primaire. Des communications scientifiques ont enfin permis de diffuser les résultats de recherche concernant la constitution du corpus, l'analyse du corpus pour la constitution d'une liste et l'élaboration de la séquence didactique (Michot et al., 2023 ; Parent et al., 2023 ; Tremblay et Sauvageau, 2022 ; Tremblay et al., 2019 ; Tremblay et al., 2022).

Les allers-retours entre la théorie et la pratique dans le cadre de cette recherche-développement ont mené à la conception et à la bonification de la séquence d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire. Comme évoqué précédemment, ils ont notamment permis de recenser les principes sous-jacents à la conception de cette séquence, puis à la description de sa structure et de son contenu.

3. Résultats : une séquence d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire

La recherche-développement produit une diversité de résultats. Effectivement, chaque boucle de conception peut mener à un type de résultat spécifique (Tremblay et Sauvageau, 2022), ici à l'identification de principes et au prototype créé (la séquence didactique)

3.1 Principes pour guider l'élaboration d'une séquence d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire

La phase 2 de la recherche-développement a permis de cerner les principes issus de la littérature scientifique afin de soutenir la conception de notre démarche d'enseignement. Voici les principaux principes retenus.

- **Privilégier les mots transdisciplinaires** plutôt que des mots spécifiques à une discipline ou plus techniques (Snow et al., 2009).
- **Partir d'un mot ciblé** et centrer la séquence autour de ce mot (Nelson et Stage, 2007 ; Picoche, 1993) en mettant l'accent tant sur sa forme (par ex. famille morphologique), son sens que son usage (Beck et al., 2013). Grimaldi (2008) propose aux enseignants de travailler les mots du vocabulaire transdisciplinaire de manière successive à l'aide de grilles d'analyse, afin de faire le suivi des différents sens vus pour chaque mot pour ensuite les utiliser le plus souvent possible et le plus rapidement possible en situation d'écriture. Cette façon de découvrir les sens de vocables polysémiques permet également aux apprenants de mieux comprendre la construction d'un article de dictionnaire, les familiarisant ainsi avec cet outil de référence, souvent peu utilisé.
- **Partir du déjà su**, des connaissances antérieures des élèves (Picoche, 1993). Il s'agit de rendre explicites ces connaissances et de les utiliser pour aider les élèves à approfondir leur connaissance du mot ciblé, notamment en laissant émerger les mots connus apparentés à ce mot (Adams, 2003 ; Nelson et Stage, 2007). Adams (2003) rappelle d'ailleurs l'importance de se renseigner sur les connaissances antérieures des élèves ainsi que sur leur utilisation du vocabulaire disciplinaire avant son enseignement (par ex. en mathématiques au sujet du vocable RÈGLE). Il s'agit ensuite d'utiliser ces connaissances pour aider les élèves à en développer de nouvelles à propos des diverses unités lexicales associées au vocable à l'étude.
- **Associer le mot ciblé à des termes connexes** (Graves et Fitzgerald, 2006 ; Hyland et Tse, 2009). Dans ce cas, il importe de travailler le mot

en association avec ses cooccurrents, ses synonymes, ses antonymes, les expressions figées qui le contiennent, etc. Qui plus est, la catégorisation des liens établis apparaît essentielle pour représenter le réseau lexical qui mène à mieux comprendre et utiliser le mot étudié (Picoche, 1993), ce que Read (2004) nomme la connaissance réseautée.

- **Enseigner le sens du mot en contexte** (McKeown et al., 2018 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). L'apprenant est plus susceptible d'apprendre un nouveau mot si celui-ci est présenté en contexte, ce qui permet de distinguer le sens et les usages des différentes unités lexicales d'un vocable polysémique (Beck et al. 2013). Dans cette visée, il est possible de faire découvrir le « mot ciblé » dans une œuvre de littérature jeunesse, de donner des exemples de phrases ou de courts énoncés contenant ce mot dans des contextes variés, associés à diverses disciplines et traduisant les différents sens du mot, le cas échéant (Mangiante, 2004). C'est en ce sens que Picoche (1993) préconise de ne pas séparer le vocabulaire de la grammaire.

D'ailleurs, lors de la conception de notre séquence didactique modèle (et des exemples de séquences propres à chaque mot ciblé), nous avons procédé à une analyse contextuelle des mots ciblés. Au moyen du logiciel AntConc (<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>), nous avons été en mesure de donner le contexte d'emploi des mots dans les manuels. Par exemple, pour le verbe OBSERVER, des contextes très diversifiés ont été tirés des manuels scolaires comme : « Observe l'illustration. », « Observe le texte [...] », « Observe chaque suite de nombres et écris la régularité. », « Observe comment tu as évolué en six ans. ». Cette analyse s'est avérée très utile lors de la création des activités s'inscrivant dans les séquences propres à chaque mot ciblé, puisqu'elle nous a permis de dégager les contextes dans lesquels les vocables étaient utilisés, et ce, dans les différentes disciplines. De ce fait, les phrases tirées des manuels ont souvent été utilisées telles quelles dans nos activités, ou ont parfois été adaptées légèrement.

- **Approcher l'apprentissage du mot de façon ludique**, jouer avec le « mot ciblé » et les mots connexes pour développer une attitude favorable face aux mots, ou en d'autres mots la « sensibilité lexicale » des apprenants (Graves et Fitzgerald, 2006 ; Tremblay, 2021). Blachowicz et Fisher (2004) ont constaté à quel point les jeux de mots motivent les élèves à apprendre, à développer des stratégies efficaces et surtout, à développer leur amour pour les mots.

- **Proposer une séquence qui permet aux élèves d'être actifs tout en favorisant la discussion.** La collaboration en sous-groupes ou en grand groupe et la discussion qui en émerge contribuent à une compréhension partagée du sens du vocabulaire travaillé (Adams, 2003). De même, la prise de parole favorise le réemploi du mot ciblé et des mots connexes et sensibilise les élèves aux similarités et aux différences entre ces mots (Kelley et al., 2010 ; Marzano, 2013 ; McKeown et al., 2018). Selon Marzano (2013), interagir avec d'autres personnes sur ce que nous apprenons approfondit notre compréhension.
- **Conserver des traces des apprentissages.** À cet effet, un carnet de mots peut constituer un moyen de conserver des traces des apprentissages lexicaux au fil des séquences et devenir éventuellement un outil de référence (Nelson et Stage, 2007). Il importe dans une telle visée de laisser les élèves proposer leur propre définition du mot ciblé, qui peut même prendre la forme d'une représentation graphique/symbolique du « mot ciblé » rappelant le ou les sens travaillés (Marzano, 2013).
- **Développer une séquence qui s'intègre aux apprentissages disciplinaires prévus en classe.** Il s'agit dans ce cas de créer un environnement dans lequel le vocabulaire fait habituellement partie de l'enseignement, du programme d'études et de l'évaluation, sans constituer un ajout aux activités régulières (Adams, 2003), tout en s'ajustant aux besoins des apprenants (Beck et al., 2013).
- **Planifier des séances de courte durée** (environ 15 minutes) semble efficace auprès des élèves du primaire et permet d'assurer un rythme régulier entre les activités d'une séquence complète (Lawrence et al., 2015 ; McKeown et al., 2018 ; Snow et al., 2009). Notons sur ce point que l'analyse de différentes séquences d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire (Kelley et al., 2010 ; Lawrence et al., 2015 ; McKeown et al., 2018) nous a permis de constater une certaine variété dans la durée proposée pour l'ensemble d'une séquence selon les auteurs. Par exemple, le modèle RAVE de McKeown et ses collaborateurs (2018) comprend sept leçons de 10 à 20 minutes, basées sur l'enseignement de neuf mots organisés autour d'un thème. La séquence GENERATION (Lawrence et al., 2015) vise l'enseignement de cinq mots tirés d'un texte, s'actualisant par cinq activités de 15 minutes par semaine.

Les observations précédentes ont conduit au résultat central de notre démarche de recherche-développement, soit à la conception d'une séquence

d'enseignement respectant les principes d'un enseignement efficace du vocabulaire transdisciplinaire

3.2 Une séquence d'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire

La suite de notre recherche-développement s'est traduite par la conception d'une séquence d'enseignement se répartissant en six étapes de 10 à 20 minutes. Notre séquence se centre sur un seul vocable comme point de départ, puis amène à l'exploration de plusieurs unités lexicales (celles qui correspondent aux différents sens du vocable, puis les autres unités lexicales qui y sont reliées sémantiquement ou syntaxiquement). La démarche de conception de la séquence est décrite ci-après.

1) Choix des mots à travailler

Notre recension des écrits nous a amenés à nous concentrer, en premier lieu, sur les verbes présents dans notre corpus. Selon Picoche (1993), lorsqu'il est question d'enseigner le vocabulaire, une attention particulière devrait être accordée au verbe, c'est pourquoi nous avons tout d'abord sélectionné des verbes fréquents et susceptibles d'être utilisés de manière transdisciplinaire. Après avoir dressé une liste de verbes transdisciplinaires fréquents, nous avons croisé cette liste à celle de Marzano (2013). Ce dernier a élaboré une liste de verbes cognitifs (*cognitive verbs*), tels qu'AJOUTER, CHOISIR et CONSTRUIRE, à l'intention des enseignants de l'éducation préscolaire à la 12^e année. Ces verbes tirés du vocabulaire transdisciplinaire font référence aux différents types d'opérations mentales que les élèves sont amenés à effectuer durant leur scolarité. Nous avons donc considéré ces vocables en priorité afin de cibler des verbes matrices pour exemplifier notre séquence à partir d'activités concrètes pour chaque cycle du primaire.

Dans cette perspective, nous avons retenu 13 verbes dans notre corpus, soit : OBSERVER, COMPRENDRE, REPRÉSENTER, EXPLIQUER, FORMER, CHOISIR, DÉCOUVRIR, PRÉSENTER, AJOUTER, RÉPONDRE, PRODUIRE, CONSTRUIRE et NOMMER. Soulignons que l'ensemble de ces verbes se trouvent dans la liste orthographique québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014). Bien que cette liste vise l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, le choix des mots qui la constituent a notamment été effectué en fonction de critères de fréquence et d'utilité des mots (Tremblay et al., 2013).

Nous avons d'abord choisi le verbe OBSERVER pour exemplifier notre séquence didactique, avec l'intention de transférer ce premier modèle aux

autres verbes transdisciplinaires de notre corpus, puis éventuellement aux noms, aux adjectifs et aux adverbes faisant partie de notre corpus. Si la sélection des adjectifs et des adverbes reste à effectuer au moment de la publication de cet article, nous avons porté une attention particulière à la sélection des noms et à la planification d'exemples de séquences s'y rapportant.

Dans cette optique, nous nous sommes souciés de la complexité que présentent certains noms, fortement polysémiques. Les douze noms que nous avons ciblés et utilisés pour exemplifier notre séquence sont les suivants : RÉSULTAT, TRACE, ORDRE, PARTIE, TERME, RÈGLE, SOMME, BASE, POSITION, VALEUR, PRODUIT et ÉNERGIE.

2) Structure de la séquence

Conçue à partir des principes présentés dans la section précédente, la structure de la séquence didactique que nous proposons se fractionne en six étapes distinctes, mais interreliées et fondées sur des démarches didactiques existantes (Adams, 2003 ; Marzano, 2013 ; Nelson et Stage, 2007). De plus, dans une visée de transfert graduel des responsabilités (Barth, 2018), l'enseignante soutient davantage les élèves au cours des trois premières étapes, qui se déroulent généralement en grand groupe et à l'oral. Les séances subséquentes sont plutôt menées en sous-groupes (à l'oral ou à l'écrit, selon l'activité choisie et le cycle). Voici les six étapes de la démarche :

1. l'introduction du mot ciblé, qui permet aux élèves de se faire des représentations mentales en lien avec celui-ci ;
2. une collecte de mots qui part du « déjà su » des élèves et qui met le mot ciblé en relation avec d'autres mots connus des élèves, soit en orientant vers un sens précis du mot ou en acceptant les réponses liées à ses différents sens (dans le cas d'un mot polysémique) ou à ses usages ;
3. la création d'une constellation, qui vise la catégorisation des mots dégagés à l'étape précédente et qui suit l'orientation définie à cette étape, de manière à organiser les mots d'après un sens précis du mot ou selon la variété de ses sens ;
4. l'illustration ou la définition du mot ciblé dans l'objectif de conserver des traces écrites de l'un ou de plusieurs de ses sens ou usages ;
5. une manipulation de l'ensemble des mots (tant le mot ciblé que ceux issus de la constellation), afin que les élèves acquièrent des connaissances syntaxiques, grammaticales, pragmatiques ou liées aux cooccurrences ;
6. le réinvestissement des apprentissages.

À ces étapes s'ajoute l'enseignement de minileçons dans le but de développer les habiletés et l'autonomie des élèves relativement à des étapes précises de la séquence didactique. L'intention de chaque minileçon est donc unique (par ex. regroupement des mots d'une constellation ou définition des mots). Nous avons basé la structure d'une minileçon sur celle de Calkins (2017), en suivant les étapes de **connexion** avec les connaissances antérieures des élèves et les leçons précédentes, d'**enseignement** explicite incluant la démonstration de l'habileté visée, d'**engagement actif** des élèves basé sur la mise en pratique de l'habileté enseignée et de **lien** avec les apprentissages futurs et le transfert dans de nouvelles situations. Bien qu'elles aient généralement lieu avant d'entamer la première étape d'une nouvelle séquence sur un mot précis, l'expérimentation en milieu pratique nous mène à suggérer de répartir les minileçons en fonction des besoins observés chez les élèves.

Le tableau 1 présente la vue d'ensemble d'une séquence et fournit les informations concernant l'intention, la durée et le mode de fonctionnement de chacune des étapes. Des exemples d'activités typiques (en fonction des vocables choisis pour le travail lexical) accompagnent chacune des étapes (voir infra. tableau n°1).

Tableau 1. Vue d'ensemble de la séquence didactique

Étapes	Activités
<p>Préparation : enseigner une minileçon.</p> <p>Objectifs : Développer les habiletés nécessaires et favoriser l'autonomie des élèves au regard d'une étape précise de la séquence didactique.</p> <p>Durée approximative : 10 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Au coin rassemblement. Les discussions alternent entre le grand groupe et les dyades.</p>	<p>Avant d'entamer une séquence à proprement parler, il peut s'avérer efficace d'enseigner une minileçon. L'ordre d'enseignement des minileçons peut varier selon les besoins des élèves. Voici quelques suggestions d'habiletés pouvant faire l'objet d'une minileçon : la collecte de mots, le regroupement des mots en constellation, le croquis (1^{er} cycle) ou la définition d'un mot (2^e et 3^e cycles), etc.</p>
<p>1. Introduire le mot transdisciplinaire ciblé en mettant les élèves en action.</p> <p>Objectifs : Stimuler l'intérêt des élèves envers l'apprentissage d'un mot transdisciplinaire et introduire ce mot dans un contexte authentique. Mettre les élèves en action et leur permettre de se faire des représentations mentales significatives en lien avec ce mot.</p> <p>Durée approximative : 10 à 15 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Au coin rassemblement, discussion en grand groupe. L'enseignante accueille toutes les réponses avant de présenter le mot ciblé aux élèves. Il peut également s'agir d'une activité de découverte « sur le terrain ».</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour introduire le mot OBSERVER :</p> <p>Littérature jeunesse. Par ex. « Afin de découvrir le mot ciblé, nous allons lire le livre <u>Ouvre grand les yeux</u>, écrit par Cédric Ramadier. Lors de cette activité, vous devrez être bien attentifs pour tenter de deviner de quel mot il est question. »</p> <p>Mimes. Par ex. « Montre de quoi tu as l'air lorsque tu observes un oiseau. Est-ce que ton mime est identique si tu observes une suite de nombres dans ton cahier ? »</p> <p>Présentation d'images. Par ex. « Plusieurs images sont affichées au tableau. Décrivons-les. Trouvons ensuite le mot ciblé qu'elles représentent et qui les unit. »</p>
<p>2. Faire une collecte de mots.</p> <p>Objectifs : Une fois que les élèves ont réalisé l'importance et la fréquence élevée du mot ciblé dans leur quotidien, les questionner sur les autres mots qui leur viennent en tête en pensant à celui-ci. Laisser les élèves libres dans leur énonciation, l'intention étant de partir du « déjà su » pour enrichir leurs connaissances. Il est néanmoins possible d'orienter l'émergence d'idées vers un sens précis du mot ciblé ou d'accepter les réponses liées à ses différents sens (dans le cas d'un mot polysémique). L'enseignant peut également contribuer à la collecte en introduisant quelques mots nouveaux.</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour faire une collecte de mots :</p> <p>Nuage de mots. Inviter les élèves à collecter des mots sur des papillons adhésifs, sur une affiche ou sur une application numérique.</p> <p>Enregistrement des mots énoncés. Par ex. « Vous allez enregistrer tous les mots qui vous viennent en tête sur l'application <i>Dictaphone</i> de votre tablette numérique. »</p> <p>Chasse aux mots dans les livres, dans les manuels utilisés pour l'enseignement des disciplines, dans la classe, dans l'école, etc.</p>

<p>Durée approximative : 10 à 15 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Au coin rassemblement, discussion pour mettre les idées en commun. Il peut également s'agir d'une activité de collaboration entre pairs ; dans ce cas, un court partage en grand groupe est suggéré par la suite. Idéalement, les idées proposées à l'oral sont transcrites à l'écrit pour en garder des traces.</p>	
<p>3. Créer une constellation incluant des regroupements de mots.</p> <p>Objectifs : Amener les élèves à structurer leurs idées et à comprendre les multiples utilisations d'un mot selon un sens précis ou selon la variété de ses sens. Établir des liens entre les mots nommés à l'étape précédente. À cette fin, des catégorisations et des regroupements des mots sont effectués.</p> <p>Durée approximative : 15 à 20 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Modelage de l'enseignante qui se poursuit par un travail en dyades (ou en sous-groupes) et se termine par un partage de grand groupe durant lequel l'enseignante explique les différents sens du mot ciblé, si nécessaire.</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour créer une constellation de mots :</p> <p>Cartes lexicales sous forme de réseau, de fleurs, de trèfle, etc., permettant de schématiser la collecte de mots. Par ex. « En relisant les mots relevés lors de l'étape précédente, trouvons d'abord des regroupements possibles. Chaque pétale de cette fleur doit représenter un regroupement. »</p> <p>Boîtes qui permettent de classer les mots de la collecte.</p>
<p>4. Représenter un sens ou des sens du mot à l'aide d'un dessin, d'un symbole, d'une définition, d'une phrase, etc.</p> <p>Objectifs : Permettre aux élèves de conserver une trace écrite (de l'un ou de plusieurs sens du mot ciblé) afin d'optimiser la consolidation et le transfert des apprentissages.</p> <p>Durée approximative : 5 à 15 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Dans un travail individuel ou collaboratif, l'enseignant peut photographier la représentation du mot et l'imprimer : chaque élève pourra l'ajouter à son carnet de mots et garder une trace écrite.</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour créer une constellation de mots :</p> <p>Carnet de mots dans lequel l'ensemble des mots travaillés est colligé. S'il s'agit d'une définition, celle-ci peut être créée de toutes pièces par les élèves ou être complétée par une recherche systématique dans le dictionnaire. Dans ce deuxième cas, il importe néanmoins que la définition demeure significative pour les élèves.</p> <p>Cartes de jeu pouvant être réutilisées lors de diverses activités en classe. Par ex. « Inscrivez d'abord le mot au recto de la carte. Au verso, dessinez ou symbolisez le mot ciblé. »</p>
<p>5. Manipuler le mot vedette et les mots de la constellation.</p> <p>Objectifs : Manipuler l'ensemble des mots (tant le mot ciblé que ceux issus de la constellation), afin</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour manipuler en contexte le mot ciblé et les mots de la constellation :</p> <p>Transformation d'une phrase. Par ex.</p>

<p>que les élèves acquièrent des connaissances syntaxiques, grammaticales, pragmatiques ou liées aux cooccurrences.</p> <p>Durée approximative : 15 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Travail d'abord en grand groupe, puis en dyades (ou en sous-groupes), suivi d'un partage en grand groupe.</p>	<p>« Composez une phrase avec le verbe OBSERVER. Pouvez-vous modifier le sujet ? Pouvez-vous modifier le complément ? Quels mots pouvez-vous ajouter ? Pouvez-vous composer une phrase différente qui veut dire la même chose ou le contraire ? Laquelle des phrases préférez-vous et pourquoi ? »</p> <p>Vrais ou faux à partir de phrases contenant les mots de la constellation. Par ex. « Si je suis en train de regarder attentivement une carte du Québec, je suis en train de l'observer. Vrai ou faux ? »</p> <p>Jeu d'association. Par ex. « Lequel des synonymes du mot ciblé serait le plus juste pour décrire les situations suivantes... ? »</p>
<p>6. Réinvestir les apprentissages.</p> <p>Objectifs : Mettre en pratique les nouvelles connaissances sur le mot ciblé et sur les mots de la constellation en réinvestissant ces mots dans de nouveaux contextes.</p> <p>Durée approximative : 10 à 20 minutes</p> <p>Mode de travail suggéré : Travail d'abord en grand groupe, puis en dyades (ou en sous-groupes), suivi d'un partage en grand groupe.</p>	<p>Voici quelques exemples de moyens pour réinvestir les mots (à l'oral ou à l'écrit) :</p> <p>Composition de phrases en utilisant le mot ciblé et les mots de la constellation pour décrire une image.</p> <p>Composition de phrases pour les classer ensuite selon le sens ou l'utilisation du mot ciblé utilisé.</p> <p>Création de saynètes à l'oral en s'inspirant des différentes utilisations ou des différents sens du mot à l'étude.</p> <p>Jogging d'écriture. Par ex. « Écrivez le plus de phrases possible en utilisant le verbe OBSERVER selon ses différentes utilisations. »</p>

4. Discussion

Cette contribution repose sur une analyse de corpus de manuels scolaires ayant mené à la constitution d'une liste de vocables transdisciplinaires (Tremblay et al., 2023). La sélection des vocables figurant dans la séquence proposée s'appuie sur des critères établis par les chercheurs et chercheuses en didactique du lexique (par ex. Marzano, 2013 ; Picoche, 1993) ainsi que sur des outils ministériels mettant en avant-plan la fréquence d'utilisation des mots (MELS, 2014).

De plus, la planification des différentes séquences permettant d'exemplifier l'enseignement de mots transdisciplinaires précis a permis de constater que

l'enseignement d'un verbe transdisciplinaire diffère de celui d'un nom. En effet, dans le cas des verbes, l'accent est mis sur les actants sémantiques (Polguère, 2016) qu'il implique (par ex. QUI observe QUOI?), alors que l'enseignement d'un nom transdisciplinaire, souvent fortement polysémique et pouvant mener à des interférences entre son sens courant et ceux d'usage spécifique disciplinaire, doit être abordé différemment ; il peut entre autres être intéressant de s'intéresser aux cooccurrences d'un nom transdisciplinaire (Sauvageau et al., 2022).

La séquence proposée, comportant six étapes d'une quinzaine de minutes chacune, a été jugée pertinente et réaliste par les enseignantes l'ayant expérimentée, et ce, peu importe le type de milieu dans lequel elles œuvraient. Les élèves se sont engagés dans leurs apprentissages durant la mise à l'essai : « Les élèves ont participé activement à l'activité. », « La plupart des enfants étaient engagés dans la recherche de mots. Ils ont été très impressionnés par la quantité de mots qu'ils ont nommés ! », « J'ai beaucoup aimé cette étape, courte [la collecte de mots], qui aide à construire davantage le sens et à créer des liens dans le vocabulaire des enfants ! » Ces témoignages rendent compte du potentiel de la séquence comme outil d'enrichissement du vocabulaire, de la compréhension des liens lexicaux et d'une meilleure connaissance des différents concepts propres aux disciplines scolaires du primaire. Ainsi, même si les effets de la démarche n'ont pas été mesurés empiriquement, par exemple sur les plans de l'accroissement du vocabulaire ou du développement de la connaissance de phénomènes lexicaux (polysémie, liens lexicaux, cooccurrences), les expérimentations en classe ont permis d'observer certains apprentissages. Précisons d'ailleurs que dans le cadre d'un projet de maîtrise actuellement réalisé par l'un des coauteurs de cet article (Parent, à paraître), les élèves ont démontré leur capacité à réinvestir chacune des étapes de la démarche. Notamment, la collecte de mots et la catégorisation des mots trouvés se font plus facilement ; les élèves regroupent davantage les mots sémantiquement liés au mot de départ, ils distinguent mieux les différents sens des vocables et reconnaissent les combinaisons de mots privilégiées autour du mot à l'étude. Les résultats à venir de ce travail de recherche permettront de montrer plus spécifiquement si la démarche a un effet sur la connaissance des cooccurrences des mots à l'étude.

Conclusion

La séquence didactique présentée dans cet article est le fruit d'une démarche itérative de recherche-développement et, par conséquent, de nombreux allers-retours entre théorie et pratique. Elle contribue dès lors aux

connaissances scientifiques, en proposant une actualisation des principes fondamentaux d'un enseignement du vocabulaire transdisciplinaire, de même qu'au développement de pratiques pédagogiques appuyées sur la mise à l'essai de la séquence par des enseignantes du primaire. Cela dit, l'échantillon d'enseignants ayant mis en pratique cette séquence demeure restreint. Nous souhaitons donc poursuivre son expérimentation à plus grande échelle. À la lumière de telles expérimentations, il sera notamment possible de planifier une diversité de minileçons répondant aux besoins des élèves en cours d'appropriation de la séquence. Il sera enfin possible de mesurer plus finement les retombées de la séquence sur les apprentissages lexicaux et disciplinaires des élèves.

Références bibliographiques

- Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: More than words can say. *The Reading Teacher*, 56(8), 786-795.
<https://www.jstor.org/stable/20205297>
- Barth, B.-M. (dir.) (2018). *Lev Vygotski aujourd'hui* (2^e éd.). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/works/levvygotskiaujourd'hui.pdf>
- Baumann J. F. et Graves M. F. (2010). What Is Academic Vocabulary?, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 4-12.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. 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.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). The Guilford Press.
- Blachowicz, C. et Fisher, P. (2004). Keep the “fun” in fundamental. Encouraging word awareness and incidental word learning in the classroom through word play. Dans J. F. Bauman et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction* (p. 219-238). Guilford Publications.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques* (traduit par A.-M. Kallemeyn, et D. Bernier-Ouellette). Chenelière Éducation.

- Casavant, É. et Tremblay, O. (2019). Des activités pleines de bon sens pour travailler la polysémie et enrichir le vocabulaire. *Vivre le primaire*, 32(2), p. 22-24.
- Coxhead A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Graves, M. F. et Fitzgerald, J. (2006). Effective vocabulary instruction for English-language learners. *The vocabulary-enriched classroom: Practices for improving the reading performance of all students in grades, 3*, 118-137.
- Grimaldi, E. (2008). *Enseigner le lexique : une nécessité pédagogique, une réalisation difficile, mais possible*. Université de Provence, Aix-Marseille.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Hyland, K., et Tse, P. (2009). Academic lexis and disciplinary practice: corpus evidence for specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111-129. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes.9.2.90781>
- Kelley, J. G., Lesaux, N. K., Kieffer, M. J. et Faller, S. E. (2010). Effective academic vocabulary instruction in the urban middle school. *The Reading Teacher*, 64(1), 5-14. <https://www.jstor.org/stable/27867517>
- Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Paré-Blagoev, E. J., et Snow, C. E. (2015). Word generation randomized trial: Discussion mediates the impact of program treatment on academic word learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786. <https://doi.org/10.3102/0002831215579485>
- Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2018). La polysémie. Dans A. Lehmann et F. Martin-Berthet (dir.), *Lexicologie : sémantique, morphologie et lexicographie* (p. 95-142). Armand Colin.
- Mangiante, J. M. (2004). Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 23(2), 71-80. <https://doi.org/10.4000/apliut.3347>
- Marzano, R. J. (2013). Cognitive verbs and the common core. *Educational Leadership*, 17(1), 78-79.
- McKeown, M. G., Crosson, A. C., Moore, D. W. et Beck, I. L. (2018). Word knowledge and comprehension effects of an academic vocabulary intervention for middle school students. *American Educational Research Journal*, 55(3), 572-616. <https://doi.org/10.3102/0002831217744181>

- Michot, S., Tremblay, O. et Venant, F. (2023, 11-12 mai). *Une séquence d'enseignement pour travailler le lexique mathématique au primaire : le cas du vocable « plus »* [communication orale]. 90^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec.
- Nagy W. et Townsend D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition, *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- 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>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. United States Government Printing Office.
- Nelson, J. R., et Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and treatment of children*, 30(1), 1-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/etc.2007.0003>
- Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. Dans F. Grossmann et S. Plane. *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, 43-69. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14512>
- Parent, A. (à paraître). *Les effets d'une séquence didactique portant sur le vocabulaire transdisciplinaire polysémique sur l'apprentissage des collocations au 3^e cycle du primaire* [mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal].
- Parent, A., Tremblay, O. et Godin, M.-P. (2023, 11-12 mai). *Une séquence didactique sur le vocabulaire transdisciplinaire polysémique et ses effets sur l'apprentissage des collocations au 3^e cycle du primaire* [communication orale], 90^e congrès de l'ACFAS. Montréal, QC, Canada.
- Picoche, J. (1993). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères*, 8(1), 11-28.

- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a second language selection, acquisition, and testing* (p. 209-227). John Benjamins Publishing Company.
- Sauvageau, C., Tremblay, O. et Parent, A. (2022). Calculer ou verser la somme... Telle est la question! *Vivre le primaire*, 35(1). 10-12.
- Sauvageau, C., Beaudoin, A. et Tremblay, O. (2021). Observer, comprendre, représenter. Des verbes transdisciplinaires à enseigner au 1^{er} cycle. *Vivre le primaire*, 34(2). 22-24.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Snow, C. E., Lawrence, J. F. et White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344. <https://doi.org/10.1080/19345740903167042>
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P. et Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497-518. <http://dx.doi.org/10.1086/663301>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques* [en ligne], 189-190, 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2019, 29-30 mai). *Élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire pour le primaire* [communication orale], 87^e congrès de l'ACFAS. Gatineau, QC, Canada.
- Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2023). Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire. *Corpus* [en ligne], 24(1). <https://doi.org/10.4000/corpus.7585>
- Tremblay, O. et Sauvageau, C. (2022, 23-25 mai). *La pluralité des résultats d'une recherche-développement sur le vocabulaire transdisciplinaire* [communication orale]. 15^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Tremblay, O., Sauvageau, C. et Drouin, P. (2022, 29 juin). *Le vocabulaire transdisciplinaire au primaire : perspectives linguistiques et didactiques*

Ophélie TREMBLAY, Claudine SAUVAGEAU et Alexandre PARENT

[communication orale]. Séminaires RALI-OLST. Université de Montréal, QC, Canada.

Tremblay, O., Lefrançois, P. et Lombard, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. Dans C. Masseron, C. Garcia-Debanc et C. Ronveaux (Dir.), *Enseigner le lexique, objets et pratiques*, (p. 231-246).

AUTEURS

Ophélie TREMBLAY est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle est amoureuse des mots, du dictionnaire, de l'écriture et de la formule des cercles d'auteurs et d'auteurs pour apprendre et enseigner l'écriture. Elle mène des recherches en didactique du lexique et en didactique de l'écriture, animée par le souhait de partager sa passion pour les mots et pour l'écrit. Plus précisément, ses travaux de recherche actuels portent sur la démarche des cercles d'auteurs et d'auteurs au primaire. Elle s'intéresse également aux pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de la sensibilité lexicale (un rapport à la fois affectif et cognitif envers le monde des mots), aux usages du dictionnaire électronique en classe et aux interactions entre vocabulaire courant et vocabulaire disciplinaire.

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.

Alexandre PARENT est étudiant à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Il travaille principalement sur le vocabulaire transdisciplinaire polysémique. Il est aussi **enseignement** en classe de 3^e cycle primaire au Québec.