

Sarah Jane MC KINLEY, mc_kinley.sarah_jane@courrier.uqam.ca
 Université du Québec à Montréal
Dominic ANCTIL*, dominic.anctil@umontreal.ca
 Université de Montréal

Former à l'enseignement du vocabulaire à la maternelle par une approche collaborative : quelles traces de changement des conceptions et des pratiques des enseignantes ?

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

Résumé

Le présent article porte sur une recherche collaborative menée auprès d'une dizaine d'enseignantes de l'éducation préscolaire intervenant en milieu défavorisé. Pendant deux années, les participantes ont pris part à une dizaine de journées de formation sur l'approche d'enseignement direct de vocabulaire ciblé dans des œuvres jeunesse et le développement de la sensibilité lexicale. Entre chaque journée de formation, elles étaient invitées à planifier et mettre en œuvre des séquences d'enseignement direct et des activités visant à développer la sensibilité lexicale des enfants. À travers des entretiens individuels menés en début et en fin de projet, nous avons pu décrire l'évolution des conceptions et des pratiques des enseignantes en lien avec le développement lexical à la maternelle. Les résultats démontrent une évolution des conceptions sur la connaissance des mots et une bonne appropriation de la démarche d'enseignement direct. Le concept de sensibilité lexicale quant à lui semble demeurer difficile à définir pour les enseignantes.

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

Training for vocabulary instruction in kindergarten through a collaborative approach: what evidence of changes in teachers' perceptions and practices?

Abstract

This article focuses on a collaborative research conducted with about ten preschool teachers working in disadvantaged environments. Over the course of two years, the participants took part in around ten training sessions on the robust vocabulary instruction of targeted words in children's books and the development of lexical consciousness. Between each training day, they were invited to plan and implement sequences of robust vocabulary instruction and activities aimed at developing the children's lexical consciousness. Through individual interviews conducted at the beginning and end of the project, we were able to describe the evolution of the teachers' conceptions and practices related to lexical development in kindergarten. The results demonstrate a shift in perceptions regarding word knowledge and a successful adoption of the robust vocabulary instruction approach. However, the concept of lexical consciousness seems to remain challenging to define for the teachers.

Key words : vocabulary teaching, robust vocabulary instruction, collaborative research, teaching practices, preschool education

Pour citer cet article :

MC KINLEY Sarah Jane et ANCTIL Dominic (2024). Former à l'enseignement du vocabulaire à la maternelle par une approche collaborative : quelles traces de changement des conceptions et des pratiques des enseignantes ? *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 114-136. 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

Le présent article s'intéresse à l'évolution des conceptions et des pratiques d'enseignement du vocabulaire d'enseignantes de l'éducation préscolaire ayant pris part à une recherche collaborative visant à bonifier leur enseignement lexical. À travers un accompagnement sur deux années offert par l'équipe de recherche, les onze enseignantes ont pu s'approprier la démarche d'enseignement direct de vocabulaire ciblé dans des œuvres jeunesse et à se familiariser avec le concept de sensibilité lexicale. Elles ont été invitées à planifier et à mettre en œuvre en classe des activités visant l'apprentissage de mots spécifiques et le développement de la sensibilité lexicale des enfants. Les résultats qui seront présentés plus loin (section 4.) proviennent principalement de l'analyse d'entretiens individuels réalisés avec les enseignantes au début et au terme de la recherche.

1. Contexte de la recherche

Le rôle central du vocabulaire dans la compétence langagière, et particulièrement dans la compréhension en lecture, n'est plus à démontrer. En effet, la compréhension d'un texte repose en grande partie sur la capacité du lecteur à saisir le sens des mots qui le composent (Elleman et al., 2009 ; Perfetti et Adolf, 2012).

Les pratiques de littératie familiales, notamment la lecture partagée, favorisent le développement précoce des compétences en lecture et du vocabulaire, prédisant ainsi en grande partie les performances en lecture au primaire (Sénéchal, 2006 ; Sénéchal et Lefevre, 2002). Cependant, les enfants issus de milieux défavorisés peuvent être désavantagés à ce chapitre, puisqu'ils sont moins exposés à des expériences langagières riches à la maison, ce qui peut se traduire par un développement moins prononcé du vocabulaire avant l'entrée à l'école (Fernald et al., 2013 ; Hart et Risley, 1995). De plus, les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison peuvent commencer leur parcours scolaire avec un bagage lexical plus limité dans cette langue (Carlisle et al., 1999).

D'énormes différences dans le vocabulaire des enfants existent en effet dès le début de la maternelle (Baker et al., 1998) et ont tendance à persister, voire à s'accroître au fil du temps (Hart et Risley, 1995). Cela s'explique par le fait que les élèves avec un vocabulaire limité bénéficient moins de l'apprentissage incident du vocabulaire, phénomène par lequel on apprend naturellement de nouveaux mots à travers des rencontres répétées dans divers contextes, principalement au hasard des lectures. Or, comme ce phénomène repose sur l'utilisation du contexte pour inférer le sens des mots inconnus et

développer ainsi leur vocabulaire, les élèves disposant d'un stock lexical plus limité en tirent moins profit, puisqu'ils comprennent moins les textes qu'ils lisent; cela peut conduire à un rapport négatif à la lecture et réduit leur exposition à de nouveaux mots (Stanovich, 1986).

Afin de réduire ces inégalités, il est impératif que l'école favorise l'expansion du vocabulaire oral dès l'éducation préscolaire (Beck et al., 2013; Biemiller, 2012) pour soutenir le développement de la compétence en lecture (Perfetti et Stafura, 2014), essentielle à la réussite scolaire (Duncan et al., 2007; Hindman et al., 2014). Le récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2021) souligne d'ailleurs le vocabulaire comme l'un des éléments clés pour le développement du langage oral de l'enfant.

1.1. Le vocabulaire dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* au Québec

En 2021, un nouveau Programme-cycle de l'éducation préscolaire voit le jour au Québec, remplaçant le programme de formation de 2001. Dans ce nouveau programme, deux approches, que certains pourraient qualifier de contradictoires, coexistent : l'approche développementale et l'approche scolarisante (Lehrer et Fournier, 2021). L'une met l'accent sur le développement de l'enfant dans sa globalité et à son rythme alors que l'autre met l'accent sur l'acquisition des savoirs essentiels qui préparent les enfants à leur entrée au primaire. La place du plaisir et de l'apprentissage par le jeu est au cœur du nouveau programme, ce qui se traduit notamment par deux périodes de jeux libres de 45 min par jour.

Le *Programme-cycle* est divisé en cinq domaines de développement : physique et moteur, cognitif, affectif, social et langagier. Le domaine langagier est séparé en deux axes de développement, oral et écrit, qui comportent chacun plusieurs composantes. Une des composantes de l'axe de développement du langage oral concerne plus spécifiquement le vocabulaire. Pour chaque composante, plusieurs éléments observables sont proposés par le *Programme-cycle* afin de guider les enseignants dans leurs interventions éducatives. Pour la composante « Élargir son vocabulaire », l'enfant pourrait, par exemple (p.44) :

- démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots ;
- répéter des mots ou des expressions au fur et à mesure qu'il les entend, même s'il ne comprend pas tout à fait leur sens ;
- utiliser des mots connus ou nouveaux dans différentes situations de

communication ;

- découvrir de nouveaux mots par des interactions et diverses lectures ;
- regrouper des mots qui ont des liens entre eux ;
- utiliser un vocabulaire de plus en plus précis pour désigner des objets, des actions ou des émotions ;
- réutiliser du nouveau vocabulaire dans les jeux symboliques.

1.2. Les pratiques actuelles d'enseignement lexical

Malgré la place importante que le vocabulaire occupe dans le *Programme-cycle* et le nombre important de chercheurs soulignant l'importance d'un enseignement lexical précoce, les recherches portant sur les pratiques actuelles d'enseignement lexical dans les classes de maternelle et de primaire font état de pratiques lacunaires.

Bien que l'éveil à l'écrit et le développement de la compétence en lecture soient au cœur des préoccupations des enseignants de maternelle et du 1^{er} cycle du primaire, ce sont principalement les compétences liées à la maîtrise du code (conscience phonologique, correspondances graphèmes-phonèmes) qui sont travaillées en classe (Goigoux, 2016 ; Juel et al., 2003). Quant au vocabulaire, il ressort souvent comme un parent pauvre ; il fait rarement l'objet d'un enseignement spécifique ou d'activités planifiées (Wright et Neuman, 2014) et est plutôt abordé à travers des explications spontanées lorsque survient un problème de compréhension, sans retour subséquent sur les mots qui viendraient soutenir leur appropriation et leur réemploi (Grossmann, 2018). Des travaux francophones, cette fois à l'école primaire, arrivent à des constats similaires (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004). Or, la recherche sur le développement lexical démontre bien que le vocabulaire s'acquiert à travers des rencontres multiples avec les mots dans différents contextes signifiants, et non à la suite d'une seule rencontre, même accompagnée d'explications (Gardner, 2013 ; McKeown et al., 2017).

Pour offrir un enseignement optimal de la lecture, il est donc nécessaire que les enseignants aient une connaissance fine de l'ensemble des processus en jeu dans la compréhension de texte et dans l'acquisition de vocabulaire et qu'ils s'approprient les pratiques pédagogiques recommandées par la recherche pour les travailler. Le décalage entre les pratiques observées et les recommandations des chercheurs témoigne donc de réels besoins de formation chez les enseignants (Cèbe et Goigoux, 2018).

1.3. Une recherche collaborative pour pallier les besoins de formation

C'est pour répondre ces besoins en lien avec le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire que nous avons proposé un projet de recherche collaborative à notre partenaire *Une école montréalaise pour tous* (UÉMPT)¹. UÉMPT est un programme de soutien du ministère de l'Éducation du Québec visant entre autres à répondre aux besoins de formation des enseignantes² intervenant en milieux défavorisés sur l'île de Montréal au Québec, souvent caractérisés par une large population d'élèves pluriethnique et plurilingue. L'objectif de formation du projet était de favoriser l'appropriation par les enseignantes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire et du concept de sensibilité lexicale en étant accompagnées dans la planification et la mise à l'essai d'activités lexicales.

Le présent article vise à décrire le dispositif de recherche-formation et ses impacts sur l'évolution des conceptions et des pratiques des personnes y ayant participé.

2. Cadre conceptuel

La connaissance d'un mot est multidimensionnelle et implique des informations relatives à sa forme (orale et écrite), à son sens et à son utilisation (Nation, 2022 ; Polguère, 2016). Par conséquent, l'apprentissage des mots se fait de façon graduelle, au fil des rencontres dans des contextes variés. Il est donc possible d'appréhender l'accroissement du vocabulaire sur le plan de son étendue — c'est-à-dire quantitativement en s'intéressant au nombre de mots connus — ou sur le plan de la profondeur — c'est-à-dire plus qualitativement, en considérant le niveau de connaissance des mots (Wesche et Paribakth, 1996). En effet, une connaissance moins profonde des diverses facettes d'un mot (forme, sens, usage) nous permettra peut-être d'en avoir une maîtrise réceptive suffisante pour en comprendre le sens général lorsqu'on le rencontre dans un texte, mais peut-être pas d'en avoir une maîtrise productive qui nous permettrait de l'utiliser spontanément et à bon escient à l'oral ou dans un texte écrit (Read, 2000).

Afin de soutenir le développement lexical des élèves, Graves (2016)

¹ Le projet *Développer le vocabulaire et la sensibilité lexicale pour soutenir l'apprentissage de la lecture : une recherche collaborative avec des enseignantes de maternelle et de 1^{re} année du primaire* (Anctil, D., Tremblay, O. et Gagné, A., 2020-2024) bénéficie d'une subvention du programme *Développement de partenariat* du Conseil supérieur de recherche du Canada.

² Nous employons systématiquement le terme « enseignantes » au féminin à partir de cette section pour représenter le fait que la très grande majorité des personnes enseignant à l'éducation préscolaire sont des femmes et qu'un seul homme a pris part à la recherche.

mentionne quatre composantes à considérer : 1) l'exposition à une langue riche à travers des expériences langagières variées, 2) l'enseignement explicite de mots, 3) l'enseignement de liens lexicaux qui permettent d'appréhender la structure du lexique et 4) le développement de la sensibilité lexicale. Dans le cadre de notre recherche, ce sont en particulier les composantes 2 et 4 qui ont été abordées dans nos formations ; elles seront détaillées aux sections 2.2 et 2.3. Mais attardons-nous d'abord aux principes plus généraux qui soutiennent le développement du vocabulaire.

2.1. Les principes soutenant le développement du vocabulaire

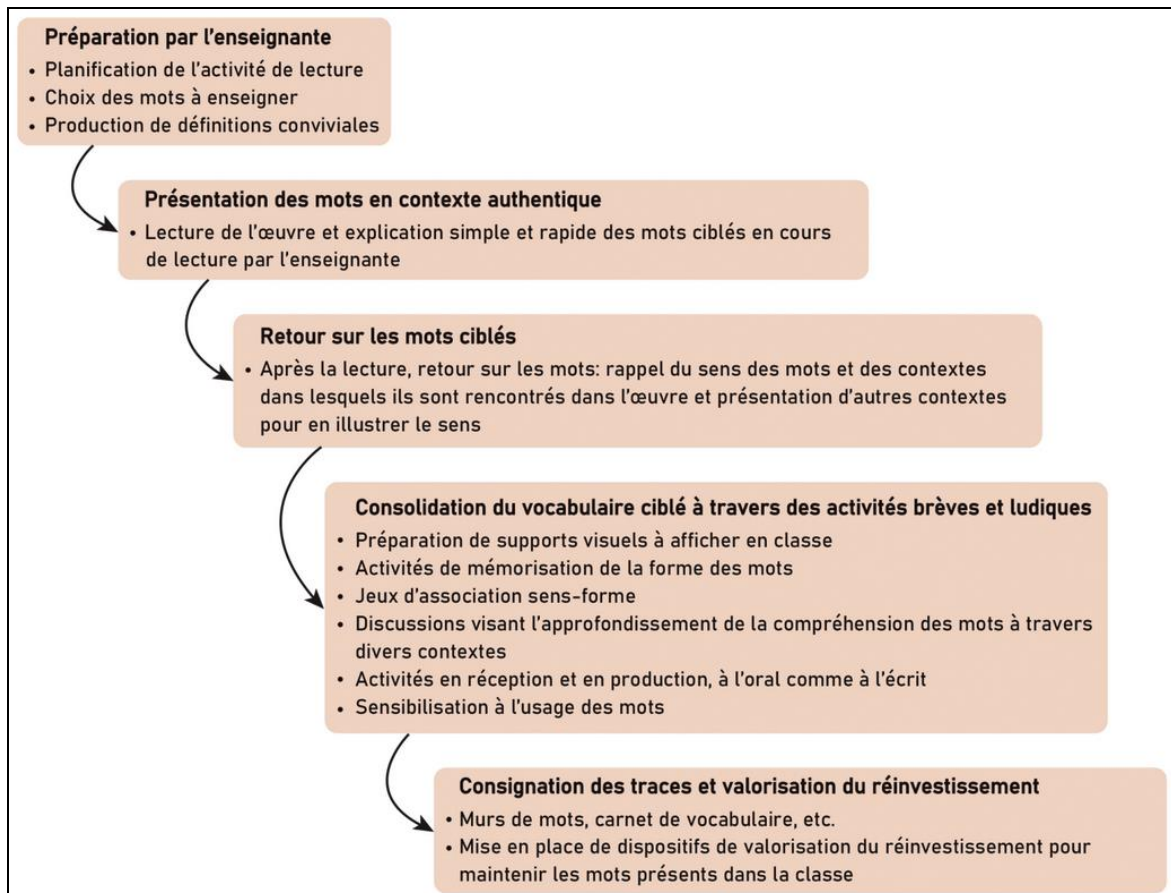
Le développement du vocabulaire des enfants repose sur plusieurs principes. En premier lieu, il est crucial que les mots soient introduits dans des contextes authentiques et signifiants, tels que des albums jeunesse. Des études indiquent que la lecture à voix haute par l'enseignante dès la maternelle a des effets positifs sur la compréhension et l'accroissement du vocabulaire des élèves issus de milieux défavorisés (Swanson et al., 2011). Cependant, il ne suffit pas de simplement lire fréquemment aux élèves ; la qualité des interactions autour des livres et des mots nouveaux est aussi déterminante (Gonzalez et al., 2014). Ainsi, les approches pédagogiques les plus efficaces impliquent des discussions guidées par l'enseignante pour approfondir la compréhension du texte, des tâches cognitives avancées réalisées par les élèves (inférer, raconter) et une attention constante au vocabulaire (Cèbe et Goigoux, 2017).

La répétition des rencontres avec les mots est également cruciale pour leur apprentissage (Waring et Takaki, 2003). C'est en étant exposé à un mot dans divers contextes qu'un enfant peut affiner sa compréhension de son sens et acquérir des connaissances liées à son utilisation, en particulier en ce qui concerne la cooccurrence (Schmitt, 2008). Les explications fournies par l'enseignante pendant la lecture contribuent également significativement à l'apprentissage des mots (Biemiller et Boote, 2006). Les discussions sur les mots permettant aux élèves de faire des liens avec des mots déjà connus et les activités favorisant un traitement actif des mots (classement, inférence du sens à partir du contexte, etc.) jouent également un rôle majeur dans leur acquisition (Marulis et Neuman, 2010). Enfin, la multimodalité joue un rôle central dans l'appropriation des mots ; les voir et les lire, les prononcer, les écrire et les associer à une image, à un geste ou à un contexte favorise leur mémorisation (Cèbe et Goigoux, 2017).

2.2. La démarche d'enseignement direct du vocabulaire

L'enseignement direct de mots ciblés (Beck et al., 2013) est une démarche qui répond aux différents principes mentionnés ci-dessus et l'une des composantes du modèle de Graves (2016). La figure 1 en présente les différentes étapes.

Figure 1 : Les étapes d'une séquence d'enseignement direct de mots ciblés (Anctil et Proulx, 2022, p.203)



La méthode d'enseignement direct se distingue des pratiques de classe habituelles des enseignants, soit les explications spontanées fournies oralement aux enfants lorsque survient un problème de compréhension, à la fois par l'étape de planification (choix des mots à cibler et préparation de définitions accessibles aux élèves) et par la mise en place d'activités de consolidation ultérieures visant à assurer la mémorisation des mots ciblés et leur appropriation en profondeur dans une visée de réemploi dans d'autres contextes (Sardier et Grossmann, 2010).

Certains critères orientent le choix des mots à travailler lors d'une séquence d'enseignement direct. Il est essentiel qu'il s'agisse de mots de haute fréquence à l'écrit — qui soutiennent donc la compréhension d'une variété de

textes —, mais peu fréquents à l’oral, donc ayant peu de chances d’être appris de façon incidente par les enfants (Beck et al., 2013). La sélection doit également inclure des mots de différentes catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs, etc.) ainsi que des expressions (Berthiaume et al., 2020). À l’éducation préscolaire, le nombre de mots travaillés varie entre huit et dix et la période de consolidation s’étend sur environ deux semaines.

En ce qui concerne les activités de consolidation du vocabulaire ciblé, il est important d’en diversifier la nature. Certaines sont axées sur la mémorisation de la forme des mots et de l’association forme-sens, d’autres offrent des occasions de discuter du sens des mots pour en approfondir la compréhension, et d’autres encore permettent aux enfants de réinvestir les mots dans une variété de contextes, tant en réception qu’en production.

Comme le souligne Graves (2016), de nombreuses études attestent des avantages de l’enseignement direct tant pour l’apprentissage des mots ciblés que pour la compréhension des textes lus, et ce, dès l’éducation préscolaire (Roux-Baron et al., 2017) et tout au long de la primaire (Wright et Cervetti, 2017), particulièrement pour les élèves à risque (Marulis et Neuman, 2013). Des études longitudinales suggèrent que les bénéfices de l’enseignement direct à la maternelle sur le développement du vocabulaire des élèves à risque persistent dans le temps (Coyne et al., 2022).

2.3. La sensibilité lexicale

Malgré tous ces bienfaits, l’enseignement direct demande du temps et ne peut porter chaque année que sur un nombre limité de mots (Biemiller, 2012); l’acquisition incidente de vocabulaire demeure donc une source importante d’accroissement lexical. C’est pourquoi un enseignement lexical équilibré doit permettre aux enfants d’être exposés à une langue lexicale riche à travers des interactions langagières variées, mais aussi promouvoir le développement de leur curiosité lexicale, qui les mènera à davantage d’autonomie dans le développement de leur vocabulaire (Scott et al., 2012).

Graves et Watts-Taffe (2008) et Scott et Nagy (2009) définissent la *lexical consciousness* comme une disposition positive à apprendre les mots, à les apprécier et à les utiliser habilement. En didactique du français, Tremblay (2021) parle quant à elle de *sensibilité lexicale*. Dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé intéressant d’explorer cette notion avec les enseignantes, notamment pour voir à travers quelles manifestations elles arrivent à observer la sensibilité lexicale des enfants de leur classe et comment elles soutiennent son développement.

La prochaine section présente le déroulement du projet et les outils de collecte de données nous ayant fourni des traces de l'évolution des conceptions et des pratiques des enseignantes y ayant participé.

3. Méthodologie

La recherche collaborative présentée ici a pris la forme d'allers-retours entre des journées de formation et des mises à l'essai en classe de séquences d'enseignement direct et d'activités visant le développement de la sensibilité lexicale des enfants. Le projet devait à l'origine durer un an, mais le contexte pandémique nous ayant empêchés d'accéder aux classes une bonne partie de l'année 2021-2022 et conduits à annuler une journée de formation, il s'est finalement déroulé sur deux années. Trois courtes rencontres à distance ont eu lieu au printemps 2021 pour établir un premier contact avec les enseignantes et recruter les participantes, mais le cœur du projet s'est déroulé à travers une série de rencontres, comprenant cinq journées en 2021-2022 et quatre en 2022-2023.

Douze enseignantes de maternelle (5 ans), deux enseignantes-ressources et cinq conseillères pédagogiques ont pris part au projet pour l'année 2021-2022 ; en 2022-2023, huit enseignantes, une enseignante-ressource et deux conseillères pédagogiques ont poursuivi le projet, auxquelles se sont ajoutées deux nouvelles enseignantes. L'ensemble des participantes travaillent dans des écoles situées dans des quartiers caractérisés par un indice élevé de défavorisation, une grande pluriethnicité et un fort taux de plurilinguisme.

3.1. Déroulement de la recherche

Lors des premières rencontres, les participantes ont été familiarisées avec l'approche d'enseignement direct et le concept de sensibilité lexicale. Les sessions suivantes incluaient des moments d'échange entre les participantes pour des retours sur la mise en œuvre des activités en classe et des discussions sur divers sujets émergents, tels que le choix des mots à cibler pour l'enseignement direct, les manifestations de la sensibilité lexicale et les défis liés à l'enseignement lexical en contexte défavorisé. Des périodes de planification en équipe-école étaient également prévues lors de chaque journée de formation pour la préparation des séquences d'enseignement direct et d'activités de sensibilité lexicale à mettre en œuvre avant la prochaine rencontre. Afin de favoriser la collaboration entre les enseignantes et de laisser place à leur créativité et à leurs propositions, seules des orientations très générales ont été fournies aux participantes concernant les activités de consolidation du vocabulaire et de sensibilité lexicale, plutôt que

des propositions d'activités clé en main.

Entre ces rencontres, les enseignantes étaient invitées à mettre en pratique deux séquences d'enseignement direct, chacune portant sur huit mots. Une séquence était basée sur un corpus de huit mots communs ciblés dans un album offert à toutes les participantes lors de la rencontre, tandis que l'autre séquence était au choix, soit à partir d'un autre album soit autour d'un thème préalablement planifié. Il était aussi demandé aux enseignantes de développer entre chaque rencontre deux activités visant à stimuler la sensibilité lexicale des enfants.

3.2. Collecte de données

Différents outils de collecte nous ont permis d'amasser des données tout au long des deux années du projet pour décrire l'évolution des conceptions et des pratiques des enseignantes.

Tout d'abord, des entretiens initiaux ont été menés individuellement avec l'ensemble des participantes au printemps 2021, soit avant le début du processus de formation à l'automne suivant. Nous avons retenu pour l'analyse les entretiens des onze enseignantes qui ont participé au projet du début à la fin. Ces entretiens semi-dirigés d'environ 45 minutes visaient à mieux connaître les enseignantes (années d'expérience à l'éducation préscolaire, caractéristiques du milieu de pratique, etc.), à faire émerger leurs conceptions en lien avec le rôle de l'éducation préscolaire dans le développement langagier et lexical des enfants ainsi qu'à mettre au jour leurs pratiques visant à soutenir le développement de leur vocabulaire. Au terme des deux années du projet, les onze mêmes participantes ont été rencontrées individuellement pour un entretien final, lors duquel elles ont été questionnées à propos de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire et de sa mise en œuvre à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé ainsi qu'à propos du concept de sensibilité lexicale et de ses manifestations chez les enfants. Des questions visaient aussi l'impact du projet sur leurs pratiques d'enseignement du vocabulaire. Il est donc à noter que les questions n'étaient pas exactement les mêmes aux deux entretiens, mais malgré tout, ces portraits en début et en fin de projet nous ont permis de voir l'évolution des conceptions et des pratiques déclarées des onze enseignantes ciblées et c'est surtout sur ces données que s'appuie le présent article.

Pour avoir un portrait plus précis de l'appropriation par les enseignantes des contenus de formation, nous avons aussi documenté les activités mises en œuvre en classe pour consolider le vocabulaire ciblé dans les œuvres et

développer la sensibilité lexicale des enfants. Pour ce faire, les participantes devaient remplir un document de planification en fournissant diverses informations : mots ciblés pour chaque séquence accompagnés de leurs définitions, dispositif de lecture de l'album, description des activités de consolidation du vocabulaire et de sensibilité lexicale, matériel utilisé, déroulement des activités et problèmes rencontrés, manifestations de la sensibilité des enfants ou exemples de réemploi spontané des mots travaillés, etc. En complément, elles étaient aussi invitées à déposer sur la plateforme *Teams* toute trace pertinente (matériel produit, photos ou vidéos de la réalisation des activités, productions des enfants, etc.). Et afin de leur éviter d'avoir à tout noter en détail dans leur document de planification, chaque enseignante était rencontrée rapidement sur la plateforme *Zoom* à la suite de chaque séquence pour clarifier certains éléments ou fournir davantage de détails. Ces entretiens de suivi et les documents afférents nous ont permis d'apprécier l'appropriation de la démarche par les enseignantes d'une séquence à l'autre.

Lors des journées de formation, les données recueillies lors des entretiens de suivi nous permettaient aussi de faire un partage des pratiques entre les participantes, ce qui a donné lieu à des retours réflexifs collectifs. Des notes des membres de l'équipe de recherche lors de ces moments d'échange viennent compléter les données recueillies pour décrire les effets de la formation sur les conceptions et les pratiques des enseignantes tout au long du projet de recherche.

3.3. Traitement et analyse des données

Les entretiens initiaux et finaux des enseignantes ont été transcrits, puis analysés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *Atlas.ti*. Ces données qualitatives ont été traitées par analyse de contenu (Dany, 2016) ; des codes généraux en lien avec les thématiques abordées dans les entretiens se sont subdivisés en codes plus précis en cours d'analyse. Le logiciel *Atlas.ti* permet de facilement relever des sections de témoignages et de les associer à des codes émergents qui peuvent être modifiés en cours d'analyse. Ensuite, le logiciel permet aussi de visualiser les différents témoignages relevés associés au même code afin de pouvoir observer les différents contextes liés à un même élément de réponse.

C'est principalement le contenu des entretiens initiaux et finaux effectués auprès des enseignantes qui fera l'objet de la prochaine section, parfois complété par des données recueillies dans les entretiens de suivi des activités après chaque séquence d'enseignement et des notes prises pendant les retours collectifs sur les mises à l'essai lors des journées de formation.

4. Résultats et discussion

Les résultats présentés et discutés le seront selon deux axes. Tout d'abord, nous nous intéresserons aux conceptions des onze enseignantes relativement à la connaissance d'un mot et aux principes qui favorisent l'apprentissage de mots nouveaux ainsi qu'au concept de sensibilité lexicale. Par la suite, nous décrirons l'appropriation par les mêmes enseignantes de la démarche d'enseignement direct à travers l'analyse des pratiques déclarées et des propos recueillis à l'aide des outils de collecte de données présentés plus haut.

4.1. L'évolution des conceptions des enseignantes

Dans cette section, nous nous intéressons aux conceptions des onze enseignantes participantes en lien avec les concepts de vocabulaire et de sensibilité lexicale.

4.1.2. *Qu'est-ce qu'avoir du vocabulaire ?*

L'une des premières conceptions qui nous ont intéressés est liée au concept même de *mot*. Nous voulions savoir quelles facettes de la connaissance lexicale (sens, forme, usage) seraient évoquées par les enseignantes en réponse aux questions « Que signifie *connaître un mot*? » et « Que signifie *avoir du vocabulaire*? » et si leurs propos suggèreraient une distinction entre étendue et profondeur de la connaissance lexicale.

Pour une majorité des participantes, « avoir du vocabulaire » pour un enfant d'âge préscolaire, c'est essentiellement de pouvoir s'exprimer et se faire comprendre. Leurs réponses renvoient au concept d'étendue du vocabulaire présentée dans le cadre en mettant l'accent sur la quantité de mots connus par les enfants et l'importance de connaître les « mots précis » afin d'exprimer sa pensée.

Donc quand [l'enfant] veut annoncer ses sentiments, il va tout de suite me dire « Je me sens triste. », « Je me sens inquiet. », « J'ai mal au ventre. », « J'ai la tête qui tourne. » au lieu de me dire « Là, là » [en pointant où il a mal]. (E8_ei)³

Pour les enseignantes qui accueillent des enfants allophones dans leur classe, « avoir du vocabulaire » veut surtout dire d'être capables de *se débrouiller* (E4_ei) ou d'être *autonomes* (E1_ei). En effet, comme les enfants allophones d'âge préscolaire sont souvent intégrés à la maternelle régulière sans passer

³ Dans ce code, 8 représente le numéro attribué à l'enseignante et « ei » signifie « entretien initial »; « ef » sera utilisé plus loin pour « entretien final ».

par l'accueil, ils ont besoin d'acquérir un vocabulaire « de base » afin de rapidement devenir fonctionnels dans ce nouvel environnement.

De plus rares enseignantes mentionnent en début de projet l'importance des *beaux mots* (E1_ei) ou d'un *vocabulaire élaboré* (E11_ei). L'une enseigne aux enfants de sa classe *des synonymes, que, normalement, ils n'utilisent pas au départ* (E4_ei); pour elle, il ne suffit pas de seulement connaître un terme précis pour désigner un objet ou un concept, mais d'en connaître plusieurs qui sont moins utilisés, ce qui renvoie encore une fois à la notion d'étendue du vocabulaire et à une certaine souplesse dans l'expression.

Ce qui nous a frappés dans les réponses des enseignantes est qu'elles portent essentiellement sur le volet productif de l'expression « avoir du vocabulaire »; peu d'entre elles abordent le volet réceptif. Seules deux participantes soulignent que connaître plus de mots aiderait les enfants non seulement à mieux s'exprimer, mais aussi à mieux comprendre les messages qui leur sont adressés.

Paradoxalement, lorsqu'on leur demande lors des entretiens initiaux « Que signifie *connaître un mot*? », c'est d'abord la connaissance réceptive qui ressort : « connaître un mot » veut dire être capable de l'expliquer ou de le définir (5 ens.), d'avoir une image en tête lorsque le mot est évoqué (3 ens.). Quatre enseignantes soulignent néanmoins l'importance d'être capable d'employer le mot dans plusieurs contextes, ce qui renvoie à une connaissance productive. Fait intéressant, une seule enseignante (E9_ei) mentionne l'importance de savoir prononcer le mot, facette pourtant cruciale de la connaissance lexicale qui peut poser problème aux enfants allophones.

Lors des entretiens finaux, c'est encore une fois la dimension réceptive, mentionnée par 10 enseignantes sur 11, qui ressort de leurs réponses. Cependant, alors que seulement 4 enseignantes mentionnaient en début de projet l'importance du contexte dans lequel le mot est employé par les enfants, 7 enseignantes mettent de l'avant la dimension productive de la connaissance d'un mot en fin de projet, soit *savoir l'utiliser à bon escient dans une phrase* (E4_ef). Et cette fois, 5 enseignantes plutôt qu'une seule soulignent explicitement l'importance de connaître la forme du mot, deux évoquant même sa forme écrite, ce qui peut paraître surprenant à l'éducation préscolaire.

Nous verrons plus loin que l'évolution des conceptions des enseignantes

relativement à ce que signifie connaître un mot a sans doute influencé les activités de consolidation du vocabulaire ciblé proposées lors des séquences d'enseignement direct.

4.1.2. Le concept de sensibilité lexicale

Outre l'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse, le concept de sensibilité lexicale a aussi été au cœur de nos journées de formation et les enseignantes étaient invitées à mettre en place deux activités visant à développer cette sensibilité chez les enfants entre chaque rencontre. Aucune question de l'entretien initial ne portait explicitement sur ce concept, mais l'analyse des réponses des enseignantes sur le sujet lors des entretiens finaux fait émerger des constats intéressants.

D'abord, tout au long du projet, nous avons noté un certain désengagement des enseignantes par rapport aux activités de sensibilité lexicale. En effet, si elles ont été très assidues pour la mise en place des séquences d'enseignement direct tout au long des deux années, un bon nombre n'ont pas proposé systématiquement les deux activités de sensibilité lexicales attendues entre chaque rencontre, surtout pendant la deuxième année du projet. Les contraintes de temps ont souvent été évoquées pour justifier cette absence, mais les entretiens finaux suggèrent peut-être d'autres pistes d'explication.

En effet, à la question « Qu'est-ce que la sensibilité lexicale ? », la moitié des enseignantes ont répondu lors de leur entretien final que ce concept demeurerait flou pour elles : *Je ne peux pas encore expliquer clairement ce que c'est.* (E2_ef) Évidemment, ce flou conceptuel pourrait expliquer un certain désengagement par rapport aux activités de sensibilité lexicale, comme en témoigne une enseignante :

C'est peut-être un concept que je comprends pas encore super bien, [la] sensibilité lexicale, donc j'ai de la difficulté à comme l'utiliser, le faire vivre en classe, tu sais ? (E11_ef)

Pourtant, l'analyse des réponses des enseignantes à la question fait émerger plusieurs éléments pertinents tout à fait en accord avec les définitions que proposent les chercheurs ayant travaillé sur la sensibilité lexicale (Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay, 2021) : le lien affectif qu'on a avec les mots et les émotions qu'ils évoquent (5 ens.), la sonorité des mots ou leur lien avec différents sens (4 ens.), l'amour des mots et l'attention qu'on y porte (3 ens.). Quand on s'intéresse aux activités de sensibilité lexicale vécues en classe, on

s'aperçoit par contre que les participantes ont été moins inventives que pour les activités de consolidation du vocabulaire, se limitant souvent à reproduire des activités qu'elles avaient elles-mêmes vécues durant les journées de formation (p. ex. nommer un mot aimé et justifier son choix, travailler sur la sonorité d'onomatopées, écouter une œuvre musicale et dire quel mot elle évoque).

Même si elles ont de la difficulté à définir le concept de sensibilité lexicale, de nombreuses enseignantes ont tout de même témoigné de manifestations de la sensibilité lexicale chez les enfants : intérêt accru envers les mots, qui se manifeste notamment par des questions lors des lectures lorsque survient un mot inconnu, plaisir et fierté à réemployer les mots appris, volonté de répéter à voix haute les mots nouveaux lus par l'enseignante et de jouer avec la sonorité des mots. Ces manifestations de la sensibilité lexicale rappellent grandement les éléments observables du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* pour la composante « Élargir son vocabulaire » (voir 1.1) et certaines enseignantes ont dit y être maintenant plus attentives.

Pas que je ne le remarquais pas avant, mais mon œil et mon oreille sont plus aiguisés pour les voir, ces situations-là. C'est plus ça. Ce sont toutes des choses que je connaissais avant, mais le fait de l'avoir fait en recherche, je les vois et je les entends, les manifestations. (E7_ef)

4.2. L'appropriation de la démarche d'enseignement direct à travers l'évolution des pratiques

L'un des objectifs de notre recherche était de favoriser l'appropriation par les enseignantes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire et de voir quelles adaptations elles en proposeraient pour l'éducation préscolaire. Nous traitons ici de cette appropriation à travers deux étapes de la démarche : la planification et la consolidation du vocabulaire ciblé.

4.2.1 L'importance de la planification

Ce qui ressort des entretiens initiaux, c'est que l'enseignement des mots de vocabulaire était fait plutôt de manière spontanée par les enseignantes avant leur participation au projet de recherche. Mais lorsque questionnées sur les apprentissages qu'elles ont effectués au cours de leur participation au projet de recherche, un tiers des enseignantes souligne l'importance de la planification. De préparer leur enseignement leur permet de réfléchir entre autres à la meilleure façon de définir les mots ciblés avant de les présenter aux enfants.

[...] de réfléchir sur la définition à donner aux enfants, ça je trouve ça vraiment

pertinent puis intéressant. Ça, je ne le faisais pas avant, donc je prenais la définition qui me venait là, sur le coup, mais d'avoir réfléchi à la définition, c'est ça, juste la plus précise, mais simple, adaptée aux enfants, ça, j'aimais ça, puis c'est quelque chose que je vais continuer à faire quand je vais présenter le vocabulaire comme ça. (E11_ef)

L'étape de préparation concerne aussi le choix des mots à enseigner aux enfants. Alors que les enseignant.es, durant leur entretien initial, ont pratiquement toutes mentionné choisir les mots à faire apprendre en fonction de la thématique du moment abordée en classe (Halloween, nutrition, hiver), leurs réponses à ce sujet lors de leur entretien final témoignent d'une grande évolution des pratiques. En effet, les enseignantes nomment davantage de critères variés dans leur entretien final en ce qui concerne leur façon de choisir les mots de vocabulaire que dans leur entretien initial.

Au total, 13 critères différents sont nommés dans les entretiens finaux, dont le plus populaire est celui du potentiel de réinvestissement (9 ens.). En effet, il est important pour les enseignantes que les mots puissent être réinvestis dans le contexte de la salle de classe et dans le quotidien des enfants. Une enseignante mentionne d'ailleurs choisir des mots qui peuvent être réemployés pendant les jeux libres (p. ex., les mots *tour* et *grue* pour les jeux de construction). Ensuite, les mots devraient non seulement venir des livres, mais devraient être des mots littéraires (5 ens.), c'est-à-dire des mots ou des expressions qui se retrouvent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral, que les enfants retrouveront dans plusieurs livres. Les enseignantes soulignent aussi l'importance d'enseigner différents types de mots (5 ens.), soit des noms communs, mais aussi des verbes, des adjectifs, des adverbes et des expressions. L'aspect affectif est aussi présent dans les propos des enseignantes ; 4 mentionnent choisir des mots importants pour les enfants, voire des mots proposés par les enfants eux-mêmes (E5_ef), et 3 disent choisir certains mots parce qu'ils sont drôles ou parce qu'on aime leur sonorité, ce qui permet de faire un lien avec la sensibilité lexicale. Au terme du projet, seules deux enseignantes ont réitéré l'importance accordée à la thématique du moment lors du choix de mots à enseigner. En ce qui concerne les critères d'exclusion, des enseignantes mentionnent ne pas choisir des mots qu'on entend trop peu souvent, ou encore des mots « difficiles », par exemple parce qu'on n'arrive pas à bien les définir (E3_ef) ou à les illustrer par une image (E9_ef). Il semble donc que les critères de sélection des mots ont évolué tout au long du projet en cohérence avec l'approche présentée lors des journées de formation.

Les retours sur les différentes séquences lors des journées de formation ont aussi permis de faire émerger de nouveaux critères en lien avec la sélection des mots. Par exemple, les enseignantes ont réalisé que dans bien des cas, il n'était pas plus exigeant d'enseigner en parallèle les mots d'une même famille que de se limiter à un seul mot (p. ex. travailler *déception* et *décevoir* en même temps que le mot ciblé *déçu*) : cela permet une plus grande souplesse lors des activités de consolidation. L'expérience des différentes séquences a aussi amené les enseignantes à faire attention de ne pas choisir dans un même bloc deux mots sémantiquement proches, ce qui peut complexifier à la fois leur explication et leur consolidation.

« Regretter » et « erreur », ça a été dur à démêler. Ça se ressemblait trop. C'était vraiment dur d'expliquer une différence, la différence des deux. Parce que ça se retouche... Ce n'est pas nécessairement la même chose, mais dans nos explications, tu expliques l'un par l'autre, souvent. (E2_ef)

4.2.2 Les principes favorisant la consolidation du vocabulaire ciblé

Lors de l'entretien final, les enseignantes ont été interrogées sur la meilleure façon d'enseigner un mot, ce qui permet de mettre en relief certains constats des enseignants quant aux principes qui sous-tendent l'apprentissage de mots nouveaux.

L'élément le plus évoqué dans les réponses des enseignantes est la répétition (6 ens.), tant des mots eux-mêmes, dans plusieurs contextes différents, qu'à travers la fréquence des activités qui favorisent l'intégration de ceux-ci chez les enfants. Afin de soutenir l'apprentissage d'un nouveau mot, les enseignantes mentionnent divers éléments : donner plusieurs exemples (3 ens.), utiliser des pictogrammes (2 ens.), varier les images pour représenter un même mot (2 ens.). On rapporte aussi le recours aux mimes (3 ens.) et l'importance de faire « vivre » les mots (p. ex., pour le mot *recoin*, dire à tous les enfants de se placer dans un recoin). Deux enseignantes mettent aussi de l'avant l'importance de prendre son temps lorsqu'on enseigne un mot pour la première fois. Une enseignante mentionne finalement partir des connaissances antérieures des enfants lorsque le mot est enseigné pour la première fois : *demander [aux enfants] ce qu'ils en connaissent, du mot, et [...] on renchérit avec plus d'informations, de détails, et plus précis. (E8_ef)* Cette façon de faire va pourtant un peu à l'encontre de l'approche présentée lors des formations, où l'on suggère plutôt que l'explication soit fournie par l'enseignante lorsqu'un mot ciblé est rencontré dans l'histoire afin de ne pas compromettre la fluidité de la lecture.

Nous ne proposerons pas ici un survol détaillé des activités de consolidation du vocabulaire proposées par les enseignantes au cours des différentes séquences, puisque l'article de Bouebdelli et Anctil, dans ce même numéro, s'y consacre. Mais de façon générale, nous avons pu observer que les enseignantes ont découvert l'importance de répéter plus souvent les mots ciblés et d'utiliser des supports visuels pour en soutenir la consolidation. On constate aussi une diversification des activités proposées, notamment dans un souci d'accorder autant d'importance aux activités qui ciblent le volet productif que réceptif de l'apprentissage du vocabulaire.

Y'a l'aspect productif pis l'aspect réceptif. Donc c'est d'être capable de [...] me montrer une image qui correspond au mot « pagaille ». T'es capable de me le montrer, mais c'est aussi de me dire euh... de pouvoir me produire une définition, de pouvoir m'expliquer le mot. Donc, c'est dans les deux sens. (E1_ef)

Conclusion

En conclusion, l'analyse des entretiens initiaux et finaux des enseignantes nous permet de mettre en lumière l'évolution de certaines conceptions en lien avec le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire et des changements de pratiques qui témoignent d'une appropriation de la démarche d'enseignement direct. Il est d'ailleurs intéressant de noter que certains changements de conceptions semblent avoir été induits par la mise en place de nouvelles pratiques. Par exemple, c'est à travers l'analyse des activités de consolidation proposées spontanément par les enseignantes lors des premières séquences qu'elles ont pu constater qu'elles mettaient surtout l'accent sur la dimension réceptive des mots; leur volonté de solliciter davantage la dimension productive dans les séquences suivantes explique sans doute en partie l'évolution de leurs réponses à la question « Que signifie *connaître un mot*? » entre les entretiens initiaux et finaux. Nous reprenons ici l'idée avancée par Cèbe et Goigoux (2018), selon laquelle les pratiques des enseignants peuvent changer avec l'évolution de leurs conceptions, mais aussi que l'instauration de nouvelles pratiques peut aussi entraîner des changements de conceptions.

... l'utilisation de nouveaux outils ou de dispositifs innovants apparaît de plus en plus nettement comme un vecteur puissant de développement professionnel dans les recherches récentes portant sur l'amélioration de l'enseignement... (Cèbe et Goigoux, 2018)

L'analyse des données amassées durant les deux années du projet permet aussi de mettre au jour certaines lacunes du processus de formation proposé aux enseignantes, notamment en ce qui concerne l'appropriation du concept de sensibilité lexicale, qui demeure flou pour nombre de participantes au

terme du projet. L'expérience vécue avec cette cohorte d'enseignantes de l'éducation préscolaire nous fournit certaines pistes d'améliorations pour la poursuite de notre recherche avec une cohorte d'enseignantes de 1^{re} année primaire.

Références bibliographiques

- Anctil, D., Singcaster, M., et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64 (1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Anctil, D. et Proulx, C. (2022). L'enseignement lexical au sein des dispositifs de lecture et d'écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au primaire (2^e et 3^e cycles)* (p. 195-217). Chenelière éducation.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary Acquisition: Research Bases. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs* (p. 183-217). Erlbaum.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots*. Chenelière éducation.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Dans D. C. Simmons et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction : Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). Guilford Press.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H. et Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478. <https://doi.org/10.1017/S0142716499004014>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>

- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus-Rattan, S. M., Baker, D. L. et Ware, S. M. (2022). Long-Term Effects of Kindergarten Vocabulary Instruction and Intervention on Target Vocabulary Knowledge Through Second Grade. *Topics in Language Disorders*, 42(4), E9-E28. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000296>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 aout). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. [communication orale]. 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, Canada.
- Elleman, A.M., Lindo, E. J., Morphy, P. et Compton, D.L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Fernald, A., Marchman, V. A. et Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Gardner, D. (2013). *Exploring Vocabulary. Language in Action*. Routledge.
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : MEN-ESR. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. et Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.

- Graves, M. F. et Watts-Taffe, S. (2008). For the Love of Words: Fostering Word Consciousness in Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(3), 185-193. <http://www.jstor.org/stable/20143930>
- 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
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing Company.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. et Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D. et Deffes, R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. *Educational Leadership*, 60(7), 12-18.
- Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262, <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591>
- McKeown, M. G., Deane, P. D., Scott, J. A., Krovetz, R. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary Assessment to Support Instruction: Building Rich Word-Learning Experiences*. The Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Perfetti, C. A. et Adolf, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. Dans J. Sabatini et E. Albro (dir.), (p. 3-20). Rowman & Littlefield.

- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 201, 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>
- Sardier, A. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches*, 53, 9-34.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Scott, J. A. et Nagy, W. E. (2009). Developing Word Consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential Readings on Vocabulary Instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Scott, J. A., Miller, T. F. et Flinspach, S. L. (2012). Developing word consciousness: lessons from highly diverse fourth-grade classrooms. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2^e éd., p. 169-188). Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21. 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. et Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 258-

275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189/190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163. <https://doi.org/10125/66776>
- Wesche, M. B. et Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- Wright, T. S., et Neuman, S. B. (2014). Paucity and Disparity in Kindergarten Oral Vocabulary Instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>
- Wright, T. S. et Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>

AUTEURS

Sarah Jane MC KINLEY est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses intérêts de recherche portent sur l'album jeunesse et son utilisation à l'éducation préscolaire.

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