

Claudine SAUVAGEAU*, claudine.sauvageau@umontreal.ca

Université de Montréal

Dominic ANCTIL, dominic.anctil@umontreal.ca

Université de Montréal

L'obstacle comme levier de développement professionnel chez des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire en contexte d'enseignement direct de vocabulaire par l'oral réflexif

Article reçu le : 05.03.2024 /

Accepté le : 25.05.2024 /

Publié le : 06.08.2024

Résumé

Dans une perspective préventive visant à réduire les disparités lexicales entre élèves du 1^{er} cycle du primaire, nous avons mené une recherche basée sur l'enseignement direct de vocabulaire (explication par l'enseignante de mots rencontrés en lecture, suivie d'activités de consolidation). À cette démarche, nous avons combiné une approche basée sur l'oral réflexif pour consolider les mots ciblés et favoriser les apprentissages en profondeur chez les élèves. Cet article documente le processus d'accompagnement de six enseignantes, centré sur le partage des obstacles rencontrés lors de l'appropriation de ces pratiques. Nos données qualitatives (journaux, entretiens, vidéos) et les pré/posttests des élèves mettent en évidence l'impact d'un tel accompagnement sur l'appropriation graduelle des pratiques. Plus particulièrement, nos résultats témoignent de l'influence positive de la confrontation avec l'obstacle et de l'analyse réflexive dans une visée de résolution collaborative de problèmes sur le développement professionnel des enseignantes.

Mots-clés : obstacle, développement professionnel, enseignants du primaire, enseignement direct de vocabulaire, oral réflexif

Using obstacles as a lever for professional development among elementary school cycle one teachers in the context of robust vocabulary instruction through a reflective oral practice

Abstract

In a preventive effort to reduce the vocabulary gap among cycle one elementary school students, we conducted a research based on robust vocabulary instruction (teacher's explanation of words encountered in reading, supplemented by follow-up activities). To this method, we combined an approach based on reflective oral to enhance in-depth word learning by students. This article documents the process of supporting six teachers, focused on sharing obstacles encountered during the adoption of these practices. Our qualitative data (journals, interviews, videos) and students' pre/post-tests highlight the impact of such support on the gradual integration of practices. More specifically, our results demonstrate the positive influence of confronting obstacles and reflexive analysis toward collaborative problem-solving on the professional development of teachers.

Key words : obstacles, professional development, elementary school teachers, robust vocabulary instruction, reflective oral

Pour citer cet article :

SAUVAGEAU Claudine et ANCTIL Dominic (2024). L'obstacle comme levier de développement professionnel chez des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire en contexte d'enseignement direct de vocabulaire par l'oral réflexif. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 190-208. 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

Dans la mise en œuvre de notre recherche portant sur le développement du vocabulaire, les enseignantes¹ impliquées ont eu à s'approprier de nouvelles pratiques centrées sur la prévention des vulnérabilités et la réduction des disparités linguistiques entre élèves (Hart et Risley, 1995). Dans l'appropriation de la démarche d'enseignement de vocabulaire proposée, les enseignantes ont rencontré divers obstacles, que nous avons considérés comme des occasions de réflexion, en évaluant les avantages qu'il était possible d'en tirer sur le plan de la pratique enseignante et de la recherche (Balslev et al., 2022).

Cet article vise à poser un regard sur le développement professionnel d'enseignantes du 1^{er} cycle du primaire dans l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques axées sur l'enseignement du vocabulaire et sur les discussions lexicales réflexives entre pairs.

1. Problématique

Cette recherche s'ancre dans une perspective préventive auprès d'élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire, caractérisés par un bagage lexical plus limité que leurs pairs dans la langue de scolarisation². Dans la foulée, nous avons mis en œuvre des interventions fondées sur un enseignement direct de vocabulaire (EDV), qui implique l'explication par l'enseignante de mots ciblés issus d'œuvres jeunesse suivie d'une consolidation de ces mots à travers diverses expositions et occasions de réinvestissement (Beck et al., 2013). Notre intérêt s'est posé sur le type d'activités de consolidation favorisant un apprentissage en profondeur des mots ciblés. Une approche basée sur l'oral, incitant à l'interaction et à la réflexion (McKeown et Beck, 2014), s'est avérée prometteuse à cet égard. Cependant, les recherches consultées portant sur l'EDV décrivent principalement des activités de consolidation du vocabulaire dirigées par l'adulte, qui favorisent peu les échanges entre pairs. Dans ces conditions, nous avons combiné la démarche d'EDV à l'oral réflexif (OR), qui contribue à une connaissance en profondeur des concepts par la coconstruction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002).

En cours d'expérimentation, les enseignantes, qui devaient s'approprier la démarche d'EDV et adopter une posture d'étayage en OR pour faciliter les

¹ La forme féminine « enseignante » est utilisée tout au long de l'article, d'abord pour représenter le fait qu'une majorité de femmes enseignent au primaire et ensuite parce que seules des femmes ont participé à ce projet.

² Les élèves correspondant à ce profil ont notamment obtenu un résultat plus faible à un test standardisé d'étendue du vocabulaire, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, 2020).

discussions lexicales menées par les élèves, ont rencontré divers obstacles. Nous approfondissons dans ce qui suit les fondements théoriques qui permettent d'apporter un éclairage à cette problématique.

2. Cadre théorique

Notre recherche est fondée sur l'hypothèse que les discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR peuvent favoriser la consolidation du vocabulaire enseigné de façon directe. Dans cette perspective, nous définissons d'abord en quoi consistent les pratiques d'EDV et d'OR. Comme l'accompagnement offert par la chercheuse aux enseignantes pour surmonter les obstacles inhérents à l'appropriation de ces pratiques s'est révélé essentiel, nous focalisons ensuite notre attention sur le concept d'*obstacle*, en posant ses bases comme levier de développement professionnel.

2.1. Les pratiques d'enseignement

Dans ce qui suit, l'EDV et l'OR sont présentés comme des pratiques d'enseignement complémentaires, pouvant favoriser la profondeur du vocabulaire chez les élèves.

2.1.1. L'enseignement direct de vocabulaire

Si nous avons précédemment dressé les grandes lignes de la démarche d'EDV, il nous semble essentiel de dépeindre un portrait plus précis de cette pratique au cœur de notre étude.

Un enseignement équilibré du lexique allie idéalement des pratiques d'enseignement systématique à des pratiques d'enseignement intégré du lexique (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011). L'EDV constitue une composante clé de l'enseignement du lexique, par son caractère explicite et structuré, qui permet de dépasser les discussions ponctuelles sur les mots souvent observées en classe (Anctil et al., 2018). Selon la démarche d'EDV proposée par Beck et ses collaboratrices (2013), la première rencontre avec les mots ciblés s'effectue dans un contexte authentique et signifiant : l'enseignante profite de la lecture à haute voix d'une œuvre jeunesse pour présenter des mots aux élèves. Elle explique aux élèves en cours de lecture un certain nombre de mots ciblés dans l'œuvre (généralement une dizaine). Il s'agit de mots dits « payants » (Graves et al., 2014), à fort potentiel de réinvestissement, souvent moins utilisés à l'oral, mais fréquemment rencontrés à l'écrit (p. ex. *dénicher*, *laborieux* et *paisiblement*). À la suite de la lecture, un retour sur les mots ciblés est effectué et des liens avec les connaissances des élèves (p. ex. associer les mots à des synonymes ou à des

antonymes) permettent d'approfondir les connaissances sur les mots. Des supports visuels représentant les mots sont créés à ce moment et servent d'ancrage aux activités qui suivent. Une phase cruciale de consolidation des mots ciblés à travers des activités ludiques et variées a lieu les jours suivants, fournissant des occasions de réinvestissement significatives basées sur la forme, le sens et l'usage des mots (comportement syntaxique, cooccurrences, etc.). Un retour sur les mots et la vérification des acquis closent la démarche.

La profondeur des apprentissages est visée par l'EDV, en développant des connaissances sur diverses facettes des mots (forme, sens, usage). Dans cette perspective, l'OR a émergé comme une piste à explorer à l'étape de la consolidation des mots.

2.1.2. L'oral réflexif

L'OR peut agir comme moteur de la pensée (Plane, 2015) et mène généralement à une connaissance profonde des concepts par la coconstruction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002). Cet oral :

s'inscrit dans les situations scolaires pour favoriser chez les élèves des apprentissages qui s'effectuent dans l'interaction et qui visent la transformation de la pensée et des connaissances par une prise de distance par rapport à des représentations initiales (Sauvageau, 2023, p. 84).

Dans un tel contexte, la posture d'étayage de l'enseignante est déterminante, c'est-à-dire qu'elle agit comme facilitatrice au moyen d'actes de parole à fonction didactique³, qu'elle différencie selon les besoins des apprenants. Ses interventions visent ultimement un transfert graduel des responsabilités menant les élèves à utiliser eux-mêmes les stratégies d'étayage, donc à prendre la responsabilité de leurs apprentissages ; « la personne enseignante n'est plus simplement là pour contrôler les échanges, mais bien pour les soutenir » (Sénéchal et al., 2023). Dans cette optique, le nombre d'interventions des élèves en contexte d'OR devrait généralement être supérieur à celui de l'enseignante, afin de rendre les élèves actifs en leur permettant d'explorer et d'élaborer des idées (Plessis-Bélair, 2008).

³ À l'instar de Maurer (2001) et Searle (1972), nous conceptualisons les « actes de parole » comme des manifestations verbales découlant des situations de la vie quotidienne, comme des actes simples utilisés dans l'intention de réaliser quelque chose. Ces actes entraînent inévitablement des effets sur l'interaction en cours. Cela dit, comme notre étude se concentre sur les actes de parole énoncés dans un contexte didactique, notamment dans le but d'entraîner un effet sur la discussion menée par les élèves, nous les définissons plus précisément comme des « actes de parole à fonction didactique ».

L'appropriation de cette posture d'étayage, comme de la démarche d'EDV, peut néanmoins présenter certains obstacles, concept que nous abordons dans ce qui suit.

2.2. L'obstacle en didactique

L'obstacle est défini par Cicurel (2022) comme « des incidents en cours de route » (p. 34) et « ce qui surgit au cœur de l'action, et vient la gripper, et peut la mettre en question » (p. 19). Cette chercheuse précise de surcroît que, dans l'enseignement d'une langue, les obstacles peuvent se montrer variés : obstacles langagiers, liés à la compréhension des activités et au maintien de l'intérêt des élèves, etc. Le concept d'obstacle peut dès lors être appréhendé selon diverses perspectives. D'un point de vue didactique, Chekour (2021) distingue trois principaux types d'obstacles : l'obstacle épistémologique, l'obstacle didactique et l'obstacle psychologique. L'obstacle épistémologique résulte de la limite des connaissances de l'enseignante et passe par la remise en question des conceptions initiales. L'obstacle didactique est lié à la façon dont les connaissances sont enseignées et apprises et résulte souvent de la difficulté pour l'enseignante de comprendre les conceptions des élèves. L'obstacle psychologique est relatif aux limitations cognitives, affectives et sociales de l'apprenant. La figure 1 illustre ces trois types d'obstacles transposés sur le modèle du triangle didactique.

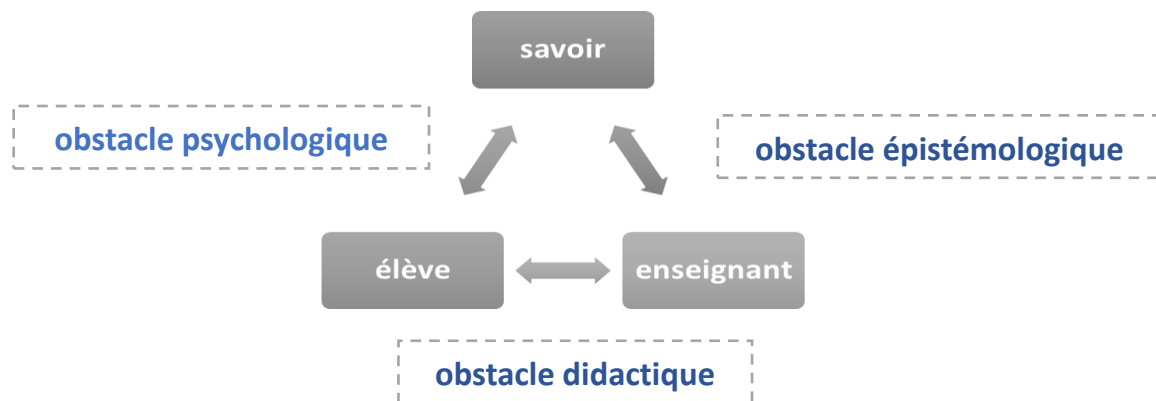


Figure 1 : Les types d'obstacles en didactique (inspiré de Chekour, 2021)

Une question émerge naturellement de ces fondements théoriques : comment ces obstacles peuvent-ils être palliés en situation d'enseignement ?

2.3. L'obstacle comme levier de développement professionnel

La question précédente invite à se questionner sur la place de l'obstacle dans le développement professionnel des enseignantes. Si les obstacles sont

souvent présentés en opposition au développement professionnel dans la littérature scientifique et professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014), plusieurs chercheurs adhèrent plutôt à une conception positive de l'obstacle, mettant en exergue sa valeur euristique (Gabathuler et Vuillet, 2022). L'obstacle constituerait une occasion d'apprentissage sur le métier d'enseignante (Cicurel, 2022 ; Meirieu, 1987), et encore davantage s'il s'inscrit dans un processus d'analyse réflexive de pratiques et de problématisation ; il servirait alors de levier au développement professionnel. C'est l'hypothèse que nous retenons et développons ci-après, soit la rencontre avec l'obstacle qui conduit l'enseignante à interroger ses pratiques, à les mettre en doute, à en chercher les motifs pour transformer sa pensée et son agir (Cicurel, 2022).

2.3.1. L'obstacle et le processus d'analyse réflexive et de problématisation qui y est associé

L'analyse réflexive produit une schématisation qui permet à l'enseignante de mieux comprendre ses gestes professionnels. La problématisation dévoile par ailleurs les décalages entre la réalité de la pratique et les données d'un « problème » ; elle consiste à recueillir des données, à concevoir des scénarios possibles et à les tester en pensée (Fabre, 2006). De fait, la problématisation implique une remise en question et une construction générant de nouvelles propositions qui permettent de dépasser les aprioris et les concepts établis. Ce qui est vécu et perçu dans la pratique peut être conceptualisé (Floro et Lespinat, 2009).

Une entrée analytique par l'obstacle permet donc aux enseignantes de mieux comprendre leurs actions et les motifs qui les sous-tendent (Nicolas, 2022). Dans tous les cas, l'analyse de pratiques et la problématisation dans une optique de développement professionnel mènent à une restructuration des schèmes, à une remise en question des habitus professionnels (Fabre, 2006). Cela dit, la mise en mots des obstacles, le partage d'expériences, puis l'engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive de pratiques, à partir de ces obstacles et de ces expériences, contribuent avantagement au développement professionnel. Ces pratiques permettent d'apprendre à l'autre, d'apprendre de l'autre et d'apprendre avec les autres (CSE, 2014).

2.3.2. L'obstacle et les préoccupations qui y sont associées

En situation d'analyse réflexive de pratiques et de résolution collective de problèmes, le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) est utile pour associer les obstacles rencontrés à leurs motifs, voire aux préoccupations et aux gestes professionnels en cause. Dans cette

perspective, des moyens concrets peuvent émerger pour contrer les obstacles vécus.

Rappelons ici les principales préoccupations/gestes professionnels identifiés par Bucheton et Soulé (2009) :

- Les savoirs visés : la cible d'une situation d'enseignement-apprentissage donnée.
- Le pilotage : les dispositifs mis en œuvre pour travailler les savoirs visés.
- L'atmosphère : le climat qui permet d'organiser la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre l'enseignante et ses élèves.
- Le tissage : les liens établis entre les savoirs visés, puis entre ceux-ci et les connaissances antérieures des élèves, etc.
- L'étayage : l'aide apportée aux élèves par l'enseignante pour favoriser l'action, la pensée et la compréhension.

Dans le cadre de notre étude, les obstacles vécus par les enseignantes se trouvaient au cœur des réflexions entre collègues lors des rencontres d'accompagnement menées par la chercheuse. Dans cette optique, nous avons mis en œuvre une méthodologie permettant de documenter l'effet de ces rencontres sur le développement professionnel des enseignantes.

3. Méthodologie

Notre recherche est fondée sur une approche quasi expérimentale, puisque nous visions à comparer des conditions expérimentales, soit différents types d'activités de consolidation des mots. Dans le cadre de cet article, nous centrons notre regard sur les obstacles rencontrés par les enseignantes dans la mise en œuvre de ces activités. Notre attention se focalise donc sur l'effet de l'accompagnement de la chercheuse, basé sur l'analyse de ces obstacles, sur le développement professionnel des enseignantes. Pour ce faire, nous décrivons le contexte dans lequel s'est déroulée notre étude, puis la méthodologie sous-jacente à la collecte et à l'analyse des données.

3.1. Le contexte expérimental

Notre collecte de données a eu lieu de janvier à juin 2021 dans une école primaire en banlieue de Montréal au Québec, une province francophone du Canada. Six enseignantes du 1^{er} cycle du primaire (6-7 ans) et leurs groupes respectifs ont pris part au projet. L'expérimentation a été réalisée en

collaboration avec les enseignantes, qui ont mis en œuvre dans leur classe trois séquences d'intervention basées sur la démarche d'EDV.

Chaque séquence d'intervention s'est étalée sur une période de deux semaines. La moitié des groupes participait à des activités de consolidation à travers des discussions lexicales en contexte d'OR ; celles-ci visaient à créer des « conflits cognitifs » menant les élèves à négocier, à argumenter et à justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » (p. ex. déterminer un intrus parmi trois mots ciblés tirés au hasard) et arriver à un consensus. D'autres types d'activités étaient proposés aux élèves des autres groupes (p. ex. exercices « papier-crayon »). Comme des obstacles ont surgi en cours de pilotage des activités, notamment parce que les enseignantes devaient s'approprier ces nouvelles pratiques, l'accompagnement des enseignantes par la chercheuse s'est avéré essentiel.

3.2. L'accompagnement des enseignantes

Afin de répondre aux questionnements des enseignantes, d'assurer une uniformité des pratiques et de soutenir par voie de conséquence le développement professionnel des enseignantes, nous avons tenu des rencontres de planification et de suivi avec elles en amont et au terme de chacune des séquences d'intervention. Pour faciliter la planification des activités, nous avons rencontré les enseignantes en deux sous-groupes distincts, selon la condition à laquelle elles étaient affectées (OR ou « autres activités »).

Les rencontres avec les enseignantes étaient basées sur le partage d'expériences et d'obstacles rencontrés (Balslev et al., 2022). Elles visaient l'engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive (Fabre, 2006). Afin d'objectiver les actions et les réflexions de ces enseignantes et de poser un regard précis sur les obstacles rencontrés, diverses stratégies d'accompagnement ont été mises en place. Notamment, le visionnement de bandes vidéos filmées en classe a permis l'analyse réflexive et la résolution de problèmes en collaboration, à partir d'une grille d'observation (vidéoscopie) portant sur les gestes professionnels posés par les enseignantes (Maubant et al., 2005).

Précisons que dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé une collecte de données mixtes. Ainsi, en plus de l'utilisation des vidéos filmées en classe, nous avons complété notre documentation au moyen de données issues d'une variété d'outils (journaux de bord, entretiens, pré/posttests). Cela dit, si nous n'exposons pas en détail les données qui s'éloignent de la ligne directrice du présent article, certaines d'entre elles sont évoquées lorsqu'elles

permettent de poser un regard plus juste sur le développement professionnel des enseignantes.

4. Résultats et discussion

En cohérence avec ce qui précède, mentionnons d'emblée, bien qu'il ne s'agisse pas de l'angle principal de cet article, que les données issues des pré/posttests passés auprès des élèves indiquent une évolution des scores significative de T1 (prétest) à T2 (posttest immédiat) dans toutes les tâches lexicales évaluées⁴, et ce, auprès de tous les profils d'élèves (à risque et non à risque) et dans le cadre des trois séquences d'intervention mises en œuvre. De tels résultats témoignent des apprentissages significatifs effectués par tous les élèves au cours de l'expérimentation et, conséquemment, d'une certaine maîtrise des pratiques d'EDV par les enseignantes. Par ailleurs, la comparaison des résultats issus des pré/posttests selon les conditions expérimentales laisse supposer une influence favorable des activités de consolidation en OR sur les apprentissages lexicaux des élèves réalisés contexte d'EDV, par comparaison avec les autres activités de type « papier-crayon », et ce, de façon de plus en plus marquée au fil du projet.

L'analyse de nos données qualitatives permet de lier ces résultats quantitatifs aux obstacles que les enseignantes reconnaissent avoir rencontrés et palliés en cours d'expérimentation. Concrètement, des résultats d'ordres divers émanent de nos analyses qualitatives : de la caractérisation des obstacles rencontrés par les enseignantes aux moyens de les pallier, en passant par l'appropriation des pratiques par ces enseignantes.

4.1. L'accompagnement des enseignantes : des obstacles aux gestes professionnels

En formation, la relation entre les savoirs théoriques et pratiques peut représenter un défi (Fabre, 2006). Sous cet angle, nous avons observé que les enseignantes ont d'abord reconnu des obstacles d'ordre didactique ou psychologique, lesquels ont par la suite été associés à des obstacles d'ordre épistémologique. Un travail collectif de conceptualisation a ensuite mené à mettre en relation les obstacles aux gestes professionnels en cause. Le tableau 1 présente la démarche découlant de nos échanges et réflexions.

⁴ Pour en savoir plus sur les outils utilisés aux pré/posttests, sur leurs modalités de passation ainsi que sur l'analyse de ces données quantitatives, consulter Sauvageau (2023).

Tableau 1 : Des exemples d'obstacles rencontrés par les enseignantes

	Des obstacles didactiques ou psychologiques...	ont mené à reconnaître des obstacles épistémologiques...	et à y associer des gestes professionnels en cause ou des préoccupations.
EDV	- activités lexicales parfois moins efficaces, plus longues, plus difficiles	- période d'appropriation des activités par les enseignantes, regard critique à développer pour le choix de celles-ci	- favoriser le réemploi des mots chez les élèves [tissage]
	- certains mots moins faciles à réemployer dans le quotidien de la classe	- connaissance parfois limitée des enseignantes à l'égard des différents usages des mots ciblés	- recourir à des ressources pour connaître les mots ciblés plus en profondeur [savoirs visés]
OR	- discussions lexicales peu approfondies entre élèves - collaboration variable entre élèves (rapports de place/de pouvoir inégaux) - égocentrisme/décentration limitée des élèves	- discussions lexicales marquées par des interventions plus nombreuses des enseignantes que des élèves (posture de contrôle) - méconnaissance par les enseignantes des actes de parole à fonction didactique et de leurs effets chez les élèves	- alimenter les discussions lexicales entre élèves [étayage] - créer un environnement encourageant la prise de parole de tous les élèves [atmosphère] - passer de la posture de contrôle vers une posture d'accompagnement dans les discussions [étayage]

Lors des rencontres d'accompagnement entre chercheuse et enseignantes, nous avons observé que les obstacles apparaissent après la description d'une situation problématique, cette dernière résultant de la confrontation avec un obstacle, dont les enseignantes n'arrivent pas immédiatement à identifier la nature. Nous avons également constaté que c'est plus généralement lorsqu'un obstacle est appréhendé sous un angle épistémologique que les enseignantes arrivent à l'associer au geste professionnel en cause ou à une préoccupation (que nous avons ensuite théorisé à partir du modèle de multi-agenda de Bucheton et Soulé [2009]). De là, nous émettons l'hypothèse, inspirée de Nicolas (2022), que c'est en passant d'un discours descriptif de l'activité vécue empiriquement à un discours théorisant que se produit une mise à distance bénéfique au développement professionnel. Selon Nicolas (2022), ce processus de distanciation des obstacles pourrait constituer un indice de professionnalisation chez les enseignants et mener à la recherche de moyens pour les contrer.

4.2. L'accompagnement des enseignantes : des gestes professionnels aux moyens

Selon la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934/1997), une situation favorable aux apprentissages présente des obstacles, pourvu que ceux-ci se situent dans une zone proximale de développement, et que cette situation implique des moyens de les dépasser. Tels sont les fondements des rencontres d'accompagnement visant le développement professionnel qui ont eu lieu entre la chercheuse et les enseignantes dans le cadre de notre étude. La détermination et la définition des obstacles ainsi que leur association aux gestes professionnels en cause visaient ultimement à trouver des moyens de les pallier.

4.2.1 Le développement professionnel lié à l'EDV

Lors des rencontres d'accompagnement, les enseignantes ont fait part d'obstacles liés à la mise en œuvre de l'EDV auprès de leurs élèves.

Certains de ces obstacles se trouvent dans le tableau 1, comme le fait que des activités se sont avérées plus longues que d'autres à réaliser en classe. C'est le cas notamment d'une activité réflexive en sous-groupes autour de la forme écrite des mots ciblés : seuls quelques mots ont pu être travaillés dans le délai prévu (10-15 minutes). D'autres activités se sont révélées plus complexes. Par exemple, lors d'une activité visant l'approfondissement de la compréhension du sens des mots, les élèves devaient associer des mots ciblés à leur contraire, parmi un choix de réponse. Le concept de *contraire* n'étant pas maîtrisé par plusieurs élèves, les enseignantes ont souligné leur difficulté à mener à bien cette activité en poursuivant l'objectif initial. De même, les enseignantes ont mentionné qu'elles arrivaient moins spontanément à créer des contextes de réemploi pour certains mots, moins près de la réalité de la classe ou du vécu des élèves, comme *funambule* et *conquérir*. Enfin, plusieurs obstacles liés à l'adaptation des pratiques d'EDV selon les caractéristiques des élèves (élèves allophones ou qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, etc.) ont été relevés.

Ces obstacles ont permis de reconnaître la portée de l'anticipation des difficultés des élèves au moment de la planification des activités, correspondant à concevoir des scénarios possibles et à les tester en pensée selon Fabre (2006). De même, les discussions tenues lors des rencontres ont mené les enseignantes à se questionner sur leur propre connaissance des différents usages des mots ciblés afin de faciliter leur réemploi en classe.

Parmi les moyens mis en œuvre pour pallier ces obstacles, nos discussions

ont porté sur les différentes facettes du réemploi des mots (temps et répétition, contextes variés, etc. [Sardier et Grossman, 2010]) et des ressources ont été partagées (p. ex. dictionnaires de cooccurrences) pour mieux connaître les différents usages des mots ciblés. Dans un autre ordre d'idées, les enseignantes ont souligné (dans les entretiens) que les moyens qui avaient davantage contribué au développement de leurs pratiques en EDV concernaient la planification collaborative de l'enseignement (CSE, 2014) et le matériel clés en main fourni par la chercheuse, qui a agi comme modèle à reproduire (liste d'activités, affichettes des mots, etc.). Le coenseignement a aussi été nommé par les enseignantes, faisant allusion au modelage de la chercheuse en classe qui leur aurait permis d'éviter certains obstacles.

Plus largement, le développement professionnel des enseignantes est visible à travers leurs prises de conscience. Elles ont témoigné de leur changement de posture quant à l'enseignement du vocabulaire. Antérieurement, leurs pratiques se résumaient bien souvent à l'explication ponctuelle de mots rencontrés en lecture, ce qui rejoint les observations d'Anctil et ses collaboratrices (2018); puis, par l'expérimentation du projet et grâce aux rencontres qui permettaient un retour réflexif sur leur pratique, elles ont pris conscience de l'importance d'un enseignement plus systématique qui mise sur le réemploi des mots.

Le développement professionnel des enseignantes s'est aussi traduit par la détermination de conditions optimales d'application de la démarche d'EDV, que les enseignantes souhaitent intégrer à leur pratique. Par exemple, elles ont souligné l'importance de la relecture de l'œuvre utilisée comme ancrage contextuel des mots ciblés dans les semaines qui suivent la présentation des mots (Coyne et al., 2004). Elles ont aussi proposé de réduire un peu le nombre de mots enseignés (p. ex. 8 au lieu de 10), mais d'augmenter la fréquence d'enseignement, soit le nombre d'activités de consolidation vécues en classe (p. ex. de 4 à 6 sur une période de deux semaines). Enfin, elles ont observé un avantage au fait de reconduire les mêmes activités d'une séquence d'intervention à l'autre afin d'instaurer une certaine routine et de limiter les explications précédant la consolidation des mots.

Le développement professionnel des enseignantes a donc pu être observé en lien avec l'EDV, mais s'est étendu à l'appropriation de la posture d'étayage en OR pour celles associées à cette condition dans le cadre de notre étude.

4.2.2 Le développement professionnel lié à l'OR

Lors des rencontres d'accompagnement, les obstacles nommés par les enseignantes devant mettre en œuvre une approche sollicitant l'OR portaient

souvent sur les rétroactions de haut niveau à offrir aux apprenants lors des discussions lexicales en contexte d'OR. Comme précisé dans le tableau 1, les enseignantes rapportaient notamment des discussions lexicales peu approfondies entre élèves, une collaboration variable entre eux ainsi que leur difficulté à adopter une représentation nouvelle, voire à considérer le point de vue des pairs. L'analyse des pratiques au moyen de la vidéoscopie a mené à reconnaître que les discussions étaient caractérisées par des interventions nombreuses de la part des enseignantes (plutôt que des élèves) et à cibler le besoin des enseignantes d'utiliser efficacement les actes de parole à fonction didactique dans un tel contexte. Ces obstacles, étroitement liés à la posture d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009), révélaient la nécessité de transcender une posture de contrôle au profit d'une posture d'accompagnement et de trouver collectivement un moyen d'y arriver.

Dans cette perspective, une liste d'actes de parole exemplaires pour rendre explicites l'étayage et ses effets sur les élèves ainsi qu'un tableau d'ancrage servant à exemplifier les pratiques collaboratives entre élèves ont été conçus. Le tableau 2 présente un extrait du premier outil.

Tableau 2 : Une liste d'actes de parole à fonction didactique (extrait)

Exemples d'actes de parole à fonction didactique	Exemples d'énoncés de l'enseignante
Reformuler ou répéter	« Donc, "mon petit frère trouve ça difficile d'attacher ses souliers", c'est ce que tu proposes ? » « Ok, toi tu trouves que le son d'une cloche, c'est vraiment un bruit <i>retentissant</i> . »
Inviter à approfondir une idée, un point de vue ou confronter	« Pour toi, l'intrus c'est [le mot] <i>affection</i> . Pourquoi ? » « Pourquoi tu places ces deux mots-là ensemble ? »
Faire verbaliser ou inviter à prendre position	« Il y a quelqu'un que je n'ai pas entendu dans votre équipe. [Nom de l'élève], tu en penses quoi, toi ? » « Es-tu d'accord, toi ? Est-ce que tu comprends le lien qu'il a fait entre <i>dénicher</i> et <i>bric-à-brac</i> ? »

La liste d'actes de parole à fonction didactique (tableau 2) a été conçue à la suite de l'analyse réflexive effectuée entre la première et la deuxième séquence d'intervention et la création du tableau d'ancrage a eu lieu à la suite des échanges tenus entre la deuxième et la troisième séquence d'intervention. Par conséquent, la mise en œuvre des moyens a progressivement pris forme au cours de l'expérimentation; ce processus graduel constitue une explication potentielle de l'appropriation progressive de la posture d'OR révélée par nos résultats (Sauvageau, 2023).

D'ailleurs, afin de poser un regard sur l'appropriation de la posture d'OR par les enseignantes (et les élèves), nous avons regroupé les interventions survenues lors des trois séquences d'intervention sous la forme d'unités présentant des caractéristiques communes. Nos données indiquent à cet effet une tendance progressive du pourcentage de temps accordé à la coconstruction au fil des séquences d'intervention (Chabanne et Bucheton, 2002) et une légère diminution des unités dirigées par les enseignantes à la troisième séquence d'intervention. D'autres analyses ont mené à observer un transfert de la prise de parole (abondante) des enseignantes pour laisser plus de place à celle des élèves au fil de l'expérimentation (Plessis-Bélaïr, 2008), laissant présumer une appropriation de la posture d'OR tant chez les enseignantes que chez les élèves. Ces données, qui évoquent le passage d'une posture de contrôle vers une posture d'accompagnement chez les enseignantes (Bucheton et Soulé, 2009), témoignent d'un certain franchissement des obstacles.

4.2.3 Le développement professionnel dans une visée de transfert des pratiques

Plusieurs témoignages des enseignantes viennent appuyer les observations effectuées dans les deux sous-sections précédentes et apportent un éclairage sur l'évolution des pratiques chez les enseignantes, qui se traduit par une mise à distance sur leurs pratiques (Nicolas, 2022) et une volonté de transfert de celles-ci :

E1⁵ : « Ce que ça m'a apporté, c'est d'être consciente des gestes pédagogiques que je peux poser. »

E2 : « C'est la posture de recul. Tu laisses en suspens la question pour qu'eux puissent y répondre, puis approfondir. »

E3 : « [...] le fait que tu nous aies filmées en faisant un retour... de dire "Quand je fais ça, j'aide." Des fois, c'est des choses qu'on fait spontanément, mais quand on est conscients que, par exemple, quand tu reformules, quand tu prends moins de place dans le groupe, parce que justement tu veux favoriser les échanges, bien c'est un geste pédagogique [efficace]. »

Ces témoignages font foi du développement professionnel des enseignantes et laissent croire que l'appropriation de nouvelles pratiques agit sur leur sentiment d'efficacité professionnelle. Cette confiance semble influencer le transfert des pratiques, c'est-à-dire que les enseignantes voient les diverses façons de les adapter éventuellement à leur propre style d'enseignement. Nommément, l'enseignante 2 précise : « L'oral réflexif, je vais l'utiliser pour

⁵ Des codes alphanumériques substituent le nom des enseignantes pour préserver leur anonymat (E1 : enseignante 1, etc.),

l'enseignement du vocabulaire, c'est certain, mais pour plein d'autres choses aussi [...] entre autres pour les justifications. Tu sais, des fois, [pour justifier] en lecture [...], autant en mathématiques. ».

Conclusion

En somme, nos résultats démontrent une appropriation de la démarche d'EDV et de la posture d'OR chez les enseignantes. Cette appropriation s'est montrée plutôt distincte dans les deux cas, mais également convergente par moments.

D'une part, l'appropriation de la démarche d'EDV semble avoir été rapide, puisque les résultats des élèves aux pré/posttests démontrent des apprentissages lexicaux significatifs tout au long de l'expérimentation. Le développement professionnel se perçoit plutôt à travers les prises de conscience des enseignantes, qui posent un regard critique sur les choix pédagogiques faits et proposent des conditions optimales d'application de la démarche d'EDV.

D'autre part, l'appropriation de la posture en OR semble s'être effectuée graduellement au fil de l'expérimentation. Les résultats des élèves en OR qui augmentent d'une séquence d'intervention à l'autre contribuent à le démontrer. S'ajoutent à ce constat l'augmentation des unités de discussions lexicales en coconstruction et la prise de parole plus équitable entre élèves et adultes lors de la troisième séquence d'intervention, qui laissent supposer le passage graduel d'une posture de contrôle vers une posture d'accompagnement chez les enseignantes en OR (Bucheton et Soulé, 2009).

Malgré ces différences, l'accompagnement des enseignantes, fondé sur le partage d'obstacles (psychologiques, didactiques et épistémologiques) et sur l'analyse réflexive dans une visée de résolution collaborative de problèmes, semble avoir agi positivement sur leur développement professionnel et, par conséquent, sur les apprentissages des élèves, notamment à risque⁶. De même, l'accompagnement des enseignantes dans l'appropriation des nouvelles pratiques permettrait de favoriser leur transfert dans d'autres contextes. De fait, un suivi à posteriori auprès des enseignantes impliquées dans cette étude a permis de constater que plusieurs d'entre elles avaient poursuivi la mise en œuvre de l'EDV dans leur classe les années suivantes, à partir de nouvelles œuvres et de nouveaux mots, qu'elles ont sélectionnés de façon autonome. Les enseignantes en OR ont pour leur part souligné l'apport

⁶ Pour en savoir plus sur les résultats que nous avons observés selon le profil des élèves, consulter Sauvageau (2023).

de cette approche, qu'elles continuent d'utiliser dans de nouveaux contextes, par exemple dans les cercles de lecture et de philosophie.

Cela dit, nous observons quelques limites à l'étude que nous avons menée. Par exemple, une période d'appropriation plus longue de l'OR et de l'EDV aurait pu 1) permettre de réfléchir à d'autres obstacles et 2) rendre les pratiques des enseignantes plus optimales, ce qui se serait sans doute traduit par des résultats encore plus intéressants chez les élèves, notamment chez ceux associés à la condition OR, comme semblent le suggérer les résultats observés plus largement dans ce projet de recherche (Sauvageau, 2023).

Pour terminer, les réflexions issues de cette étude ouvrent de nouvelles perspectives de recherche. Notamment, considérant nos résultats encourageants, la démarche d'EDV par l'OR est certes une voie à explorer auprès d'élèves plus âgés, ce qui permettrait de se pencher sur d'autres obstacles. Plus globalement, notre recherche invite à réfléchir au potentiel de la confrontation avec l'obstacle dans le développement professionnel et à sa place dans la formation des enseignantes.

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>
- Baslev, K, Bulea Bronckart, E., Laurens, V. et Nicolas, L. (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Lambert-Lucas.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Chekour, M. (2021). *Contribution à l'amélioration d'acquisition de concepts en électricité chez les lycéens marocains* [thèse de doctorat, Université Abdelmalek Essaadi]. Tétouan, Maroc. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19550.36160>

- Cicurel, F. (2022). L'obstacle comme révélateur de l'horizon intentionnel d'enseignants de langue. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 19-36). Lambert-Lucas.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Canada. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- Dunn, D. M. (2020). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : version pour francophones du Canada* (5^e éd.). Pearson.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51(1), 133-145. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511>
- Floro, M. et Lespinat, C. (2009). Savoir poser une problématique, un levier du développement professionnel. *Savoirs*, 19, 75-92. <https://doi.org/10.3917/savo.019.0075>
- Gabathuler, C. et Vuillet., Y. (2022). Les concepts d'obstacle et d'empêchement comme outils dans la formation des futurs enseignants de langues. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 37-54). Lambert-Lucas.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing Company.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1),

p. 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>

McKeown, M. G. et Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 520-530. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment ?* ESF.

Nicolas, L. (2022). Analyse des obstacles dans l'enseignement des langues : proposition méthodologique. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 97-118). Lambert-Lucas.

Plane, S. (2015, aout). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 165-179). Presses de l'Université du Québec.

Sardier, A. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical? *Recherches*, 53(1), 9-34.

Sauvageau, C. (2023). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32604>

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

AUTEURS

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.

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.