



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Outil soutenant la planification lexicale au primaire : pistes pour favoriser la collaboration entre collègues

Auteure

Caroline Proulx, docteure en sciences de l'éducation, Université de
Montréal, Canada

caroline.proulx.5@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article aborde la phase d'exploration des besoins d'une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) visant à élaborer un outil soutenant la planification d'activités lexicales au primaire. L'équipe de recherche a sondé plus de 19 membres du personnel scolaire au moyen d'entretiens semi-dirigés pour connaître leurs pratiques actuelles de planification. La collaboration est ressortie comme un levier important soutenant la planification et différentes formes de travail d'équipe ont été recensées. Des pistes pour que la collaboration soit davantage favorisée entre les personnes utilisatrices de l'outil sont proposées.

Mots-clés : didactique du lexique; planification; primaire; recherche-développement; collaboration



Problématique

Posséder un vocabulaire riche et varié est un atout considérable pour réussir son parcours scolaire (Chiappone, 2006). Il semble toutefois que l'enseignement du lexique dispensé dans les écoles primaires occupe plutôt une place périphérique, tant au Québec que dans d'autres milieux francophones (Anctil et al., 2018; Calaque, 2004; David et Grossmann, 2003). Les recherches qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement lexical révèlent que les enseignantes et enseignants du primaire semblent accorder un temps limité à l'enseignement lexical (Anctil et al., 2018; Dreyfus, 2004). De plus, une grande quantité des interventions lexicales faites en classe sont plus spontanées que planifiées et les modalités d'enseignement auxquelles ont recours les personnes enseignantes sont peu variées (Anctil et al., 2018; Dreyfus, 2004; Scott et al., 2003). Cette situation s'explique peut-être par la difficulté de ces dernières à planifier leurs interventions lexicales. Les écueils rencontrés lors de la planification sont décrits dans la section qui suit.

Une première difficulté à planifier pourrait s'expliquer par les connaissances et les conceptions des personnes enseignantes au regard des principes qui régissent l'apprentissage lexical. Dans le cadre de sa thèse, Charles (2008) s'est intéressé aux représentations et aux conceptions de 109 personnes enseignantes françaises. Quatre conceptions ont été dégagées quant aux conditions qui favorisent les apprentissages lexicaux : les mots sont appris en situation, ce qui signifie qu'on apprend par l'exposition aux mots dans différents contextes. Pour d'autres personnes enseignantes, c'est plutôt par une exposition modélisante (par les paroles du personnel enseignant ou le recours aux dictionnaires) que les mots s'apprennent. Une troisième conception se tourne plutôt vers la production : c'est en employant un mot à l'oral ou à l'écrit que l'on apprend. Enfin, une quatrième conception s'appuie principalement sur la mémorisation comme vecteur d'apprentissage. La conception de la maîtrise de la langue du personnel scolaire montre une vision plutôt dirigée vers la forme écrite des mots. Anctil et ses collaboratrices (2018), dans leur recherche sur les conceptions des personnes enseignantes du primaire au Québec, ont relevé que pour plusieurs participants et participantes, la maîtrise de la langue renvoie à la maîtrise de l'orthographe. Anctil (2010) avait relevé le même constat dans sa thèse qui visait entre autres à décrire le rapport à l'erreur lexicale de huit enseignantes du secondaire.

Une deuxième difficulté dans l'étape de la planification repose sur les besoins de formation des personnes enseignantes. Ces dernières rapportent un besoin de mise à jour des connaissances en matière d'enseignement du lexique (Anctil, 2010; Tremblay, 2009). De plus, comme le décrit Joli-Cœur (2022), la didactique du lexique occupe une place périphérique au sein des programmes de formation initiale et continue en enseignement. Étant donné que les personnes enseignantes ne sont pas au clair avec certaines connaissances lexicales et les principes qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

régissent l'apprentissage et l'enseignement du lexique, la planification des activités en est certainement influencée.

Une troisième et dernière difficulté liée à la planification s'explique par les ressources pédagogiques disponibles. Par exemple, les prescriptions ministérielles ne sont pas du tout en adéquation avec les composantes à privilégier pour l'enseignement lexical proposées par Graves (2016) et Grossmann (2011). Ces deux auteurs proposent d'exposer les élèves à une langue riche pour favoriser les apprentissages incidents, d'enseigner de nouveaux mots ainsi que des stratégies qui permettent d'inférer le sens de ces derniers, de montrer la façon dont le lexique de la langue est structuré (par exemple les relations entre les mots et les procédés de formations de mots) et de développer la sensibilité lexicale des élèves. La sensibilité lexicale est un concept didactique inspiré des travaux d'Anderson et Nagy (1992) qui ont abordé le rôle de la motivation en relevant l'importance de soutenir le développement de la *word consciousness*¹, laquelle implique à la fois une dimension métacognitive et affective. D'autres personnes chercheuses ont ensuite proposé des pistes pour développer cet intérêt face aux mots (Blachowicz et al. Graves et Watts-Taffe (2008) ; ; Scott et Nagy, 2009; Scott et al., 2008). Tremblay (2021) a proposé le terme « sensibilité lexicale » pour désigner le fait de développer un rapport positif aux mots et à leur apprentissage.

Par rapport à l'enseignement de nouveaux mots, les prescriptions ministérielles, qu'il s'agisse du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) ou de la Progression des apprentissages (PDA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), ne proposent pas de démarches qui impliquent un enseignement multidimensionnel des mots (Nation, 2001), soit touchant à leur forme (l'orthographe et la prononciation des mots), à leur sens et à leur emploi. Aucune prescription ministérielle ne propose d'enseigner de nouveaux mots dans une démarche comme celle proposée par Beck et ses collaboratrices (2013), hormis les connaissances suivantes tirées de la PDA : « connaître le sens et l'emploi de prépositions courantes, connaître le sens de locutions courantes rencontrées dans des textes, connaître le sens figuré de mots courants qui figurent dans les textes lus par les élèves » (MELS, 2009, p. 8). Cette démarche en trois étapes, qui s'étend sur une à deux semaines, amène le personnel enseignant à choisir des mots vus en contexte, à les présenter aux élèves, à en donner des définitions simples et à organiser plusieurs activités qui permettent aux élèves d'employer les mots à l'oral et à l'écrit. Dans la pratique enseignante, c'est surtout la pratique orthographique qui est privilégiée. La sensibilité lexicale est également absente des prescriptions ministérielles (PFEQ et PDA). L'absence des composantes de l'enseignement lexical liées à l'enseignement multidimensionnel de nouveaux mots et au

¹ Nous avons choisi de ne pas traduire *Word Consciousness* par « conscience lexicale » qui peut faire référence à la capacité de réfléchir et manipuler les mots à l'instar de la conscience phonologique ou la conscience morphologique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement de la sensibilité lexicale dans les programmes influence certainement la planification des activités. Il est en effet difficile de planifier des activités qui n'apparaissent pas dans les programmes ou pour lesquelles une mise à jour des connaissances est nécessaire.

Précisons que la planification peut également être influencée par d'autres facteurs, dont la collaboration avec les pairs. Clark et Yinger (1979) ont par ailleurs démontré que les principales ressources utilisées pour planifier sont celles qui sont les plus accessibles : les cahiers d'exercices et les suggestions des collègues. Carpentier et ses collaborateurs (2019) ont de leur côté documenté les besoins de 156 personnes enseignantes débutantes au Québec au moyen d'un questionnaire et d'entretiens semi-dirigés (n = 10). Les personnes participantes ont rapporté une aide insuffisante reçue de leurs pairs au regard de la planification. Est-ce que la collaboration pourrait être un levier pour améliorer et soutenir la planification lexicale? Qu'en est-il de la place de la collaboration dans les pratiques actuelles de planification du personnel enseignant du primaire?

L'objectif général de la recherche est de dégager les caractéristiques essentielles d'un outil qui soutiendrait le personnel enseignant du primaire afin que ce dernier planifie mieux les activités lexicales. Pour nous assurer que l'outil à développer corresponde aux pratiques actuelles de planification, un sous-objectif de recherche vise à faire une analyse des besoins en deux volets. Le premier volet consiste à mieux connaître les pratiques actuelles de planification du personnel scolaire qui a à planifier dans le cadre de ses fonctions (titulaires, orthopédagogues, personnel en conseillances pédagogiques et personnel enseignant-ressource). Un deuxième volet vise à recueillir les irritants et les composantes idéales d'une ressource soutenant la planification. Dans le cadre de cet article, nous présentons une partie des résultats de cette analyse des besoins dans laquelle la place de la collaboration a été abordée avec les personnes participantes. Nous réfléchissons également aux implications de ces résultats dans l'élaboration de l'outil.

Cadre théorique

À notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée explicitement à la question de la planification lexicale. Cette situation s'explique sans doute par la place prépondérante des activités lexicales spontanées (Anctil et al., 2018) qui sont par définition non planifiées. Toutefois, le processus de planification du personnel enseignant a fait l'objet de travaux récents dans la francophonie, citons par exemple les travaux de Bergeron (2016) et de Scheepers (2017). Comme cet article s'inscrit dans un numéro consacré à la collaboration, nous présentons dans cette section comment la collaboration peut agir comme levier dans la planification.

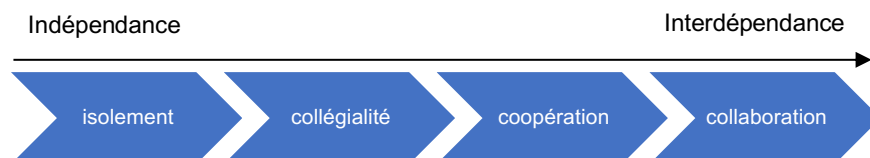
Les recherches qui ont décrit les pratiques de planification (Clark et Yinger, 1979; Yildirim, 2003) ont montré que consulter les collègues au



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

moment de planifier est fréquent. Les séances de planification en équipe offrent par ailleurs une occasion d'observer diverses dynamiques de travail collaboratif. Ces dynamiques peuvent être catégorisées en fonction de l'intensification du partage (Centre de la transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018) ainsi que de l'engagement et de l'interdépendance de chacun des membres (Little, 1990). Ces modes de travail d'équipe peuvent se placer sur un continuum (figure 1).

Figure 1
Adaptation du continuum des différents modes de travail d'équipe
(Boies et Portelance, 2013; McEwan, 1997)



Le partage d'idées entre enseignantes et enseignants, sans que cela influence nécessairement les pratiques, est perçu comme une forme de collégialité, soit un niveau de partage plus superficiel. Pour que les membres du personnel scolaire tendent vers une véritable collaboration, Little (1990) souligne la nécessité d'un engagement mutuel envers le développement pédagogique. La coopération est définie par Beaumont et ses collaborateurs (2010) comme une division des expertises, où chaque membre contribue à une partie du travail; ces parties sont ensuite combinées à la fin. La collaboration, quant à elle, est « associée à un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe des personnes qui collaborent, leur engagement dans la poursuite d'un but commun et leur ouverture aux savoirs et aux expériences des autres » (Portelance et al., 2011, p. 216). L'équipe de Cadre 21, soit le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21^e siècle (Nadeau-Tremblay et al., s. d.), illustre ces deux approches en comparant la construction d'une maison : dans le cadre de la collaboration, les membres partagent des informations et des idées en s'offrant un soutien mutuel, tandis que dans la coopération, les tâches sont réparties selon des rôles définis avec des échéanciers précis. Les changements de pratique sont donc favorisés par les modes de travail se trouvant le plus à droite du continuum (Van Garderen et al., 2012). En contrepartie, les modes de travail situés plus à gauche du continuum peuvent agir comme un frein à l'évolution des pratiques.

La diversité des méthodes de travail en équipe soulève un défi supplémentaire pour les personnes qui débutent en enseignement. Dans leur étude sur les défis de l'insertion professionnelle, Duchesne et Kane (2010) ont souligné que la planification représentait un défi majeur pour les personnes enseignantes débutantes. Ces dernières ont fait état de difficultés à enseigner à des niveaux qu'elles ne maîtrisaient pas, à élaborer une vision à long terme des programmes d'études, et pour celles au



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

secondaire, à planifier pour un grand nombre d'élèves et de cours. Cette réalité concerne également les enseignantes et enseignants débutant au primaire, qui peuvent être aux prises avec des tâches multiples dans des classes et des niveaux qui varient. Pour ces novices, des pratiques collaboratives offriraient un soutien considérable. Hochberg et ses collègues (2015) ont confirmé cette idée en soulignant que les sessions de planification d'activités entre des personnes enseignantes expérimentées et débutantes étaient bien plus efficaces à long terme que le simple partage de matériel pédagogique. Les enseignants et enseignantes en début de carrière ont explicitement mentionné leur difficulté à savoir quoi enseigner et ont exprimé le désir que des collègues ou des mentors et mentores prennent le temps de les accompagner dans cette tâche.

Méthodologie

Comme notre recherche vise à dégager les caractéristiques essentielles d'un outil soutenant la planification d'activités lexicales et à concevoir cet outil, nous avons mené une recherche-développement. La recherche-développement (Bergeron et al., 2020) comporte cinq phases : 1) la phase de précision de l'idée de développement durant laquelle s'effectue un examen des connaissances issues de la recherche, une étude des produits existants et l'exploration des besoins de personnes utilisatrices cibles, 2) la phase de structuration et du développement du prototype, 3) la phase d'amélioration pendant laquelle les différentes versions du produit sont soumises à des mises à l'essai dans une visée d'amélioration et 4) la phase de diffusion au cours de laquelle le produit développé est mis à disposition de personnes praticiennes.

L'analyse des besoins des membres du personnel scolaire s'inscrit dans la phase 1 de la démarche. Comme les recherches portant sur les pratiques d'enseignement lexicales révèlent que les interventions sont largement spontanées (Anctil et al., 2018; Scott et al., 2003) et que les enseignants et enseignantes ont besoin d'une mise à jour des connaissances (Anctil, 2010; Tremblay, 2009), nous avons préféré les sonder quant à leurs habitudes de planification en général. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-dirigés composés de trois à quatre personnes participantes. Nous avons rencontré les titulaires et les orthopédagogues ensemble, de même que le personnel en conseillers pédagogiques et le personnel enseignant-ressource. Le tableau 1 présente un portrait des personnes participantes de cette phase d'exploration des besoins.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Portrait des personnes participantes de la phase d'exploration des besoins

Personnes utilisatrices	Titulaires de classe	Personnel en conseillanc pédagogique	Personnel enseignant-ressource	Orthopédagogue
n = 19	9	3	6	1
Expérience				
0 - 4 ans	3			
5 - 9 ans	1		2	
10 -19 ans	3	3	4	
20 ans +	2			1
Centre de services scolaire (CSS) où travaillent les participants				
(CSS) n = 9	5 CSS	3 CSS	1 CSS	1 CSS
Niveau scolaire des élèves accompagnés				
1 ^{er} cycle	3	-	1	
2 ^e cycle	5	-	1	
3 ^e cycle	1	-	1	
Multiâge	1	-	3	1

Nous avons questionné les titulaires de classe et les orthopédagogues sur leurs habitudes de planification : le type de planification élaborée, les ressources consultées, les supports utilisés et les difficultés rencontrées. Les membres du personnel en conseillanc pédagogique et en enseignement-ressource ont pu répondre aux mêmes questions, par rapport au soutien en planification fourni aux équipes accompagnées. Le tableau 2 présente une synthèse des questions posées lors des entretiens semi-dirigés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2
Synthèse des questions posées lors des entretiens semi-dirigés

Objectifs	Questions posées
Dégager des pratiques actuelles de planification	<ul style="list-style-type: none">- Pensez à la discipline que vous préférez enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier?<ul style="list-style-type: none">• À quelle fréquence?• Avec quelles ressources/documents?• Avec qui?• Présence de traces écrites?- Pensez à la discipline que vous aimez le moins enseigner : comment vous y prenez-vous pour planifier?
Dégager les caractéristiques idéales ou irritantes d'un outil de planification	<ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce qui vous plait dans un outil de planification?- Qu'est-ce qui vous irrite dans un outil de planification?- Que devrait proposer mon outil pour vous donner envie de l'utiliser?

Pour analyser les réponses fournies, une analyse thématique a été effectuée à l'aide du logiciel Atlas.ti.

Place de la collaboration dans les pratiques de planification et implications pour le développement de l'outil

Rappelons que la phase d'analyse des besoins s'est déclinée en deux volets : nous présentons d'abord quelques irritants et composantes essentielles d'une ressource soutenant la planification relevés par les personnes participantes. Puis, nous abordons la façon dont s'actualise la collaboration dans les séances de planifications des personnes participantes sondées. Des pistes pour améliorer l'outil de planification au regard de ces résultats sont ensuite suggérées.

Dans le premier volet de l'analyse des besoins, les personnes participantes ont entre autres été questionnées sur les composantes négatives et les composantes essentielles d'une ressource qui est consultée pour soutenir la planification. Nous présentons d'abord les composantes essentielles en fonction des occurrences de chacune, en commençant par les plus fréquentes.

Plusieurs personnes participantes (n = 8) ont rapporté qu'elles apprécient lorsqu'une ressource permet une recherche par critère sous la forme d'une barre de recherche ou d'une loupe. Elles souhaitent plus précisément pouvoir entrer le contenu lexical souhaité et le niveau visé. La présence d'exemples a également été maintes fois mentionnée (n = 6). Les personnes participantes expliquent que les exemples, que ce soient des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

traces de productions d'élèves, des photos de l'aménagement de la classe, des vidéos de modelage de l'activité par une personne enseignante et des vidéos où l'on voit les enfants dans l'action, rendent plus concrètes les activités proposées. L'importance d'une disposition aérée des informations a également fait l'objet de commentaires (n = 4). Les personnes enseignantes ont proposé différentes pistes de mise en page : des informations présentées sous forme de tableaux, un aménagement qui prévoit des résumés et des synthèses et la présence d'hyperliens qui permettent de ne pas surcharger la page. Enfin, la nécessité d'un accès facile a fait l'objet de trois commentaires. Deux personnes participantes ont précisé qu'elles n'apprécient pas devoir d'abord lire un guide ou un document préparatoire pour comprendre comment fonctionne l'outil ou pour expliquer la théorie sur laquelle ce dernier s'appuie. Dans le même ordre d'idées, une personne enseignante a signalé qu'elle n'aime pas avoir d'étapes préalables à consulter avant d'accéder aux activités.

Les personnes participantes ont dégagé moins de composantes irritantes. Toutefois, la caractéristique qui a fait l'objet du plus grand nombre de commentaires (n = 9) est liée au fait d'avoir une trop grande quantité de texte à lire lorsqu'elles planifient. Elles ont expliqué qu'un trop long texte préalable à la présentation de l'activité les amène à se désengager ou à manquer d'intérêt face à l'activité. Puis, les irritants liés aux planifications disponibles à partir de livres jeunesse ont fait l'objet de commentaires : il a été relevé qu'il est fâcheux de lire une proposition d'activité autour d'un livre qui n'est plus édité. D'autres ont mentionné préférer partir des livres présents en classe.

Le deuxième volet de l'analyse des besoins a permis de brosser un portrait des pratiques de planification des personnes participantes sondées. Nous présenterons dans cette section comment s'actualise la collaboration dans les séances de planification des personnes participantes sondées et comment l'outil pourrait être amélioré en fonction de ces résultats. Précisons que ces rencontres de planification rapportées par les participantes et participants ont lieu dans des contextes formels et informels (CTREQ, 2018). Selon les titulaires, les moments formels de planification ont lieu dans différents contextes : les rencontres de niveau, les rencontres en communauté d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2012), les rencontres en communauté de pratique (Wenger, 2011) et les libérations demandées à la direction. Par rencontres informelles, aussi appelées « rencontres de cadre de porte », il est question de tous les échanges sur les activités à venir qui ont lieu en quelques minutes entre deux activités quotidiennes.

La planification : un processus parfois solitaire

Bien que la collaboration influence le processus de planification, ce dernier est réalisé de façon individuelle. La quasi-totalité des enseignants et enseignantes (n = 9) se réunit régulièrement avec leurs collègues chaque mois et/ou au début de chaque étape. Ces réunions visent à définir les contenus qui seront abordés dans les semaines à venir ainsi que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

évaluations associées à ces contenus. Les planifications hebdomadaires et journalières sont principalement effectuées individuellement, ce qui permet à chacun et chacune de décider du moment et de la manière dont les contenus seront présentés. Bien que les personnes enseignantes puissent parfois échanger des idées sur les méthodes d'enseignement, la décision finale revient à chacune d'elles. Quatre personnes enseignantes ont mentionné avoir expérimenté par le passé une planification plus rigoureuse en équipe, se déroulant de façon hebdomadaire, au sein de laquelle les devoirs étaient sélectionnés et les activités précisément inscrites. Cependant, elles ont tous affirmé ne pas vouloir revenir à un tel processus, préférant bénéficier d'une plus grande liberté dans leur planification. En revanche, trois autres personnes enseignantes ont nuancé ces propos en indiquant que cette planification plus structurée était très utile en début de carrière ou lorsqu'ils doivent s'adapter à un nouveau niveau scolaire. Ces précisions rejoignent les conclusions de Hochberg et ses collègues (2015) à propos du besoin de soutien du personnel enseignant en insertion professionnelle en matière de planification.

Comme une portion de la planification se déroule de façon individuelle, il nous est apparu essentiel que l'outil soit intuitif et permette une navigation autonome. Pour répondre à ce besoin d'autonomie dans la planification, nous avons conçu un écran d'accueil (figure 2) qui cible trois intentions : accéder à des capsules informatives afin d'en savoir plus sur l'apprentissage du lexique, à des capsules portant sur l'enseignement du lexique ou à des idées d'activités lexicales.

Figure 2
Menu d'accueil de l'outil de planification



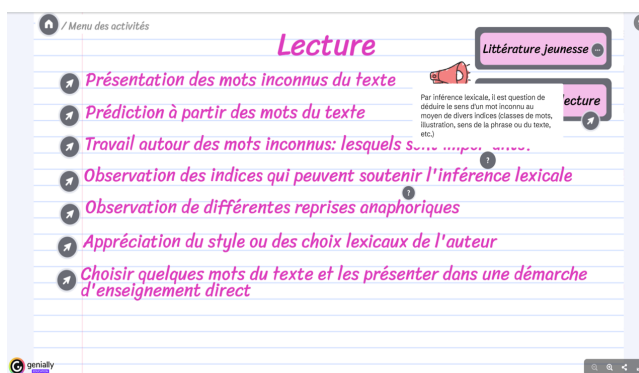
De ce fait, nous voulions également ajouter un volet permettant l'autoformation étant donné le besoin de mise à jour en matière d'enseignement-apprentissage du lexique. Ainsi, si le besoin est d'en apprendre plus sur l'apprentissage ou l'enseignement du lexique, des ressources sont disponibles. De plus, certains mots sont expliqués au sein des différentes capsules. En cliquant sur les icônes qui présentent un point d'interrogation, les personnes utilisatrices verront une courte explication du



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mot apparaitre (figure 3). Cette offre de trois choix permet à ces dernières de se rendre directement aux activités si c'est ce qu'elles souhaitent sans avoir l'obligation de lire sur l'enseignement-apprentissage du lexique, ce qui réduit la quantité de texte à lire.

Figure 3
Exemple d'icônes qui précisent un mot au sein du menu proposant des activités liées à la lecture



Pour répondre aux besoins de recherche par critères nommés par les personnes participantes, nous avons proposé une entrée par cycle (figure 4) après avoir appuyé sur l'icône « Je veux des idées d'activités lexicales » à partir du menu d'accueil.

Figure 4
Page pour sélectionner le cycle accessible par l'icône « Je veux des idées d'activités lexicales »



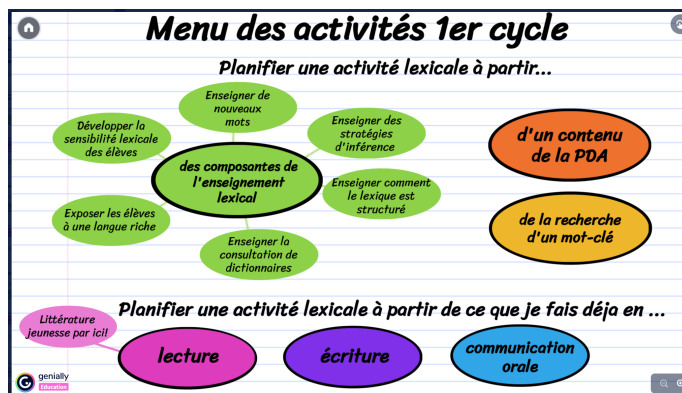
Comme l'option de mettre un outil de recherche comme une loupe n'était pas possible avec la plateforme choisie (Genially), nous avons proposé un menu d'activités (figure 5) présentant plusieurs portes d'entrée pour trouver une activité lexicale qui correspond à l'intention pédagogique souhaitée. Il est donc possible d'accéder à des propositions d'activités en ciblant une composante de l'enseignement lexical, un contenu de la PDA



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(MELS, 2009) ou une activité déjà prévue pour laquelle on veut ajouter des interventions lexicales.

Figure 5
Menu des activités proposées pour le 1^{er} cycle



Les collègues : une ressource importante dans la planification

Les résultats de l'analyse de la phase 1 ont aussi montré la place de la collaboration au sein du processus de planification. Après avoir présenté différentes modalités de collaboration relevées par les personnes participantes, nous abordons la façon dont l'outil devrait présenter des fonctionnalités facilitant la collaboration.

Comme relevé dans les travaux de Clark et Yinger (1979) et d'Yildirim (2003), les collègues semblent être une référence importante dans le processus de planification. L'ensemble des titulaires ayant des collègues de niveau a mentionné leur apport, surtout pour l'échange d'idées ou de matériel. Ne pas avoir de collègues qui ont les mêmes valeurs et intérêts semble être un écueil à la planification :

Je suis seule. Je n'ai pas le choix. Je suis en train de recruter une collègue qui travaille avec la littérature jeunesse. Mon autre collègue ne travaillait pas comme ça. Je travaille toute seule, donc je suis beaucoup dans l'intuitif, dans l'essai; ce n'est pas planifié à long terme. [...]
C'est certain qu'à deux, ce serait plus facile parce que c'est beaucoup de travail. [P17]

Une autre personne titulaire s'explique par rapport à ses échanges avec sa collègue au regard des objets de planification:

La littérature jeunesse, ma collègue n'en fait pas, donc je planifie ça seule. C'est nouveau pour elle d'avoir une collègue qui a déjà fait de la 6^e. Je me suis moulée un peu à son ordre d'enseignement des contenus de mathématiques. Puis, je me suis moulée aux types de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

textes qu'elle a choisis. Mais je prends mes blocs thématiques. C'est sûr que pour les examens, je vais aller avec elle. Je peux recevoir des conseils, mais pas sur les façons d'enseigner en français. [P19]

Cet extrait démontre bien que les collègues peuvent influencer le processus de planification, mais pas en tout point. Les discussions autour des expériences de travail d'équipe lors de la phrase de précision de l'idée de développement nous ont permis de dégager différents types de travail d'équipe. Par rencontres d'équipe, il est question des rencontres où l'ensemble des membres d'un niveau ou d'un cycle se rassemble afin d'effectuer une planification de manière plus détaillée; les rencontres en sous-équipe ou en dyade sont également catégorisées comme telles.

Certaines personnes participantes ont rapporté un fonctionnement autour d'un thème : un contenu ou une thématique sont abordés et tout le monde propose des idées et partage du matériel. À l'issue de la réunion, les personnes enseignantes sélectionnent ce qui leur convient et ont la possibilité de modifier les idées présentées. Cette façon de faire rappelle la collégialité sur le continuum de Boies et Portelance (2013). Dans d'autres cas, un ou une membre de l'équipe (titulaire, en enseignement-ressource ou en conseillance pédagogique) guide la discussion, qui est suivie d'une répartition des tâches. Ces dernières, une fois complétées individuellement, sont ensuite regroupées pour former une planification finale. Ce fonctionnement se rapproche davantage de la coopération (Beaumont et al., 2010). D'autres personnes participantes ont plutôt mentionné que les membres de leur équipe préfèrent accomplir leurs tâches ensemble, ce qui leur évite ainsi d'être responsables d'une partie qui serait ensuite partagée avec les autres.

Au regard des résultats de cette première phase, il nous semble essentiel de réfléchir à des moyens de favoriser la collaboration entre les personnes utilisatrices de l'outil. D'abord, la présence d'un forum accessible à partir du menu d'accueil (figure 2) permettrait à celles-ci d'être en réseau avec d'autres personnes utilisant l'outil. Comme les modalités de travail d'équipe diffèrent grandement d'une équipe à l'autre, certaines personnes utilisatrices ont peut-être davantage besoin de poser des questions, de partager certaines réflexions, etc. Ce forum pourrait également permettre aux enseignantes et enseignants qui planifient individuellement et qui souhaitent collaborer davantage de le faire via ce forum.

Pour certaines personnes participantes, la planification est un moment privilégié pour échanger du matériel. Certains endroits dans l'outil sont particulièrement propices pour l'échange d'idées. Par exemple, dans la section portant sur l'enseignement direct (figure 6), une zone où sont déposés les mots choisis et leur définition permettrait certainement à d'autres personnes utilisatrices de mieux comprendre cette démarche et de la réinvestir en classe. Des idées d'activités de réinvestissement pourraient également être partagées, ce qui faciliterait la planification de séquences d'enseignement du vocabulaire.



Figure 6
Page décrivant la démarche d'enseignement direct de mots

Menu des activités / Enseigner de nouveaux mots

La démarche d'enseignement direct de mots*

Cette démarche vise à amener l'élève à connaître en profondeur des mots quant à leur sens et leur emploi dans différents contextes. L'apprentissage de l'orthographe des mots n'est pas visé par cette démarche.

Cette démarche se déroule sur environ deux semaines. Elle peut réalistement être organisée une à deux fois par mois.

- 1**
Choix des mots
Quels mots?
Combien de mots?
- 2**
Explication et affichage
Comment les expliquer?
- 3**
Activités de consolidation
Comment favoriser leur mémorisation et leur emploi par les élèves?

*Démarche proposée par Beck et ses collaboratrices

Selon l'intention de l'activité, des œuvres jeunesse sont proposées pour y observer comment un phénomène lexical (synonymie, antonymie, échelle d'intensité, etc.) sert le texte. La figure 7 propose un exemple d'une brève explication d'une activité dont l'intention est d'observer un vocabulaire marqué par l'intensité dans un livre jeunesse. Il est à noter que les caractéristiques de l'œuvre ont été précisées (figure 8) afin que les personnes utilisatrices puissent faire des liens avec les livres qu'elles ont déjà en classe. Cette présentation sous forme schématisée répond au besoin d'avoir une présentation aérée. De plus, une icône en haut à droite donne accès à des exemples en classe (tableaux d'ancrage, traces d'élèves, etc.), ce qui était également un besoin nommé par les personnes participantes. L'ajout d'une fonction permettant de partager d'autres titres de livres serait fort pertinent : il s'agirait d'une autre occasion d'échanger du matériel pour les personnes utilisatrices de l'outil. Cela encouragerait par la bande la présentation de plusieurs titres dont certains seront sans doute encore édités.

Figure 7
Exemple de page décrivant brièvement une activité

Menu des activités

Observer un vocabulaire marqué par l'intensité dans une oeuvre jeunesse

Intention de l'activité	Observer dans une oeuvre jeunesse des mots marqués par l'intensité et l'effet de ces derniers sur sa lecture
Mode de groupement	En grand groupe
Durée	Environ 30 minutes après la lecture de l'oeuvre
Matériel requis	Un album qui propose un vocabulaire marqué par l'intensité Un espace pour écrire les mots relevés
Type d'activité	Contextualisée, liée à la lecture
Principes lexicaux derrière l'activité	Cette activité vise à observer dans un contexte authentique la présence de mots marqués par l'intensité. Cette activité ne travaille pas le lexique en profondeur, mais met la table à un travail d'appréciation d'une oeuvre par le choix des mots de l'auteur. Elle gagne à être vécue plus d'une fois.

D'autres activités pour aller plus loin



Figure 8
Exemple de précisions sur les caractéristiques du livre pour faciliter les liens avec d'autres livres

Les albums qui se démarquent par leur vocabulaire marqué par l'intensité comportent des mots forts pour lesquels nous pouvons dégager des mots moins marqués (délicieux vs bon).

Références: Minghe, GOFI; La mouette aux croustilles; La Pastèque.

Exemples de mots marqués par l'intensité	Pages
gigantesque	pp. 8-9
chanteur à tue-tête	
succulent	pp. 10-11
quel goût, merveilleux	pp.12-13
Nous étions frénétiques	pp.14-15
la délicieuse saucur	pp.20-21
mes croustilles adossées	pp.22-23
un énorme chien	pp.24-25
Je cours de toutes mes forces	pp.26-27
dévorant mes croustilles	pp.28-29
mon cœur battait la chamade	pp.32-33

Relier les mots marqués par l'intensité après la lecture est une étape fort intéressante pour observer l'effet de ces mots. C'est grâce à ces mots forts que l'on ressent les envies des protagonistes.

l'intensité. Cette activité ne travaille pas le langage en profondeur, mais met la table à un travail d'appréhension d'une œuvre par le choix des mots de l'auteur. Elle gagne à être vécue plus d'une fois.

Conclusion

Le présent article a montré que le processus de planification varie grandement d'une équipe à l'autre ou d'une personne praticienne à l'autre. Peu importe le fonctionnement choisi, les collègues soutiennent l'étape de la planification en étant une référence de choix pour déterminer les contenus à enseigner, choisir les évaluations, échanger des idées pour les modalités d'enseignement ou échanger du matériel. Bien que des rencontres d'équipe soient vécues mensuellement chez la plupart des personnes participantes sondées, c'est surtout la planification à moyen terme (par mois ou par étape) qui y est coélaborée. La planification quotidienne ou hebdomadaire sont généralement effectuées de façon individuelle. Puis, différentes formes de travail d'équipe ont été recensées, ce qui mène au constat suivant : elles rendent possibles différentes formes d'aide. Il nous est donc apparu essentiel de proposer des pistes pour favoriser la collaboration lors de la consultation de l'outil, par exemple par l'ajout d'un forum ou de lieux d'échange de matériel.

Bien que nous soyons conscients du caractère subjectif et contextualisé des données générées lors de cette première phase de la recherche, nous souhaitons que les pratiques de planification dégagées parviennent aux responsables de la formation initiale et continue des personnes enseignantes afin qu'une certaine sensibilité soit ressentie quant au rôle de la collaboration dans la planification. Dans le même ordre d'idées, nous souhaitons que cet humble portrait des habitudes de planification invite les directions d'établissement scolaire à mettre en place des conditions gagnantes pour permettre aux enseignantes et enseignants de collaborer. Les mentors et mentores dans les écoles pourraient également tenir compte du portrait relevé pour encadrer davantage la planification de leurs personnes mentorées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Évidemment, cette recherche ne permet pas encore d'en savoir plus sur les pratiques de planification des activités lexicales du personnel enseignant du primaire. Une fois l'outil diffusé, espérons que les personnes enseignantes auront plus de ressources et de connaissances pour planifier leurs interventions en matière d'enseignement lexical. Une recherche documentant les pratiques de planification actualisées pourrait apporter un éclairage nouveau sur le sujet.

Références

- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>
- Anctil, D., Singcater, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 101-116). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Boies, I. et Portelance, L. (2013). *Regard d'enseignants débutants sur la collaboration dans les milieux d'accueil*. Communication présentée au Journée d'étude du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ).
- Calaque, E. (2004, août). *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec.
- Charles, F. (2008). *Du mot au « mot juste » : conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire* [thèse de doctorat inédite, Université Paris Descartes]. <https://www.theses.fr/2008PA05H055>
- Chiappone, L. (2006). The wonder of words: Learning and expanding vocabulary. Dans J. Shay Shumm (dir.), *Reading assessment and instruction for all learners*. The Guilford Press.
- Clark, C. et Yinger, R. (1979). *Three Studies of Teacher Planning* (n° 55 Research Series). <https://eric.ed.gov/?id=ED175855>
- CTREQ. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- David, J. et Grossmann, F. (2003). Enseigner-apprendre le lexique. *La Lettre de l'AIRDF*, 33(2), 3-5.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dreyfus, M. (2004, août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill journal of education*, 45(1), 63-80.
- 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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, (149-150), 163-183.
- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. et Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72.
- Joli-Coeur, G. (2022). *Élaboration et mise à l'essai d'une formation sur l'enseignement direct du vocabulaire : évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28450>
- King, J. A. et Lonquist, M. P. (1994). *A review of writing on action research*. Communication présentée au American Educational Research Association.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal].
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire - français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nadeau-Tremblay, S., Turcotte, J. et Nicole, M.-C. (s. d.). *Travail collaboratif*. CADRE21. <https://www.cadre21.org/groupe-de-cours/travail-collaboratif>
- Portelance, L., Pharand, J., et Borges, C. (2011). Conclusion : Mieux comprendre pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, J. Pharand et C. Borges (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dimensions pratiques et perspectives théoriques (1^{re} éd., p. 215-224).
Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.15>

- Proulx, C. (2023). *Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire : une recherche-développement* [Thèse non publiée, Université de Montréal].
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Les Presses de l'Université Laval.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), 269-286.
<https://doi.org/10.1086/499726>
- 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.
http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf
- Scott, J., Jamieson, D. et Asselin, M. (1998). *Learning words: Findings from 69 days in 23 intermediate classrooms*. Communication présentée au Educational Research Association.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, (189-190).
<https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Van Garderen, D., Stormont, D. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A deed for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
<https://doi.org/10.1023/A:1026361208399>