



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Favoriser la collaboration dans la mise en œuvre d'une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire et de la sensibilité lexicale à l'éducation préscolaire

Personnes autrices

Dominic Anctil, professeur, Université de Montréal, Canada, dominic.anctil@umontreal.ca

Caroline Proulx, docteure en sciences de l'éducation (didactique) et coordonnatrice de recherche, Université de Montréal, Canada, caroline.proulx.5@umontreal.ca

Aya Bouebdelli, doctorante en sciences de l'éducation (didactique) et auxiliaire de recherche, Université de Montréal, Canada, aya.bouebdelli@umontreal.ca

Ophélie Tremblay, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, tremblay.ophelie@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire et de la sensibilité lexicale à la maternelle impliquant une quinzaine d'enseignantes œuvrant en milieu défavorisé. La mise en œuvre du processus de recherche-formation est décrite, de même que les ajustements en cours de déroulement qui ont permis de favoriser la collaboration entre les personnes participantes et de mieux répondre à leurs besoins. Ces changements, concernant principalement les contenus et l'organisation des journées de formation ainsi que les outils de collecte de données, découlent des données recueillies à travers les documents de planification, les rencontres de suivi au terme de chaque séquence d'enseignement et nos propres observations en classe et lors des rencontres.

Mots-clés : vocabulaire; éducation préscolaire; enseignement direct; sensibilité lexicale; recherche collaborative



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Plusieurs recherches soulignent le rôle crucial du vocabulaire dans le développement des compétences langagières et son lien étroit avec la compréhension en lecture (Perfetti et Adlof, 2012; Stahl et Nagy, 2006). Il est essentiel d'intervenir tôt, dès l'éducation préscolaire, pour favoriser l'accroissement du vocabulaire des enfants; cette intervention vise à anticiper les problèmes langagiers ultérieurs et à optimiser leurs chances de réussite scolaire (Barone et Malette, 2013).

En outre, avant même que les enfants entrent à l'école, les pratiques de littératie familiale sont cruciales pour le développement précoce de leurs compétences en lecture et de leur vocabulaire. Les chercheurs, par exemple Sénéchal (2008), observent des écarts significatifs dans le vocabulaire des enfants. Les enfants provenant de milieux favorisés, où ces pratiques sont plus courantes, bénéficient généralement d'un environnement linguistique riche à la maison, favorisant ainsi l'accroissement de leur vocabulaire. Les enfants issus de milieux moins favorisés ont quant à eux moins d'expériences de littératie familiale, ce qui limite leur développement lexical. De plus, les enfants qui parlent à la maison une langue différente de celle enseignée à l'école, même s'ils ont pu bénéficier d'expériences de littératie familiale dans leur langue maternelle, entrent souvent à l'école avec des connaissances lexicales plus limitées dans la langue d'enseignement.

Soutenir le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire

Notre intérêt pour le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire réside dans une volonté d'intervenir tôt (Beck et al., 2013) pour réduire les inégalités en matière de vocabulaire (Biemiller, 2012) afin de fournir des bases solides pour permettre à tous les enfants de se développer plus tard comme lecteurs (Duncan et al., 2007), volonté qui se reflète d'ailleurs dans le récent programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2021).

Le vocabulaire dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire

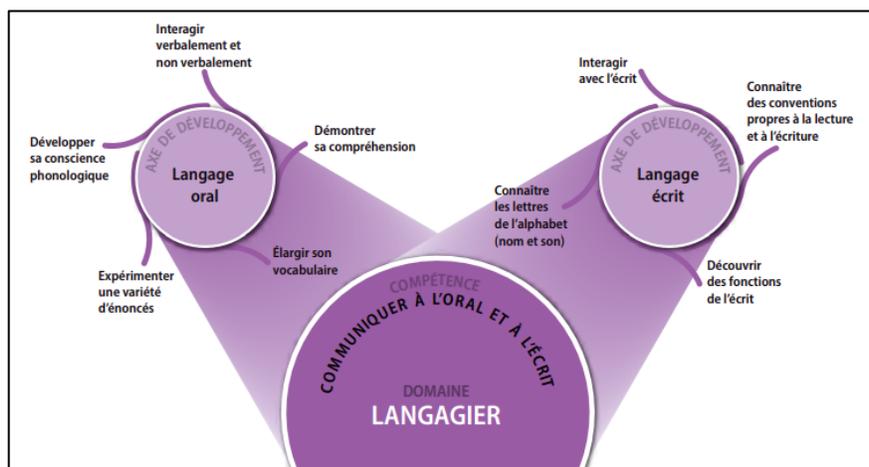
Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire, instauré dans les classes de maternelle 4 et 5 ans du Québec depuis l'automne 2021, vise à favoriser le développement global de tous les enfants dans divers domaines, tout en prévenant les difficultés d'apprentissage et de comportement pour soutenir leur réussite éducative. Il s'articule autour de cinq domaines de développement en interaction, chacun associé à une compétence comportant deux axes de développement, lesquels se déclinent en plusieurs composantes.

L'un des cinq domaines de développement se rapporte au développement langagier, qui comprend deux axes : le langage oral et le



langage écrit. L'une des composantes du développement du langage oral concerne précisément l'élargissement du vocabulaire. La figure 1 illustre l'organisation des éléments constitutifs du domaine langagier.

Figure 1
Compétence, axes de développement et composantes du domaine langagier ciblé par le programme de l'éducation préscolaire (MÉES, 2021, p. 39)



Pour chaque composante, on décrit les caractéristiques et les besoins des enfants et des éléments d'observation sont proposés à titre indicatif pour apprécier le développement de l'enfant. Ces éléments peuvent également servir de références dans le choix des interventions éducatives. Pour la composante « Élargir son vocabulaire », l'enfant pourrait, par exemple (MÉES 2021, p. 43) :

- démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots;
- utiliser des mots connus ou nouveaux dans différentes situations de communication;
- réutiliser du nouveau vocabulaire dans les jeux symboliques.

Pour permettre aux élèves de démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots, les personnes enseignantes peuvent mettre en place des activités pour développer leur sensibilité lexicale (Tremblay, 2021). Pour les amener à utiliser des mots nouveaux dans divers contextes, elles doivent être au fait des principes qui permettent un réemploi des nouveaux mots rencontrés. Mais le personnel enseignant se sent-il suffisamment outillé pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une recherche collaborative pour outiller les enseignantes et les enseignants

Bien que ce programme mette de l'avant le vocabulaire comme une composante à prioriser pour le développement du langage oral, des lacunes persistent encore dans l'enseignement lexical dans les classes (Anctil et al., 2018; Dreyfus, 2004). En effet, le lexique fait l'objet d'un enseignement peu systématique et planifié (Anctil et al., 2018). La plupart du temps, les interventions lexicales en classe se limitent à l'explication spontanée du sens de mots inconnus rencontrés par les élèves lors de lectures (Cèbe et Goigoux, 2015; Dreyfus, 2004). Ces explications, principalement fournies à l'oral, ne laissent aucune trace des mots discutés et ne sont pas suivies d'activités de consolidation (Anctil et al., 2018). Cette approche favorise peu le réemploi des mots et leur appropriation par les élèves (Dreyfus, 2004). Cela est principalement attribuable au manque de formation et d'outils offerts aux personnes enseignantes pour soutenir le développement du vocabulaire chez les enfants (Cèbe et Goigoux, 2018; Tremblay, 2009). Pourtant, la recherche fournit plusieurs pistes didactiques pertinentes pour l'enseignement lexical en ciblant les composantes à considérer pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants (Graves, 2016) et en proposant des approches concrètes pour enseigner des mots ciblés en classe, comme la démarche d'enseignement direct (voir p. ex. Beck et al., 2013).

Une récente recherche collaborative menée par une équipe de recherche de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal (2021-2023) vise à répondre aux besoins de formation du personnel enseignant en vue de soutenir le développement des compétences en compréhension de lecture des enfants de l'éducation préscolaire, en mettant notamment l'accent sur le vocabulaire. Étant donné l'importance de l'intervention précoce auprès des enfants vulnérables pour favoriser leur développement langagier (Biemiller, 2012), cette étude est conduite dans des écoles situées dans des milieux défavorisés sur l'île de Montréal ciblées par le programme Une école montréalaise pour tous. Cette recherche poursuit deux objectifs de formation ainsi que trois objectifs de recherche :

- (1) Offrir au personnel enseignant une formation approfondie et appuyée par la recherche sur l'enseignement du vocabulaire en milieu défavorisé (objectif de formation);
- (2) Favoriser l'appropriation par les personnes enseignantes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire grâce à un accompagnement dans la planification, la conception et la mise à l'essai d'activités lexicales (objectif de formation);
- (3) Décrire l'impact de la formation sur les conceptions enseignantes quant à l'enseignement du vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé (objectif de recherche);
- (4) Mesurer l'impact de la formation sur les pratiques enseignantes en documentant la planification de séquences d'enseignement direct de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- mots ciblés et leur mise en œuvre en classe dans une visée de transfert des connaissances (objectif de recherche);
- (5) Mesurer l'impact des interventions éducatives mises en place sur l'apprentissage par les enfants de mots ciblés dans des albums jeunesse et le développement de leur sensibilité lexicale (objectif de recherche).

Le présent article propose une réflexion sur les ajustements méthodologiques et pratiques apportés au cours de ce projet de recherche collaborative en réponse aux besoins émergents exprimés par les personnes enseignantes participantes et les membres de l'équipe de recherche. Ces modifications concernent aussi bien le déroulement des journées de formation que les ajustements apportés aux outils de collecte de données. En explorant ces adaptations, nous cherchons à démontrer la nature dynamique et flexible de la recherche collaborative face aux réalités du terrain. Notre objectif est de contribuer à une meilleure compréhension des défis et des avantages inhérents à la conduite de ce type de recherche afin d'optimiser la collaboration entre l'équipe de recherche et les personnes participantes, mais aussi la collaboration entre les personnes enseignantes elles-mêmes dans l'appropriation de nouvelles pratiques.

Cadre conceptuel

Pour favoriser le développement du vocabulaire des enfants tout en respectant le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2020), nous avons arrêté notre choix sur deux composantes à considérer pour soutenir le développement lexical selon Graves (2016): la démarche d'enseignement direct de mots ciblés (Beck et al., 2013) et le développement de la sensibilité lexicale (Tremblay, 2021). Ces composantes sont présentées dans les sections qui suivent. L'approche collaborative comme méthodologie de recherche sera également détaillée.

L'enseignement direct du vocabulaire

Le vocabulaire d'une personne correspond à l'ensemble des mots qu'elle connaît. Cette connaissance des mots est multidimensionnelle, puisqu'elle implique trois facettes (Nation, 2001): la forme (sa prononciation et son orthographe), le sens (le concept auquel le mot se rapporte) et l'usage (l'utilisation adéquate en contexte). Ceci permet d'appréhender le développement lexical de deux façons : en étendue et en profondeur (Nagy et Herman, 1987). L'étendue correspond à une vision quantitative de l'apprentissage qui vise l'augmentation du bagage lexical des élèves. Un travail en profondeur vise plutôt une compréhension plus poussée du sens des mots et une connaissance plus fine des différentes propriétés qui permettent de les employer judicieusement, ce qui correspond à une vision plus qualitative du développement lexical. Selon son degré de profondeur, la connaissance d'un mot peut aller d'une connaissance réceptive à une connaissance productive. Le vocabulaire réceptif correspond aux mots reconnus et compris par une personne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

lorsqu'elle les rencontre en contexte, alors que les mots appartenant au vocabulaire productif sont ceux dont elle a une connaissance plus profonde et qu'elle utilise spontanément à l'oral ou à l'écrit (Hiebert et Kamil, 2005).

Beck et ses collaboratrices (2013) proposent l'approche d'enseignement direct de vocabulaire (*robust instruction*), en référence aux interventions qui permettent un travail fréquent, soutenu et en profondeur sur des mots ciblés dans des œuvres de littérature jeunesse. Cette séquence comprend une étape préparatoire, lors de laquelle la personne enseignante choisit les mots qui seront enseignés, produit des définitions accessibles aux élèves et planifie la façon dont l'œuvre sera présentée en classe (lecture interactive, lecture à voix haute). Les mots sont ciblés sur la base de différents critères : il s'agit de mots de haute fréquence à l'écrit – qui soutiennent donc la compréhension d'une variété de textes –, mais peu fréquents à l'oral, et qui ont donc peu de chances d'être appris de façon incidente par les enfants (Beck et al., 2013). La sélection doit également inclure des mots de différentes classes grammaticales (noms, verbes, adjectifs, etc.) et des expressions (Berthiaume et al., 2020).

Bien que les mots soient expliqués brièvement une première fois avant la lecture du livre ou lors de celle-ci, une seconde étape consiste à faire un retour sur les mots ciblés après la lecture. Un rappel du sens des mots et des contextes dans lesquels ils sont rencontrés dans l'œuvre est fait par la personne enseignante, puis, pendant quelques jours, des activités de consolidation du vocabulaire ciblé sont organisées. Brèves et ludiques, ces activités peuvent solliciter le volet réceptif ou productif, à l'oral comme à l'écrit, et faire appel à des supports visuels. Elles visent la mémorisation du sens et de la forme des mots ainsi que l'approfondissement de leur compréhension à travers différents contextes. Pour des exemples d'activités de consolidation, voir Bouebdelli (2022). Enfin, la personne enseignante doit valoriser le réemploi des mots, par exemple en gardant des traces des mots travaillés dans la classe (mur de mots, étiquettes-mots) ou en proposant des dispositifs qui encouragent les élèves à les réutiliser.

La démarche d'enseignement direct de mots a fait l'objet de plusieurs recherches en didactique du lexique, que ce soit pour documenter sa pertinence à l'éducation préscolaire (Anctil et al., 2018), évaluer ses effets auprès d'élèves de maternelle en classe d'accueil (Gagnon, 2019), l'intégrer dans une visée interdisciplinaire en mathématique (Ahmad, 2023) ou intradisciplinaire au moyen de l'oral réflexif (Sauvageau, 2023). L'élaboration et la mise à l'essai d'une formation sur cette démarche ont également fait l'objet d'un mémoire de maîtrise (Joli-Cœur, 2022).

La sensibilité lexicale

Anderson et Nagy (1992) ont examiné le rôle de la motivation en soulignant l'importance de favoriser le développement d'une *word*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*consciousness*¹, qui englobe à la fois une dimension métalinguistique et affective. Ils ont souligné l'importance pour les élèves de cultiver une curiosité et un intérêt pour les mots. Scott et ses collaboratrices (2008) ont précisé que cet intérêt peut se manifester par la volonté de découvrir de nouveaux mots et l'usage d'un vocabulaire riche. Dans la littérature scientifique francophone, ce rapport plus affectif aux mots est désigné par le terme de *sensibilité lexicale* (Tremblay, 2021; Tremblay et Gagné, 2019; Tremblay et Ronveaux, 2018). Tremblay (2021) soulève l'importance de s'intéresser davantage à la perspective des enfants sur les mots : « faire confiance à l'enfant est primordial, tant dans son potentiel d'apprentissage que dans sa capacité à développer davantage sa curiosité envers les mots. » (p. 10) Scott et Nagy (2009) soulignent également l'importance de la confiance des élèves en leur capacité à apprendre de nouveaux mots. Plusieurs propositions d'activités qui favorisent le développement d'un rapport positif aux mots ont fait l'objet de publications (Graves et Watts-Taffe, 2002; Lavoie et al., 2017; Scott et al., 2008).

Dans le cadre d'une étude exploratoire et empirique, Tremblay (2021) a mis en œuvre une démarche de formation portant sur la sensibilité lexicale auprès de huit personnes enseignantes québécoises de l'éducation préscolaire (Tremblay, 2021). En suivant le principe d'approche expérientielle de Kolb (1984), ces personnes ont vécu des activités pour ensuite réfléchir à la façon de les transposer dans leur classe. Des activités de manipulation d'objets et d'évocation de mots à partir de stimuli associés à différents sens ont notamment été expérimentées. Les résultats indiquent qu'à la fin de la formation, les personnes y ayant pris part ont manifesté un changement dans leur attitude et exprimé un nouvel intérêt pour les mots du quotidien ainsi que ceux présents dans la littérature jeunesse. Elles ont également noté que leurs élèves étaient enthousiastes à réutiliser les mots rencontrés dans les livres.

L'approche collaborative comme méthodologie

Comme notre intention était d'initier les enseignantes et les enseignants de l'éducation préscolaire intervenant en milieux défavorisés à la démarche d'enseignement direct et de réfléchir à sa mise en œuvre ainsi qu'aux moyens d'observer le développement de la sensibilité lexicale des enfants, une recherche collaborative nous semblait la méthodologie la plus judicieuse, car elle suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre des personnes chercheuses et praticiennes (Desgagné, 1997). Dans le cadre de notre démarche, les participantes et les participants s'engageaient à réfléchir sur le développement du vocabulaire de façon à viser une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique (Morissette, 2013).

¹ Le *word consciousness* proposé par Anderson et Nagy (1992) ne peut être traduit par *conscience lexicale*, car cette dernière renvoie à la capacité d'identifier et de délimiter un mot dans une phrase et d'être conscient des propriétés lexicales. Le concept de *word consciousness*, à la fois métalinguistique et affectif, a une portée beaucoup plus large.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Desgagnés (1998) relève trois étapes à déployer dans le cadre d'une telle recherche : la cosituation, la coopération et la coproduction. La cosituation consiste à préciser les rôles des personnes participantes ainsi que les attentes réciproques. La coopération correspond quant à elle à la collecte de données, lors de laquelle certaines activités de recherche sont organisées par l'équipe de recherche (entretiens, observation en classe) et d'autres activités, visant la formation continue, contribuent au développement professionnel des personnes praticiennes. Cette étape est également caractérisée par des activités réflexives où les participantes et les participants peuvent partager, par exemple, des pratiques exemplaires ou des difficultés vécues. Enfin, la coproduction correspond à l'analyse des résultats (Desgagnés, 1998). Cette analyse doit permettre des avancées autant pour l'équipe de recherche (portrait du développement des enfants, des pratiques pédagogiques, etc.) que pour le personnel praticien (appropriation de nouvelles pratiques professionnelles, réflexions sur des interventions éducatives, etc.).

En plus de permettre un travail unissant personnes praticiennes et chercheuses, la démarche collaborative permet de réunir des conditions gagnantes pour une formation continue efficace. En effet, la démarche de pratique réflexive lors de l'étape de coopération constitue un principe qui favorise une formation continue efficace selon Richard et ses collaborateurs (2015). Ces chercheurs relèvent l'importance de l'accompagnement du personnel enseignant tout au long du projet, mentionnant la modélisation des pratiques recommandées, l'accompagnement et l'observation directe en salle de classe comme interventions efficaces à privilégier. Afin que la formation continue entraîne des changements de pratiques durables chez les personnes qui s'y engagent, Richard et ses collaborateurs (2015) soulignent aussi l'intérêt d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures réparties sur au moins une année scolaire. Le soutien des directions d'école, qui offrent des conditions propices au développement professionnel et à la collaboration par la libération de temps pour participer à la formation et planifier les interventions en classe, constitue une autre condition gagnante (Richard et al., 2015). Comme l'étape de coproduction comporte des prises de mesures chez les élèves, elle favorise également l'engagement des personnes participantes, car ces données permettent de constater les bénéfices de leurs changements de pratiques (Richard et al., 2015).

La recherche collaborative, en plus de permettre une formation continue de qualité, favorise à la fois l'instauration de nouvelles pratiques éducatives et l'émergence de données de recherche pouvant éclairer la question de l'enseignement lexical à l'éducation préscolaire. La prochaine section présente la méthodologie de notre recherche collaborative, suivie d'une section qui portera quant à elle sur les adaptations apportées en cours de projet pour répondre aux besoins exprimés tant par les personnes enseignantes y prenant part que par les membres de l'équipe de recherche dans une perspective de collaboration.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Méthodologie

La recherche collaborative décrite ici s'est déroulée par le biais d'un processus itératif d'alternance entre des journées de formation et des expérimentations en classe de séquences d'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse et d'activités visant à développer la sensibilité lexicale des enfants. Initialement prévu pour une durée d'un an, le projet s'est finalement étendu sur deux années en raison des contraintes liées à la pandémie, qui ont limité l'accès aux salles de classe et entraîné l'annulation d'une journée de formation. Trois courtes réunions en ligne ont eu lieu au printemps 2021 pour présenter les objectifs de formation et de recherche du projet ainsi que son déroulement afin de préciser les attentes associées à l'implication dans la recherche (soit la cosituation, selon Desgagnés, 1998), puis de recruter des personnes intéressées à y participer. L'essentiel du projet s'est déroulé à travers une série de rencontres, comprenant cinq journées en 2021-2022 et quatre en 2022-2023.

Douze personnes enseignant en maternelle (5 ans), deux enseignantes ressources et cinq conseillères pédagogiques ont participé à la première année du projet (2021-2022); pour la deuxième année (2022-2023), huit personnes enseignantes, une enseignante ressource et deux conseillères pédagogiques ont poursuivi le projet, rejointes par deux nouvelles enseignantes. Toutes ces personnes travaillent dans des écoles ciblées par le programme Une école montréalaise pour tous, donc situées dans des quartiers caractérisés par un indice élevé de défavorisation ainsi qu'une grande diversité ethnique et linguistique. Afin de mettre en place des conditions gagnantes pour favoriser l'engagement et la collaboration des personnes participantes entre les journées de formation, nous avons privilégié les collègues travaillant dans une même école; ainsi, seules deux personnes se sont engagées dans le projet sans collègues de leur école (trois durant la deuxième année).

Déroulement de la recherche

Les deux journées de formation initiales de l'année scolaire 2021-2022 visaient à permettre aux personnes participantes de se familiariser avec l'approche d'enseignement direct de mots ciblés dans des albums jeunesse et avec le concept de sensibilité lexicale (objectif de formation 1). Les rencontres ultérieures accordaient une place plus grande aux échanges pour discuter de la mise en œuvre des activités en classe et aborder divers sujets identifiés préalablement, tels que les manifestations permettant d'observer la sensibilité lexicale des enfants et les défis spécifiques à l'enseignement lexical en contexte de défavorisation. Des périodes de planification en équipe étaient également réservées lors de chaque rencontre pour préparer en équipe-école les séquences d'enseignement direct et les activités de sensibilité lexicale à mettre à l'essai avant la prochaine rencontre (objectif de formation 2), ce qui correspond à l'étape de coopération de Desgagnés (1998). Pour favoriser la collaboration et encourager la créativité des personnes participantes,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

seuls les grands principes à la base de l'apprentissage du vocabulaire et des orientations générales ont été fournis concernant les activités à planifier pour consolider le vocabulaire ciblé, plutôt que des activités clés en main.

Entre les rencontres, les personnes participantes étaient invitées à mettre à l'essai deux séquences d'enseignement direct portant chacune sur huit mots. Une première séquence était basée sur une sélection de huit mots choisis en concertation dans un livre offert lors de la formation, tandis qu'une deuxième était construite autour de huit mots au choix (extraits d'un autre livre ou en lien avec un thème abordé en classe). Il était également demandé aux personnes participantes de développer deux activités pour éveiller la sensibilité lexicale des enfants entre chaque rencontre. Afin de favoriser la collaboration entre collègues pour la planification des activités, notamment au sein des équipes-écoles, une demi-journée de libération était proposée entre chaque journée de formation aux personnes qui le désiraient, les frais de suppléance étant couverts par le fonds de recherche CRSH du chercheur principal et une contribution du partenaire Une école montréalaise pour tous (une autre condition gagnante d'une formation continue selon Richard et al., 2015). Malheureusement, vu la pénurie actuelle d'enseignantes et d'enseignants et le contexte pandémique, peu ont pu se prévaloir de ces libérations.

Collecte de données

Divers outils de collecte de données ont été utilisés tout au long du projet pour documenter l'évolution des conceptions et des pratiques des personnes participantes.

Des entretiens individuels initiaux ont été menés au printemps 2021 avec toutes les personnes participantes, avant le début de la formation à la rentrée 2021. Ces entretiens semi-structurés, d'une durée d'environ 45 minutes, avaient pour objectifs de mieux les connaître (expérience en éducation préscolaire, caractéristiques du milieu de pratique, etc.), de comprendre leurs conceptions concernant le rôle de l'éducation préscolaire dans le développement langagier des enfants ainsi que de mettre en lumière leurs pratiques pour soutenir le développement lexical. À la fin du projet, elles ont de nouveau été rencontrées individuellement pour un entretien final afin de discuter de leur expérience avec l'enseignement direct du vocabulaire et son application en milieu défavorisé, ainsi que du concept de sensibilité lexicale et de ses manifestations chez les enfants. Des questions ont également porté sur l'impact du projet sur leurs pratiques d'enseignement du vocabulaire et leur appréciation de la recherche collaborative. Bien que les questions posées lors des deux entretiens aient pu varier, ces portraits initiaux et finaux ont permis d'observer l'évolution des conceptions et des pratiques déclarées des personnes participantes (objectif de recherche 3) durant la recherche et de faire émerger certains constats en lien avec la façon de mener une recherche collaborative.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour que soit obtenue une vision plus détaillée de l'appropriation des contenus de formation par les personnes participantes, les activités mises en œuvre en classe pour consolider le vocabulaire ciblé dans les livres et développer la sensibilité lexicale des enfants ont été documentées. À cette fin, les personnes participantes devaient remplir un document fournissant diverses informations sur les activités planifiées, leur déroulement, les problèmes rencontrés et les pistes d'amélioration envisagées. En complément, elles étaient aussi invitées à partager toute trace pertinente sur une plateforme Teams destinée au projet. Afin d'alléger le temps consacré par les personnes participantes à remplir les documents, des entretiens de suivi ont également été menés après chaque séquence pour clarifier certains éléments ou fournir plus de détails. Ces données ont permis d'apprécier l'appropriation de la démarche d'enseignement direct par les personnes enseignantes au fil du projet (objectif de recherche 4).

Lors des journées de formation, des notes prises par l'équipe de recherche en lien avec les échanges entre les personnes participantes ont complété les données mentionnées précédemment pour décrire les effets de la formation sur les conceptions et les pratiques des enseignants et enseignantes tout au long du projet de recherche (objectifs de recherche 3 et 4).

Afin de permettre aux personnes participantes d'apprécier les bénéfices des nouvelles pratiques mises en place dans leur classe – condition gagnante d'une formation continue selon Richard et al. (2015) –, nous avons aussi voulu mesurer les apprentissages lexicaux des enfants (objectif de recherche 5). Ainsi, des prétests et posttests de vocabulaire ont été réalisés auprès de huit enfants choisis aléatoirement dans chaque classe en lien avec les huit mots ciblés dans l'œuvre jeunesse commune à l'ensemble des classes. Les prétests comportaient deux tâches visant la connaissance des mots en compréhension (explication du sens et désignation parmi quatre images de celle appropriée), alors que les posttests reprenaient ces deux tâches, en plus de deux tâches visant la connaissance productive (production du mot ciblé en réaction à une mise en situation et à partir d'une image). Les membres de l'équipe de recherche ont aussi profité de leurs présences dans les écoles lors de la passation des tests pour visiter chacune des classes et documenter par des photos et des vidéos des activités coups de cœur choisies par chaque personne enseignante.

La figure 2 présente le déroulement de la recherche collaborative, en situant les diverses journées de formation et les séquences d'intervention autour de cinq albums jeunesse ayant fait l'objet de collectes de données.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Figure 2
Ligne du temps du déroulement de la recherche collaborative

22 mars 2022	4 mai 2022	12 octobre 2022	2 novembre 2022	20 janvier 2023	14 avril 2023
Journée de formation					
T1	T2	T3	T4	T5	T6
Séquence de L'œil de Berk	Séquence de J'en rêvais depuis longtemps	Séquence de Chez toi chez moi	Séquence de Le nez du bonhomme de neige	Séquence de Pokko et le tambour	
Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi	Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi	Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi	Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi	Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi	Consignation des traces d'activités et entretiens de suivi

Comme nous l'avons annoncé en introduction, le présent article se concentre sur la place de la collaboration dans notre recherche et les ajustements apportés en cours de projet pour la favoriser, qui feront l'objet de la prochaine section; il ne vise donc pas spécifiquement la présentation des résultats associés à nos objectifs de recherche. Pour en apprendre plus sur les résultats en lien avec le développement professionnel des personnes participantes (objectifs 3 et 4), consulter Mc Kinley et Anctil (2024) ainsi que Bouebdelli et Anctil (2024). Pour ce qui est de l'impact des séquences d'intervention sur les apprentissages lexicaux des enfants et le développement de leur sensibilité lexicale (objectif 5), les données recueillies demeurent à analyser et feront l'objet de publications futures.

Des ajustements en cours de projet pour favoriser la collaboration

La mise en œuvre du projet de recherche a donné lieu à de nombreux ajustements en cours de réalisation. Ces ajustements concernent à la fois certains aspects liés aux journées de formation et à la collecte de données et témoignent de la souplesse inhérente à toute recherche collaborative. Les sections qui suivent y sont consacrées.

Les ajustements aux journées de formation

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la recherche collaborative proposée reposait sur une alternance entre des journées de formation réunissant les membres de l'équipe de recherche, des représentantes du partenaire Une école montréalaise pour tous et les personnes participantes (enseignantes et enseignantes, enseignantes ressources, conseillères pédagogiques) ainsi que des périodes de mise à l'essai en classe d'activités planifiées en collaboration visant l'enseignement direct de mots ciblés dans des albums jeunesse et le développement de la sensibilité lexicale des enfants.

Chacune des journées de formation prévue à l'origine devait inclure plusieurs éléments :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- (1) des capsules animées par l'équipe de recherche et le partenaire sur différentes thématiques (les principes à la base de l'apprentissage de mots nouveaux, le développement de l'inférence pour soutenir la compréhension, la démarche d'enseignement direct de mots ciblés, le concept de sensibilité lexicale, l'intervention en milieu défavorisé et plurilingue, etc.);
- (2) des activités visant l'appropriation des contenus abordés par les personnes participantes et le développement de leur sensibilité lexicale;
- (3) la présentation d'une œuvre jeunesse à lire en classe pour la séquence d'enseignement direct à mettre en œuvre (incluant le choix des mots à enseigner et la production de leurs définitions);
- (4) des moments de planification des activités en collaboration par équipe-école;
- (5) des retours collectifs, à partir de la deuxième rencontre, sur les activités mises à l'essai et les difficultés rencontrées.

Malgré une volonté de nous en tenir à un horaire rigoureux afin de pouvoir tout couvrir lors des deux premières rencontres, nous nous sommes vite aperçus qu'un programme ainsi surchargé faisait obstacle au climat de collaboration que nous désirions installer. Ainsi, dès la troisième rencontre, des aménagements importants ont été apportés à la structure des journées de formation.

Tout d'abord, nous avons choisi rapidement de délaissé le thème des inférences comme soutien à la compréhension afin de nous concentrer plus spécifiquement sur les deux contenus lexicaux au centre de notre projet : l'enseignement direct de mots ciblés et la sensibilité lexicale. Cette décision nous a permis de reconsidérer les thèmes des capsules lexicales projetées lors des rencontres subséquentes et de revoir l'horaire des journées de formation de façon à l'alléger. De courts sondages remplis sur Google Forms par les personnes participantes à la fin de chacune des rencontres nous ont en outre permis d'ajuster la prochaine rencontre selon les besoins exprimés. Les prochaines sections abordent trois éléments des journées de formation qui ont grandement été influencés par l'approche collaborative.

Le choix des mots ciblés

Lors de la planification des premières journées de formation, le choix des mots à cibler dans la séquence d'enseignement direct à planifier et à mettre à l'essai avant la prochaine rencontre nous paraissait une étape simple qui ne devrait pas demander beaucoup de temps. En effet, dès la première rencontre, les critères de sélection des mots en accord avec la démarche d'enseignement direct proposée par Beck et ses collaboratrices (2013) ont été présentés : des mots fréquents à l'écrit, mais peu fréquents à l'oral, appartenant à différentes classes de mots (incluant des locutions) et qui présentent un potentiel de réinvestissement par les enfants.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Afin de sélectionner les mots à cibler dans le premier album proposé, nous avons demandé aux personnes présentes, lors de la lecture à voix haute par le chercheur principal, de noter sur une feuille les mots potentiellement inconnus des enfants. Un moment de discussion était ensuite réservé pour que chaque équipe-école discute des mots notés et fasse une sélection de huit mots pertinents à la lumière des critères présentés. Nous avons ensuite compilé les choix des différentes équipes pour voir quels mots avaient été retenus par le plus grand nombre... pour nous rendre compte que très peu de mots étaient communs aux différentes sélections! L'étude des mots choisis nous a vite fait comprendre que l'intention de la séquence d'enseignement direct n'avait sans doute pas été comprise par tout le monde. Certaines personnes avaient ciblé des mots de base du vocabulaire courant en justifiant leurs choix par le fait que certains de leurs élèves avaient un vocabulaire très limité en français et devaient apprendre ces mots très fréquents même à l'oral (p. ex. *lune*, *pyjama*) avant ceux plutôt associés au vocabulaire « littéraire » propre à l'écrit. D'autres avaient plutôt ciblé des mots qui nous semblaient peu utiles (p. ex. *plumeau*, *raffut*) sous prétexte qu'ils soutenaient la compréhension de l'histoire. D'autres enfin avaient retenu des mots qu'elles et ils avaient l'habitude d'enseigner chaque année (p. ex. les prépositions associées à la perception spatiale comme *sous*, *dans* et *sur*), ce qui ne constitue donc pas un gain lexical pour les enfants en lien avec l'approche d'enseignement direct. La question du nombre de mots à sélectionner a aussi donné lieu à de nombreux débats; alors que nous avons proposé de cibler huit mots pour la première séquence, certaines personnes hésitaient à en aborder plus de quatre et d'autres visaient la dizaine.

Au fil des rencontres, les enseignantes et enseignants participant au projet en sont venus à mieux comprendre l'intention de l'approche (donner accès à un vocabulaire propre à l'écrit présentant un potentiel de réinvestissement dans de nombreux contextes) et à pouvoir plus facilement faire des compromis sur la sélection des mots. Après une ou deux séquences en classe, toutes les personnes participantes trouvaient qu'une sélection de huit mots était tout à fait raisonnable pour une séquence d'enseignement s'étalant sur environ deux semaines. Voir les enfants au vocabulaire plus limité ravis de réinvestir les « beaux mots » ciblés dans les œuvres a aussi permis à certaines personnes de constater la pertinence de travailler avec ces élèves certains mots plus « riches » et de rehausser leurs attentes.

Malgré une compréhension plus commune de l'approche et une habileté grandissante à justifier leurs choix de mots, nous avons voulu laisser une certaine liberté aux personnes participantes à l'étape de la sélection des mots. Ainsi, bien que nous ayons prévu une sélection commune de huit mots par œuvre pour la passation des prétests et des posttests auprès des enfants ciblés aléatoirement dans chaque classe, nous avons fait le compromis de cibler plutôt un bloc de quatre mots par œuvre commun à l'ensemble des écoles (choisis démocratiquement par un vote parmi les mots suggérés) et de laisser à chaque équipe-école le choix des quatre autres mots pour compléter sa sélection. Bien sûr, ce choix a



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

eu pour l'équipe de recherche une grande incidence sur le travail de préparation des prétests et des posttests (propre à chaque école) ainsi que sur la quantité de données amassées auprès des élèves pour chacun des mots, ce qui limite la portée des données pour des analyses quantitatives.

Néanmoins, la question du choix des mots dans notre projet constitue un excellent exemple des compromis à accepter dans le cadre d'une recherche collaborative pour que toutes les personnes impliquées y trouvent leur compte. Les données amassées permettent tout de même des analyses intéressantes du point de vue de la recherche (notamment pour les mots communs à l'ensemble des classes), mais les mots ont été sélectionnés en tenant compte des intuitions des enseignantes et enseignants en lien avec les besoins des enfants. Ces discussions passionnantes sur la sélection des mots ont d'ailleurs fait émerger d'autres critères de sélection particulièrement pertinents en contexte de classe de maternelle en milieu défavorisé, par exemple le fait de choisir des mots qui peuvent facilement être réemployés à l'oral dans le quotidien de la classe (ex. : *recoin*), ce qui facilite leur consolidation, ou encore des mots en apparence moins utiles, mais qui frappent l'imaginaire des enfants (ex. : *ouste!*) et leur permettent de développer leur sensibilité lexicale à travers un rapport affectif aux mots (Tremblay, 2021).

Les moments de partage sur les activités réalisées en classe

Afin de former une réelle communauté de pratique et de permettre aux personnes enseignantes de s'inspirer les unes les autres, nous trouvons essentiel de réserver un moment lors de chaque journée de formation pour revenir sur les activités mises à l'essai et de réfléchir de façon commune à certains problèmes rencontrés.

Dès la première rencontre, un album a été offert aux personnes participantes, qui ont quitté la formation avec pour consigne de faire une première mise à l'essai d'une séquence d'enseignement direct d'au moins cinq mots ciblés dans l'œuvre et de mettre en place une activité de sensibilité lexicale. Cette première séquence visait une exploration de la démarche et n'était associée à aucune collecte de données auprès des enfants ni d'observations en classe par l'équipe de recherche; chaque personne était tout de même invitée à déposer sur Teams des traces des activités réalisées. Lors de la seconde journée de formation, nous avons donc prévu un retour collectif sur cette première expérience sous forme d'un tour de table lors duquel chaque personne devait présenter une activité coup de cœur, un problème rencontré et parler des effets observés chez les enfants. Nous avons estimé environ trois minutes de partage par personne, mais certaines étant plus volubiles, l'exercice a duré plus d'une heure trente! Évidemment, nous avons senti l'intérêt diminuer tout au long des partages, puisque certaines activités se ressemblaient. De plus, cela a eu comme fâcheuse conséquence que le temps prévu en après-midi pour la planification de la prochaine séquence a dû être grandement amputé, ce qui a réduit un moment précieux de collaboration entre collègues d'une même équipe-école. Dès la troisième rencontre, nous nous sommes donc



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ajustés et avons approché différemment ces moments de partage en étant beaucoup plus directifs. Lors de certaines rencontres, chaque équipe-école devait choisir une activité coup de cœur à présenter aux autres parmi celles planifiées en collaboration; cela a réduit considérablement les redites d'une personne à l'autre tout en permettant tout de même de présenter certaines différences dans la façon de mener les activités d'une classe à l'autre au sein de la même école. Lors d'autres rencontres, les membres de l'équipe de recherche, qui avaient rencontré l'ensemble des personnes participantes lors des rencontres de suivi sur Zoom ou lors d'observations en classe, choisissaient pour chaque personne une activité jugée intéressante et la présentaient à l'ensemble du groupe; la personne ayant réalisé l'activité pouvait alors réagir brièvement à la présentation en précisant quelques détails. Cette façon de procéder nous a permis une meilleure gestion du temps et a eu pour effet de valoriser les idées de chaque personne, faisant parfois ressortir des éléments intéressants que la personne ayant proposé l'activité n'avait même pas réalisés, en plus de permettre le partage d'idées entre les écoles. Ce regard extérieur sur leurs propres pratiques a semblé grandement plaire aux participants et participantes et contribuer à installer un climat de confiance avec l'équipe de recherche.

Aya Bouebdelli, auxiliaire de recherche participant au projet, a réalisé dans le cadre de son mémoire de maîtrise une analyse de l'ensemble des activités de consolidation du vocabulaire proposées par les personnes participantes au cours des trois séquences d'enseignement direct de la première année du projet. Ce travail de synthèse a permis d'obtenir un portrait global des activités duquel ont émergé plusieurs constats intéressants : une surreprésentation des activités en réception par rapport aux activités en production et peu d'activités de discussion, de rappel d'histoire et de réinvestissement des mots dans des contextes différents de ceux dans lesquels les mots ont été présentés dans les œuvres (Bouebdelli, 2022). Des analyses préliminaires des résultats des enfants aux prétests et aux posttests des séquences de la première année ont aussi été menées au terme de celle-ci, ce qui a permis de constater que la tâche la plus difficile est celle d'explication du sens des mots. Lors de la première rencontre de la seconde année du projet, ces données ont été présentées aux personnes participantes, ce qui a eu un effet sur les activités proposées durant l'année 2022-2023. Nous avons notamment observé davantage d'activités demandant aux enfants de rendre compte du sens des mots ciblés et moins d'activités consistant simplement à nommer un mot ciblé à partir d'une image. Encore une fois, ces exemples mettent bien en exergue la synergie entre la pratique et la recherche au sein de la recherche collaborative et l'importance de la coproduction (Desgagnés, 1998) dans le développement professionnel des personnes participantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les thèmes abordés lors des journées de formation

Un dernier point mérite d'être mentionné quant aux ajustements apportés aux journées de formation : celui des thèmes abordés lors des rencontres. Diverses sources nous ont rendu possible l'ajustement des thèmes à aborder lors des rencontres. Tout d'abord, les courts sondages d'appréciation remplis par les personnes participantes au terme de chacune des journées de formation lors de la première année nous ont permis de faire émerger certains questionnements partagés par plusieurs, comme la question des critères de sélection des mots et du nombre de mots à cibler lors des premières rencontres.

Ensuite, notre regard de chercheurs sur les activités réalisées en classe – auxquelles nous avons eu accès à travers les documents de planification et les traces déposées sur Teams par les personnes participantes –, les rencontres de suivi sur Zoom et nos propres observations en classe ont aussi contribué à orienter le choix de certains thèmes à aborder. Ces sources de données nous ont par exemple indiqué que le concept de sensibilité lexicale, présenté rapidement en tout début de projet, semblait laisser perplexes plusieurs participantes et participants, qui ne savaient jamais trop quoi proposer comme activité pour favoriser son développement chez les enfants. Ceci nous a menés à consacrer une grande partie d'une des journées de formation de la deuxième année à la sensibilité lexicale en fournissant plusieurs exemples d'activités et en animant une discussion sur ses manifestations observables en classe de maternelle.

Finalement, les discussions informelles avec les personnes participantes lors des journées de formation ou de nos passages dans les écoles ont aussi constitué de formidables occasions de prendre conscience de certaines de leurs préoccupations. Le contexte particulier d'implantation du nouveau Programme-cycle de l'éducation préscolaire à l'automne 2021 a notamment suscité de nombreuses réflexions, ce qui nous a menés à faire appel aux conseillères pédagogiques impliquées dans le projet pour animer des discussions par groupe-école sur la place qu'y occupe le vocabulaire et sur les pistes offertes pour observer son développement. Ceci réaffirme une fois de plus l'intérêt de la recherche collaborative pour tirer profit des expertises et des regards croisés des différentes personnes qui y prennent part.

Les ajustements liés à la collecte et à l'analyse des données

Divers outils de collecte de données ont été utilisés tout au long du projet pour documenter l'évolution des pratiques des personnes y participant (voir la section « Collecte de données »). En lien avec les activités de consolidation du vocabulaire et de sensibilité lexicale, nos trois sources de données étaient les documents de planification des activités remplis par les personnes enseignantes, les traces des activités qu'elles ont déposées sur Teams (complétées par les traces recueillies par l'équipe



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

lors des visites en classe) ainsi que le contenu des entretiens de suivi réalisés au terme de chaque séquence.

Le document de planification des activités proposé au départ était très minimaliste et demandait simplement de mentionner pour chacune le type d'activité (consolidation du vocabulaire ou sensibilité lexicale), d'en fournir une description, puis de revenir sur son déroulement en classe et de proposer des pistes d'améliorations le cas échéant. Ce document a d'abord été proposé comme un simple outil personnel visant à conserver des notes sur les activités afin d'alimenter l'entretien de suivi mené au terme de chaque séquence. Les personnes participantes ont utilisé ce document de façon très variable, certaines y fournissant moult détails alors que d'autres s'en étaient plutôt servies seulement pour la planification des activités. Ceci a eu pour conséquence une grande variabilité dans le degré de précision des données amassées et dans le temps consacré aux entretiens de suivi, puisque les personnes qui avaient fourni peu d'informations ont dû compenser par des explications beaucoup plus longues lors des rencontres pour leur compte-rendu des activités. Dès la deuxième séquence de mise à l'essai, nous avons donc proposé un document de planification beaucoup plus précis comportant les sections suivantes : 1) une section pour l'activité de sensibilité lexicale proposée; 2) une section portant sur la lecture de l'album et sur la présentation des mots aux enfants (avec la définition produite par les personnes participantes pour chaque mot); 3) une section consacrée aux activités de consolidation du vocabulaire ciblé, chacune faisant l'objet d'un encadré distinct, et à la description des supports visuels utilisés. Pour chacune des sections, des questions qui seraient posées lors des entretiens de suivi étaient aussi indiquées (p. ex. sur le réemploi des mots par les enfants ou les manifestations de leur sensibilité lexicale) de façon à permettre aux personnes participantes de s'y préparer et éventuellement d'y noter quelques éléments de réponses. Les attentes ont été précisées quant à la nécessité de déposer ce document de planification sur Teams avant la rencontre de suivi pour que la personne réalisant l'entretien en prenne connaissance en amont. La durée des rencontres de suivi a été grandement diminuée par la suite et les données recueillies ont été beaucoup plus uniformes d'une personne à l'autre.

Malgré cette façon de procéder beaucoup plus efficace, certaines informations ont été plus difficiles à obtenir systématiquement, notamment par rapport au nombre de fois où chaque activité a été répétée en classe; certaines étaient ponctuelles, mais d'autres ont été répétées plusieurs fois parce qu'intégrées à la routine de la classe. Par exemple, un enseignant profitait de la prise des présences chaque matin pour faire des devinettes aux enfants à propos des mots de son « mur des mots trésors » ou leur demander d'expliquer le sens d'un mot de leur choix. Dans ce cas précis, il a été difficile de savoir combien de fois chaque mot a été revu et à travers quel type de tâche. Nous avons aussi constaté que la seconde séquence demandée entre chaque rencontre (enseignement direct de huit mots au choix et activité de sensibilité lexicale au choix) faisait l'objet d'une description beaucoup moins détaillée de la part des personnes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participantes. Pour la seconde année du projet, nous n'avons donc exigé de fournir une description et des traces des activités que pour la séquence autour de l'album commun, même si les personnes étaient invitées à décrire aussi d'autres activités si elles le désiraient. Cet ajustement des outils de consignation en cours de projet et des attentes pour l'année 2022-2023 ainsi que notre souci de laisser un moment de planification assez important lors de chaque journée de formation ont été grandement appréciés des personnes impliquées dans le projet, qui en réponse ont été très généreuses dans leur planification et leur description des activités.

Par ailleurs, la quantité impressionnante de données amassées à l'aide des différents outils de collecte et le fait que les entretiens de suivi étaient réalisés par trois membres différents de l'équipe de recherche ont grandement compliqué la gestion des données et leur analyse. La transcription détaillée des entretiens ne nous semblait pas pertinente parce que trop couteuse, mais la consignation des activités dans un tableau synthèse rempli par l'équipe de recherche d'une séquence à l'autre aurait permis d'obtenir un portrait global évolutif de l'appropriation des pratiques par les personnes participantes et en aurait facilité le partage. Comme le projet se poursuit avec une cohorte de 1^{er} cycle cette année, nous tirons profit de l'expérience vécue en utilisant cette année la fonctionnalité de transcription automatique de la plateforme Teams lors des rencontres de suivi et en consignant en cours de route les activités réalisées dans un tableau commun dans lequel les membres de l'équipe de recherche peuvent proposer une description fine des activités selon divers critères, et potentiellement poser rapidement des questions aux personnes les ayant vécues en classe si besoin est.

Le rythme effréné de la recherche ne nous a pas non plus permis de traiter et d'analyser les données liées aux prétests et posttests réalisés auprès des enfants d'une rencontre à l'autre, ni donc de présenter ces données aux personnes participantes afin qu'elles puissent constater les bénéfices de leurs changements de pratiques. Partager de telles mesures constitue pourtant l'un des principes d'une formation efficace selon Richard et ses collaborateurs (2015). Afin d'y répondre malgré tout, nous avons tout de même présenté certaines analyses partielles au terme de la première année et partagé lors de chaque rencontre certaines observations de nature plus qualitative sur le réemploi des mots travaillés par les enfants, sur leur enthousiasme en lien avec les activités proposées et sur des manifestations du développement de leur sensibilité lexicale.

Conclusion

La recherche collaborative décrite dans cet article constituait une première expérience de pilotage d'une recherche de ce type d'aussi grande envergure par le chercheur principal et son équipe. Malgré certaines difficultés rencontrées en lien avec la collecte, la gestion et l'analyse d'une telle quantité de données de recherche de natures diverses, l'expérience vécue au cours de ces deux années avec une cohorte de personnes enseignant à l'éducation préscolaire nous a permis d'apprécier toute la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

richesse d'une approche collaborative pour éclairer la question du développement lexical des enfants en milieu défavorisé.

Nous retenons qu'à travers cette expérience, tant les membres de l'équipe de recherche que les personnes y participant se sont approprié l'approche collaborative. Notre humilité de chercheurs nous a conduits à être à l'écoute des besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants et à faire preuve de souplesse en proposant en cours de projet des ajustements liés aux journées de formation proposées (contenus abordés, variété dans les modalités des retours sur les activités vécues, place croissante accordée aux moments de planification) ou encore à la collecte de données (ajustement des modes de consignation des activités et des attentes). Cette ouverture a permis d'installer un climat de confiance avec les personnes participantes tout à fait propice à la collaboration. Lors des entretiens finaux avec les personnes impliquées dans le projet, beaucoup ont souligné avoir vraiment apprécié de sentir que leur expertise de praticiennes et de praticiens ainsi que leur connaissance de l'éducation préscolaire et des besoins des enfants des milieux défavorisés avaient vraiment été accueillies par l'équipe de recherche et considérées dans les réflexions collectives menées autour de l'enseignement lexical chez les tout-petits. C'est là selon nous toute la force d'une approche collaborative et c'est forts de cette expérience que nous poursuivons cette année le projet avec une cohorte du 1^{er} cycle du primaire!

Références

- Ahmad, T. (2023, mai). *Comment le vocabulaire disciplinaire en arithmétique peut-il être exploité par l'intermédiaire de la littérature jeunesse?* Communication présentée au 90^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas).
- Anctil, D., Sauvageau, C. et Proulx, P. (2018, mai). *Enseigner le vocabulaire à travers la littérature jeunesse : une recherche collaborative avec des enseignantes de maternelle.* Communication présentée au 5^e Colloque international en éducation (CRIFPE).
- 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. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(14-18), 44-47.
- Barone, D. M. et Mallette, H. M. (2013). *Best practices in early literacy instruction.* The Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* Guilford Press.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots - 6 à 12 ans*. Chenelière Éducation
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Dans D. C. Simmons et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). Guilford Press.
- Bouebdelli, A. et Anctil, D. (2024). Consolider le vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : la recherche collaborative comme moteur de changement de pratiques. *Action didactique, revue internationale en didactique du français*, 7(1), 64-91. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/252120>
- Bouebdelli, A. (2022). *Pratiques d'enseignement favorisant le réemploi des mots étudiés à l'éducation préscolaire : étude auprès d'enseignantes intervenant en milieu défavorisé montréalais* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient? *Recherche en Éducation*, 55, 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Desgagné, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, no 18, 77-105.
- 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*, vol. 23, no 2, 371-393.
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. [communication orale]. 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [mémoire de maîtrise Université de Montréal].
- 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.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- 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>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lavoie, C., Bélanger, S. et Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage*. Éditions CEC.
- Mc Kinley, S. J. et Anctil, D. (2024). Former à l'enseignement du vocabulaire à la maternelle par une approche collaborative : quelles traces de changement des conceptions et des pratiques des enseignantes? *Action didactique, revue internationale en didactique du français*, 7(1), 114-136. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/252122>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- 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>
- Nagy, W. E. et Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. Dans M. McKeown et M. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (vol. 19, p. 3-5). Psychology Press.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. et Adolf, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. Dans J. Sabatini et E. Albro (dir.), *Assessing reading in the 21st century: Aligning and applying advances in the reading and measurement sciences* (p. 3-20). Rowman & Littlefield.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2015). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances (No 2015-AP-187763; Les approches et pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_Richard.M_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787
- Sauvageau, C. (2023). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/32604>
- 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. A., Skobel, B. J. et Wells, J. (2008). *The word-conscious classroom: building the vocabulary readers and writers need*. Scholastic.
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, 150, 60–61. <https://id.erudit.org/iderudit/44007ac>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Erlbaum Associates.
- 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://doi.org/1866/3598>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, (189-190).
<https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Tremblay, O. et Gagné, A. (2019, aout). *Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques*. Communication présentée au symposium « Concepts émergents, pratiques innovantes et réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique » dans le cadre du 14^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- Tremblay, O. et Ronveaux, C. (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. *La lettre*, (64), 15-19.
- Tremblay, O., Gagné, A. et Anctil, D. (soumis). Des pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la sensibilité lexicale à l'éducation préscolaire. *Repères*.