

L'élaboration d'un outil d'autoformation pour soutenir la planification d'activités lexicales au primaire

Caroline Proulx^{1,*}

¹Université de Montréal

[*caroline.proulx.5@umontreal.ca](mailto:caroline.proulx.5@umontreal.ca)

Résumé. Les enseignants du primaire semblent rencontrer des écueils lors de l'étape de la planification des activités lexicales. En effet, les recherches qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement du lexique montrent que les interventions sont généralement plus spontanées que planifiées (Ancil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). Au Québec, la situation pourrait s'expliquer en partie à cause de la désuétude des prescriptions ministérielles comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2001) ou la *Progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009) qui ne tiennent pas compte des plus récentes recommandations en matière d'enseignement-apprentissage du lexique comme l'enseignement direct de mots dans une démarche qui favorise le réemploi (Beck et al., 2013) ou le développement de la sensibilité lexicale (Tremblay, 2021). Une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) a été menée afin de développer un outil d'autoformation soutenant la planification d'activités lexicales. Pour explorer les besoins des utilisateurs cibles en matière de planification, 19 professionnels de l'éducation (enseignants titulaires, enseignants ressources, conseillers pédagogiques, orthopédagogues) ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Puis, un prototype de l'outil a été soumis à une mise à l'essai fonctionnelle auprès de huit experts (par questionnaire) et une mise à l'essai empirique auprès de 16 professionnels de l'éducation (par observation et par entretiens semi-dirigés). Ces mises à l'essai ont permis de recueillir des propositions de modifications au regard de l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de l'outil d'autoformation (Bergeron et al., 2021). Ces propositions ont mené à l'amélioration de l'outil dans plus de 14 différentes versions. Une mise à l'essai systématique auprès d'un grand nombre d'utilisateurs cibles permettrait de documenter leurs pratiques de planification d'activités lexicales et de mesurer les effets de l'utilisation de l'outil sur leurs connaissances au regard de l'enseignement-apprentissage du lexique.

1 Introduction

Bien que le vocabulaire soit au cœur de la compétence linguistique, les enseignants du primaire semblent accorder un temps limité à l'enseignement lexical (Scott et al., 2003). De plus, une grande quantité d'interventions lexicales sont plus spontanées que planifiées (Ancil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). La démarche didactique de Messier (2014) permet de circonscrire les écueils rencontrés par les enseignants au regard de l'enseignement lexical. Cette démarche didactique est composée de cinq phases : 1) établir le diagnostic pédagogique, 2) cibler l'objectif pédagogique, 3) déterminer la stratégie pédagogique, 4) procéder à l'action pédagogique et 5) évaluer l'apprentissage. D'abord, les enseignants semblent en mesure de cibler les besoins lexicaux des élèves (Ancil, 2017 ; Charles, 2008). Or, la deuxième étape, soit celle où l'objectif pédagogique est ciblé au regard des besoins des élèves, présente un défi de taille pour le personnel scolaire du Québec : les programmes de formation sont désuets. Deux documents y prescrivent les contenus à enseigner : le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2001) et la *Progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009). Ces derniers ne tiennent pas compte des dernières connaissances issues de la recherche en didactique du lexique. Par exemple, aucun document n'aborde l'enseignement de mots comme la démarche proposée par Beck et ses collaboratrices (2013) : seuls des contenus liés à la dimension orthographique des mots sont explicités. La sensibilité lexicale (Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay, 2021) est également absente de ces prescriptions. L'étape où la stratégie pédagogique est déterminée ne semble guère plus facile. Les recherches qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement du lexique montrent que les enseignants proposent des modalités d'enseignement peu variées (Ancil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004 ; Scott et al., 2003) et ils déplorent un manque de formation au regard de l'enseignement-apprentissage du lexique (Ancil, 2010 ; Tremblay,

2009). En somme, les enseignants rencontrent des difficultés au moment de la planification des activités lexicales.

Dans cet article, nous décrivons les phases de développement d'un outil d'autoformation pour le personnel scolaire soutenant la planification d'activités lexicales. Sont notamment dégagés les composantes essentielles d'un tel outil et les besoins de formation des professionnels de l'éducation rencontrés en matière de didactique du lexique.

2 Cadre conceptuel

L'outil d'autoformation s'appuie sur des concepts liés au développement langagier, à l'apprentissage lexical, au développement de la compétence lexicale et à l'enseignement lexical. Cette section présente les composantes d'un enseignement lexical de qualité. Plusieurs chercheurs ont proposé des lignes directrices pour guider l'enseignement lexical. Graves (2016) s'est appuyé sur des études empiriques qui ont permis de dégager quelles sont les démarches d'enseignement qui soutiennent en quantité et en qualité l'apprentissage lexical. Il a proposé un programme composé de quatre interventions réputées efficaces.

La première composante renvoie à l'importance d'exposer les élèves à une langue riche pour favoriser les apprentissages incidents. Pour ce faire, les enseignants peuvent être de bons modèles de locuteurs et organiser différentes activités de lecture. Lire de façon autonome permet une acquisition du vocabulaire (Nagy et al., 1985) peu importe le type de texte (Krashen, 2003). Une méta-analyse de Swanborn et de Gloppe (1999) portant sur les apprentissages incidents lors de la lecture a fait ressortir que 5 % à 15 % de tous les nouveaux mots lus sont appris par les lecteurs. Ces apprentissages sont influencés par l'habileté du lecteur à inférer le sens du mot inconnu et à le garder en mémoire. Les lectures à haute voix, même sans intervention de l'enseignant, permettent également une acquisition du vocabulaire (Brett et al., 1996 ; Elley, 1989).

Une deuxième composante renvoie à l'enseignement de nouveaux mots dans une démarche qui favorise leur réemploi. Beck et ses collaboratrices (2013) ont proposé une démarche en quatre temps qui permet une exposition fréquente et un travail en profondeur sur des mots issus du registre littéraire : 1) le choix préalable des mots, 2) la présentation des mots dans un contexte authentique, comme lors de la lecture d'un livre jeunesse, 3) un retour ultérieur sur les mots ciblés et 4) l'organisation d'activités de consolidation du vocabulaire ciblé à travers des activités brèves et ludiques. Pour les mots plus abstraits, Boulet (2021) a synthétisé les étapes qui permettent d'accéder à une meilleure compréhension conceptuelle : les élèves doivent être amenés « à nommer les concepts étudiés, à associer leur étiquette avec leurs attributs, à différencier de nouveaux exemples et contre-exemples et à justifier cette distinction par la présentation des attributs propres aux concepts. » (p.60). Une démarche pour travailler le vocabulaire transdisciplinaire, c'est-à-dire les mots qui sont susceptibles de présenter un sens différent selon la matière dans laquelle ils sont présentés, a été proposée par Sauvageau et ses collaboratrices (2021). Elles ont élaboré une séquence en six étapes sur environ deux semaines où les élèves sont amenés à 1) découvrir le mot en contexte, ce mot sera appelé « mot vedette », 2) dégager des mots liés au mot vedette, 3) regrouper et classer ces mots, 4) illustrer les différents sens du mot vedette, 5) manipuler le mot vedette au sein d'une phrase en le remplaçant par des synonymes ou et en jouant avec les différents cooccurrents des verbes trouvés et 6) le réinvestir dans d'autres contextes.

Une troisième composante synthétisée par Graves (2016) renvoie au fait d'enseigner à l'élève à être autonome en lui enseignant différentes stratégies qui lui permettront de faire des inférences lexicales. Une première stratégie consiste à observer la morphologie du mot inconnu (Padak et al., 2008 ; Stahl et Nagy, 2006). Des travaux portant sur l'enseignement des affixes ont permis d'observer chez des élèves l'habileté à inférer le sens des mots (Graves et Hammond, 1979 ; White et al., 1989). Une deuxième stratégie consiste à observer des stratégies contextuelles (illustrations, positions du mot dans la phrase, cooccurrents, etc.). Il est toutefois à noter que Beck et ses collaborateurs (1983) ont démontré que le contexte ne fournit pas toujours des indices appropriés pour soutenir l'élève à inférer le sens d'un mot. Enfin, une troisième stratégie renvoie à consulter des ressources externes comme les dictionnaires. Des études ont toutefois

montré la difficulté des élèves à bien se servir d'un dictionnaire et trouver le bon sens selon le contexte (McKeown, 1993 ; Miller et Gildea, 1987). Singcaster (2021) a par ailleurs identifié l'ensemble des connaissances et des habiletés nécessaires à la consultation de dictionnaires qui peuvent expliquer ces difficultés.

La quatrième composante proposée par Graves (2016) renvoie à l'importance de développer un rapport positif aux mots. Dans la littérature scientifique francophone, cette dimension affective a été reprise sous le concept de sensibilité lexicale (Tremblay, 2021 ; Tremblay et Gagné, 2019 ; Tremblay et Ronveaux, 2018). L'importance de développer chez les élèves un rapport positif aux mots couvre à la fois les attitudes et les valeurs face à l'apprentissage lexical. Tremblay (2021) suggère que la sensibilité lexicale soutient l'acquisition de vocabulaire et, plus largement, le développement de la compétence lexicale. Le postulat à la base de cette proposition est que plus l'élève est sensible aux mots, qu'il a un intérêt pour les mots, plus il risque d'en apprendre de façon autonome.

Nous ajoutons une dernière composante, soit le fait d'enseigner comment la langue est structurée d'un point de vue lexical (Grossmann, 2011). Ces connaissances liées à la structuration du lexique peuvent amener les locuteurs à organiser leur propre lexique mental (Aitchison, 2012). De plus, ces connaissances aident à développer une réflexion métalexicale qui permet ensuite d'analyser ses propres choix lexicaux (Grossmann, 2011).

Rappelons que dans cet article, notre objectif est de décrire les phases de développement d'un outil d'autoformation soutenant la planification d'activités lexicales. Quelques-uns des concepts élaborés dans cette section ont permis de tracer les grandes lignes d'un prototype d'outil d'autoformation en format numérique sur la plateforme Genial.ly.

3 Méthodologie

Pour l'élaboration de l'outil d'autoformation, une recherche-développement (Bergeron et al., 2020) a été menée. Ce type de démarche est caractérisée par des activités de recherche et des activités de développement. Cinq phases flexibles et itératives la composent : elles sont présentées dans la figure 1. Pour chacune des phases de développement (flèches) sont associées les activités de recherche (encadrés).

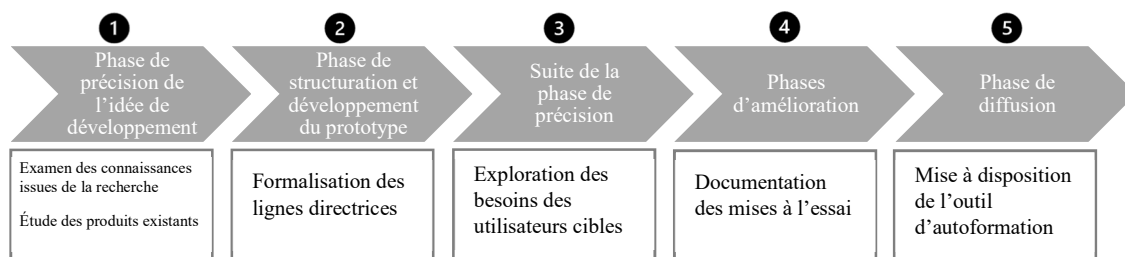


Figure 1. Phases de la recherche-développement, adaptées du modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020)

Cette section présente trois moments où des utilisateurs cibles et/ou des experts en didactique du français ont été rencontrés pour guider la conception de l'outil dans une visée d'amélioration : lors de la phase d'exploration des besoins et lors des mises à l'essai.

3.1 Les besoins de professionnels de l'éducation en matière de planification

Afin que l'outil d'autoformation soit en adéquation avec les pratiques actuelles des professionnels de l'éducation qui ont à planifier dans le cadre de leurs fonctions (enseignants titulaires, enseignants ressources, orthopédagogues, conseillers pédagogiques), il était essentiel d'explorer leurs besoins en matière de planification. Pour ce faire, 19 professionnels de l'éducation ont été rencontrés en entretiens

semi-dirigés dans le but de brosser un portrait de leurs pratiques de planification et de faire ressortir les composantes essentielles d'une ressource de planification. Le tableau 1 présente le portrait des professionnels rencontrés.

Tableau 1. Portrait des participants de la phase d'exploration des besoins

Utilisateurs cibles	Enseignants titulaires	Conseillers pédagogiques	Enseignants ressources	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

Ces participants proviennent de plusieurs régions du Québec, présentent des années d'expérience variées et travaillent auprès d'élèves de différents niveaux scolaires. Les titulaires et les orthopédagogues ont été rencontrés ensemble, de même que les conseillers pédagogiques et les enseignants ressources. Les enseignants titulaires ont été questionnés sur leurs habitudes de planification : le type de planification qu'ils élaborent, les ressources consultées, les supports utilisés et les difficultés rencontrées. Les conseillers pédagogiques et les enseignants ressources ont été amenés à répondre aux mêmes questions en pensant aux équipes qu'ils accompagnent pour planifier. Il est à noter que ces questions ont porté sur leurs habitudes de planification en général compte tenu du fait que les recherches sur les pratiques d'enseignement lexical ont montré que les interventions étaient largement spontanées (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003) et que les enseignants avaient besoin d'une mise à jour des connaissances (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). Les réponses récoltées lors de cette phase d'analyse des besoins ont permis d'améliorer le prototype conçu au terme de la phase de structuration.

3.2 Les mises à l'essai fonctionnelles

Après l'élaboration d'une version satisfaisante d'un produit, il est attendu, dans le cadre d'une recherche-développement, que celui-ci soit soumis à une mise à l'essai fonctionnelle, soit une évaluation par des experts dans un contexte non réel (Harvey et Loiselle, 2009 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Nonnon, 1993). Huit experts ont été consultés. Deux d'entre eux ont une expérience du milieu scolaire en plus d'avoir mené une recherche-développement de niveau doctoral en didactique du français. Les six autres experts sont des doctorants qui s'intéressent à l'enseignement du lexique ou du vocabulaire. Ils ont eu accès à l'outil d'autoformation pendant environ un mois et ont été invités à remplir un questionnaire composé de questions ouvertes et d'énoncés à évaluer selon l'échelle de Likert. Les questions et énoncés du questionnaire portaient sur quatre critères d'évaluation proposés par Bergeron et ses collaboratrices (2021) : l'utilité (la possibilité d'atteindre le but visé), l'utilisabilité (la facilité d'utilisation), la valeur d'estime (l'attrait du produit) et l'adéquation entre le produit développé et les connaissances issues de la recherche.

3.3 Les mises à l'essai empiriques

Après avoir soumis le produit développé aux mises à l'essai fonctionnelles et amélioré le prototype, il est de mise de le soumettre à une mise à l'essai empirique, soit une utilisation en contexte réel par les utilisateurs cibles (Harvey et Loiselle, 2009 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Nonnon, 1993). Nous avons donc observé 16 utilisateurs cibles (deux orthopédagogues, huit titulaires, trois enseignants ressources et trois conseillers pédagogiques) seuls ou accompagnés d'un collègue, naviguer dans l'outil d'autoformation en partage d'écran. Au moyen de mises en situation qui rappellent des contextes de planification, nous avons observé les participants naviguer dans l'outil pour trouver l'information relative à la mise en situation. Pour mieux illustrer la période d'observation, voici un exemple d'une mise en situation proposée : « Vous êtes un enseignant au 2^e cycle. Vous prévoyez de faire écrire à vos élèves des contes réinventés. Quelle activité pouvez-vous ajouter à votre séquence pour travailler la dimension lexicale de l'écriture ? » Puis, un retour sur l'expérience d'utilisation a été organisé sous forme d'entretiens semi-dirigés.

4 Les résultats

Nous présentons les résultats selon chacune des phases présentées précédemment : l'exploration des besoins de professionnels de l'éducation en matière de planification (section 4.1), les rétroactions offertes par les experts dans le cadre des mises à l'essai fonctionnelles (section 4.2) et les besoins de formation qui ont émergé des mises à l'essai empiriques (section 4.3).

4.1 Les résultats issus de la phase d'exploration des besoins

Rappelons que la phase d'exploration avait deux visées : explorer les besoins en matière de planification et dégager les composantes essentielles d'une ressource soutenant la planification

4.1.1 Les habitudes de planification

Quatre démarches différentes ont été dégagées par les participants dans le cadre des entretiens semi-dirigés. Une première démarche de planification consiste à placer des évaluations et ensuite, à rebours, à placer un nombre de périodes jugées suffisantes pour permettre aux élèves de s'appropriier les contenus. Une autre façon consiste plutôt à placer les contenus sous forme de séquence selon la quantité d'activités trouvées ou vécues dans le passé liées au contenu à faire apprendre. Une troisième démarche rapportée consiste à placer des contenus chronologiquement, mais cette fois selon l'étayage apporté à l'élève. De cette façon, l'enseignant prévoit des périodes pour modéliser, pour faire travailler les élèves en équipe et, ensuite, de façon autonome. Une quatrième démarche consiste à planifier selon une thématique en tentant de lier le plus de contenus disciplinaires et interdisciplinaires possible. Précisons que chacune des démarches décrites a été relevée par au moins deux titulaires. Ces façons de planifier peuvent également se juxtaposer ; certains participants (n=4) ont abordé plus d'une de ces façons de faire.

Plusieurs types de planification semblent privilégiés par les participants : les planifications quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles, par étape et annuelles. Deux types de planification sont toutefois plus populaires : les planifications hebdomadaires, abordées par l'ensemble des participants (n=19) et mensuelles, mentionnées par presque tous les participants (n=18).

Parmi les ressources consultées, le recours à une planification annuelle a été pointé comme une ressource d'aide à la planification (n=7). Ce type de planification permet d'avoir une vision globale des contenus à enseigner. Il est toutefois à noter que certains ont mentionné ne pas apprécier s'y référer en raison de sa lourdeur (document imposant avec beaucoup de contenus) et des conseillers pédagogiques ont pointé la dérive possible d'enseigner seulement en fonction des contenus prévus et non des besoins observés chez les élèves. Plusieurs participants (n=5) ont relevé spontanément la grande place qu'occupent les ressources pédagogiques en ligne. Certains préfèrent y chercher des pistes pour bonifier ce qu'ils font déjà, d'autres cherchent du matériel pour trouver des idées pour aborder certains contenus. Enfin, les collègues semblent

être une référence importante dans le processus de planification. Tous les titulaires qui ont des collègues qui enseignent au même niveau ont relevé leur apport, surtout pour l'échange d'idées ou de matériel.

Parmi les difficultés rencontrées, le temps a été mentionné par plusieurs participants (n=4). Pour certains, le temps manque pour planifier des activités au regard des besoins de leurs élèves, ce qui fait écho aux conclusions de Bergeron (2016). Pour d'autres, le temps manque pour mettre en œuvre ce qui a été planifié, les routines quotidiennes et les imprévus empêchant de piloter ce qui a été planifié. Enfin, la difficulté d'avoir une vision à long terme, relevée par quatre participantes, est également une difficulté qui influence le processus de planification. N'avoir qu'une vision à court ou moyen terme semble influencer les liens qui pourraient être tissés entre les apprentissages, favorisant davantage l'enseignement de contenus en vase clos et non un enseignement spiralaire qui permet de voir les mêmes contenus dans différents contextes, notamment au sein de tâches authentiques de lecture, d'écriture ou d'expression orale.

4.1.2 Les composantes essentielles d'une ressource soutenant la planification

Pour élaborer un outil d'autoformation en adéquation avec les pratiques actuelles des professionnels de l'éducation, nous avons demandé aux participants de nommer les composantes essentielles d'une ressource soutenant la planification. Pour soutenir les échanges, nous leur avons présenté un prototype partiel de l'outil d'autoformation. Le tableau 2 présente une synthèse des caractéristiques relevées.

Tableau 2. Caractéristiques essentielles d'une ressource soutenant la planification relevées par les participantes lors de la phase d'exploration des besoins

Caractéristiques essentielles d'une ressource soutenant la planification qui renvoient à		
l'utilité	l'utilisabilité	la valeur d'estime
<ul style="list-style-type: none"> - Des exemples concrets (tableaux d'ancrage, traces d'élèves, etc.) (n=6) - Des dispositifs propres à l'enseignement du lexique - Une bibliographie complète des livres jeunesse proposés - Un corrigé si l'activité en nécessite un 	<ul style="list-style-type: none"> - La possibilité d'effectuer une recherche par critère (par contenu et par niveau scolaire) (n=8) - Un accès facile, qui n'exige pas au préalable la lecture d'un guide ou d'un document préparatoire (n=3) - Des propositions d'activités accessibles par une recherche par contenu lexical - Des informations vulgarisées qui permettent d'utiliser l'outil même si l'utilisateur a peu de connaissances sur le sujet - La possibilité d'avoir une vision globale de toutes les activités - La possibilité de cocher parmi une liste d'actions 	<ul style="list-style-type: none"> - Une mise en page aérée et des informations présentées sous forme de listes, schémas ou tableaux. (n=4) - Un visuel agréable - La présence des pages de couverture des livres jeunesse

Il appert que les caractéristiques relatives à l'utilisabilité de l'outil semblent prédominer. Précisons que les participants ont été questionnés sur les caractéristiques négatives d'une ressource de planification. La nécessité de lire trop de texte pour comprendre l'activité proposée (n=9) et le fait d'avoir à déboursier de

l'argent pour consulter une ressource de planification (n=2) sont les caractéristiques négatives les plus présentes.

4.2 Les mises à l'essai fonctionnelles

Les huit experts consultés ont proposé près d'une centaine de modifications qui ont porté sur l'utilité, l'utilisabilité, la valeur d'estime et l'adéquation entre l'outil d'autoformation et les connaissances issues de la recherche. Pour illustrer des exemples de rétroaction, le tableau 3 présente des pistes de modification au regard de l'adéquation de l'outil d'autoformation et des connaissances issues de la recherche.

Tableau 3. Propositions de modifications des expertes au regard de l'adéquation de l'outil et des connaissances issues de la recherche pour l'ensemble de l'outil

Propositions de modifications au regard de l'ensemble de l'outil d'autoformation
<ul style="list-style-type: none">- Prévoir une section pour aborder le vocabulaire disciplinaire- Ajouter en trame de fond des éléments qui abordent la légitimité de recourir à la langue maternelle et la façon de mobiliser le répertoire linguistique des apprenants
Choix des mots
<ul style="list-style-type: none">- Uniformiser le vocabulaire employé (activité <i>intégrée</i> ou <i>contextualisée</i>, <i>aspect</i> d'un mot vs <i>dimension</i> d'un mot)- Clarifier l'idée derrière les activités où les mots sont mobilisés et où ils sont travaillés en profondeur- Revoir les choix des termes <i>acquisition</i> et <i>apprentissage</i>
Références
<ul style="list-style-type: none">- Écrire les références dans les capsules lexicales- Prévoir une section avec les sources complètes

L'ensemble de ces suggestions ont permis d'améliorer le prototype élaboré.

4.3 Les mises à l'essai empiriques

Dans la première partie des rencontres, observer les participants naviguer librement a permis d'actualiser le besoin de mise à jour des connaissances des enseignants relevés par Anctil (2010) et Tremblay (2009). Certains participants ont spontanément demandé le sens de certains mots, par exemple la différence entre *lexique* et *orthographe*. D'autres ont évité d'aller dans une section où trop de mots leur semblaient inconnus, comme la section intitulée *Composantes d'un enseignement lexical de qualité*.

À l'étape des mises en situation, une en particulier a permis de préciser certains besoins de formation : il leur était demandé d'aller à la page des contenus lexicaux abordés par la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2009) et de pointer un contenu pour lequel ils avaient besoin de précisions. Le but était qu'ils lisent la page d'explication liée au contenu lexical nommé et qu'ils commentent le niveau de clarté des explications. Le tableau 4 présente les contenus.

Tableau 4. Contenus lexicaux à approfondir pointés par les participants lors des mises à l’essai empiriques

Contenu lexical	Occurrence de la réponse
Polysémie	4
Entrées de dictionnaires	2
Formation des mots en général	1
Dérivation	1
Ordre d’intensité	1
Paronymie	1
Cooccurrents	1
Expressions figées (locutions)	1

Plus de huit contenus lexicaux différents ont été pointés par les participants. Ces contenus concernent les relations lexicales, les propriétés des mots, la formation des mots et la consultation de dictionnaires, ce qui confirme un besoin étendu de mise à jour des connaissances en matière de lexique. Il est à noter que comme certains participants ont assisté à la rencontre avec un ou des collègues, douze réponses ont été répertoriées. Une conseillère pédagogique a précisé ne pas avoir besoin de précisions au regard des contenus lexicaux.

Enfin, comme pour les mises à l’essai fonctionnelles, les professionnels de l’éducation rencontrés ont proposé quelques dizaines de modifications au regard de l’utilité, de l’utilisabilité et de la valeur d’estime de l’outil.

5 Discussion

Les données générées lors de la phase d’exploration des besoins et des mises à l’essai ont permis de développer plus de 14 versions de l’outil d’autoformation. Cette section présente des captures d’écran de la dernière version de l’outil de façon à illustrer comment les commentaires recueillis ont été pris en compte.

Une offre de choix dès le menu d’accueil

Pour répondre au besoin de mise à jour des connaissances, un menu d’accueil (figure 2) propose des capsules portant sur l’apprentissage et l’enseignement du lexique. Comme l’exploration des besoins a fait ressortir que la lecture d’un guide ou d’un document préalable à l’utilisation d’une ressource est perçue comme une caractéristique négative, les utilisateurs ont le choix de consulter les capsules informatives ou de se diriger directement vers les activités lexicales.



Figure 2. Menu d'accueil de la version finale de l'outil d'autoformation

Des capsules informatives

Les capsules consacrées à l'apprentissage du lexique portent sur la connaissance d'un mot (Nation, 2001 ; Polguère, 2008), la différence entre le lexique, le vocabulaire et l'orthographe (Berthiaume et al., 2020 ; Polguère, 2008), les voies d'apprentissage des mots (Anderson et Nagy, 1992 ; Beck et McKeown, 1991 ; Nagy et Scott, 2000) et la compétence lexicale (Sardier, 2015 ; Tremblay et Anctil, 2020). Les capsules autour de l'enseignement lexical portent sur l'aménagement physique de la classe (Brabbham et Villaume, 2001 ; Malette et Vinet, 2009), les principes clés pour aborder le lexique (Garcia-Debanco et Aurnague, 2020 ; Baumann et al., 2003 ; Beck et al., 2013 ; Picoche et Souhaité, 2004 ; Stahl et Nagy, 2006), les interventions qui favorisent la mémorisation et le réemploi des mots travaillés (Graves, 2016 ; Nagy et Scott, 2000) et des balises de planification (Proulx, 2023). Comme la disposition aérée faisait partie des composantes essentielles d'une ressource de planification, nous avons présenté l'information de façon schématisée en offrant la possibilité d'en connaître davantage en appuyant sur des icônes. La figure 3 illustre une des capsules accessibles via l'apprentissage des mots. L'écran de gauche présente la capsule sans interactivité, l'écran de droite illustre l'ajout d'information en appuyant sur une icône (flèche rouge).

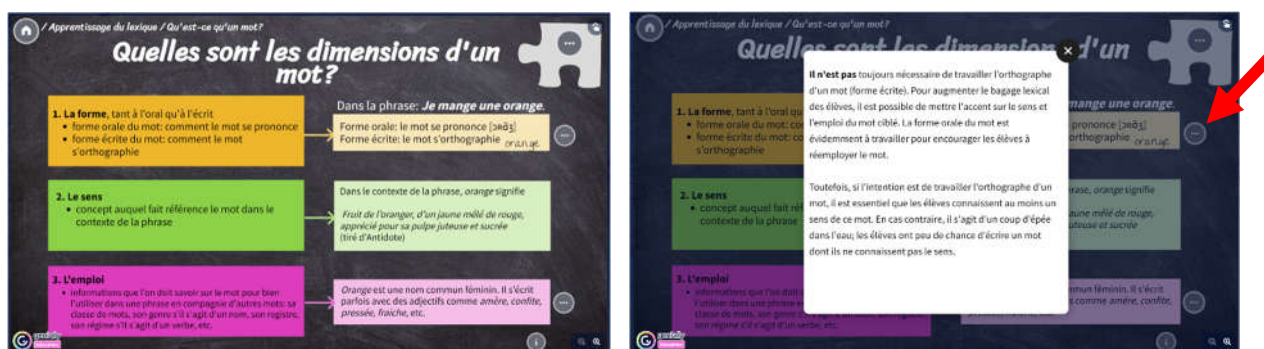


Figure 3. Capsule informative consacrée aux dimensions d'un mot

Plusieurs portes d'entrée pour arriver aux propositions d'activités

Les échanges portant sur les pratiques de planification ont montré que les professionnels de l'éducation ont recours à des démarches différentes pour planifier. Pour respecter cette diversité de façons de faire, le menu des activités propose plusieurs portes d'entrées qui permettent aux utilisateurs de choisir la meilleure activité lexicale possible selon l'intention poursuivie. Ainsi, certains peuvent choisir en fonction d'un contenu issu de la *Progression des apprentissages (PDA)* (MÉLS, 2009), d'une composante de l'enseignement lexical ou même par un mot-clé, car la recherche par critères est ressortie comme étant une

composante essentielle d'une ressource de planification. Dans le même ordre d'idée, l'utilisateur peut choisir son cycle scolaire pour atteindre un menu présentant des activités adaptées.

Au regard de la difficulté liée à la gestion du temps, le menu des activités propose des activités lexicales pour bonifier des activités déjà planifiées en lecture, écriture ou communication orale.



Figure 4. Menu des activités

Des activités sous forme de séquence

De façon à présenter des activités à la fois isolées et intégrées à des activités de communication, plusieurs activités sont proposées pour un même contenu lexical. Par exemple, pour l'ordre d'intensité, une activité est suggérée pour observer l'ordre d'intensité dans une œuvre de littérature jeunesse, une autre est proposée en contexte d'écriture.



Figure 5. Propositions d'activités pour travailler l'ordre d'intensité permettant une planification sous forme de séquence

Des balises de planification

Pour soutenir l'organisation réfléchie des contenus et soutenir les utilisateurs qui souhaitent avoir une vision à long terme de la planification des activités lexicales, des balises pour soutenir une planification annuelle sont proposées. Ces balises croisent les composantes de l'enseignement lexical (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011) en proposant des activités pour enseigner les mots, pour observer comment le lexique est structuré, pour travailler l'inférence lexicale et pour développer la sensibilité lexicale.



Figure 6. Capsule informative portant sur les balises de planification

6 Conclusion

Dans le présent article, nous avons décrit les phases de conception d'un outil d'autoformation soutenant la planification d'activités lexicales. Il nous importe de préciser que les mises à l'essai se sont déroulées avec des versions partielles de l'outil, ce qui implique que certaines sections n'ont pas fait l'objet de rétroaction. Il nous apparaît donc essentiel de soumettre ultérieurement l'outil d'autoformation à une mise à l'essai systématique, soit une utilisation par une grande quantité d'utilisateurs de façon à mesurer les effets du produit (McKenney et Reeve, 2012 ; Nonnon, 1993 ; Van der Maren, 2014) ou d'améliorer le produit (Harvey et Loisel, 2009). Cette mise à l'essai systématique permettrait donc d'obtenir de la rétroaction sur la facilité de trouver des activités, leur pertinence et la facilité à les intégrer à une planification. D'autre part, il nous apparaît essentiel de vérifier si la consultation de l'outil permet une mise à jour des connaissances des utilisateurs. Pour ce faire, un questionnaire portant sur les grands principes de la didactique du lexique et certains phénomènes lexicaux pourrait être rempli avant la consultation de l'outil au début de l'année scolaire et à la fin de cette dernière. Pour vérifier la qualité des activités proposées, une étude des productions d'élèves, autant à l'oral qu'à l'écrit, pourrait permettre de documenter la progression des élèves en lien avec les activités vécues en classe et les contenus travaillés.

Enfin, nous souhaitons que par le recours à l'outil, les enseignants puissent exposer leurs élèves à une multitude de contextes riches et d'activités stimulantes qui leur permettront de développer leur compétence lexicale. Considérant l'importance du vocabulaire dans la compréhension et la réussite scolaire, il nous apparaît essentiel de consacrer temps et énergie au développement de la compétence lexicale des élèves.

Références bibliographiques

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4^e éd.). Wiley Blackwell.
- Antil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e 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/Antil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Antil, 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>
- Antil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.

- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(14-18), 44-47.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen (dir.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (vol. 1, pp. 752-785). Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., et McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary Development: All Contexts Are Not Created Equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 789-814). Longman.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat inédite]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>
- 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-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (pp. 25-44). Les Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Boulet, M. (2021). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Brabbham, E. G. et Villaume, S. K. (2001). Questions and Answers. *The Reading Teacher*, 54(7), 700-702.
- Brett, A., Rothlein, L. et Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96(4), 415-422.
- 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>
- Dreyfus, M. (2004, août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Communication présentée dans le cadre du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Garcia-Debanco, C. et Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? *Repères*, 61, 17-33. <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F. et Hammond, H. K. (1979). A validated procedure for teaching prefixes and its effect on students' ability to assign meaning to novel words. Dans M. L. Kamil et A. J. Moe (dir.), *Perspectives on reading research and instruction* (pp. 2-10). National Reading Conference.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Malette, R. et Vinet, C. (2009). *Les murs de mots*. Chenelière Éducation.

- McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Taylor & Francis. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1894834>
- McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 17-31.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3-18.
- 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.
- Miller, G. A. et Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94-99.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire - français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- 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/>
- Nagy, W. E., Herman, P. A. et Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation. Dans B. Denis et G.L. Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Université de Liège I.N.R.P.
- Padak, N., Newton, E., Rasinski, T. et Newton, R. M. (2008). Getting to the root of word study: Teaching Latin and Greek word roots in elementary and middle grades. Dans A. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 6-31). International Reading Association.
- Picoche, J. et Souhaité, S. (2004). L'utilisation du dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (pp. 213-225). De Boeck Supérieur.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Presses Université de Montréal.
- Proulx, C. (2023). Des balises pour planifier ses interventions lexicales. *Le Pollen*, 41, 256-262.
- Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* [thèse de doctorat inédite, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599>
- Sauvageau, C., Beaudoin, A. et Tremblay, O. (2021). Observer, comprendre, représenter... Des verbes transdisciplinaires à enseigner au 1er cycle. *Vivre le primaire*, 34(2), 9-23.
- 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* (pp. 106-117). International Reading Association. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf
- Singcaster, M. (2021). *Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700>

- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Swanborn, M. S. L. et de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montreal]. 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>
- Tremblay, O. et Anctil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62, 1-14. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Tremblay, O. et Gagné, A. (2019, août). *Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques*. Communication présentée dans le cadre du 14e colloque de l'AIRDF, Lyon, France.
- Tremblay, O. et Ronveaux, C. (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. *La lettre*, 64, 15-19.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- White, T. G., Sowell, J. et Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42(4), 302-308.