



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire

Claudine **Sauvageau**  
Université de Montréal (Canada)

Emmanuelle **Soucy**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)

Reported Practices of Quebec Pedagogical Consultants in Transmitting Research-Based Knowledge on Vocabulary Instruction at the Elementary Level

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>

## Résumé

L'enseignement du lexique au primaire présente certains écueils (ex., échanges spontanés, sans consolidation des apprentissages). De là émerge un questionnement relatif à l'accès des enseignants aux connaissances issues de la recherche (CIR) dans ce domaine. En raison du rôle des conseillers pédagogiques (CP) à cet effet, nous rapportons les résultats d'une enquête par questionnaire portant sur les pratiques déclarées de 39 CP québécois concernant la transmission des CIR sur le lexique auprès des enseignants du primaire. Nous soulignons les pratiques jugées efficaces (ex., pratiques collaboratives) et lacunaires (ex., recours peu fréquent à des experts) par la recherche afin d'enrichir la transmission des connaissances dans les milieux de formation.

### Mots-clés

Enseignement du lexique, conseillers pédagogiques, primaire, connaissances issues de la recherche, transmission des connaissances, pratiques déclarées.

### Abstract

Vocabulary teaching in primary school displays some shortcomings, often being carried out through spontaneous exchanges, without consolidating learning. This raises questions about teachers' access to research-based knowledge (RK) in this area. Because of the role of pedagogical advisors (PAs) in this regard, we report the results of a questionnaire survey on the reported practices of 39 Quebec PAs regarding the transmission of RK on vocabulary teaching. We highlight practices deemed effective (e.g., encouraging collaborative practices) and deficient (e.g., infrequent use of external experts) to enrich knowledge transmission in educational settings.

### Keywords

Vocabulary teaching, pedagogical consultants, elementary level, research-based knowledge, knowledge transmission, reported practices.

## Introduction et problématique

La recherche montre depuis plusieurs années qu'un bagage lexical riche et varié constitue l'un des plus fiables prédicteurs de la réussite dans toutes les matières scolaires (Chiappone, 2006; Écalle et al., 2022). En ce sens, l'enseignement lexical constitue une sphère d'intervention à prioriser, dans le but de réduire les disparités lexicales considérables qui existent entre les élèves dès l'entrée à l'école (Beck et al., 2013).

Paradoxalement, plusieurs recherches menées en milieu scolaire ont révélé au cours des dernières années qu'une place mitigée était accordée à l'enseignement du lexique en salle de classe. Malgré l'importance d'une complémentarité entre une approche systématique et intégrée du lexique (Grossmann, 2011), les pratiques déclarées ou effectives d'enseignants du primaire recensées en contextes québécois et européen (Anctil et al., 2018; Cèbe et Goigoux, 2015) suggèrent que les pratiques enseignantes demeurent peu systématiques à l'égard du lexique et qu'elles s'actualisent généralement par des échanges spontanés relatifs à des besoins lexicaux ponctuels sans consolidation des acquis (Anctil et al., 2018; Beck et al., 2013).

Prenant en compte ces enjeux, nous nous interrogeons, à l'instar de Joli-Cœur (2022), quant à l'accès des enseignants du primaire aux connaissances issues de la recherche (CIR) au sujet des pratiques efficaces d'enseignement du lexique, et plus précisément, à la transmission des CIR dans ce domaine. En raison du rôle crucial joué par les conseillers pédagogiques (CP) à cet effet et de leur lecture fine du milieu pratique et de ses besoins (Guillemette et al., 2019), ces acteurs du milieu scolaire sont considérés comme des intermédiaires privilégiés pour influencer sur la sensibilité des enseignants aux conditions favorisant l'accroissement lexical de leurs élèves.

Afin de dépeindre un portrait actuel de la situation à ce propos, nous avons mené une étude ayant pour but de décrire les pratiques déclarées de CP québécois concernant la transmission des CIR au regard de l'enseignement lexical au primaire. Nous exposons dans ce qui suit les fondements théoriques et méthodologiques qui ont guidé notre réflexion à cet égard et qui ont contribué à apporter un éclairage sur la question.

## Cadre théorique

Nous avons exploré diverses références pour éclairer notre objectif de recherche, regroupant ces sources en trois principaux domaines : les méthodes d'enseignement du lexique, le rôle des conseillers pédagogiques au Québec et la transmission des connaissances issues de la recherche.

### *Un enseignement efficace du lexique*

Nous considérons le lexique, à l'instar de Polguère (2016), comme l'ensemble des mots (et des locutions) d'une langue. Il importe de souligner que l'apprentissage des mots s'effectue graduellement et nécessite une exposition répétée aux mots dans des contextes signifiants et sur une période relativement courte (Coyne et al., 2007). Précisons également que la connaissance des mots d'une langue est pluridimensionnelle, puisqu'elle fait référence à la forme des mots (orthographe, prononciation), à leur.s sens (synonymes, etc.) et à leur usage (régime des mots, cooccurrences, etc.) (Polguère, 2016). Apprendre des mots peut s'avérer complexe en raison de leur caractère bien souvent polysémique, interactionnel (la connaissance d'un mot dépend de la connaissance d'autres mots) et hétérogène (la connaissance des mots diffère selon leur type) (Nagy et Scott, 2000), d'où l'importance de fournir un enseignement riche et adapté du lexique (Stahl et Nagy, 2006). Un tel enseignement, qui sous-tend le développement de la compétence lexicale des élèves, vise la connaissance d'éléments liés aux diverses dimensions des mots, mais également le développement d'habiletés relatives à ces dimensions ainsi que des attitudes qui interviennent dans le développement conjoint des connaissances et des habiletés liées à la maîtrise des mots (Tremblay, 2021). Nous posons plus précisément dans cette étude un regard sur l'enseignement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées aux sens et à l'usage des mots, puisque ces dimensions demeurent souvent à explorer en milieu scolaire (Beck et al., 2013). Plusieurs chercheurs, dont Graves (2016), se sont penchés sur les pratiques d'enseignement de ces dimensions, lequel a établi quatre principes d'enseignement efficace du lexique : exposer les élèves à une langue riche, enseigner le vocabulaire de façon directe, développer des connaissances métalexicales et éveiller la sensibilité lexicale des élèves. Nous explicitons chacun de ces principes dans ce qui suit.

L'utilisation en classe de ressources qui permettent d'exposer les élèves à des mots riches et variés contribue à enrichir le bagage lexical des élèves. Plusieurs chercheurs (Beck et al., 2013; Goigoux, 2016) prônent en ce sens le recours à un vaste éventail de livres jeunesse pour ancrer les apprentissages lexicaux dans un contexte signifiant. Sur ce point, la lecture autonome, à haute voix ou interactive<sup>1</sup> s'avère favorable à l'apprentissage incident de nouveaux mots, et encore davantage lorsque la sélection des œuvres se fonde sur des critères de qualité de la langue qui y est utilisée, notamment la présence de mots qui dépassent le vocabulaire familier et quotidien (Beck et al., 2013; Graves, 2016). L'exposition à une langue riche en classe peut également se manifester par le rôle de modèle linguistique de l'enseignant, tant à l'oral qu'à l'écrit (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2013). Selon une

étude menée par Anctil et ses collaboratrices (2018), certains enseignants emploieraient divers moyens afin d'encourager l'utilisation de mots riches en classe, notamment en créant des banques de mots ou en incitant les élèves à écrire en respectant certaines contraintes lexicales (limiter les répétitions, etc.).

Cela dit, une connaissance en profondeur, nommément pluridimensionnelle, et une rétention à long terme des mots rencontrés en lecture ou à l'oral nécessitent leur réinvestissement. C'est dans cette optique que des chercheurs (Beck et al., 2013; Anctil et Sauvageau, 2020) mettent en œuvre des projets d'enseignement direct de vocabulaire. Cette approche vise précisément l'apprentissage de mots ciblés pour leur potentiel de réutilisation à travers des expositions multiples ; celui-ci se traduit par une explication par l'enseignante de mots rencontrés en lecture, suivie d'activités de consolidation.

L'enseignement du lexique peut également prendre l'angle du développement des connaissances métalexicales. Dans ce cas, les pratiques considérées comme étant efficaces se basent sur une sensibilisation des élèves aux mots en tant que tels (leur formation, leur sens et leurs propriétés), aux relations entre les mots (familles morphologiques, synonymie, etc.) et au regroupement des mots dans le dictionnaire (construction d'une entrée dans le dictionnaire, parties d'une définition, etc.) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Ces connaissances peuvent éventuellement servir au développement de diverses habiletés, comme l'utilisation adéquate des stratégies lexicales (ex., utiliser la morphologie des mots ou le contexte pour comprendre le sens d'un mot inconnu, etc.). Sous cet angle, Lavoie et ses collaboratrices (2020) ont mis en œuvre une démarche dialogique et réflexive, nommée « communauté de recherche lexicale », amenant les élèves à pousser plus loin leurs premières représentations d'un mot donné. Suivant cette démarche, ils doivent notamment confronter leurs idées quant au (aux) sens du mot ciblé en classant d'autres mots associés à ce mot selon quatre différents liens de sens : mots thématiques, mots de la même famille, synonymes et antonymes.

D'autres chercheurs (Scott et Nagy, 2009; Tremblay, 2021) abordent l'enseignement du lexique par « le rapport aux » mots. Ils mettent dès lors à l'avant-plan le développement de la composante « attitudes » de la compétence lexicale, soit la sensibilité lexicale des élèves. Leur postulat vient du fait que le plaisir d'apprendre et de jouer avec les mots contribue à adopter une attitude positive favorable à l'apprentissage des mots.

Les principes d'enseignement du lexique nommés ci-devant se distinguent, mais ne s'opposent pas ; ils s'avèrent plutôt complémentaires. Dans cette perspective, Grossmann (2011) rappelle d'ailleurs que des apprentissages lexicaux optimaux peuvent être réalisés si une complémentarité entre une approche systématique et une approche intégrée<sup>2</sup> du lexique est prise en compte.

Comme nous nous intéressons dans cet article à la transmission de ces connaissances par les CP auprès des enseignants qu'ils accompagnent, il est inévitable de nous pencher sur le rôle qu'ils jouent dans le système éducatif québécois.

### ***La fonction de conseiller pédagogique au Québec***

Au Québec, des repères permettent de cerner ce qui caractérise généralement la fonction de CP. En effet, l'intervention menée par les CP consiste à conseiller, former, accompagner et innover (Granger et al., 2021; Guillemette et al., 2019). Le rôle-conseil des CP auprès d'une équipe-école s'articule autour de la résolution de problèmes, du *coaching*, nommément au regard de la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, et de leur avis donné en réponse à diverses questions. Les CP

jouent également un rôle de formateurs, en explicitant les savoirs (didactiques, disciplinaires, etc.) et en soutenant le personnel scolaire dans leur appropriation. Dans cette optique, leur accompagnement vise à favoriser la transmission de connaissances<sup>3</sup> en vue d'améliorer les pratiques. Les CP doivent également faire preuve d'innovation en orientant leurs interventions sur des travaux menés par des chercheurs et en concevant des outils de façon à en vulgariser le contenu.

Ce portrait sommaire de la fonction de CP au Québec montre le caractère versatile et exigeant des rôles qu'ils ont à exercer en soutien aux équipes-écoles. Parmi ceux-ci, la transmission des connaissances issues de la recherche semble nécessiter l'articulation de l'ensemble de leurs activités.

### ***La transmission des connaissances issues de la recherche***

Les CIR en éducation se définissent comme des connaissances scientifiques, en constante évolution, qui offrent des lignes directrices servant à justifier, à guider et à adapter les pratiques des acteurs du milieu scolaire (Marion et Houlfort, 2015). Divers moyens peuvent être utilisés pour assurer la transmission des CIR.

La transmission des CIR s'effectuerait généralement à l'oral ou à l'écrit, souvent soutenue par un support et parfois complémentée par la création de matériel (didactique, etc.) en lien avec le contenu des références scientifiques (Raymond et al., 2009). Parmi les activités visant la transmission des CIR à l'oral ou à l'écrit, celles plus conventionnelles, comme les conférences et les séminaires, ne seraient cependant pas les plus efficaces pour entraîner un changement de pratiques pédagogiques chez les enseignants (Desimone, 2009). Les activités de transmission exigeant une implication plus active de la part des enseignants seraient plutôt à privilégier en ce sens (Joli-Cœur, 2022). La transmission s'effectuerait dès lors de manière optimale en accordant une place importante aux interactions et aux discussions entre acteurs du milieu scolaire et devrait prendre en compte le processus d'apprentissage, notamment en favorisant le conflit cognitif chez les enseignants destinataires de la transmission des CIR (Marion, 2018).

Dans cette perspective, Landry (2010) met l'accent sur les pratiques collaboratives, telles que bâtir des liens de collaboration entre acteurs du milieu scolaire (ex., CP-enseignants) et encourager les enseignants à tisser des liens de collaboration avec des experts externes, entre autres des chercheurs universitaires. D'autres valorisent la pratique réflexive à travers le travail collaboratif et insistent sur l'accompagnement des enseignants par des spécialistes capables de rendre accessibles les CIR, idéalement par l'entremise d'un modelage et d'une mise en pratique en salle de classe, pour favoriser l'appropriation des pratiques recommandées (Richard et al., 2017). Certains chercheurs recommandent également la mise en place du *coaching* et du mentorat (Grierson et Woloshyn, 2013) ainsi que l'implication des leaders du domaine scolaire, comme les directions d'école, qui peuvent soutenir les enseignants dans le processus de transmission des CIR (Joli-Cœur, 2022 ; Whitworth et Chiu, 2015).

Ces moyens sont présentés à titre d'exemples et ne sont évidemment pas exhaustifs. Ils ont néanmoins orienté nos choix méthodologiques, en particulier le contenu intégré dans notre outil de collecte de données visant à décrire les pratiques déclarées de CP québécois concernant la transmission des CIR et la réponse aux besoins émergents au regard de l'enseignement lexical au primaire.

## Méthodologie

Afin d'opérationnaliser notre objectif de recherche, nous avons questionné les CP au moyen d'une enquête par questionnaire en ligne et nous avons ensuite procédé à des entretiens semi-dirigés individuels auprès d'un sous-échantillon de répondants consentants. Dans cet article, afin de décrire les pratiques des CP quant à la transmission des CIR, nous nous penchons uniquement sur les données issues du questionnaire.

### *La collecte des données : outil et méthode*

Nous avons conçu un questionnaire en ligne comprenant 44 questions majoritairement à choix de réponses, qui se structurent autour des huit axes suivants : 1. renseignements généraux; 2. description du milieu d'intervention; 3. formations et accompagnements offerts (priorité des interventions, notamment sur le lexique); 4. enseignement du lexique; 5. références basées sur les connaissances issues de la recherche; 6. transmission des connaissances; 7. description des besoins du milieu; 8. suite de l'étude. Ces axes, présentés de manière détaillée dans la section « résultats », ont émergé de manière inductive, par le classement des informations issues de notre cadre théorique et les liens que nous souhaitions effectuer avec les aspects propres aux contextes de travail des CP interrogés.

Par la suite, nous avons sollicité des CP œuvrant au primaire en français langue d'enseignement et langue seconde ainsi qu'en intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS). Sur une possibilité d'environ 250<sup>4</sup>, 39 répondants constituent notre échantillon, représentant 16 % des CP québécois œuvrant dans les domaines ciblés.

### *L'analyse des résultats*

Une analyse mixte des données a été effectuée. D'une part, nous avons utilisé une méthode déductive pour procéder à une analyse descriptive quantitative de la plupart des données (Howell, 2008), permettant ainsi de tirer des conclusions des observations réalisées. D'autre part, pour certaines données, notamment les réponses sous forme textuelle dans le questionnaire, une analyse qualitative thématique a été conduite de manière inductive (Paillé et Mucchielli, 2016). Par exemple, à partir de la liste de références utilisées par les CP pour préparer leurs formations sur le lexique, 15 « thèmes » ou regroupements ont émergé (références ministérielles, trousse ou référentiel, publications scientifiques, etc.).

## Résultats

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette contribution est de faire état de la transmission des CIR au regard du lexique par des CP. De là, nous traitons d'abord, dans cette section, de la place qu'occupe le lexique dans les formations offertes aux enseignants (axe 3 du questionnaire<sup>5</sup>). Pour faire suite à ces résultats, nous rapportons la perception des CP quant à leurs connaissances sur le lexique et son enseignement ainsi qu'à l'intégration de celles-ci dans les formations et accompagnements qu'ils proposent (axe 4 du questionnaire). Finalement, nous présentons les références utilisées par les CP pour avoir accès aux CIR sur le lexique (axe 5 du questionnaire) et les moyens utilisés afin de les transmettre aux enseignants (axe 6 du questionnaire).

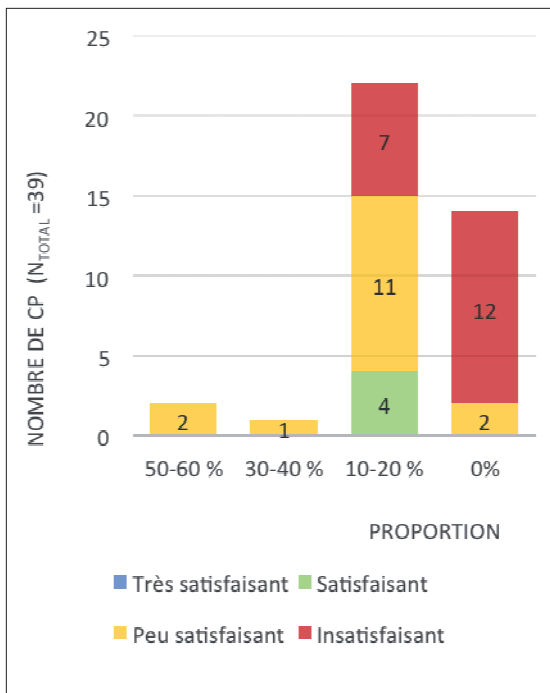
## La place du lexique dans les formations et les accompagnements offerts

Dans le but de mieux comprendre la place qu'occupe le lexique dans les interventions des CP, nous les avons d'abord sondés quant à leur façon de déterminer leurs priorités de formation et d'accompagnement, ces choix ayant certes une incidence sur l'ensemble de leurs interventions. Notre enquête a ensuite mené vers un questionnement plus ciblé sur les formations et les accompagnements portant sur le lexique.

Ce sont les besoins exprimés par les enseignants (n=21) et les projets éducatifs des écoles (n=19) qui revêtent le plus d'importance pour déterminer les objectifs d'intervention des CP. Nous avons parallèlement demandé aux CP d'estimer la proportion de formations et d'accompagnements axés spécifiquement sur le lexique (figure 1) ainsi que leur degré de satisfaction relatif à cette proportion. De même, les répondants ont eu à déterminer la fréquence à laquelle ils intègrent du contenu lexical lorsqu'ils offrent des formations et des accompagnements qui ne portent pas principalement sur le lexique (figure 2) ainsi que leur degré de satisfaction à cet égard.

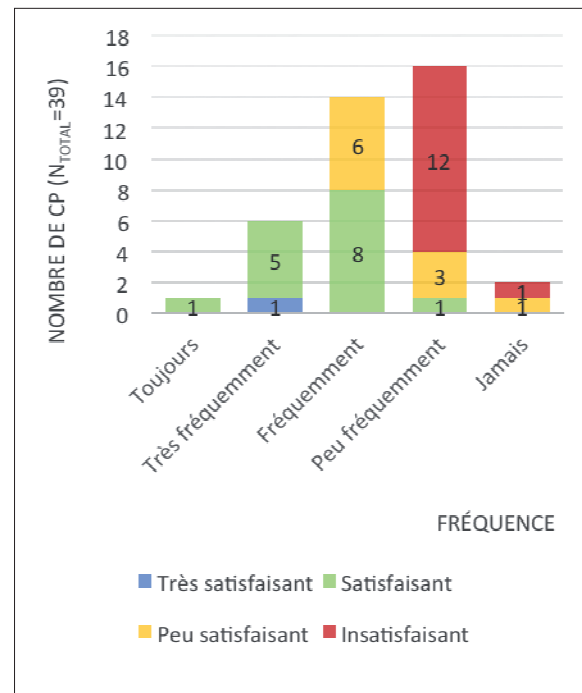
**Figure 1**

*Proportion de formations et d'accompagnements axés spécifiquement sur le lexique et degré de satisfaction des CP au regard de cette proportion*



**Figure 2**

*Fréquence d'intégration de contenu lexical dans les formations et les accompagnements des CP et degré de satisfaction au regard de cette fréquence*



Les données de la figure 1 montrent qu'une forte majorité de répondants (n=36; 92 %) accordent une place équivalant à 20 % ou moins de leur planification annuelle aux formations et aux accompagnements axés spécifiquement sur le lexique, et 14 d'entre eux (36 %) affirment n'offrir aucune formation ou accompagnement sur le sujet. De façon générale, les CP se disent peu satisfaits (n=16 ; 41 %), voire insatisfaits (n=19; 49 %) de la place accordée aux formations et aux accompagnements axés spécifiquement sur le lexique.

La figure 2 apporte un éclairage différent sur la situation ; elle illustre qu'un peu plus de la moitié des répondants (n=21; 54 %) intègrent du contenu lexical dans leurs formations et leurs accompagnements (fréquemment, très fréquemment ou toujours), sans égard au sujet principal de ceux-ci. Malgré cela, 23 CP (59 %) indiquent qu'ils se sentent peu satisfaits ou insatisfaits de la fréquence à laquelle ils traitent de contenus lexicaux dans leurs interventions auprès des enseignants.

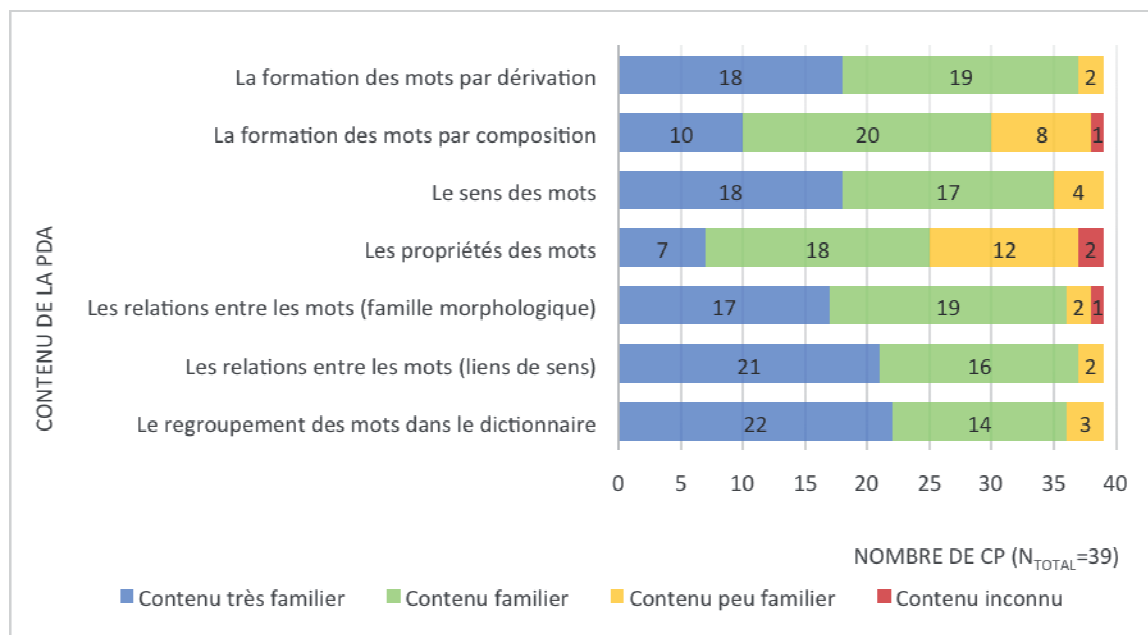
Ces résultats mènent à s'interroger sur les concepts auxquels les CP renvoient lorsqu'ils abordent le lexique. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de s'intéresser à leurs connaissances sur le lexique.

### *Les connaissances des CP sur le lexique et son enseignement*

Dans l'optique de cerner le niveau de connaissance des CP au sujet du lexique et son enseignement, ceux-ci ont été sondés quant à leur connaissance et à leur utilisation des éléments de contenu de la section « lexique » de la Progression des apprentissages<sup>6</sup> ([PDA], MELS, 2011) ainsi qu'au regard de leur connaissance et de leur utilisation des diverses pratiques jugées gagnantes en recherche pour enseigner le lexique.

### **Figure 3**

*Perception des CP quant à leur degré de familiarité avec les éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA (2011)*



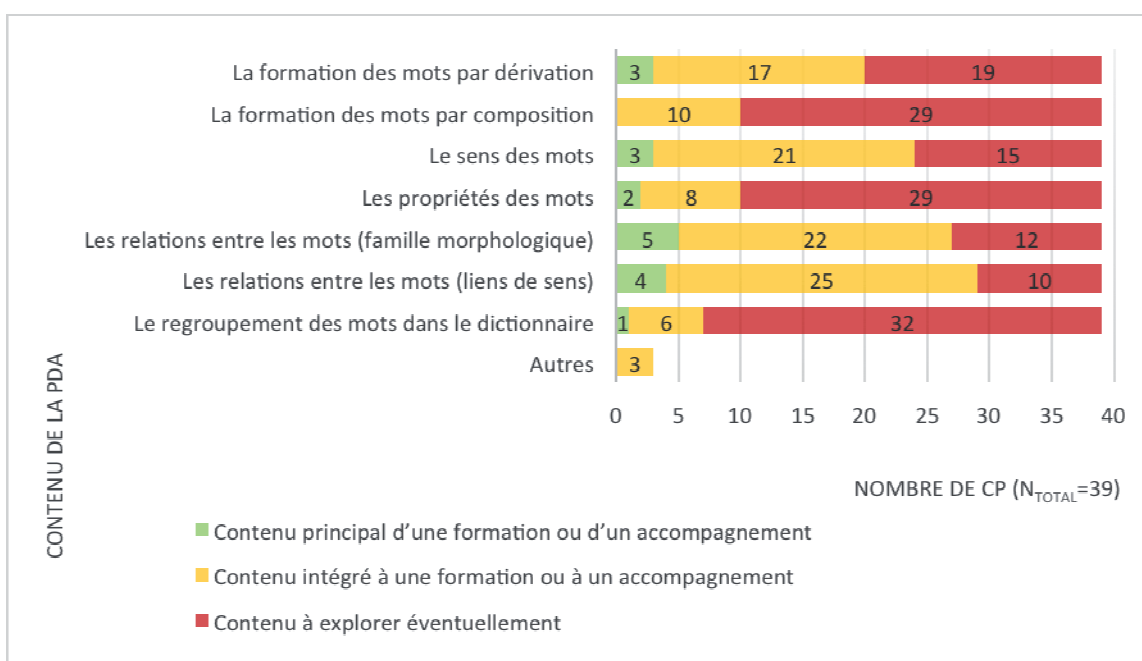
Nous avons d'abord demandé aux CP de réfléchir globalement à leurs connaissances sur le lexique et sur les pratiques pédagogiques qui favorisent son développement. Si quelques CP (n=5; 13 %) considèrent détenir énormément de connaissances sur le sujet, la majorité des répondants (n=25; 64 %) estiment posséder passablement de connaissances au regard du lexique et de son enseignement. Certains CP (n=9; 23 %) déclarent avoir peu de connaissances dans ce domaine.

En ce qui concerne plus spécifiquement le degré de familiarité des CP avec les éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA, nos données montrent que les répondants perçoivent détenir une bonne connaissance de ces éléments. En effet, la figure 3 indique que de 25 à 37 répondants ont sélectionné les choix de réponse « familier » ou « très familier » pour chaque élément de contenu présenté, ce qui représente une forte majorité dans la plupart des cas (de 64 % à 95 %). L'élément de contenu qui semble le moins maîtrisé concerne néanmoins les différentes propriétés des mots (cooccurrences, régime, registre, etc.). Dans ce cas, 14 répondants (36 %) ont mentionné que ce contenu leur est peu familier ou inconnu.

Interrogés au regard de l'utilisation des savoirs lexicaux de la PDA, nous avons observé que les CP ne présentent généralement pas ceux-ci comme contenu principal d'une formation ou d'un accompagnement, comme l'illustrent les zones vertes sur la figure 4.

**Figure 4**

*Utilisation des éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA (2011) dans les formations et les accompagnements des CP*



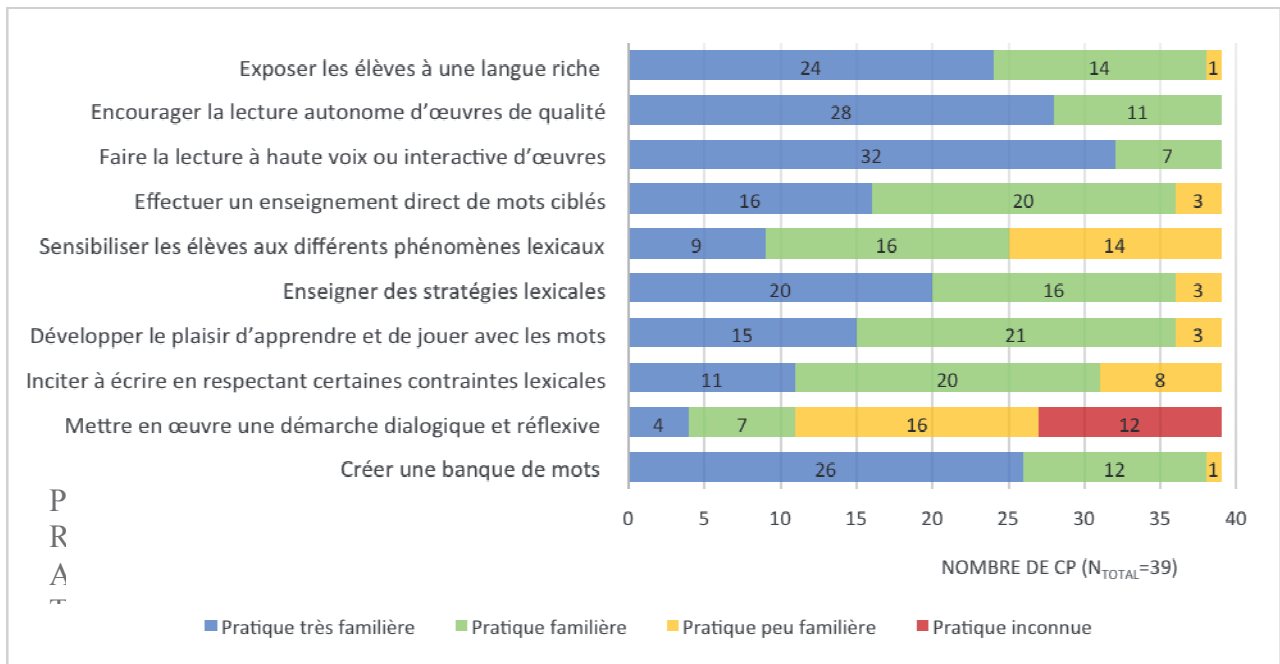


Cela dit, plusieurs éléments de contenu semblent intégrés à une formation ou à un accompagnement. Les éléments les plus fréquemment intégrés concernent les liens de sens entre les mots ( $n=25$ ; 64 %), les relations morphologiques entre les mots ( $n=22$ ; 56 %) et le sens des mots ( $n=21$ ; 54 %). Nos données indiquent par ailleurs qu'il demeure plusieurs éléments de contenu qui ne sont actuellement pas intégrés aux formations et aux accompagnements des CP. Par exemple, 29 répondants (74 %) mentionnent ne pas traiter de la formation des mots par composition et des différentes propriétés des mots.

La collecte de données a également porté sur les connaissances des CP à propos de pratiques d'enseignement du lexique reconnues efficaces en recherche (ou largement utilisées par les enseignants), citées dans le cadre théorique de cet article.

### Figure 5

*Perception des CP quant à leur degré de familiarité avec des pratiques d'enseignement du lexique*

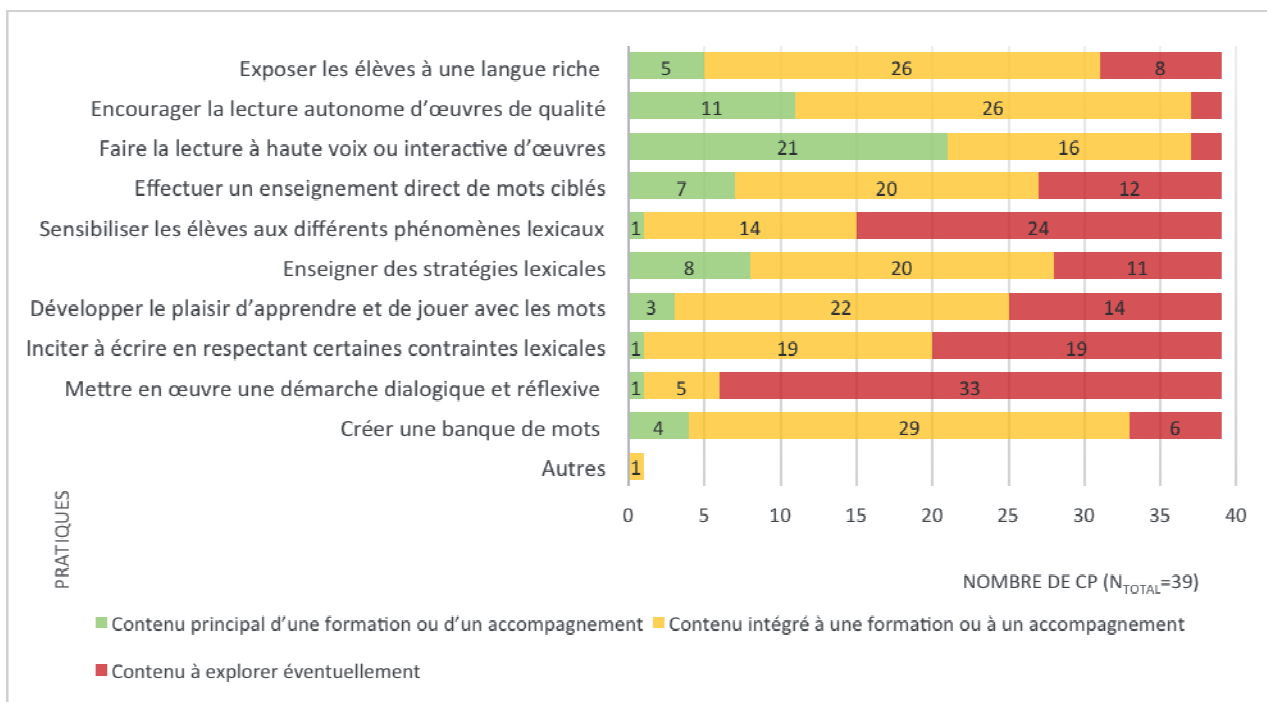


La figure 5 montre que les CP estiment être familiers ou très familiers avec la grande majorité des pratiques d'enseignement du lexique proposées dans le questionnaire. Un nombre considérable de répondants seraient même très familiers avec plusieurs pratiques : 32 et 28 CP sont respectivement très familiers avec le fait de faire la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse et d'encourager la lecture autonome d'œuvres de qualité pour favoriser l'apprentissage incident de mots nouveaux, ce qui correspond à plus de 72 % des répondants. En revanche, certaines pratiques demeurent à explorer. Le fait de sensibiliser les élèves aux différents phénomènes lexicaux est une pratique peu familière pour 14 CP (36 %). Ce dernier résultat concorde avec ceux présentés dans les figures 3 et 4, qui révèlent une connaissance plus limitée des répondants à l'égard des propriétés des mots. De façon plus marquée, pour 28 CP (72 %), la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots demeure une pratique peu familière ou inconnue.

Selon la figure 6, le degré de connaissance des pratiques est parfois lié à l'importance de leur utilisation en contexte de formation ou d'accompagnement.

**Figure 6**

*Utilisation de pratiques d'enseignement du lexique dans les formations et les accompagnements des CP*



Les résultats ci-dessus montrent notamment que plus de la moitié des CP (n=21; 54 %) offrent des formations et des accompagnements dont l'objet principal est la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse, qui correspond d'ailleurs à la pratique la plus connue par les CP selon les données de la figure 5. Or, les résultats issus de la figure 6 illustrent plus généralement que les pratiques d'enseignement du lexique sont majoritairement intégrées aux formations et aux accompagnements. Certaines pratiques semblent par ailleurs moins exploitées, par exemple celle visant à sensibiliser les élèves aux différents phénomènes lexicaux (n=24; 62 %) ainsi que la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots (n=33; 85 %). Il s'agit également des pratiques moins connues des CP selon la figure 5.

Comme les dernières figures montrent une certaine place du contenu lexical et des pratiques d'enseignement du lexique dans les formations et les accompagnements des CP, il paraît important de relever les principales références auxquelles ils ont recours pour accéder aux CIR. À cet égard, la figure 7 est révélatrice de la diversité des réponses données par les CP. À noter que ces réponses ont été fournies textuellement, contrairement aux autres, basées sur des choix multiples.

**Figure 7***Références utilisées par les CP pour accéder aux CIR à propos du lexique et de son enseignement*

La figure 7 montre la forte tendance des CP à fonder leurs formations et leurs accompagnements sur des références ministérielles. En contrepartie, plus rares sont ceux qui consultent des thèses de doctorat ou des mémoires de maîtrise ou qui collaborent avec un chercheur. Sous un angle différent, notons que plusieurs CP se fient à des sources associées à l'enseignement du français en général (volets lecture, écriture et oral confondus) ou à l'enseignement d'un volet du français en particulier.

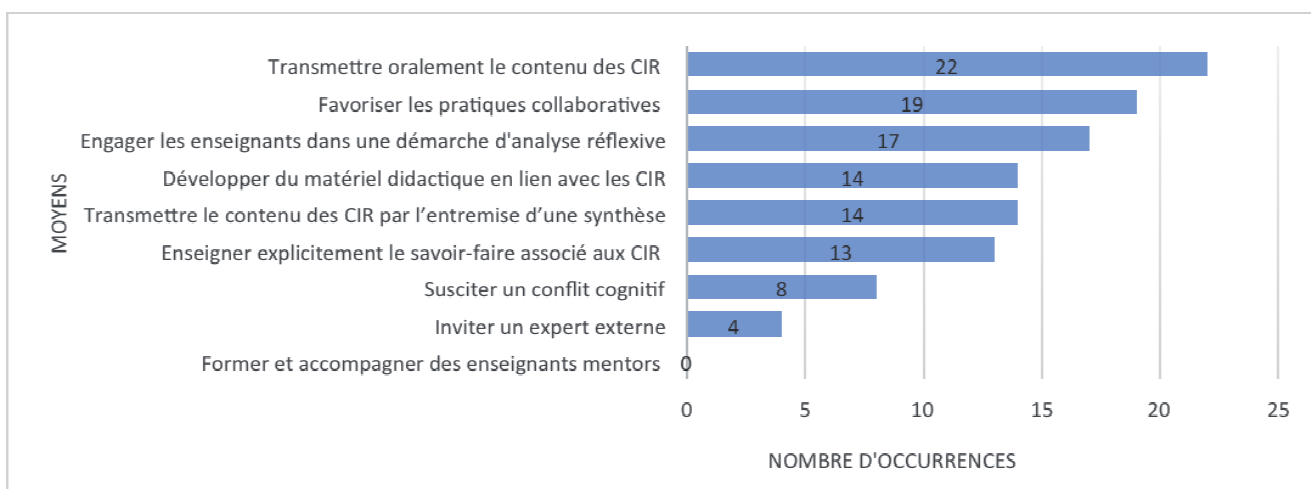
Cette sous-section met en exergue que les CP estiment détenir des connaissances sur le lexique et son enseignement et qu'ils ont recours à des références diversifiées pour accéder aux CIR sur le sujet. Si ces connaissances semblent occuper une certaine place dans les formations et les accompagnements qu'ils offrent, il s'avère essentiel d'approfondir la question de la transmission de ces connaissances auprès des enseignants.

### *La transmission des CIR à propos du lexique et son enseignement*

Notre questionnaire incluait des items relatifs aux moyens auxquels ont recours les CP pour transmettre le contenu des CIR sur le lexique. Ainsi, à partir des orientations de notre cadre théorique, nous avons proposé neuf moyens (figure 8) pouvant être utilisés pour transmettre le contenu des CIR sur le lexique.

#### **Figure 8**

*Moyens utilisés par les CP (n=39) pour transmettre les CIR aux enseignants à propos du lexique et son enseignement*



La figure 8 indique que 22 CP (56 %) déclarent transmettre oralement les connaissances issues des références qu'ils consultent au sujet du lexique et que 19 CP (49 %) favorisent les pratiques collaboratives à cet effet, en créant des occasions de partage d'expertise entre CP, enseignants et autres acteurs du milieu scolaire.

Si plusieurs autres moyens sont cités par un peu plus du tiers des CP, tels qu'engager les enseignants dans une démarche d'analyse de leurs pratiques (n=17; 44 %), développer du matériel didactique en lien avec les CIR sur le lexique (n=14; 36 %) et effectuer une synthèse écrite du contenu des références consultées (n=14; 36 %), d'autres moyens s'avèrent plus rarement utilisés. Ainsi, seulement 10 % des répondants (n=4) mentionnent avoir eu recours à un expert s'intéressant à l'enseignement du lexique et aucun participant n'a accompagné d'enseignants mentors chargés d'informer ou de former leurs pairs.

Les résultats présentés dans cette section soulèvent de nouveaux questionnements, voire certaines limites de la transmission des CIR sur le lexique. Dans ce qui suit, nous explorons plus en détail certains de ces résultats afin de mieux comprendre les conditions de transmission des CIR sur le lexique qui influencent les moyens mis en œuvre par les CP à cet effet.

## Discussion

Cette recherche permet de brosser un portrait des principales formations offertes par les CP au Québec pour faciliter la transmission des CIR en matière d'enseignement du lexique. C'est dans une telle perspective que nous posons un regard interprétatif sur nos résultats, en mettant l'accent sur le rôle des CP dans ce processus de transmission.

À l'instar de Guillemette et ses collaborateurs (2019), les CP relèvent l'importance de prendre en compte les besoins du milieu ; ce sont en effet les besoins exprimés par les enseignants qui orientent le plus leurs objectifs d'intervention. Ces constats font écho à ceux de Cèbe et Goigoux (2015), qui font foi du temps limité qu'accordent les enseignants au lexique en classe. Serait-il possible que les enseignants, qui enseignent généralement peu le lexique, soient donc moins conscients de leurs besoins à cet égard ? Cela pourrait expliquer, en partie du moins, la place plus limitée du lexique dans les activités de formation proposées par les CP.

Comme une forte majorité (90 %) de CP se montrent peu satisfaits ou insatisfaits de la place des formations et des accompagnements axés spécifiquement sur le lexique et qu'une majorité d'entre eux (59 %) souhaitent augmenter la fréquence d'intégration de contenu lexical dans leurs interventions auprès des enseignants, nous nous interrogeons sur les obstacles qui limitent la place accordée au lexique dans les activités de formation des CP, malgré la volonté manifestée. Dans un tel cas, faudrait-il privilégier une démarche allant au-delà des demandes des enseignants ? Il est légitime de considérer cette option, fondée sur le rôle de conseil et d'agent de changement du CP, visant à anticiper les besoins et à proposer un contenu jugé important selon les CIR (Granger et al., 2021; Guillemette et al., 2019).

Rappelons toutefois qu'une majorité de répondants à notre questionnaire (54 %) disent offrir des formations et des accompagnements dont l'objet principal est la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse. Ce résultat s'avère fort positif, car ces dispositifs de lecture permettent d'ancrer les apprentissages lexicaux dans un contexte signifiant et d'exposer les élèves à un vocabulaire riche et varié (Beck et al., 2013). Or, comme Anctil et ses collaboratrices (2018) ont observé qu'un retour sur les mots discutés permettant de favoriser leur rétention était souvent absent des pratiques de classe, il semble justifié de nous interroger sur la façon dont ces dispositifs sont présentés aux enseignants dans une optique de travail lexical. Le choix des œuvres est-il effectué en partie en fonction de la richesse du vocabulaire qui y est présent ? Le lien entre ces dispositifs de lecture et l'enseignement lexical est-il explicite, et ce, dans une visée de réinvestissement ultérieur des mots ? D'ailleurs, l'enseignement direct, une pratique d'enseignement qui permet le réinvestissement de mots ciblés (Beck et al., 2013; Graves, 2016), notamment à la suite d'une lecture à haute voix ou interactive, se trouve au cœur d'une formation ou d'un accompagnement chez seulement 18 % des répondants, ce qui alimente davantage ces derniers questionnements.

Par ailleurs, les CP reconnaissent certaines lacunes dans leurs connaissances lexicales, ce qui fournit des pistes intéressantes au sujet de la formation continue qui pourrait répondre à leurs besoins. En effet, les différentes propriétés des mots seraient, selon plus du tiers de nos répondants (36 %), à explorer davantage, tout comme la façon de les enseigner aux élèves. Il en va de même pour la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots (Lavoie et al., 2020) qui, bien que très récente, gagnerait à être davantage connue des CP.

Dans un autre ordre d'idées, notre questionnaire a permis de collecter des informations au sujet des références utilisées par les CP pour accéder aux CIR à propos du lexique et son enseignement. La forte tendance des CP sondés à fonder leurs formations et leurs accompagnements sur des références ministérielles paraît encourageante, puisque ces outils s'appuient sans nul doute sur des CIR. Parmi les cinq types de références les plus nommés par les CP sont citées trois fois des références dans lesquelles le contenu lexical se trouve intégré à un contenu portant plus largement sur les compétences en français et leur enseignement. D'une part, cette observation s'avère cohérente avec les CIR, puisque le lexique, au cœur des compétences en français, permet à la fois de mieux comprendre, parler, écrire, voire apprendre dans toutes les disciplines (Goigoux, 2016). Dans ces conditions, une approche intégrée de l'enseignement du lexique est certes valorisée (complémentaire à un enseignement systématique de contenus lexicaux) (Grossmann, 2011). D'autre part, les trousseaux, les référentiels et les ouvrages de référence qui traitent principalement de lecture, d'écriture ou d'oral accordent bien souvent une place limitée au lexique, ne permettant pas d'accéder à une connaissance approfondie du sujet. Les références basées spécifiquement sur le lexique seraient donc à mettre davantage en valeur selon nos résultats. Par ailleurs, les réponses des CP concernant les références consultées laissent croire que très peu d'entre eux ont eu l'occasion de collaborer avec des chercheurs s'intéressant spécifiquement au lexique. Puisque la transmission des CIR s'effectue notamment en cultivant des liens entre enseignants, CP et acteurs du milieu de la recherche (Landry, 2010), ce constat attire particulièrement notre attention. Se peut-il qu'encore trop peu de recherches participatives impliquant les enseignants et les CP soient menées au sujet du lexique ?

D'ailleurs, nos résultats liés aux moyens utilisés par les CP pour transmettre les CIR sur le lexique aux enseignants sont du même ordre. En effet, parmi les moyens proposés dans le questionnaire, seulement 10 % des répondants mentionnent avoir eu recours à un expert. Il est dès lors impératif de s'interroger sur ce qui permettrait d'optimiser l'alliance entre CP et chercheurs, notamment dans ce domaine. Cela dit, nos résultats font foi de la variété des moyens utilisés par les CP pour transmettre les CIR sur le lexique. Parmi les moyens relevés, près de la moitié des CP (49 %) favorisent les pratiques collaboratives, en créant des occasions de partage d'expertise entre CP, enseignants et autres acteurs du milieu scolaire. La porte semble donc bien ouverte à de plus nombreuses occasions de collaboration pour transmettre les CIR sur le lexique, incluant les acteurs du milieu de la recherche.

## Conclusion

En somme, cette recherche montre que les CP de français au primaire semblent accorder de l'importance au lexique et à son enseignement et qu'ils considèrent détenir de bonnes connaissances sur le sujet, bien qu'ils demeurent généralement insatisfaits de la place qu'ils réservent à ce contenu dans leurs activités de formation et d'accompagnement auprès des enseignants. Leurs rôles basés sur le conseil et l'innovation peuvent contribuer à réduire cet écart entre la volonté et l'action dans une perspective de transmission des CIR sur le lexique.

Les pratiques collaboratives se révèlent essentielles dans une visée de transmission des CIR sur le lexique aux enseignants, mais il semble qu'elles pourraient également favoriser le développement professionnel des CP sur le sujet. Sur ce point, les retombées de cette recherche fournissent des pistes sur le contenu potentiel d'éventuelles recherches participatives alliant enseignants, CP et chercheurs.

Comme dans tout projet de recherche, certaines limites sont à signaler, contribuant à nuancer les résultats observés. Tout d'abord, notre échantillon demeure restreint. Ensuite, le questionnaire utilisé pour effectuer notre collecte de données est majoritairement conçu à partir de questions à choix multiples, ne permettant pas aux CP de fournir des réponses développées.

Au terme de cet article, plusieurs questions restent en suspens, notamment concernant les causes de l'insatisfaction des CP quant à la place qu'occupe le contenu lexical dans leurs formations et accompagnements, la façon de mettre en œuvre les divers moyens de transmission des CIR sur le lexique et les besoins de formation des CP à ce sujet. Afin de brosser un portrait plus complet de la question de la transmission des CIR liées à l'enseignement du lexique au primaire, des entretiens individuels ont été menés auprès de plusieurs répondants au questionnaire et les résultats en découlant, à venir, seront certainement éclairants.

## Notes

- <sup>1</sup> La lecture interactive est une lecture à haute voix lors de laquelle l'enseignant, par des questions ciblées, suscite l'engagement des élèves dans des discussions de coconstruction du sens de l'œuvre (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).
- <sup>2</sup> Ce que Grossmann (2011) considère comme une approche systématique du lexique se rapporte notamment à un enseignement direct de mots ciblés ou à un enseignement planifié de savoirs lexicaux (ex., enseignement d'un certain type de relation entre les mots). Une approche intégrée du lexique renvoie plutôt à l'apprentissage ou à la mobilisation de savoirs lexicaux, parfois même de façon incidente, dans le contexte d'activités d'expression et de communication (ex., exposition des élèves à une langue riche lors de la lecture à haute voix d'une œuvre jeunesse).
- <sup>3</sup> Dans ce texte, l'emploi délibéré de l'expression « transmission de connaissances » suit la recommandation de l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2015), qui définit ce concept comme un « processus visant à préserver, à valoriser et à assurer le partage de l'expérience et des savoirs dans une organisation. »
- <sup>4</sup> Comme les données que nous avons obtenues du ministère de l'Éducation incluaient également les CP œuvrant en français au secondaire, nous présentons ici une estimation du nombre de CP du primaire qui pouvaient répondre à notre questionnaire.
- <sup>5</sup> Les axes du questionnaire sont cités dans la section « La collecte des données: outil et méthode » du présent article.
- <sup>6</sup> Le document cité constitue un complément au Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2006).

## Références

- Ancil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères*, 61(1), 205-222. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>
- Ancil, D., Singcastor, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.). The Guilford Press.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. <http://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. The Guilford Press.

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Gouvernement du Canada.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture, Tome 1* (p. 80-118). Chenelière Éducation.
- Écalle, J., Dujardin, É., Labat, H., Thierry, X. et Magnan, A. (2022). Prédicteurs de réussite en lecture dans l'Étude longitudinale française depuis l'enfance. *Enfance*, 2(1), 195-216. <https://doi.org/10.3917/enf2.222.0195>
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche remis à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Granger, N., Guillemette, S. et Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, [https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/programmes/La\\_fonction\\_de\\_conseillere\\_ou\\_de\\_conseiller\\_pedagogique\\_au\\_quebec.pdf](https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/programmes/La_fonction_de_conseillere_ou_de_conseiller_pedagogique_au_quebec.pdf)
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Grierson, A. L. et Woloshyn, V. E. (2013). Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning. *Professional Development in Education*, 39(3), 401-419. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.763143>
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillancé pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD inc.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Boeck Supérieur.
- Joli-Cœur, 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]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28450>
- Landry, R. (2010, juin). *Mobiliser la recherche pour la réussite scolaire : stratégie et pistes d'action favorisant le transfert des données de recherche dans les pratiques pédagogiques* [communication orale]. Journée d'étude sur la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation, Montréal.
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A. et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62(1), 52-70. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Marion, C. (2018). *Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11836/>
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages. Français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.



- 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, p. 269-284). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315200613>
- Office québécois de la langue française (2015). Transmission des connaissances. *Dictionnaire terminologique*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Raymond, L., Parent, R., Desmarais, L. et Leclerc, L. (2009). *Coffre à outil sur le transfert de connaissances. Une approche proactive*. Université de Sherbrooke.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *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)*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27707.62249>
- Scott, J. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Erlbaum Associates.
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

## Pour citer cet article

- Sauvageau, C. et Soucy, E. (2024). Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire. *Formation et profession*, 32(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>