

Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes ?

Dominic Anctil and Aya Bouebdelli

Volume 19, June 2024

Soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant d'âge préscolaire par les mots, l'image, le son, le corps et le mouvement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112436ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1112436ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2818-0100 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Anctil, D. & Bouebdelli, A. (2024). Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes ? *Multimodalité(s)*, 19, 221–251. <https://doi.org/10.7202/1112436ar>

Article abstract

This article focuses on the role of multimodality in follow-up vocabulary activities conducted by preschool teachers working in disadvantaged schools. As part of a collaborative research project, fifteen teachers received training on direct vocabulary instruction, which aims for a deep understanding of words. Between the training days, they were required to plan and test five sequences of direct vocabulary instruction using children's books. Analysis of the 271 activities conducted reveals that multimodality is primarily realized through the use of images and movements to support word comprehension, and that only a limited number of activities promote the reuse of words in new contexts. The use of technological tools as support for a multimodal approach is also discussed.

© Dominic Anctil et Aya Bouebdelli, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes ?

Dominic Anctil, Université de Montréal

Aya Bouebdelli, Université de Montréal

Résumé

Le présent article s'intéresse à la place de la multimodalité dans les activités de consolidation de vocabulaire proposées par des enseignantes de l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) œuvrant en milieux défavorisé. Dans le cadre d'une recherche collaborative, une quinzaine d'enseignantes ont reçu une formation sur la démarche d'enseignement direct de vocabulaire, qui vise un apprentissage en profondeur des mots. Entre les journées de formation, elles ont eu à planifier et à mettre à l'essai cinq séquences d'enseignement direct à partir d'albums jeunesse. L'analyse des 271 activités réalisées révèle que la multimodalité s'y actualise surtout par le recours à des images et à des mimes pour soutenir la compréhension des mots et qu'un nombre limité d'activités favorisent le réemploi des mots dans de nouveaux contextes. La place des outils technologiques comme soutiens à une approche multimodale est aussi discutée.

Abstract

This article focuses on the role of multimodality in follow-up vocabulary activities conducted by preschool teachers working in disadvantaged schools. As part of a collaborative research project, fifteen teachers received training on direct vocabulary instruction, which aims for a deep understanding of words. Between the training days, they were required to plan and test five sequences of direct vocabulary instruction using children's books. Analysis of the 271 activities conducted reveals that multimodality is primarily realized through the use of images and movements to support word comprehension, and that only a limited number of activities promote the reuse of words in new contexts. The use of technological tools as support for a multimodal approach is also discussed.

Mots-clés : éducation préscolaire, vocabulaire, didactique du lexique, enseignement direct, multimodalité, milieu défavorisé, littérature jeunesse.

Keywords: preschool education, vocabulary, direct instruction, robust vocabulary instruction, lexical consciousness, multimodality, disadvantaged areas, children's literature.

Pour citer cet article :

Anctil, Dominic, et Bouebdelli, Aya (2024). Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes ? *Revue Multimodalité(s)*, 19.

Introduction

Le présent article s'intéresse à la place qu'occupe la multimodalité dans les activités lexicales mises en œuvre par douze enseignantes de l'éducation préscolaire œuvrant dans des quartiers défavorisés de l'île de Montréal. Ces activités ont été proposées dans le cadre d'une recherche collaborative visant une bonification des pratiques soutenant le développement du vocabulaire des enfants, notamment à travers l'appropriation de la *démarche d'enseignement direct de mots ciblés* dans des albums jeunesse et du concept de *sensibilité lexicale*.

1. Problématique

Le vocabulaire est au cœur de la compétence langagière et son rôle central dans la compréhension en lecture a été maintes fois démontré (Elleman *et al.*, 2009) ; parmi les facteurs influençant la compréhension de textes, le vocabulaire ressort toujours comme l'un des plus importants (Perfetti et Adolf, 2012).

Les pratiques de littératie dans le milieu familial, notamment les moments de lecture partagée, favorisent le développement de compétences précoces en lecture, à la fois sur le plan de la compréhension orale et du vocabulaire (Sénéchal, 2006), prédictives des résultats en lecture au primaire (Sénéchal et LeFevre, 2002). Or, si les enfants issus de milieux favorisés, chez qui de telles pratiques sont plus fréquentes, développent une avance considérable sur ces deux plans (Le Normand, Parisse et Cohen, 2008 ; Reese et Cox, 1999), la situation peut s'avérer différente chez ceux issus de milieux défavorisés. En effet, ces enfants sont souvent moins exposés à des expériences langagières riches et variées, ce qui peut les conduire à moins développer leur vocabulaire avant l'entrée à l'école (Fernald *et al.*, 2013 ; Hart et Risley, 1995). Par ailleurs, les enfants ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison n'ont pas la chance de développer autant leur vocabulaire dans cette langue (Carlisle *et al.*, 1999).

Sur le plan du vocabulaire, d'énormes différences existent donc dans le bagage lexical des enfants dès l'entrée à la maternelle (Baker *et al.*, 1998) et, une fois établies, elles tendent à persister (Hart et Risley, 1995), voire à s'accroître. En effet, comme l'accroissement lexical s'opère principalement à travers l'apprentissage incident du vocabulaire, surtout par la lecture (Blachowicz *et al.*, 2006), les enfants possédant un vocabulaire plus limité au départ bénéficient moins de cette source d'accroissement ; puisque les textes qu'ils lisent contiennent une forte proportion de mots inconnus, ils peinent à s'appuyer sur le contexte pour inférer le sens de mots nouveaux qu'ils rencontrent. Ceci a pour effet qu'ils comprennent peu les textes qu'ils lisent et développent souvent un rapport négatif à la lecture : ils lisent donc moins et sont ainsi exposés à moins de mots nouveaux (Stanovich, 1986). Donc, « le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il en est aussi la conséquence. » (Cèbe et Goigoux, 2015, p. 120)

Afin de réduire les inégalités, il est donc essentiel que l'école favorise l'accroissement du vocabulaire des enfants (Biemiller, 2012) afin de soutenir le développement de leur compétence en lecture, essentielle

à la réussite scolaire (Duncan *et al.*, 2007 ; Hindman *et al.*, 2014). Des efforts doivent être faits en ce sens dès l'éducation préscolaire (Beck *et al.*, 2012) afin d'accroître le vocabulaire oral des enfants, qui constitue l'un des piliers sur lesquels se développera leur compétence en lecture (Perfetti et Stafura, 2014).

Le récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2021) présente d'ailleurs le vocabulaire comme l'une des composantes à privilégier dans le développement du langage oral de l'enfant.

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

Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉES, 2021), instauré à l'automne 2021, se donne pour mandat « de favoriser le développement global de tous les enfants [et] de mettre en œuvre des interventions préventives » (p.3) en vue de favoriser la réussite éducative. Parmi les cinq domaines de développement de l'enfant figure le développement langagier, qui regroupe deux axes : le langage oral et le langage écrit. L'une des composantes du langage oral est précisément le vocabulaire et certains éléments sont proposés à l'enseignante pour observer le développement de l'enfant en lien avec cette composante. Le tableau I présente ces éléments d'observation.

Composante <i>Élargir son vocabulaire</i> L'enfant pourrait, par exemple : › démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots ; › répéter des mots ou des expressions au fur et à mesure qu'il les entend, même s'il ne comprend pas tout à fait leur sens ; › utiliser des mots connus ou nouveaux dans différentes situations de communication ; › utiliser des mots associés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ; › découvrir de nouveaux mots par des interactions et diverses lectures ; › reconnaître à l'oral les mots qui représentent des nombres ; › regrouper des mots qui ont des liens entre eux (ex. : construire un réseau d'idées) ; › utiliser un vocabulaire de plus en plus précis pour désigner des objets, des actions ou des émotions ; › réutiliser du nouveau vocabulaire dans les jeux symboliques.
--

Tableau I. Éléments d'observation pour la composante *Élargir son vocabulaire* (MÉEQ, 2021).

Certains de ces éléments suggèrent des pistes aux enseignantes pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants, mais demeurent assez vagues, notamment quant au choix des mots à prioriser et aux interventions pédagogiques à mettre en place en classe pour susciter la curiosité lexicale des enfants et les amener à explorer, à acquérir et à réutiliser du nouveau vocabulaire.

1.2. L'enseignement lexical dans les classes au Québec

Il n'existe pas à notre connaissance de recherches portant précisément sur les pratiques visant à soutenir le développement lexical des enfants à l'éducation préscolaire au Québec, mais notre connaissance du terrain nous permet de constater qu'elles partagent de nombreux points communs avec l'enseignement lexical au primaire, qui fait l'objet de davantage de travaux (Ancil et al. 2018 ; Cèbe et Goigoux, 2015 ; Dreyfus, 2004 ; Lessard, 2017). Il ressort de ces études que les interventions lexicales en classe sont la plupart du temps spontanées et consistent à expliquer le sens de mots inconnus des élèves afin de soutenir leur compréhension, principalement lors de lectures ; ces explications sont faites oralement, ce qui ne laisse aucune trace des mots discutés et ne favorise pas leur appropriation par les élèves. Grossmann (2018) résume bien ce constat :

À l'école maternelle (et parfois au-delà), la lecture d'albums et d'histoires joue un rôle important ; les formes de médiation utilisées par le lecteur adulte permettent l'accès à un lexique nouveau et peu familier. Dans le courant de la séance de lecture [...], des explicitions lexicales sont généralement effectuées mais elles fournissent rarement la base d'un travail ultérieur. (p. 10-11)

Ainsi, le vocabulaire fait l'objet d'un enseignement peu systématique et rarement planifié, puisque les mots expliqués sont rarement choisis à l'avance (Ancil et al., 2018). Du côté américain, l'étude de Wright et Newman (2014) menée dans 55 classes de maternelle du Midwest rend compte de constats similaires. Ces chercheuses soulignent aussi que les mots expliqués dans les quartiers favorisés correspondent davantage à des mots « sophistiqués » considérés essentiels pour le développement de la compréhension en lecture.

En ce qui concerne les conceptions des enseignantes du primaire par rapport à l'enseignement lexical, les recherches de Dreyfus (2004) et d'Ancil et al. (2018) mettent en lumière une compréhension plus ou moins claire des principes qui sous-tendent le développement du vocabulaire, qui semble aussi trouver écho chez les enseignantes de l'éducation préscolaire que nous rencontrons. Ceci est sans doute attribuable à un manque de formation (Tremblay, 2009) ; les enseignantes admettent généralement manquer de repères pour soutenir le développement du vocabulaire de leurs élèves et s'en remettre à leurs intuitions.

Or, la recherche en didactique du lexique fournit plusieurs pistes intéressantes pour l'enseignement lexical, notamment par la mise au jour des composantes à considérer (Graves, 2016), des principes qui soutiennent le développement du vocabulaire (p.ex. Garcia-Debanc et al., 2010 ; Quigley, A. 2018) et de propositions pédagogiques concrètes (p.ex. Beck et al., 2013 ; Biemiller et Boote, 2006). Le décalage entre les pratiques observées en classe et les pistes fournies par la recherche témoigne donc de réels besoins de formation chez les enseignantes (Cèbe et Goigoux, 2018).

1.3. Une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire

Vu la place centrale du vocabulaire dans le développement langagier et l'importance d'intervenir de façon précoce chez les enfants présentant des vulnérabilités, nous avons considéré que l'implantation

du nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* constituait un moment opportun pour mener avec les enseignantes de maternelle intervenant en milieu défavorisé une réflexion sur les pratiques visant à soutenir le développement du vocabulaire des enfants.

La recherche collaborative faisant l'objet du présent article¹ est menée par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal et de l'UQAM et trois centres de services scolaires francophones de Montréal. Comme il nous semblait essentiel de tenir compte des particularités de l'enseignement en milieu défavorisé et plurilingue, où les enfants sont plus susceptibles de présenter certaines vulnérabilités en lien avec le vocabulaire dans la langue d'enseignement, nous avons établi un partenariat avec *Une école montréalaise pour tous*² (UÉMP), un programme du ministère de l'Éducation du Québec visant entre autres à répondre aux besoins de formation des enseignantes intervenant en milieux défavorisés sur l'île de Montréal, souvent caractérisés par une large population d'enfants pluriethnique et plurilingue. Les objectifs du projet s'articulent en deux volets : objectifs de formation et objectifs de recherche. Les objectifs liés au développement professionnel des enseignantes sont les suivants : 1) Offrir aux enseignantes une formation appuyée par la recherche sur l'enseignement du vocabulaire en milieu défavorisé, 2) Favoriser l'appropriation par les enseignantes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire en étant accompagnées dans la planification et la mise à l'essai d'activités lexicales et 3) Bonifier les pratiques expérimentées et les ressources produites dans une démarche réflexive visant un transfert des connaissances. Le volet recherche visait à 4) Décrire l'impact de la formation sur les conceptions des enseignantes quant à l'enseignement du vocabulaire et à 5) Mesurer l'impact de la formation sur les pratiques des enseignantes en documentant la planification et la mise en œuvre de séquences d'enseignement direct de mots ciblés.

Dans le présent article, nous nous intéressons principalement aux résultats associés à l'objectif 5 en explorant la place de la multimodalité dans les activités mises en place en classe pour soutenir la consolidation de vocabulaire chez les enfants. L'opérationnalisation du projet de recherche sera présentée à la section 3; la prochaine présente notre cadrage théorique.

2. Cadre de référence

Selon Graves (2016), quatre composantes sont à considérer pour soutenir le développement lexical des élèves, adaptées ci-dessous par Anctil et Proulx (2022).

1. Le projet *Développer l'habileté à inférer, le vocabulaire et la sensibilité lexicale pour soutenir l'apprentissage de la lecture : une recherche collaborative avec des enseignantes de maternelle et de 1^{re} année du primaire* (Anctil, D., Tremblay, O. et Gagné, A., 2020-2024) bénéficie d'une subvention du programme *Développement de partenariat* du Conseil supérieur de recherche du Canada.

2. <https://ecolemontrealaise.info/>.

- 1) Le développement de la sensibilité lexicale des élèves, c'est-à-dire l'éveil de leur curiosité pour les mots à travers des activités ludiques et stimulantes.
- 2) L'exposition des élèves à une langue riche dans un environnement lexicalement foisonnant et par des interactions langagières variées, ce qui passe notamment par l'utilisation d'œuvres jeunesse à travers différents dispositifs suscitant les échanges.
- 3) L'enseignement direct de mots ciblés, qui met l'accent non seulement sur l'explication de leur sens, mais aussi sur leur mémorisation et leur réinvestissement.
- 4) Le développement de la compétence métalexical des élèves à travers :
 - a. l'enseignement de certains liens et phénomènes lexicaux qui permettent de comprendre l'organisation du lexique et de structurer leur vocabulaire ;
 - b. l'enseignement de stratégies lexicales (analyse morphologique des mots, recours au contexte, utilisation du dictionnaire) pour favoriser la compréhension en lecture et l'apprentissage autonome de vocabulaire.

Tableau 2. Les composantes de l'enseignement lexical (Ancil et Proulx, 2022, p. 199).

Notre projet de recherche se concentre principalement sur l'enseignement direct de mots ciblés et c'est sur les activités en lien avec cette composante que porte cet article.

2.1. Le développement du vocabulaire par l'apprentissage de mots ciblés

La démarche au cœur de notre projet est l'enseignement direct de mots ciblés. Avant de présenter cette approche plus en détail, il importe de se questionner sur ce qu'implique la connaissance d'un mot, sur les principes qui soutiennent l'apprentissage de mots nouveaux et sur l'apport de la multimodalité à l'enseignement du vocabulaire.

2.1.1. Les facettes de la connaissance d'un mot

Plus une personne possède un vocabulaire étendu, plus elle comprend les textes qu'elle lit et arrive à s'exprimer avec nuance. Le nombre de mots que maîtrise un locuteur est impressionnant – en moyenne de 40 000 à 60 000 pour un adolescent à la fin du secondaire (Aitchison, 2012) –, d'autant plus que la connaissance de chaque unité lexicale est complexe (Polguère, 2016). En effet, connaître un mot implique de connaître au moins son signifiant – c'est-à-dire sa forme³ orale, et éventuellement sa forme écrite – et son signifié, soit le sens qui y est associé (de Saussure, 1960). Pour bien utiliser un mot, il faut aussi connaître une foule d'autres propriétés qui régissent son usage (le genre lorsqu'il s'agit d'un nom, la structure syntaxique qui y est associée s'il s'agit d'un verbe, les mots avec lesquels il est susceptible

3. Il serait même plus juste de parler de ses formes, puisque toutes les flexions associées à ce mot doivent être connues. Pensons par exemple à certains verbes auxquels sont associés une multitude de signifiants (ex. ÊTRE : suis, es, sommes, êtes, serons, étaient, etc.).

d'apparaître, etc.). La connaissance d'un mot s'acquiert donc de façon graduelle à travers des rencontres multiples dans divers contextes et peut aller d'une connaissance réceptive (compréhension du mot lorsqu'il est rencontré en contexte) à une connaissance productive (utilisation du mot à l'oral ou à l'écrit) (Nation, 2022). Le vocabulaire d'une personne peut donc être appréhendé selon le nombre de mots connus (perspective quantitative) – on parle alors d'*étendue du vocabulaire* – ou selon le degré de connaissance des mots (perspective qualitative) – on parle alors de *profondeur du vocabulaire* (Wesche et Paribakht, 1996). La démarche d'enseignement direct de mots ciblés que nous proposons dans le cadre de notre projet permet d'accroître l'étendue du vocabulaire des enfants, mais vise surtout une connaissance en profondeur des mots, qui devrait en permettre un réemploi productif.

2.1.2. Les principes soutenant l'apprentissage de mots nouveaux

Plusieurs principes soutiennent l'apprentissage de mots nouveaux. Tout d'abord, il faut que les mots soient rencontrés dans des contextes signifiants, par exemple des albums de littérature jeunesse. En ce sens, la recherche démontre que la lecture à voix haute faite par l'enseignante constitue dès la maternelle une pratique ayant des effets positifs chez les enfants, notamment de milieux défavorisés, à la fois sur la qualité de la compréhension et sur l'accroissement du vocabulaire (Swanson et al., 2011). Cependant, il ne suffit pas de lire souvent et beaucoup aux enfants pour soutenir leur développement langagier : ce sont la qualité des interactions autour des livres, les compétences ciblées lors des échanges et la façon de les travailler qui sont déterminantes (Gonzalez et al., 2014). Ainsi, les dispositifs pédagogiques les plus efficaces « prévoient des discussions systématiques, guidées par l'enseignant, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié ; font réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter...) ; accordent une attention permanente au vocabulaire » (Cèbe et Goigoux, 2017, p. 9).

En outre, les rencontres multiples avec les mots constituent aussi un facteur déterminant dans leur apprentissage (Horst et al. 1998 ; Stahl & Fairbanks, 1986 ; Waring & Takaki, 2003) ; en effet, en rencontrant un mot dans des contextes variés, l'enfant pourra être exposé à sa forme, raffiner sa compréhension de son sens et, de façon implicite, acquérir des connaissances en lien avec son usage (Schmitt, 2008). Si l'enseignant fournit des explications sur le sens de certains mots pendant la lecture, cela contribue aussi grandement à leur apprentissage (Biemiller et Boote, 2006). Des discussions autour des mots, qui permettent aux élèves de faire des liens avec des mots déjà connus, et des activités qui permettent un « traitement actif » (*active processing*) des mots (classement, inférence du sens à partir du contexte, etc.) contribuent aussi à leur apprentissage (Marulis et Neuman, 2010). Finalement, la multimodalité joue un rôle central dans l'appropriation des mots ; les voir et les lire, les prononcer, les écrire et les associer à une image, à un geste ou à un contexte favorise leur mémorisation et leur intégration au vocabulaire des élèves (Cèbe et Goigoux, 2017). La section 2.2 porte plus spécifiquement sur la multimodalité dans les recherches sur l'enseignement du vocabulaire, mais il nous semble pertinent de présenter tout d'abord la démarche d'enseignement du vocabulaire, qui répond à l'ensemble des principes présentés ici.

2.1.3. La démarche d'enseignement direct du vocabulaire

L'enseignement direct du vocabulaire⁴, promu notamment par Beck et *al.* (2013), est une approche impliquant une explication du sens de mots ciblés dans un contexte authentique, généralement lors de la lecture d'une œuvre jeunesse, suivie d'activités ludiques de réflexion et de discussion autour des mots travaillés. Ces activités favorisent les rencontres multiples avec les mots ciblés dans différents contextes, ce qui permet aux enfants d'en explorer différentes facettes, de tisser des liens avec des mots connus et de se les approprier en profondeur. La figure 3 présente les étapes de la démarche.

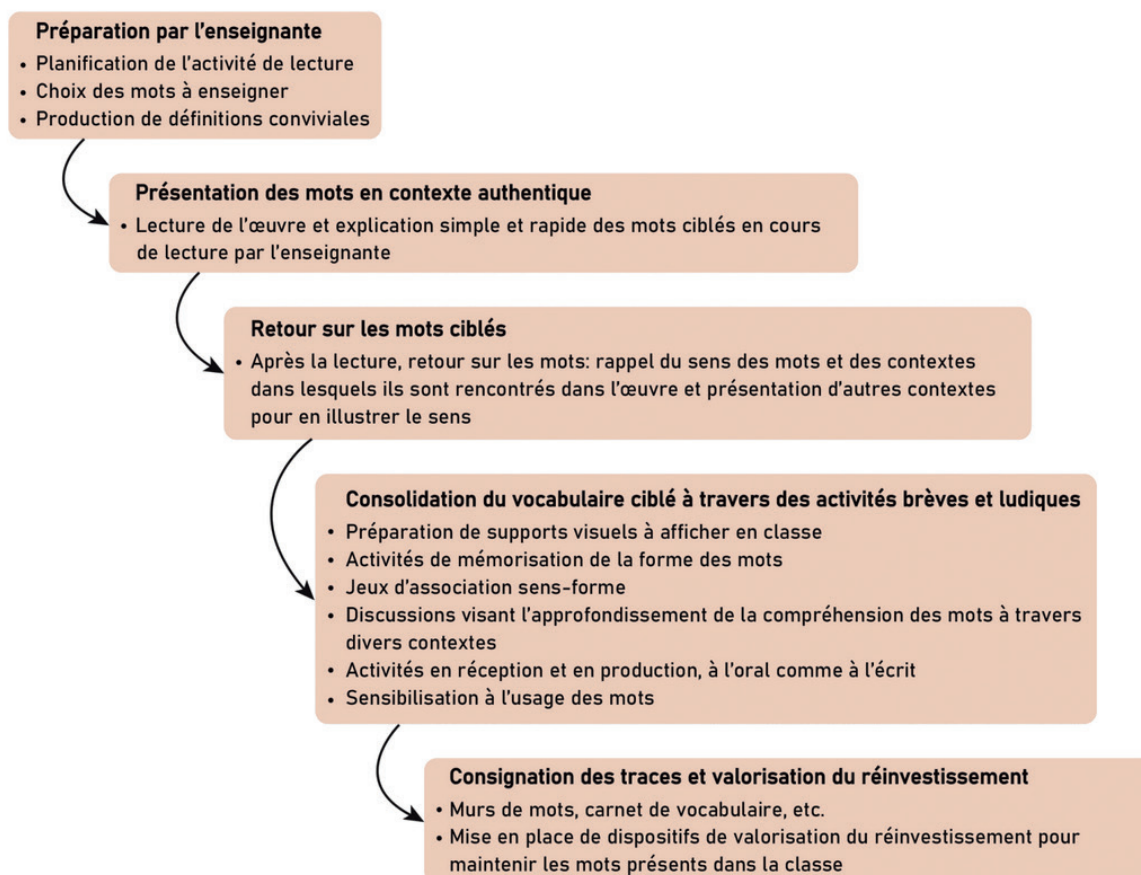


Figure 1. Les étapes d'une séquence d'enseignement direct de mots ciblés (Ancil et Proulx, 2022, p. 203)

Ce qui différencie la démarche d'enseignement direct des pratiques de classe régulières en lien avec le vocabulaire (explications spontanées fournies oralement aux enfants lorsqu'un problème de compréhension survient), c'est le travail préalable de sélection des mots à cibler et la mise en place d'activités de consolidation subséquentes visant leur mémorisation, leur appropriation en profondeur et leur réemploi par les enfants.

4. Nous sommes conscients que le terme enseignement peut sembler plus ou moins en accord avec l'esprit du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Si nous choisissons de conserver le terme *enseignement direct de mots ciblés*, c'est parce que c'est la traduction généralement utilisée dans la littérature francophone pour parler de l'approche de *robust instruction* mise de l'avant par Beck et ses collaboratrices (2013), notamment à la maternelle. Il ne s'agit pas ici d'une approche scolarisante, mais plutôt de conditions à mettre en place pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants à travers des activités ludiques, ce qui tout à fait en accord avec les visées de l'éducation préscolaire.

Certains critères guident le choix des mots à travailler à travers la séquence d'enseignement direct. Il doit s'agir de mots de haute fréquence à l'écrit – qui jouent donc un rôle important dans la compréhension –, mais peu fréquents à l'oral et qui ont donc peu de chances d'être appris de façon incidente (Beck et al., 2013). Les mots ciblés doivent aussi appartenir à des classes diverses (noms, verbes, adjectifs, etc.) et inclure des expressions (Berthiaume et al., 2020). À l'éducation préscolaire, le potentiel de réinvestissement des mots dans le quotidien de la classe constitue aussi un critère qui favorise grandement leur appropriation par les enfants (Ancil et al., 2022). À ce niveau, le nombre d'items lexicaux ciblés se situe entre huit et dix et la période de consolidation s'étend sur une période d'environ deux semaines.

En ce qui concerne les activités de consolidation du vocabulaire ciblé, il importe d'en proposer une variété ; certaines visent plus spécifiquement la mémorisation de la forme des mots et de l'association forme-sens, d'autres offrent des occasions de discuter du sens des mots pour en favoriser une compréhension en profondeur et d'autres enfin permettent aux enfants de réinvestir les mots en production dans une variété de contextes (voir section 4).

De nombreuses études démontrent les bienfaits de l'enseignement direct tant sur l'apprentissage des mots ciblés que sur la compréhension des textes lus (Graves, 2016), et ce, dès l'éducation préscolaire (Roux-Baron et al., 2017) et tout au long du primaire (Wright et Cervetti, 2017), notamment pour les élèves à risque (Marulis et Neuman, 2013). Des études longitudinales suggèrent que les bienfaits de l'enseignement direct à la maternelle sur le développement du vocabulaire d'élèves à risque se maintiennent dans le temps (Coyne et al., 2022).

2.2. La multimodalité dans les recherches sur l'enseignement du vocabulaire

Comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignement direct du vocabulaire vise une connaissance des mots tant d'un point de vue réceptif que productif. On sait par ailleurs que

La récupération des mots en mémoire est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire à la manière dont ils ont été enseignés, appris et stockés [...] Dès lors, on comprend mieux les résultats des études montrant que plus on ajoute de composants didactiques à l'activité d'encodage, plus la précision des mots stockés augmente et meilleure est la récupération des mots en mémoire, récupération qui fonde le réemploi lexical. (Roux-Baron et Cèbe, 2020, p. 195)

La notion de multimodalité apparaît dans la littérature scientifique sur l'enseignement du vocabulaire dans les années 2010, mais la définition même de la multimodalité ne fait pas consensus. À titre d'exemple, Van Singel (2022) définit l'enseignement multimodal comme un enseignement explicite qui s'appuie à la fois sur une définition des mots fournie par l'enseignant et sur un approfondissement en contexte de leur connaissance. Pour Berthiaume et al. (2020), l'enseignement multimodal du vocabulaire se fait à la fois en contexte oral et en contexte écrit. Bien que ces deux modes de communication distincts permettent effectivement de faire appel à la multimodalité dans l'enseignement du vocabulaire, nous adopterons dans cet article la définition proposée par Cárcamo et al. (2016), plus englobante :

Its foundation lies mainly in presenting the information through more than one sensory mode using varied materials, e.g. visual (images, videos), audio (music, sounds), gestural (movements, facial expressions), and so on. Modes are different ways to communicate, create meaning and finally understand the world. (p. 130)

Beaucoup de recherches empiriques ont démontré l'intérêt d'offrir différents modes de représentation pour un même mot afin de soutenir son apprentissage, par exemple en ayant recours à sa prononciation (Rosenthal et Ehri, 2010 ; Zormpa et al., 2019) ; à des images, des photos ou des vidéos (Roux-Baron et Cèbe, 2020 ; Sadoski, 2005 ; Wasik et Hindman, 2023) ; à des mimes, des gestes ou des mouvements (Roux-Baron et Cèbe, 2020 ; Silverman et Crandell, 2010 ; Toumpaniari et al., 2015) ; à des objets (Wasik et Hindman, 2023). Des recherches récentes mentionnent aussi l'intérêt des outils technologiques pour exploiter la multimodalité dans l'enseignement du vocabulaire (Alezeni, 2014 ; Fengyu, 2023).

Ce seront ces différentes modalités qui feront l'objet de notre analyse à la section 4, mais il importe de présenter d'abord notre méthodologie de recherche.

3. Méthodologie

À travers un processus de recherche-formation, notre projet collaboratif visait à réfléchir, avec différents acteurs du terrain (enseignantes, conseillères pédagogiques, ressources d'*Une école montréalaise pour tous [UÉMPT]*), aux pratiques soutenant le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé. Nous voulions notamment voir de quelle façon la démarche d'enseignement direct du vocabulaire pouvait être mise en œuvre dans les classes de maternelle 5 ans en milieu défavorisé et s'intégrer aux pratiques de classe des participantes, notamment dans le cadre de l'implantation du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.

Le projet, qui devait à l'origine durer une seule année, s'est finalement étalé sur deux ans, soit du printemps 2021 à la fin de l'année scolaire 2022-2023. Douze enseignantes⁵, deux enseignantes ressources, cinq conseillères pédagogiques et une orthophoniste y ont pris part pour l'année 2021-2022. L'ensemble des participantes travaillent dans des écoles ciblées par UÉMPT, c'est-à-dire situées dans des quartiers caractérisés par un indice élevé de défavorisation, une grande pluriethnicité et un fort taux de plurilinguisme.

Afin d'établir un premier contact avec les participantes malgré le contexte pandémique, trois courtes rencontres à distance ont eu lieu au printemps 2021 pour présenter les objectifs du projet. Le processus de recherche-formation a débuté à l'automne 2021 et cinq journées de formation ont eu lieu durant l'année 2021-2022 ; à cause des contraintes sanitaires en vigueur, notre entrée dans les classes pour les collectes de données n'a cependant pu se faire qu'à partir du mois de mars. En concertation avec UÉMPT et les participantes, nous avons donc décidé de poursuivre le projet durant l'année 2022-2023 afin d'approfondir nos réflexions. Huit enseignantes, une enseignante ressource et deux conseillères pédagogiques ont poursuivi le projet en 2022-2023, auxquelles se sont ajoutées deux enseignantes et une orthophoniste. Cette deuxième année nous a permis d'aller plus fréquemment dans les classes pour des observations et des rencontres avec des enfants.

5. Un seul enseignant ayant pris part au projet, nous employons les formes « enseignantes » et « participantes » au féminin pour désigner l'ensemble des personnes impliquées.

3.1. Déroulement de la formation et de la collecte de données

Notre projet a consisté en une série de rencontres d'une journée (cinq en 2021-22 et quatre en 2022-23) entre lesquelles les enseignantes étaient invitées à planifier et à mettre en œuvre une séquence d'enseignement direct portant sur huit mots à partir d'un album commun remis à chaque rencontre.

Lors des premières rencontres, la démarche d'enseignement direct a été présentée aux participantes. Lors des rencontres subséquentes, un temps important était réservé à des retours sur la mise en œuvre des activités expérimentées en classe et à des discussions sur divers thèmes qui s'imposaient à travers les échanges (p.ex. choix des mots à cibler, difficulté à travailler des mots plus abstraits). Des moments de planification étaient aussi réservés à la préparation des activités à mettre en œuvre d'ici la prochaine rencontre. Il est important de spécifier que seules des pistes très générales ont été proposées aux participantes en lien avec les activités de consolidation du vocabulaire afin de voir ce qu'elles allaient proposer à partir des principes présentés lors des formations.

3.2. Déroulement de l'expérimentation et instrument de collecte des données

Au cours des deux années, cinq collectes de données ont eu lieu, qui visaient à documenter, entre deux rencontres, 1) les activités de consolidation du vocabulaire réalisées en lien avec la séquence d'enseignement direct et 2) les apprentissages lexicaux réalisés chez huit enfants par classe choisis aléatoirement⁶.

Pour les activités de consolidation, les enseignantes devaient remplir un document de planification dans lequel elles consignaient les huit mots ciblés pour la séquence d'enseignement direct, accompagnés des définitions préparées pour l'explication des mots aux enfants et de précisions sur la façon dont les mots seraient présentés aux enfants (p.ex. avant ou pendant la lecture, avec l'appui d'images ou non, etc.), une brève description de chacune des activités (déroulement, matériel requis) et des commentaires sur leur mise en œuvre. Elles étaient aussi invitées à déposer sur la plateforme Teams du projet des traces des activités réalisées (photos, vidéos, matériel utilisé). Afin de ne pas alourdir la tâche des enseignantes, une rencontre Zoom d'environ 20 minutes était réalisée après chaque mise à l'essai à partir du document de planification pour que chaque participante puisse préciser oralement certains éléments de son document de planification, rendre compte du déroulement des activités et formuler des observations sur l'appropriation des mots par les enfants.

Les activités de l'année 2021-2022 ont par la suite été compilées, analysées selon divers critères et classées par Bouebdelli (2022), ce qui nous a permis, lors de la rencontre bilan de juin 2022, de proposer aux participantes un survol des activités mises en place durant la première année et de faire ressortir certaines lacunes par rapport aux principes qui sous-tendent la démarche d'enseignement direct : une surreprésentation des activités de réception par rapport aux activités de production et peu d'activités de discussion, de rappel d'histoire et de réinvestissement des mots dans d'autres contextes (Bouebdelli, 2022). Ces constats ont permis aux participantes d'ajuster le tir pour la deuxième année du projet et de

6. La collecte de données auprès des enfants n'est pas traitée dans cet article.

proposer des activités plus variées davantage en harmonie avec ces principes.

La prochaine section propose un survol des activités mises en œuvre au cours des cinq séquences d'enseignement direct de mots ciblés dans les albums remis lors des journées de formation afin de situer la place qu'y occupe la multimodalité. Au-delà du fait que nous voulions faire découvrir de nouveaux albums aux enseignantes et que nous souhaitions faire des choix qui plairaient aux enfants par leur humour ou par les thématiques abordées, les critères de sélection des albums pour ces séquences étaient variés : inclure des œuvres québécoises et des albums sans texte, faire des liens avec des thématiques incontournables à la maternelle (p.ex. les saisons), variété dans le style des illustrations, etc. La liste des cinq albums utilisés et des mots ciblés par les enseignantes se trouve dans l'Annexe I.

4. Résultats : tour d'horizon des activités de consolidation ayant recours à la multimodalité

Cette partie de notre article est consacrée à la présentation des activités mises en place par les enseignantes en lien avec cinq albums jeunesse exploités pendant les deux années du projet et vise à mettre en lumière la place qu'y occupe la multimodalité. Notre analyse révèle que 81 % des 271 activités relevées sollicitent la multimodalité, qui s'y actualise de diverses façons : par le recours à des images, à des mouvements, à l'audio et à des outils numériques. Certaines activités visent la mémorisation des mots appris tant en réception qu'en production, alors que d'autres sont plutôt orientées vers leur réinvestissement dans d'autres contextes. Des traces des activités vécues dans les classes étaient nos propos.

4.1. Activités mettant en relation mots et images

L'association entre les mots ciblés et des images est incontournable dans la démarche d'enseignement direct, puisqu'il est conseillé de produire des supports visuels pour soutenir la consolidation du vocabulaire (voir figure 3). La moitié des activités recensées (136/271) mettent en jeu des images. La forme écrite des mots apparaît tout de même sur la plupart des supports visuels utilisés par les enseignantes lors des activités de consolidation du vocabulaire, ce qui contribue à la multimodalité des activités, puisqu'au-delà de cette forme écrite, la plupart des activités impliquent la forme orale des mots en réception comme en production et au moins une autre représentation du mot, soit sous forme d'images ou à l'aide d'un mouvement.

4.1.1. La création de supports visuels pour soutenir la consolidation du vocabulaire

Alors que certaines enseignantes préfèrent produire elles-mêmes les supports visuels (notamment à

l'aide d'images trouvées



Figure 2. Images pour illustrer le sens des mots de l'album *Le nez du bonhomme de neige* dans la classe de Marie-Hélène.

Au cours de la première année du projet, quatre enseignantes d'une même école se sont donné la tâche de trouver en ligne chacune une image pour représenter chacun des mots travaillés lors de la planification d'une séquence. Cela leur permettait de mettre ensuite en commun leurs idées pour choisir quelle image elles préféraient pour créer les supports visuels, mais aussi de disposer d'une banque de trois ou quatre images pour chaque mot, qu'elles pouvaient par la suite utiliser dans les activités de consolidation.

Plus
po



Figure 3. Supports visuels dans les classes de Catherine et de Denis.

Certaines enseignantes choisissent plutôt de se mettre en scène dans des photos prises à l'aide d'un iPad, puis reproduites sur des cartons, ce qui ne manque pas de faire rire les enfants et de susciter un certain rapport affectif avec les mots.



Figure 4. Photos des enseignantes pour illustrer le sens des mots (Martine, Josée et Marie-Ève).

Certaines enseignantes impliquent les enfants dans la préparation des supports visuels. Dans la classe de Mélina, l'enseignante est à l'avant de la classe avec la caméra-document et mène des discussions avec les enfants à propos de la meilleure façon d'illustrer le sens de chaque mot ciblé, expliqué auparavant. Ces échanges permettent de revenir sur le sens des mots pour en approfondir la compréhension, en plus d'exposer à nouveau les enfants à sa forme orale et de produire eux-mêmes le mot pendant les discussions. Lorsque la classe s'est mis d'accord sur la meilleure façon d'illustrer le mot, Mélina écrit le

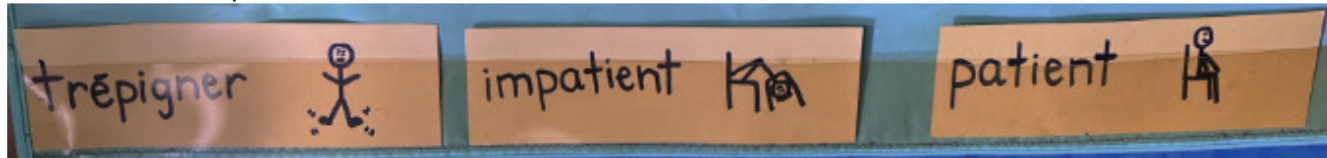


Figure 5. Illustrations produites par Mélina à partir des suggestions des enfants.

Certaines enseignantes invitent les enfants à illustrer eux-mêmes le sens des mots, souvent après avoir échangé quelques idées. Ces activités d'illustration du sens par les enfants demandent plus de temps, mais permettent de travailler en parallèle d'autres domaines de développement comme la motricité fine et les arts.

En guise d'exemple, Josée et Isabelle réfléchissent avec les enfants à la meilleure façon d'illustrer les mots ciblés. Elles les invitent ensuite à produire leurs propres dessins à partir des idées formulées, puis s'en inspirent pour préparer des affiches qui réunissent les productions des enfants. Les enfants sont ensuite invités à apporter leurs dessins à la maison afin que leurs parents sachent quels mots sont enseignés, puissent les réutiliser et soient sensibles à leur réemploi par leur enfant. Le fait que les mots soient accompagnés d'une image permet aussi aux parents qui parlent peu le français de discuter du sens des mots avec leur enfant et possiblement d'y associer un mot de la langue parlée à la maison, ce qui peut

contribue

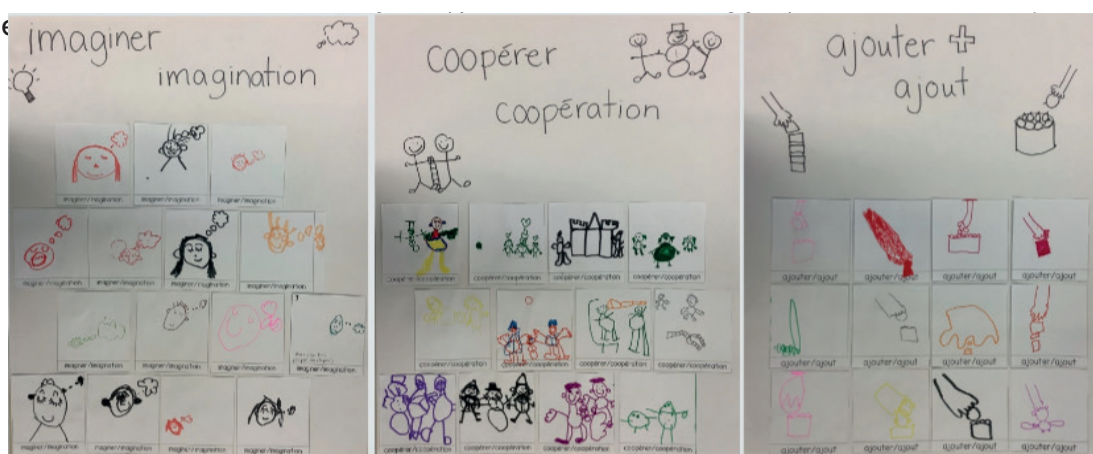


Figure 6. Mots-étiquettes produits par les enfants des classes de Josée et d'Isabelle.

Les supports visuels créés en début de séquence après la phrase de présentation des mots ciblés sont par la suite réutilisés pour diverses activités de consolidation. Il est à noter que dans l'ensemble des séquences analysées pour cet article, aucune enseignante n'a utilisé tels quels les supports visuels réalisés par les enfants dans les activités de consolidation ; les supports présentaient plutôt un dessin de l'enseignante ou une image trouvée en ligne. Ceci s'explique sans doute par le fait que ces formes de représentation du sens des mots sont plus éloquentes et constituent des repères communs à l'ensemble des enfants du groupe.

4.2.2. Activités de production d'un mot ciblé à partir d'une image

Ces activités visent le rappel de la forme orale d'un mot à partir d'une image qui en représente le sens. Dans la classe de Catherine, les enfants reproduisent de façon autonome le même type d'activité pendant les périodes de lecture dans son coin lecture et certains enfants se regroupent pour discuter des images.



Figure 7. Activité pour trouver le mot représenté par les cartes-mots pendant les jeux libres.

Nous avons également identifié des jeux de mémoire réalisés dans plusieurs classes. Les enfants doivent trouver à tour de rôle les deux mots identiques, retourner les cartes correspondantes et prononcer à voix haute le mot qui est représenté par les deux images sur le verso de la carte pour gagner un point. Cette activité amène les enfants à identifier les paires de cartes identiques, puis à les associer à un mot.



Figure 8. Jeu de mémoire avec certains mots sélectionnés dans l'album *L'œil de Berk*.

4.2.3. Activités d'association d'un mot ciblé et d'une image en réception

Dans ces activités, très fréquentes dans les classes, les enfants doivent faire preuve de la compréhension d'un mot en y associant une ou plusieurs images, ce qui sollicite la connaissance réceptive du vocabulaire.

Des activités répertoriées plusieurs fois dans notre corpus consistent à demander aux enfants de faire un dessin pour illustrer le sens d'un mot ciblé, souvent faites à la suite de causeries, moments privilégiés pour discuter des mots travaillés et les réinvestir à l'oral dans divers contextes. À titre d'exemple, dans les classes de Josée et d'Isabelle, les enfants ont été invités, lors d'une causerie autour de l'adjectif *fier*, à partager à tour de rôle un moment de fierté. Ils ont par la suite illustré ce moment et ont créé un livre collectif sur l'application Seesaw ; l'enseignante a ensuite enregistré la voix de chaque enfant qui explique son dessin en mentionnant pourquoi il est fier de lui. Cette activité permet donc d'aborder le mot *fier* selon différentes modalités : forme orale du mot tant en réception qu'en production, dessin pour en illustrer le sens, forme écrite sur l'affiche, recours à une application.

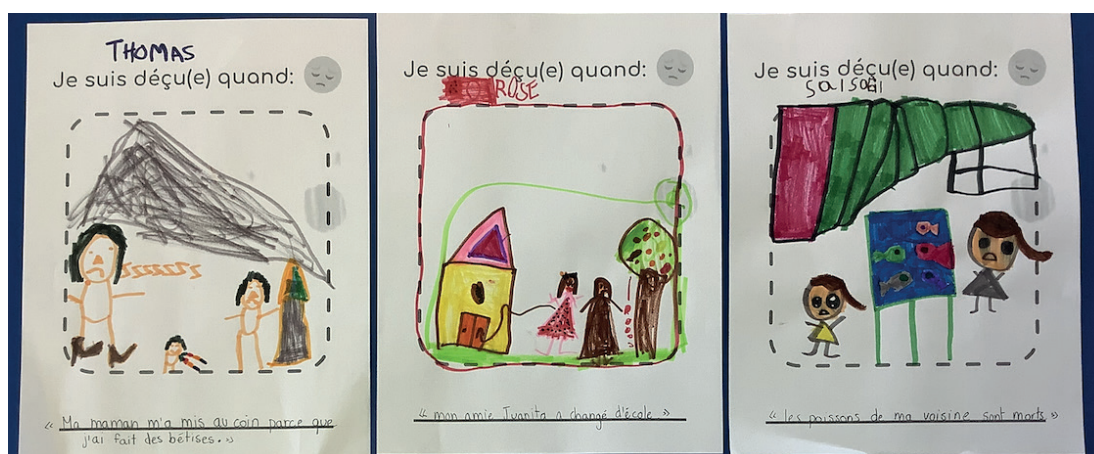


Figure 9. Illustration du mot DÉÇU par les enfants dans la classe de Wafa.

Lors d'une activité, Denis demande aux enfants d'illustrer le sens des mots ciblés par une photo prise à l'aide des tablettes disponibles dans sa classe. L'enseignant nomme un mot, puis les enfants doivent se promener dans la classe ou dans le corridor pour prendre une photo qui témoigne de son sens. En grand groupe, les enfants partagent leurs photos et expliquent le sens de chaque mot.

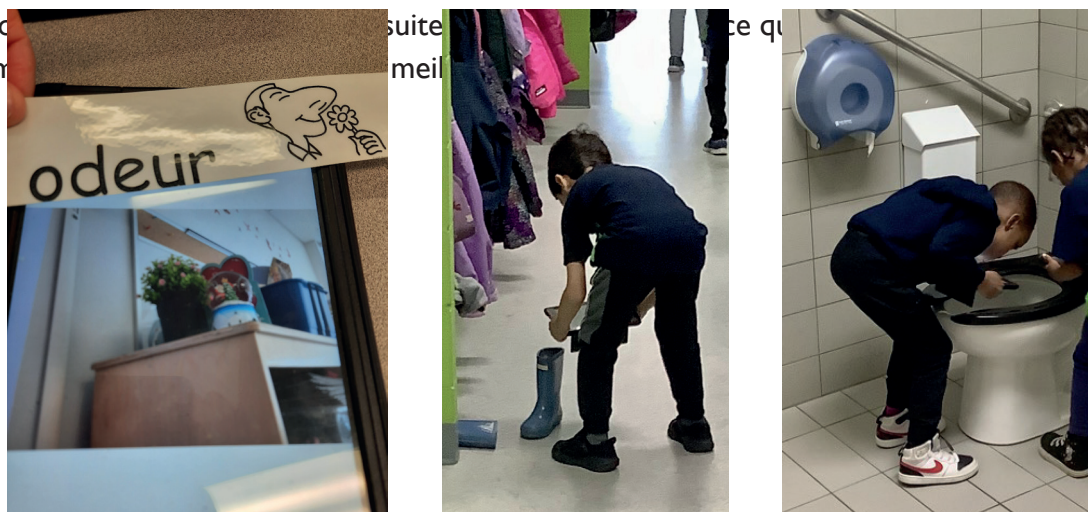


Figure 10. Idées des enfants de la classe de Denis pour illustrer le mot *odeur* (une fleur, une botte, une cuvette de toilette).

Plusieurs activités de classement d'images demandent à l'enfant de les regrouper sous le mot correspondant. Comme les enfants n'ont pas encore accès à la forme écrite des mots à cet âge, les mots autour desquels classer les images doivent être prononcés à voix haute par l'enseignante. Au moment de valider le classement, elle fait répéter le mot et rappelle sa définition.



Figure 11. Activités de classement d'images.

D'autres propositions d'activités sous forme de jeu-questionnaire demandent à l'enfant de choisir, parmi quatre, l'image qui correspond au mot énoncé. Le recours aux images pour travailler le vocabulaire ciblé est donc omniprésent dans les activités proposées par les enseignantes, mais d'autres modes de représentation sont aussi sollicités.

4.3. Activités mettant en relation mots et mouvements

Cette section propose un survol des activités qui exploitent la multimodalité en associant cette fois les mots ciblés à des mouvements ; ces activités peuvent être orientées vers la dimension réceptive – les enfants doivent faire preuve de la compréhension d'un mot à l'aide d'un mouvement – ou vers la dimension productive – les enfants doivent nommer le mot à partir d'un mime.

4.3.1. Activités de production d'un mot ciblé à partir d'un mime

Beaucoup d'enseignantes se servent des mimes dans leur classe pour faire réviser les mots travaillés aux enfants. Mélina inclut cette pratique dans sa routine du matin, soit en mimant elle-même un mot que les enfants doivent prononcer lorsqu'ils le reconnaissent soit en chuchotant un mot à l'oreille d'un pair

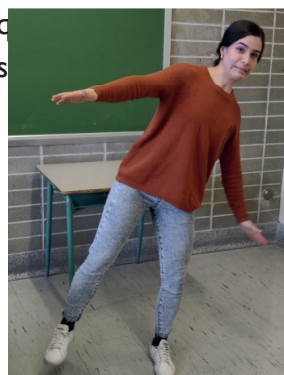


Figure 12. Photos de mimes (Mélina *titube*, Isabelle *n'en croit pas ses yeux*, une enfant dans la classe de Martine a égaré quelque chose).

Dans la classe de Martine, un gros dé, dont chaque surface présente une photo d'elle qui mime un des mots à l'étude, est disponible dans le coin jeux. Lors des jeux libres, certains enfants lancent le dé à tour de rôle et s'amuse à nommer le mot représenté par la photo obtenue.

4.3.2. Association d'un mouvement ou d'un mime à un mot entendu en réception

Plusieurs enseignantes ont trouvé des façons originales d'utiliser les mimes pour travailler la compréhension des mots ciblés, par exemple en demandant aux enfants, lors de la relecture de l'album, de faire un geste associé à chaque mot ciblé lorsqu'ils les entendent, ce qui les pousse à porter attention à la forme orale des mots en plus d'en rappeler gestuellement le sens dans le contexte de l'histoire. Dans les classes de Marie-Hélène, de Marie-Claude et de Catherine, les enfants ont pu se dégourdir avec la *danse des mots* et la *statue lexicale*. Dans ces activités, les enseignantes font jouer une musique entraînante ; les enfants bougent et doivent, lorsque la musique arrête, se figer sur place dans une position qui imite le mot entendu. Dans la cour de l'école, France et Ouerdia animent le jeu *1, 2, 3, faites le fou !*, inspiré du jeu *1, 2, 3, soleil !* ; au signal, chaque enfant fait n'importe quoi qui lui semble fou. Les enseignantes disent que les enfants étaient plutôt calmes au retour de cette activité !

De leur côté, Denis et Chantal utilisent les mots ciblés dans les albums pour inventer des comptines, dont *La chanson de Berk* en lien avec *L'œil de Berk*. Ces comptines sont apprises aux enfants avec une chorégraphie qui permet d'associer un mouvement à chaque mot, en plus d'offrir aux enfants l'occasion de les prononcer et de les revoir dans un nouveau contexte. Le fait d'intégrer les mots à une mélodie et une structure rythmique peut aussi contribuer à leur apprentissage (Manaig et Bellen, 2020).

4.3.3. Activités impliquant des expériences qui permettent de « vivre » les mots

Certaines activités vont plus loin que le mime en permettant aux enfants de manipuler un objet réel ou de prendre part à une situation afin de « vivre » le sens du mot travaillé. En vue de soutenir la mémorisation des mots *enrouler* et *envelopper*, France et Ouerdia proposent le jeu *Enrouler les foulards*. Chaque enfant dispose d'un foulard et doit trouver plusieurs façons de l'enrouler : autour d'un objet, d'une partie du corps, d'un ami, etc. Dans sa classe, Catherine utilise sa caméra-document pour projeter ses mains en train d'enrouler un petit serpent de pâte à modeler ; elle demande aux enfants de répéter ce geste, puis ils refont la même chose avec *envelopper*.

Le choix de certains mots a été une occasion de proposer diverses activités permettant aux enfants de vivre des expériences en lien avec les mots, notamment *recoin*, à *l'intérieur*, à *l'extérieur*, *scintillant*, à *la queue leu leu* et les prépositions liées à la perception spatiale (ex. *sur*, *sous*, *dans*). En guise d'exemple, lors des déplacements vers la récréation, Denis demande aux enfants de se placer à *la queue leu leu*.

Avant le congé de Pâques, France organise une chasse aux œufs et donne comme consigne aux enfants de regarder dans tous les *recoins* de la classe pour les trouver. Pour amener les enfants à comprendre l'adjectif *scintillant*, une enseignante fabrique de la glu scintillante avec les enfants. Pour travailler les mots ciblés dans l'album *Le nez du bonhomme de neige*, Chantal fait un rappel de l'histoire en faisant semblant d'oublier les mots pour que les enfants les prononcent à sa place. Par la suite, chaque enfant fabrique un bonhomme de neige en pâte à modeler – ce qui permet d'apprendre aux enfants à faire des sphères de tailles différentes avant de les assembler – et Chantal leur demande d'y ajouter des accessoires, comme les passants dans l'album, qui décorent avec des objets personnels le bonhomme de neige fabriqué par deux enfants. Elle circule ensuite pour que les enfants présentent leurs choix d'accessoires.

4.4. Activités mettant en relation mots et sons

Bien qu'elles soient peu fréquentes dans les classes, nous avons identifié des exemples pertinents d'activités mettant en relation mots et sons. En guise d'exemple, Martine met un bac avec plusieurs instruments de musique et associe un instrument à chacun des mots. Pour commencer l'activité, l'enseignante distribue un mot à chaque enfant et dépose chaque instrument avec son mot illustré au sol. Elle lit ensuite l'album *L'œil de Berk* et quand l'enfant entend son mot, il doit se lever et jouer de son instrument. Pour favoriser le réinvestissement de cette activité, Martine met dans le coin musique un bac avec les instruments de musique choisis et les mots illustrés.

Trois enseignantes créent un document *Sesam* qu'elles l'utilisent pendant la lecture de l'album. On y retrouve les mots ciblés et les images associées. Le document est envoyé à la maison pour que les enfants puissent le consulter et le présenter à leurs parents.

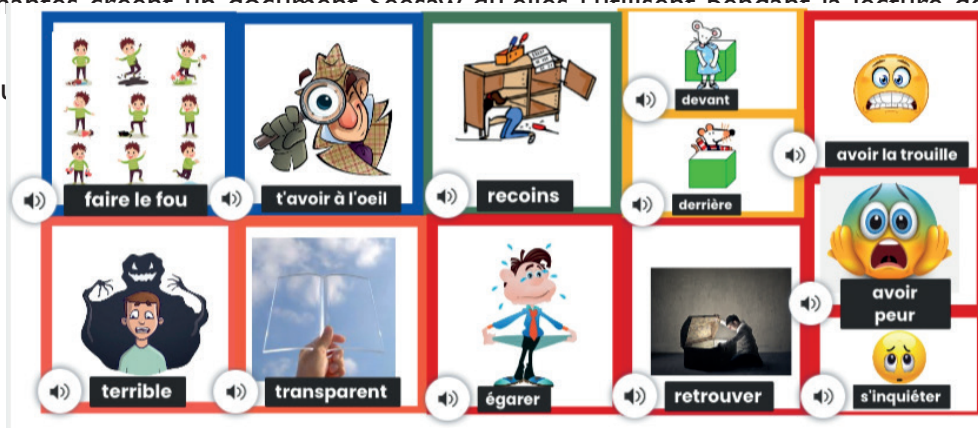


Figure 13. Illustrations des mots avec enregistrements audios de leurs définitions.

Quant à Denis, il réalise une activité de rappel de l'histoire de *Pokko et le tambour*. Les enfants sont ensuite invités à choisir une page de l'album à prendre en photo, puis à l'aide de l'application Chatter PIX, à tracer une bouche pour faire parler l'image en enregistrant leur voix, ce qui leur permet d'employer dans une phrase un des mots ciblés et de l'expliquer à leur façon.

Certains mots se prêtent particulièrement bien à l'utilisation d'extraits audios. À titre d'exemple, France et Ouerdia font écouter les bruits de plusieurs animaux aux enfants pour qu'ils trouvent celui

qui correspond au verbe *couiner*. Dans les classes de Marie-Hélène, de Mélina et de Wafa, les enfants fabriquent des maracas pour participer à un *tintamarre*, mot ciblé dans l'album *Pokko et le tambour*; les trois groupes se rassemblent ensuite en dehors de l'école pour faire le plus de bruit possible avec leurs instruments.

4.5. Activités de réinvestissement des mots sollicitant la multimodalité

Les activités permettant aux enfants de réinvestir les mots en contexte sont beaucoup plus rares dans notre corpus, ce qui est dommage considérant que de telles activités témoignent de la profondeur de la connaissance lexicale à travers le réemploi approprié des mots et permettent d'observer un transfert des apprentissages à des contextes qui peuvent différer du contexte initial dans lequel le mot a été présenté.

4.5.1. Rappel des histoires lues

Le rappel d'une histoire lue permet de développer de nombreuses compétences (narratives, inférentielles, syntaxiques, lexicales) chez l'enfant tant en réception qu'en production (Cèbe et Goigoux, 2017), puisque la restitution de l'histoire repose sur sa compréhension. Même si les activités de rappel de l'histoire par les enfants sont rares dans notre corpus, elles se caractérisent par la multimodalité. En effet, les enseignantes proposent des supports visuels pour soutenir le rappel. Dans beaucoup de classes, l'album lu collectivement est laissé à la disposition des enfants, qui peuvent l'utiliser durant les jeux libres comme support pour raconter l'histoire à leur tour, parfois en réutilisant les mots ciblés. Dans d'autres, des illustrations clés de l'album sont affichées et les enfants doivent les remettre en ordre avant de raconter l'histoire dans leurs mots.

Dans les classes de Catherine et de Martine, les enseignantes produisent des marottes des personnages de l'album *L'œil de Berk* qu'elles déposent avec un petit castelet dans le coin jeux de leurs classes ; les enfants peuvent donc les utiliser à leur guise. Les enseignantes soulignent cependant que pour favoriser réellement un rappel de l'histoire et le réemploi des mots travaillés, leur accompagnement est nécessaire pour la plupart des enfants.

Dans sa classe, Denis fait préparer par les enfants des marottes liées aux différents personnages et à différents objets de l'histoire. Les enfants utilisent ces marottes pour raconter l'histoire en jouant dans un petit théâtre. Denis accompagne les enfants dans ce jeu en leur proposant des idées et en prenant soin de solliciter les mots travaillés. Denis accompagne les enfants dans ce jeu en prenant soin de solliciter les mots travaillés aux moments opportuns.



Figure 14. Rappel de l'histoire à l'aide de marottes dans les classes de Catherine et de Denis.

4.5.2. Élaboration d'histoires collaboratives en incluant les mots appris

Plusieurs enseignantes élaborent avec les enfants des histoires avec un schéma narratif simple (Qui ? Où ? Quoi ?) en intégrant les mots travaillés. Elles animent une tempête d'idées pour réfléchir aux personnages et aux événements à inclure dans l'histoire pour pouvoir réemployer le vocabulaire. Marie-Claude impose la thématique de l'espace comme contrainte, alors que Marie-Hélène s'inspire de l'époque médiévale en lien avec d'autres albums lus. Par la suite, les enfants sont invités à illustrer l'histoire composée afin de créer un livre collectif. Certains enfants enregistrent leur voix pour raconter l'histoire et en faire une vidéo qui est envoyée aux parents. Les classes de Mélina, de Marie-Claude et de Marie-Hélène se réunissent à la bibliothèque de l'école pour faire découvrir aux autres groupes l'histoire inventée à partir des mots. Les trois histoires sont lues à tous les enfants, qui doivent rester attentifs pour faire les gestes ou les mimes associés aux mots quand ils sont entendus.

Ces activités permettent non seulement une belle participation des enfants, mais aussi un réinvestissement des mots dans des contextes différents du contexte initial de l'album. Ces activités ont grandement recours à la multimodalité à travers l'utilisation des étiquettes-mots pour la planification de l'histoire, la matérialisation à l'écrit par l'enseignante des phrases proposées par les enfants, l'illustration et l'enregistrement de l'histoire par les enfants et l'écoute attentive des histoires des autres groupes pour faire aux moments opportuns les gestes associés aux mots.

4.6. Activités sollicitant la multimodalité à travers le numérique

Beaucoup d'enseignantes font appel au numérique afin de soutenir l'apprentissage des mots en tirant profit de la multimodalité.

L'utilisation du Tableau numérique interactif (TNI) est assez fréquente dans les classes : pour projeter l'album durant la lecture, présenter des images pour soutenir l'explication des mots et pour réaliser certaines activités. Citons en autres l'utilisation de l'application Boomcards, qui demande à l'enfant de choisir l'image associée au mot entendu tout en bénéficiant d'une rétroaction. Certaines enseignantes ont aussi eu recours à une *roulette des mots*; un enfant tourne la roulette pour sélectionner un mot aléatoirement, puis doit ensuite l'utiliser dans une phrase inventée ou trouver une image qui le représente.

L'utilisation du BeeBot, un petit robot en forme d'abeille que l'on peut programmer à l'aide de boutons sur son dos, a été répertoriée à plusieurs reprises dans notre corpus. Des enseignantes produisent de courtes mises en situation et les enfants doivent trouver à quel mot elles se rapportent. Ils doivent ensuite programmer le BeeBot afin de le faire avancer sur l'image qui y correspond. Ces activités sollicitent divers domaines de développement ; elles demandent aux enfants non seulement d'associer les mots appris à de nouveaux contextes (développement du langage), mais aussi de compter le nombre

de cases afin de programmer
numératie et la perception



ce, ce qui travaille aussi la

Figure 15. Planche de jeu BeeBot et images associées aux mots.

Dans les classes de Denis et Chantal, qui enseignent dans une « école branchée », tous les enfants disposent d'une tablette. Avec l'application de programmation Scratch Junior, les enfants doivent recréer une scène inspirée de l'album sans texte *Le nez du bonhomme de neige*, dans laquelle deux enfants déçus de leur bonhomme de neige un peu dépouillé collaborent avec des passants pour y ajouter des accessoires pour l'embellir. Cette activité permet de réinvestir les mots appris dans un contexte signifiant et d'apprendre la programmation aux enfants. Un partage des animations au TNI permet ensuite à chaque enfant de réutiliser à l'oral les mots ciblés pour décrire la scène.

Denis utilise aussi l'application Tux Paint pour demander aux enfants d'illustrer en une minute le sens des mots qu'il prononce. Certaines productions sont affichées au TNI pour chaque mot, ce qui permet de revenir sur son sens et de valider les productions. Les enfants se réfèrent aux mots-étiquettes présents dans la classe pour tenter d'illustrer leurs dessins.



Figure 16. Illustration du mot grenier à l'aide de l'application Tux Paint.

5. Discussion

L'analyse des activités recensées durant les deux années de notre projet de recherche collaborative nous indique que la multimodalité occupe une place importante dans les activités de consolidation du vocabulaire ciblé dans les séquences d'enseignement direct planifiées par les enseignantes, qui y ont recours 81 % du temps.

Comme plusieurs recherches l'ont démontré, l'utilisation d'albums jeunesse lus collectivement en classe constitue un véhicule privilégié pour favoriser l'accroissement du vocabulaire, tant de manière incidente par la simple exposition aux mots qu'à travers un enseignement direct, nécessaire pour les enfants à risque (Beck *et al.*, 2013 ; Graves, 2016) très nombreux dans les classes des écoles impliquées dans le projet. Le médium même de l'album fournit des contextes signifiants pour présenter les mots ciblés et les illustrations soutiennent leur compréhension; cette multimodalité représente un atout de taille.

5.1. Les images au cœur du traitement multimodal des mots

L'omniprésence des images, au cœur de 50 % des activités recensées, s'explique sans doute par le fait que beaucoup visent la mémorisation de l'association de la forme et du sens des mots. Puisque les enfants n'ont pas encore une maîtrise suffisante du code graphique pour s'appuyer sur leur forme écrite, la multimodalité mot-image s'impose donc d'elle-même à l'éducation préscolaire ; les images représentant les mots deviennent les repères visuels qui soutiennent l'accès lexical et permettent de garder les mots présents dans la classe durant l'étape de consolidation afin de favoriser leur réemploi tant par l'enseignante que par les enfants. Ce recours aux cartes-mots ainsi qu'à des tâches de dessin par les enfants correspond à ce que suggèrent les recherches sur l'enseignement de vocabulaire à l'éducation préscolaire (Cèbe et Goigoux, 2017).

Cela dit, les enseignantes ont souligné la difficulté d'illustrer certains mots par une image, souvent des mots plus abstraits (p.ex. *soudain*, *regretter*, *avouer*), ce qui s'avérerait contraignant lors de la production des supports visuels. Sadoski (2005) explique que les mots abstraits favorisent moins l'accès à une imagerie non verbale que les termes concrets et se définissent surtout en relation avec d'autres mots de la langue. Les images employées pour ces mots étaient alors utilisées par convention dans la classe, mais contribuaient peut-être moins à soutenir la compréhension de leur sens ; dans certains cas, de courtes vidéos auraient sans doute permis de mieux en rendre compte (Alezeni, 2014).

Par ailleurs, l'utilisation importante des cartes-mots dans les activités de consolidation peut avoir eu un effet pervers : celui d'amener les enfants à avoir une conception trop étroite du mot ciblé, très collée à son illustration. Conscientes de cette limite, plusieurs enseignantes ont rapidement commencé à sélectionner plus d'une image pour représenter un même mot. Il importe de souligner aussi que l'utilisation des cartes-mots dans les activités permet rarement de placer les mots en contexte, ce qui peut mener à une connaissance surtout réceptive (Fengyu, 2023). Pour cette raison, il serait important

de proposer davantage d'activités qui permettent le réemploi en contexte.

5.2. Les mouvements pour favoriser l'apprentissage des mots

Le recours à des mimes ou des mouvements est aussi fréquent dans les activités répertoriées (18 %). Évidemment, certains mots se prêtent mieux que d'autres à ce type de traitement du sens, notamment les verbes et certains adjectifs qui se traduisent par une expression physique. Il est intéressant de voir que les enseignantes ont souvent amené les enfants à réinvestir les mouvements associés aux mots lors de la relecture des œuvres ou dans d'autres contextes comme les histoires inventées collectivement. Soulignons aussi la présence d'activités qui permettent aux enfants de « vivre » le sens de certains mots, comme les activités dans la classe de Denis où ils devaient *collaborer* pour arriver à accomplir la tâche.

Ces activités aident les enfants à développer leur sensibilité lexicale (Tremblay, 2021) et à réaliser que les mots sont utiles dans divers contextes. À cet effet, Catherine affiche dans sa classe son *Mur des mots chics*, sur lequel les enfants sont invités à aller coller une pastille de couleur à côté d'un mot qu'ils ont réutilisé en classe ou entendu dans un autre contexte comme la lecture d'une œuvre jeunesse ou à la maison ; ceci permet aussi à l'enseignante de voir quels mots sont les plus réemployés et lui rappelle de continuer d'utiliser les mots même au-delà de la période de consolidation.

Une piste intéressante à explorer avec une approche multimodale faisant appel au mouvement concerne le niveau d'activité physique demandé par les activités de consolidation. En effet, l'étude de Toupaniari et al. (2015) suggère que des activités physiques plus exigeantes mettant en jeu le mouvement mènent à un meilleur apprentissage des mots travaillés en plus de fournir des bénéfices physiques aux enfants et de susciter leur engagement. Ainsi, des activités comme *la statue lexicale* présentée plus haut mériteraient d'être mises de l'avant. Dans une étude précédente (Anctil et al., 2019), aussi réalisée à l'éducation préscolaire, les enseignantes avaient proposé davantage d'activités permettant aux enfants de consolider le vocabulaire ciblé en bougeant pour favoriser aussi le développement physique et moteur (parcours dans le gymnase, lancer du ballon sur les images correspondant aux mots énoncés, etc.).

5.3. Les activités faisant appel à la dimension sonore

Peu d'activités exploitant la multimodalité à travers une association entre les mots et les sons ont été répertoriées dans notre corpus (4 %), mais cela s'explique sans doute par la façon dont nous avons comptabilisé les données. En effet, comme notre analyse se concentre dans cet article seulement sur les activités de consolidation du vocabulaire, la lecture des œuvres lors de laquelle les mots étaient présentés aux enfants y échappe. Or, au moment de la présentation des mots, les enfants sont systématiquement exposés à la forme orale des mots pendant la lecture (aspect réceptif) et invités à les répéter à voix haute (aspect productif) au moment des explications. Par ailleurs, comme les enfants à l'éducation préscolaire n'ont pas encore accès à la forme écrite des mots, leur forme orale constitue en quelque sorte la forme « par défaut », à laquelle doit s'accoler un autre mode de représentation pour qu'on puisse parler de multimodalité. Ainsi, toutes les activités présentées plus haut impliquent que les mots soient prononcés ou entendus par les enfants ; la dimension sonore est donc omniprésente dans notre corpus.

Cela dit, nous avons été étonnés de ne pas trouver davantage de comptines ou de chansons dans

les activités proposées par les enseignantes pour consolider le vocabulaire, puisque tirer profit de la mélodie et du rythme peut soutenir l'apprentissage de mots (Manaig et Bellen, 2020). Une autre pratique prometteuse peu présente dans notre corpus est le fait d'enregistrer des définitions des mots accompagnées d'images que les enfants peuvent réécouter sur une tablette (Lee et Aspiranti, 2023).

5.4. Les outils technologiques pour explorer la multimodalité

Seulement 9 % des activités répertoriées ont eu recours à la technologie pour permettre un traitement multimodal des mots travaillés. Ceci s'explique sans doute en partie par l'accessibilité très variable des outils technologiques d'une école à l'autre et par le niveau d'aisance des enseignantes avec ces outils. Dans les deux classes de l'« école branchée », où chaque enfant avait accès à une tablette, des activités originales ont été proposées et nos observations en classe nous ont permis d'être témoins de l'implication des enfants dans les activités avec la tablette. Cet engagement accru pour les activités ayant recours à des outils technologiques a été souligné par Lee et Aspiranti (2023). Ce type d'outil s'avère un atout pour promouvoir une approche multimodale de l'enseignement lexical (Fengyu, 2023), puisque les mots peuvent y être réinvestis en réception (écoute d'histoires en format numérique, explications des mots enregistrées par l'enseignante, jeux d'association d'images avec le mot prononcé, création de dessins et prise de photos pour illustrer le sens d'un mot) comme en production (enregistrement de phrases réutilisant les mots par les enfants, création d'un livre collectif, rappel d'une histoire à partir d'images). De plus, il est facile de partager les productions des enfants sur le TNI, ce qui permet d'offrir une rétroaction rapide sur les activités et de susciter des discussions autour des mots.

Conclusion

Cet article visait à décrire la place de la multimodalité dans des activités de consolidation du vocabulaire planifiées par des enseignantes de maternelle dans le cadre d'une recherche collaborative mettant de l'avant l'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse. Notre analyse des 271 activités répertoriées révèle que plus de 80 % des activités proposent une approche multimodale, la forme la plus fréquente étant le recours à des images représentant le sens des mots, suivie de gestes ou de mouvements. Cette approche de la multimodalité correspond à des pratiques prometteuses pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants, notamment ceux issus de milieux défavorisés (Roux-Baron et Cèbe, 2020 ; Silverman et Crandell, 2010).

Comme notre recherche collaborative vise en partie à développer de nouvelles pratiques chez les enseignantes, nous ne pouvons pas considérer que les pratiques observées sont représentatives de ce qui se fait généralement dans les classes, surtout considérant que l'approche d'enseignement direct de mots ciblés n'est pas une pratique commune. Considérant le caractère exploratoire de notre étude et le fait que les participantes étaient libres de mettre en place les activités de leur choix, nous n'avons pas non plus été en mesure d'établir des liens entre les différentes activités proposées dans chaque classe et

les apprentissages lexicaux observés chez les enfants, ce qui nous aurait permis de mieux comprendre l'impact de la multimodalité sur l'appropriation des mots. Un volet de la recherche en lien avec le développement de la sensibilité lexicale des enfants n'a pas pu être abordé dans le cadre de l'article, mais il sera intéressant d'explorer à travers quelles activités les enseignantes suscitent l'intérêt des enfants pour les mots et quel rôle peut jouer la multimodalité en ce sens, notamment à travers le recours aux outils technologiques. Comme notre projet se poursuit cette année avec une cohorte de 1^{re} année, nous pourrons aussi envisager la multimodalité sous un nouvel angle, puisque le recours à la forme écrite des mots sera maintenant accessible.

Bibliographie

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4^e éd.). Wiley-Blackwell.
- Alezeni, H. (2014). *Vocabulary Instruction Practices of Highly Effective Kindergarten Teachers* [Thèse de doctorat, University of Arkansas]. ProQuest LLC. <https://scholarworks.uark.edu/etd/1050/>
- Anctil, 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. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Anctil, D., Sauvageau, C. et Proulx, P. (2019, 9 février). « Aide-moi à lire. Aide-moi à dire. » *Soutenir le développement du vocabulaire et de l'habileté à inférer par la lecture interactive* [communication orale]. Centre de diffusion et de formation en didactique du français, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2022). L'enseignement lexical au sein des dispositifs de lecture et d'écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au primaire* (2^e et 3^e cycles) (p. 195-217). Chenelière éducation.
- Anctil, D., Proulx, C. et Bouebdelli, A. (2022, 5-6 mai). *S'approprier la démarche d'enseignement direct de vocabulaire à la maternelle à travers une recherche collaborative : quels mots cibler en contexte de défavorisation ?* [Communication orale]. 9^e colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary Acquisition: Research Bases. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs* (p. 183-217). Erlbaum.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.
- 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*. Chenelière éducation.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves de la 4^e année du primaire. *Lidil*, 62 « Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes », 331-404. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary Instruction Needed. Dans D. C. Simmons et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (2^e éd., p. 34-50). Guilford Press.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle, D. and Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the Classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.5>
- Bouebdelli, A. (2022). *Pratiques d'enseignement favorisant le réemploi de mots étudiés à l'éducation préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
- Cárcamo, M. M. A., Cartes, R. A. C., Velásquez, N. E. E. et Larenas, C. D. (2016). The Impact of Multimodal Instruction on the Acquisition of Vocabulary. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(1), 129-154. <https://doi.org/10.1590/010318134842170942>
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H. et Spharim, G. (1999). Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children who Are Becoming Bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478. <https://doi.org/10.1017/S0142716499004014>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?, *Recherche en Éducation*, 55, 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus-Rattan, S. M., Baker, D. L. et Ware, S. M. (2022). Long-Term Effects of Kindergarten Vocabulary Instruction and Intervention on Target Vocabulary Knowledge Through Second Grade. *Topics in Language Disorders*, 42(4), E9-E28. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000296>
- Dreyfus, M. (2004, 26-28 août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [Communication orale]. 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). *School Readiness and Later Achievement*. 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. et Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Fernald, A., Marchman, V. A. et Weisleder, A. (2013). SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Garcia-Debanc, C., Choureau, A. et Groupe de Recherche Collaborative « Enseignement du lexique » de l'IUFM Midi-Pyrénées (2010). Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits : de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2. *Recherches*, 53, 139-158. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/09/139-158-Garcia-Debanc.pdf>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. et Simmons, L. (2014). Enhancing Preschool Children's Vocabulary: Effects of Teacher Talk Before, During and After Shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Graves, M. F. et Watts-Taffe, S. (2008). For the Love of Words: Fostering Word Consciousness in Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(3), 185-193. <http://www.jstor.org/stable/20143930>
- Graves, M. F. (2016). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Grossmann, F. (2018, 14-15 mars). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite* [Communication orale]. Conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? », Paris, France. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes Publishing Company.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. et Foster, T. D. (2014). Exploring the Variety of Parental Talk During Shared Book Reading and its Contributions to Preschool Language and Literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313. <https://doi.org/10.1007/s11455-013-9445-4>
- Horst, M., Cobb, T. et Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142848764>
- Lee, S. H. et Aspiranti, K. B. (2023). Using Multimodal Educational Apps to Increase the Vocabulary of Children with and Without Reading Difficulties. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100579>
- Le Normand, M. T., Parris, C. et Cohen, H. (2008). Lexical Diversity and Productivity in French Preschoolers: Developmental, Gender and Sociocultural Factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/02699200701669945>
- Lessard, I. (2017). *Enseignement du vocabulaire : étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4375/>
- Manaig, M. N. et Bellen, J. A. (2020). Using Familiar Melodies to Develop K-Learners Vocabulary. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 7(3), 8-13.
- Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591>
- McKeown, M. G., Beck, I. L. et Sandora, C. (2012). Direct and Rich Vocabulary Instruction Needs to Start Early. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction: Research to Practice* (2^e éd., p. 17-33). Guilford Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2^e éd.). Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language* (3^e éd.). Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. et Adolf, S. M. (2012). Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. Dans J. Sabatini et E. Albro (dir.), *Assessing Reading in the 21st Century: Aligning and Applying Advances in the Reading and Measurement Sciences* (p. 3-20). Rowman & Littlefield.
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Quigley, A. (2018). *Closing the Vocabulary Gap*. Routledge.
- Reese, E. et Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>

- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 201, 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>
- Sadoski, M. (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 221-238. <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>
- Saussure, F. de (1960). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Scott, J.A. et Nagy, W. E. (2009). Developing Word Consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential Readings on Vocabulary Instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Scott, J.A., Miller, T.F. et Flinspach, S. L. (2012). Developing Word Consciousness: Lessons from Highly Diverse Fourth-Grade Classrooms. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (2^e éd., p. 169-188). Guilford Press.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Stahl, S.A. et Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110. <https://doi.org/10.2307/1170287>
- Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. et Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M.-F. et Pass, F. (2015). Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning by Embodying Words Through Physical Activity and Gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445-456. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-4>
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/3598>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189/190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:12266556>
- Wasik, B.A. et Hindman, A. H. (2023). Story Talk: Using Strategies from an Evidence-Based Program to Improve Young Children's Vocabulary. *The Reading Teacher*, 76(4), 429-438. <https://doi.org/10.1002/trtr.2174>
- Wesche, M. B. et Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- Wright, T. S. et Neuman, S. B. (2014). Paucity and Disparity in Kindergarten Oral Vocabulary Instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>
- Wright, T. S. et Cervetti, G. N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction that Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>

Annexe 1

Mots ciblés dans les cinq albums ayant fait l'objet des séquences d'enseignement direct analysées.

Albums jeunesse exploités	Mots ciblés dans les albums*
<i>L'œil de Berk</i> de Julien Béziat L'école des loisirs, 2020	recoin, terrible, faire le fou, égarer <i>s'inquiéter, avoir la trouille, couiner, œil/yeux, vase, soudain, odeur, tituber, faire une drôle de tête, derrière, croquette, enrrouler, copain, envelopper, avoir à l'œil, transparent</i>
<i>J'en rêvais depuis longtemps</i> d'Olivier Tallec Actes Sud, 2018	narrateur, exceptionnellement, ne pas en croire ses yeux, rêver de, fuguer <i>zinzin, se plaire, normalement, réclamer, au bout d'un moment, des tas de, incapable, canapé, niche, avouer, mignon</i>
<i>Chez toi chez moi</i> de Marianne Dubuc Casterman, 2019	voisin, fier, à l'intérieur, le jour se lève, inviter <i>nocturne, observer, patient, grenier, trépigner, agité, en ordre, déménager, se réfugier, affamé, fouiner</i>
<i>Le nez du bonhomme de neige</i> d'Élisabeth Eudes-Pascal Les 400 coups, 2017	déçu, ajouter, coopérer, froid de canard, passant <i>créativité, accessoire, embellir, étonné, imaginer, passant, grisaille, abandonner, comparer, exténué, gant, mitaine, tuque, casquette, accrocher, enfoncer, emmitouflé</i>
<i>Pokko et le tambour</i> de Matthew Forsythe Comme des géants, 2020	sincère, regretter, scintillant, à la queue leu leu <i>erreur, attirer l'attention, se joindre à, foule, grave, se mettre en route, s'arrêter net, tintamarre, doué, assourdissant, soudain, passage</i>

* Les mots en caractères gras sont ceux qui étaient travaillés dans l'ensemble des classes alors que les autres étaient choisis par chaque enseignante en fonction des enfants de sa classe.