

L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire

doi:10.18162/fp.2017.a131

CHRONIQUE • Intervention éducative

Le vocabulaire occupe une place centrale dans la maîtrise de la langue et il existe une forte corrélation entre le vocabulaire d'un individu et son niveau de compréhension en lecture (Stahl et Nagy, 2006). Or, des disparités énormes existent chez les élèves au niveau lexical dès l'entrée à l'école (Beck, McKeown et Kucan, 2013) et ces disparités tendent à s'accroître avec le temps, puisque l'acquisition de nouveau vocabulaire se fait principalement par la lecture dès l'âge de 7 ou 8 ans. Ainsi, un élève possédant un bon vocabulaire sera généralement un bon lecteur et, de ce fait, acquerra du vocabulaire nouveau à travers ses lectures, alors qu'un élève présentant des lacunes lexicales comprendra mal les textes lus et ne pourra par conséquent tirer profit des contextes qu'ils présentent pour apprendre de nouveaux mots (Stanovich, 1986). En outre, la relative pauvreté du vocabulaire chez plusieurs commence, autour de la 4^e année, à avoir des incidences sur les apprentissages dans d'autres matières (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990), qui iront en s'accroissant si rien n'est entrepris pour remédier au problème. L'importance du travail sur le vocabulaire dès le début du primaire n'est donc plus à démontrer (Biemiller, 2004).

Or, il ressort des recherches européennes portant sur l'enseignement du lexique à l'école que les enseignants travaillent assez peu le lexique en classe, ou du moins pas de façon systématique (Cellier, 2008; Dreyfus, 2004; Vancomelbeke, 2004). Au Québec, malgré une section « lexique » assez détaillée dans la *PDA (Progression des apprentissages, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009)*, nous disposons de peu d'informations sur l'enseignement du vocabulaire en classe de primaire, même si Simard (1994) et Préfontaine (1998) appelaient à un enseignement plus systématique du lexique. Les

résultats de notre thèse (Anctil, 2010) révèlent une situation semblable au secondaire : les enseignants de français travaillent très peu le vocabulaire, faute de temps et d'outils.

Notre recherche : échantillon et méthodologie

La recherche présentée ici, *Rapport des enseignants du primaire à l'enseignement du lexique : pratiques, conceptions, valeurs*¹, vise à fournir un portrait plus précis des pratiques d'enseignement du vocabulaire des enseignants du primaire. Le présent article se concentrera sur des résultats préliminaires pour le 1^{er} cycle du primaire, période particulièrement cruciale pour les élèves entrant à l'école avec un déficit de vocabulaire.

Les dix enseignantes de 1^{er} cycle impliquées dans cette recherche exploratoire proviennent de milieux socioéconomiques moyens à défavorisés de la région montréalaise; quatre enseignent en 1^{re} année, quatre en 2^e année et deux ont une classe cycle. Trois proviennent de milieux principalement francophones alors que les sept autres œuvrent dans des classes présentant un taux important d'élèves allophones (30 % à 100 %) et comportant en moyenne 19 élèves. Globalement, notre échantillon, bien que limité, est donc assez représentatif du contexte montréalais.

Vu le nombre limité de pratiques d'enseignement du vocabulaire révélé par les travaux antérieurs, nous avons opté pour une collecte de données basée sur des pratiques déclarées plutôt que sur des observations en classe. Chaque enseignante a d'abord été rencontrée lors d'un entretien semi-dirigé d'environ 45 minutes lors duquel nous l'avons interrogée sur ses pratiques, mais aussi sur ses conceptions relatives au lexique et à son enseignement. Chaque sujet devait ensuite consigner, pour deux périodes de deux semaines à des moments différents de l'année scolaire, l'ensemble de ses interventions lexicales, que celles-ci prennent la forme d'activités lexicales structurées ou de discussions spontanées ayant pour objet le vocabulaire.

Conceptions des enseignantes

Les deux tiers des enseignantes rencontrées mentionnent que le vocabulaire varie énormément d'un élève à l'autre. Certaines soulignent par ailleurs que les francophones n'ont pas nécessairement un vocabulaire plus étendu que les élèves allophones, ce qui peut être principalement expliqué par le milieu familial (niveau d'études des parents, habitudes de lecture à la maison). Les principales difficultés lexicales des élèves selon les enseignantes sont les mots utilisés « dans un mauvais contexte »² et le manque de vocabulaire, qui s'actualise par de nombreuses répétitions en écriture. Chez les élèves allophones, le manque de vocabulaire se traduit surtout par la difficulté à « nommer » (dénomination); le genre des noms constitue aussi un problème chez ces élèves. L'amalgame très fréquemment fait par les enseignants entre « vocabulaire » et « orthographe » ne s'est pas vérifié dans nos entretiens, ce qui laisse entrevoir que nos sujets ont une vision plus globale de l'enseignement du lexique, qui couvre d'autres aspects que l'orthographe lexicale.

Contenus travaillés et pratiques déclarées

Lors des entretiens initiaux, les enseignantes ont fait mention d'une grande variété de contenus travaillés en classe en lien avec le vocabulaire : certains liés à la grammaire (classes de mots et genre des noms), d'autres à l'orthographe (famille de mots et ordre alphabétique) et certains plus proprement

lexicaux (sens des mots³, expressions idiomatiques, formation des mots à l'aide de préfixes et de suffixes, synonymie et antonymie). Étonnamment, très peu de ces contenus sont à l'étude au 1^{er} cycle selon la *PDA*. Cette dissonance entre les prescriptions ministérielles et les contenus mentionnés par les enseignants fait ressortir selon nous une limite de l'effort d'organisation des contenus lexicaux du programme proposé par le gouvernement. En effet, il est impossible de faire abstraction, dès l'entrée à l'école, de phénomènes aussi importants que le sens lexical, les expressions, la synonymie (et l'antonymie) ou la morphologie dérivationnelle, que les enfants acquièrent de façon intuitive dès l'enfance et qui structurent et soutiennent l'acquisition de nouveau vocabulaire. Tout enseignant lisant en classe des œuvres jeunesse se frotte nécessairement à la question de la polysémie et aux différents phénomènes mentionnés plus haut; reléguer ces contenus aux 2^e et 3^e cycles est artificiel, et il n'est pas étonnant que les enseignantes rencontrées les abordent dès la 1^{re} année. Cependant, il est intéressant de mentionner que très peu d'activités en lien avec ces contenus ont été rapportées lors des deux périodes de collecte; ceci pourrait donner à penser que les enseignantes, si elles abordent ces contenus, le font de façon très ponctuelle dans l'année scolaire par des activités qui ont échappé aux périodes couvertes par notre recherche.

Un nombre limité d'activités lexicales ont été déclarées par les enseignantes lors des périodes de collecte, dont la plupart étaient centrées sur la forme : reconnaissance de mots étiquettes, orthographes approchées, travail sur l'ordre alphabétique. Les autres activités étaient subordonnées à des tâches d'écriture (constitution d'une banque de mots en vue d'une production, enrichissement de phrases) ou de lecture (discussions lexicales lors de cercles de lecture); comme mentionné plus haut, très peu d'activités visaient des contenus lexicaux spécifiques.

Pour la très grande majorité des enseignantes rencontrées, l'enseignement de nouveaux mots se fait surtout de façon spontanée; c'est pourquoi malgré le nombre restreint d'activités à visée lexicale, plusieurs discussions lexicales ont été notées par les participantes. Ces échanges interviennent principalement en contexte de lecture collective (principalement la lecture interactive) ou en préparation à une tâche d'écriture; les matières autres que le français (mathématiques, éthique et culture religieuse) et la lecture de consignes ont aussi été mentionnés comme des terrains fertiles pour l'explication de vocabulaire. Ces discussions peuvent être amorcées tant par une intervention de l'enseignante, qui doute de la compréhension des élèves, que par une question d'élève. La plupart des enseignantes semblent solliciter la participation des élèves pour l'explication du sens des mots discutés; un élève tente généralement d'expliquer le mot en question et l'enseignante intervient au besoin dans un effort de coconstruction du sens. Nous remarquons cependant que les enseignantes qui ont déclaré avoir travaillé un plus grand nombre de mots durant les périodes de collecte ont la plupart du temps fourni par elles-mêmes les explications, par divers moyens (définition, synonyme, mime, image, etc.).

Conclusion

L'enseignement du lexique au 1^{er} cycle du primaire en contexte montréalais correspond donc au portrait qu'on en fait dans les écrits en didactique du français depuis des années : un enseignement peu systématique et faisant l'objet de peu de planification. Les discussions spontanées menées oralement autour de mots au gré des besoins qui émergent en cours de lecture, qui semble caractériser l'enseignement lexical dans nos classes, ne répondent pas aux caractéristiques d'un enseignement

« efficace » (cf. *robust instruction*; Beck, McKeown et Kucan, 2013) du vocabulaire : elles ne laissent aucune trace et ne favorisent pas le réinvestissement des mots travaillés.

Bien entendu, on ne peut s'étonner que les enseignants soient peu outillés pour enseigner le lexique, vu les lacunes à cet égard dans les programmes de formation des universités. Une meilleure compréhension des processus en jeu dans l'acquisition du vocabulaire et des principes qui sous-tendent un enseignement lexical efficace permettrait sans doute d'améliorer la situation. Et considérant le rôle crucial que joue le vocabulaire dans la compréhension en lecture, il serait grand temps d'offrir à nos enseignants les outils pour qu'un réel enseignement du vocabulaire fasse son entrée dans les classes, particulièrement au 1^{er} cycle du primaire, et que les élèves les plus à risque puissent y trouver un soutien lexical adéquat.

Références

- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). New York, NY : The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (p. 28-40). New York, NY : The Guilford Press.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind?*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Dreyfus, M. (2004, août). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Communication présentée au 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, QC. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28-33. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1994-n92-qf1229567/44479ac/>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

Notes

- 1 Il s'agit d'une recherche FRQSC–Nouveau chercheur menée par Dominic Ancil (2014-2017).
- 2 Les enseignantes semblent surtout faire allusion ici à une inadéquation sémantique du terme utilisé avec le contexte. Aucune mention n'a été faite de la question des registres de langue, alors qu'il s'agit là d'une source importante d'erreurs lexicales (Ancil, 2010).
- 3 Même si la question de la polysémie est indissociable de la question du sens lexical, très peu d'enseignantes en ont fait mention.

Pour citer cet article

Ancil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109-112. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a131>