

Reçu le 06/06/2023

Accepté le: 26/06/2023

Publié le : 31/08/2023

## **Les œuvres de littérature jeunesse pour favoriser l'apprentissage de vocabulaire auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire**

### **Children's literature to promote vocabulary learning with young elementary students**

Claudine SAUVAGEAU,

Département de didactique, Université de Montréal, Québec, Canada

#### **Résumé :**

Afin d'exposer les jeunes élèves du primaire à un vocabulaire riche dans un contexte signifiant, nous avons mené une recherche basée sur la démarche d'enseignement direct de vocabulaire ciblé dans des œuvres de littérature jeunesse (explication des mots rencontrés en lecture par l'enseignante, suivie d'activités de consolidation). Six enseignantes et 126 élèves ont participé aux trois séquences d'intervention mises en œuvre. Si les données issues des prétests/posttests passés par les élèves confirment l'efficacité de la démarche, les données qualitatives issues des journaux de bord des enseignantes et des entretiens menés auprès d'elles mettent quant à elles en lumière l'importance de certains critères pour le choix des œuvres et fournissent des traces du transfert des apprentissages lexicaux dans de nouveaux contextes de lecture, voire dans le développement d'autres compétences langagières.

**Mots-clés :** littérature jeunesse, vocabulaire, enseignement direct, élèves du primaire.

#### **ABSTRACT:**

In order to expose young elementary students to rich words in a meaningful context, we conducted research based on direct instruction of vocabulary targeted in children's book (explanation of words encountered in reading by the teacher, supplemented by follow-up activities). Six teachers and 126 pupils participated in three intervention sequences. While data from the pre-tests/post-tests taken by the pupils confirm the effectiveness of the approach, qualitative data from the teachers' diaries and interviews highlight the importance of certain criteria in the choice of books, and provide evidence of the transfer of vocabulary learning to new reading contexts, and even to the development of other language skills.

**Keywords:** children's book, vocabulary, direct instruction, elementary students.

## 1. Introduction et problématique

Le développement des compétences en littératie s'avère essentiel pour permettre l'épanouissement personnel et la participation active d'un individu à la société. Dans cette perspective, il importe d'enseigner aux élèves à utiliser la langue dans des formes plurielles, notamment pour lire, écrire, écouter et parler (ministère de l'Ontario, 2013). Au cœur des compétences littéraciques, le bagage lexical des élèves contribue d'une part à la compréhension de ce qui est lu ou écouté et, d'autre part, à la production de messages intelligibles à l'oral comme à l'écrit. Partant de ces faits, et considérant certaines observations réalisées en milieu pratique qui révèlent des difficultés de compréhension chez bon nombre d'élèves du primaire ainsi que l'imprécision et la redondance des mots qu'ils emploient (Grossmann, 2011), il appert que l'accroissement du vocabulaire constitue une sphère d'intervention à prioriser, et ce, dès le début du parcours scolaire (Biemiller, 2012 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). Dans ces conditions, il importe de se questionner sur le type d'enseignement qui favorise l'accroissement du vocabulaire des jeunes élèves.<sup>1</sup>

Sur ce point, plusieurs chercheurs énoncent des principes à la base d'un enseignement efficace visant l'accroissement du vocabulaire, dont l'importance d'exposer les élèves à un vocabulaire riche et varié dans le quotidien de la classe ainsi que de présenter les mots dans des contextes signifiants (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016). À la lumière de ces considérations, les œuvres de littérature jeunesse se présentent comme un terreau fertile pour l'enseignement/apprentissage de vocabulaire. Précisons à cet effet que la littérature jeunesse se définit généralement en fonction du destinataire visé ; autrement dit, bien qu'elle puisse s'actualiser sous une diversité de genres de textes (documentaires, contes, abécédaires, etc.), les œuvres considérées dans cette catégorie littéraire convergent vers une volonté de rejoindre un jeune lectorat (Poslaniec, 2008 ; Turgeon, 2013). Cela dit, nombreux sont les auteurs qui considèrent que la meilleure littérature jeunesse est celle qui présente un intérêt universel (Tucker, 2003). De là, nous retenons que la littérature jeunesse ne se laisse pas restreindre à une catégorisation stricte et que si elle vise avant tout un jeune lectorat, elle revêt bien souvent un potentiel d'intérêt plus large.

---

<sup>1</sup> À l'instar de Polguère (2016), nous considérons que le vocabulaire correspond à un sous-ensemble du lexique que maîtrise un individu, le lexique faisant plutôt référence à l'ensemble des mots d'une langue.

Plusieurs enseignants québécois œuvrant au niveau primaire semblent d'ores et déjà intégrer les œuvres de littérature jeunesse à leurs pratiques (Lépine, 2019), et encore davantage auprès des plus jeunes élèves (Lépine et Hébert, 2018). Or, certains se sentiraient peu outillés pour exploiter tout leur potentiel (Cuerrier, 2019) ou se limiteraient à un usage ancré dans une tradition scolaire (p. ex. : vérifier la compréhension de l'œuvre à partir d'un questionnaire) (Turgeon, 2013), laissant présumer que l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse dans une optique de développement du vocabulaire demeurerait peu optimale. Cette hypothèse fait d'ailleurs écho aux observations d'Anctil et ses collaboratrices (2018), qui dénotent que les interventions autour du vocabulaire en classe de primaire gagneraient à se développer davantage, puisqu'elles se trouvent souvent réduites à des échanges spontanés relatifs à des besoins lexicaux ponctuels, quoique ces échanges puissent avoir lieu lors de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse.

Compte tenu des besoins constatés, nous avons mené une recherche alliant la littérature jeunesse à l'enseignement/apprentissage de vocabulaire auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (6 à 8 ans). Cet article vise plus spécifiquement à documenter l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse, et son effet, dans le cadre de cette étude. Le cadre théorique et la méthodologie de la recherche sont d'abord exposés dans ce qui suit afin de contextualiser les résultats présentés et discutés par la suite.

## **2. Cadre théorique**

Les références consultées dans le but d'apporter un éclairage à notre objectif de recherche renvoient à divers concepts et théories. À ce propos, nous décrivons ici la démarche d'enseignement direct de vocabulaire, dont l'efficacité est bien établie, ainsi que les critères qui peuvent guider la sélection des œuvres présentées aux élèves dans le cadre de cette démarche.

### **2.1. La démarche d'enseignement direct de vocabulaire**

Selon Grossmann (2011), des apprentissages lexicaux optimaux peuvent être réalisés si une complémentarité entre les pratiques d'enseignement systématique et d'enseignement intégré du lexique est prise en compte. Les travaux de Graves (2016), qui s'inscrivent dans une telle perspective, présentent diverses composantes complémentaires d'un enseignement lexical équilibré. Parmi celles-ci, l'enseignement direct de vocabulaire constitue une composante clé, par son caractère explicite et structuré, qui permet de dépasser les discussions ponctuelles sur

les mots souvent observées en salle de classe (Anctil et al., 2018), mais également par le fait qu'elle ancre la première rencontre avec les mots ciblés dans un contexte authentique et signifiant : l'enseignant profite de la lecture à haute voix ou interactive<sup>2</sup> d'une œuvre de littérature jeunesse pour présenter des mots aux élèves.

Suivant cette démarche (Beck et al., 2013), l'enseignant présente et explique aux élèves en cours de lecture un certain nombre de mots ciblés dans l'œuvre (généralement une dizaine). Il ne s'agit pas nécessairement de mots essentiels à la compréhension de l'œuvre lue, mais plutôt de mots dits « payants » (Graves et al., 2014), à fort potentiel de réinvestissement, souvent moins utilisés à l'oral, mais fréquemment rencontrés à l'écrit (p. ex. : *dénicher*, *laborieux* et *paisiblement*). Afin d'éviter de fausses pistes ou de longues discussions qui piétinent (Gagnon, 2019), les élèves ne sont pas invités à émettre des hypothèses sur le sens des mots ; l'enseignant fournit plutôt des définitions précises et accessibles au fur et à mesure que les mots sont rencontrés dans l'œuvre (p. ex. : « *dénicher* veut dire découvrir, trouver quelque chose après avoir cherché »). À la suite de la lecture, un retour sur les mots ciblés est effectué et des liens avec les connaissances des élèves permettent d'approfondir les connaissances sur les mots (p. ex. : associer les mots à des synonymes ou à des antonymes). Des supports visuels représentant les mots sont aussi créés à ce moment et servent d'ancrages aux activités qui suivent. De fait, une phase cruciale de consolidation des mots ciblés à travers des activités ludiques et variées a lieu les jours suivants, fournissant des occasions de réinvestissement signifiantes, tant au regard de la forme, du sens que de l'usage des mots. Un retour sur les activités et la vérification des acquis closent généralement la démarche.

Dans le cadre d'une telle démarche, l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse est certes un atout, car elle donne naturellement accès à une pluralité de mots « payants » en contexte authentique et signifiant. Il importe néanmoins de préciser que certaines œuvres s'avèrent plus propices que d'autres pour ancrer ainsi les apprentissages lexicaux, ce que nous explicitons ci-après.

---

<sup>2</sup> La lecture interactive est une lecture à haute voix lors de laquelle l'enseignant, par des questions ciblées, suscite l'engagement des élèves dans des discussions de coconstruction du sens de l'œuvre (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).

## **2.2. Le potentiel pédagogique des œuvres de littérature jeunesse**

Certains critères linguistiques permettent de poser un regard avisé sur les œuvres de littérature jeunesse afin de déceler celles qui présentent un meilleur potentiel pour favoriser les apprentissages lexicaux. Dans une telle visée pédagogique, il est notamment impératif que les œuvres incluent des mots qui dépassent le vocabulaire familier et quotidien, soit des mots « payants » ou, du moins, qu'elles s'avèrent propices à l'utilisation d'un tel vocabulaire, c'est-à-dire que l'intention pédagogique derrière l'utilisation d'une œuvre peut rendre cette dernière propice à présenter certains mots qui n'y figurent pas (p. ex. : *traumatisant* ou *révolte* en lien avec une œuvre sur la guerre), ce qui renvoie cette fois à la notion de « mots importés » (Graves et al., 2014). De même, les œuvres choisies doivent montrer des caractéristiques textuelles qui offrent suffisamment de matière pour amener les élèves à utiliser la langue et à se questionner tant d'un point de vue linguistique que narratif ; le texte doit donc présenter certaines complexités et subtilités (McKeown et Beck, 2014). Plus spécifiquement, McKeown et Beck (2014) rappellent que le contenu linguistique des œuvres de littérature jeunesse utilisées dans le cadre d'un enseignement direct de vocabulaire doit s'avérer puissant : la communication de l'histoire ou de l'information qui ne passe pas exclusivement par les illustrations serait notamment un critère à considérer selon ces chercheuses.

Cela dit, la présence d'illustrations dans une œuvre n'est pas à éviter, bien au contraire, car celles-ci permettent d'offrir une situation langagière signifiante et motivante aux jeunes élèves et de créer un ancrage supplémentaire pour l'apprentissage des mots rencontrés. Dans cette perspective, Lépine (2012) valorise particulièrement l'utilisation de l'album, un type d'œuvre qui peut se définir comme un livre où la relation entre le message visuel et le message textuel est prépondérante (Deroy-Ringuette, 2019).

Conscient de la diversité des albums jeunesse et de leur possible hybridité de genres, Lépine (2012) différencie les albums en fonction de leur genre dominant. Il distingue notamment les albums de fiction et les albums documentaires. D'une part, l'album de fiction se définirait selon son intention à divertir et ses caractéristiques textuelles, tirées du récit, qui mettent en scène des personnages agissant au sein d'une intrigue, vraisemblable ou non. D'autre part, il est possible de caractériser l'album documentaire en fonction de son intention à informer et des informations textuelles qu'il contient, produites de manière dominante sous forme de descriptions et d'explications (Lachance, 2011). De part et d'autre, Marra (2014) soutient que

les albums de fiction comme les albums documentaires sont propices à de fructueuses discussions et contribuent conséquemment au développement du vocabulaire.

Ainsi, le choix d'une œuvre de littérature jeunesse présentée en classe doit s'effectuer judicieusement. Cette section a également démontré l'importance d'exposer les élèves, subséquemment à la lecture de l'œuvre, à des contextes variés de réemploi des mots (rencontrés en lecture) pour optimiser les apprentissages lexicaux, ce que permet la démarche d'enseignement direct. Ce sont d'ailleurs ces fondements théoriques qui ont orienté les choix méthodologiques à la base de notre recherche.

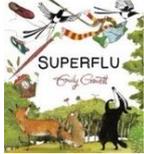
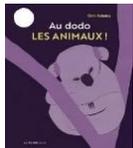
### **3. Méthodologie**

La recherche que nous avons menée est fondée sur une approche quasi expérimentale, puisque nous visions à comparer différents types d'activités de consolidation des mots rencontrés en lecture. Dans le cadre de cet article, nous nous centrons néanmoins uniquement sur les résultats globaux, sans égard aux conditions expérimentales attribuées à nos participants, dans l'objectif de documenter plus précisément l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse, et son effet, en contexte d'enseignement/apprentissage de vocabulaire auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Pour ce faire, nous décrivons dans ce qui suit le contexte dans lequel s'est déroulée notre étude, puis la méthodologie sous-jacente à la collecte et à l'analyse des données.

#### **3.1 Le contexte expérimental**

Ce projet de recherche a été mené de janvier à juin 2021 dans une école primaire en banlieue de Montréal, au Québec, une province francophone du Canada. Six enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire et leurs groupes respectifs, chacun comptant entre 20 et 22 élèves, pour un total de 126 élèves, ont pris part au projet. L'expérimentation s'est réalisée en collaboration avec les enseignantes, qui ont mis en œuvre dans leur classe, avec l'aide de la chercheuse, trois séquences d'intervention basées sur la démarche d'enseignement direct de vocabulaire. Ainsi, nous avons sélectionné trois œuvres de littérature jeunesse, deux albums de fiction et un album documentaire, dans lesquels nous avons ciblé respectivement dix mots « payants ». Le tableau 1 illustre les choix d'œuvres et de mots (de classes variées) effectués dans le cadre de ce projet.

**Tableau 1 : Choix des œuvres de littérature jeunesse et des mots ciblés**

Séquence	1	2	3
Œuvre	<b>GRAVETT, E. (2020). <i>Superflu. L'école des loisirs. France.</i></b> 	<b>DUBUC, M. (2020). <i>Ours et le murmure du vent. Album. Canada.</i></b> 	<b>KOLODNY, O. (2020). <i>Au dodo les animaux ! Actes sud junior. France.</i></b> 
Type	<b>fiction</b>	<b>fiction</b>	<b>documentaire</b>
Mots	affection (n.) bric-à-brac (loc. n.) dégringoler (v.) dénicher (v.) fidèle (adj.) ponctuellement (adv.) ravi (adj.) récolte (n.) retentissant (adj.) sonder du regard (loc. v.)	balbutier (v.) bouleverser (v.) clairière (n.) douillet (adj.) se hâter (v.) libre comme l'air (loc. adj.) murmure (n.) paisiblement (adv.) rebrousser chemin (loc. v.) refuge (n.)	conquérir (v.) dérouter (v.) être sur le qui-vive (loc. v.) funambule (n.) laborieux (adj.) opposé (adj.) particulier (adj.) se percher (v.) principalement (adv.) recroquevillé (adj.)

Diverses activités de consolidation ont été réalisées en classe pour favoriser le réemploi des mots dans des contextes variés (devinettes amenant les élèves à produire le mot à partir d'indices sur son sens, association de mots selon leur sens, composition de phrases incluant des mots ciblés, etc.). Suivant la démarche d'enseignement direct décrite dans la section précédente, chaque séquence d'intervention s'est étalée sur une période de deux semaines, de la lecture de l'œuvre à la consolidation des mots.

Afin de vérifier les apprentissages lexicaux à la fin de chaque séquence d'intervention et au terme de l'expérimentation, divers outils ont été utilisés.

### 3.2 La collecte de données : outils et méthode

Dans le cadre de ce projet, nous avons réalisé une collecte de données mixtes. Ce choix méthodologique nous a permis de poser un regard tant sur les apprentissages des élèves que sur les perceptions des enseignantes au regard des résultats observés, notamment en ce qui concerne l'effet de l'utilisation de la littérature jeunesse comme ancrage aux apprentissages lexicaux.

Sur le plan quantitatif, nous avons recueilli des données à partir de prétests et de posttests conçus par la chercheuse. Ainsi, un prétest a été administré aux élèves quelques jours avant le début de chaque séquence d'intervention pour vérifier leurs connaissances antérieures au sujet des mots ciblés, puis un posttest immédiat a permis de mesurer l'apprentissage des mots au terme de chaque séquence (un prétest et un posttest/séquence = 3 pré/posttests en tout). Un unique posttest différé vérifiant la rétention des acquis a eu lieu un mois après les trois séquences d'intervention. Un échantillon de 48 élèves (8 élèves/classe) a été retenu<sup>3</sup> pour effectuer la passation de ces tests.

Chaque prétest était constitué de deux tâches réceptives. La première était une tâche de définition des mots à l'oral, au cours de laquelle les élèves devaient tenter de donner le sens des 10 mots ciblés dans l'œuvre qu'ils s'appropriaient à découvrir, dans le cadre d'un entretien individuel mené par la chercheuse (p. ex. : « Que veut dire le mot *funambule* ? »). La deuxième tâche réceptive prenait plutôt la forme d'un questionnaire écrit de type dichotomique (« oui/non ») à remplir individuellement par les élèves ; elle permettait de tester tant la reconnaissance du sens des mots (en contexte et hors contexte) que la reconnaissance de certains aspects de leur usage (principalement les cooccurrences et les propriétés syntaxiques des mots) à l'aide de trois questions distinctes/par mot (p. ex. : « Est-ce que *fidèle* veut dire naturel ? » [non], « Serais-tu *fidèle* si tu gardais longtemps tes amis ? » [oui] et « Est-ce que le mot *fidèle* est bien utilisé dans cette phrase : "Nathan *fidèle* son équipe." ? [non]).<sup>4</sup>

Chaque posttest immédiat était identique au prétest associé à la même œuvre, mais une tâche productive était ajoutée au moment de l'entretien individuel, demandant aux élèves de nommer (à l'oral) le mot ciblé qui s'avérait le plus approprié pour compléter une mise en situation donnée (p. ex. : « Le chat endormi est \_\_\_\_\_ sur le sofa. » [*recroquevillé*]). Un

---

<sup>3</sup> La sélection des élèves pour la passation des tests s'est effectuée en fonction des objectifs de notre recherche, qui visaient à comparer l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves dits « à risque » (reconnus comme tels selon les scores obtenus à un test standardisé d'étendue du vocabulaire, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody – Cinquième édition : Version pour francophones du Canada* ([PPVT-5CDN-F], Dunn, 2020) et « non à risque » et, sous un autre angle, à comparer l'apprentissage d'élèves ayant participé à des activités de consolidation des mots en contexte de discussions lexicales entre pairs à celui d'élèves ayant participé à d'autres activités de consolidation des mots, plus « traditionnelles ». Chaque classe était associée à une condition expérimentale (activités de discussion/autres activités) pour un total de trois classes/condition. Les quatre élèves de chaque classe ayant obtenu le score le plus bas au test d'étendue du vocabulaire étaient retenus pour la passation des prétests/posttests ainsi que quatre autres élèves par classe choisis au hasard.

<sup>4</sup> Les trois questions portant sur le même mot n'étaient pas énoncées l'une à la suite de l'autre lors de cette tâche afin de réduire l'influence des énoncés les uns sur les autres. Par ailleurs, le fait de présenter trois questions pour un même mot visait à pallier le désavantage des tâches dichotomiques, soit la possibilité de réussir par hasard.

posttest différé vérifiant la rétention des acquis a eu lieu à la toute fin de l'expérimentation, soit un mois après les trois séquences d'intervention, dont la forme était identique à celle des trois posttests immédiats. Compte tenu de la grande quantité de mots évalués et de l'attention limitée des jeunes élèves, nous avons néanmoins sélectionné de trois à quatre mots par séquence d'intervention, pour un total de 10 mots (les mêmes pour tous) testés au posttest différé.

Certaines données, de nature qualitative, ont été relevées complémentirement par la chercheuse et les enseignantes à l'aide d'observations directes, notées par chacune des participantes dans leur journal de bord en cours d'expérimentation, et d'entretiens semi-dirigés menés par la chercheuse auprès des enseignantes à la fin du projet. Ces données ont notamment permis de recueillir des traces du réemploi spontané des mots ciblés au quotidien, mais également de documenter la perception des enseignantes au regard de l'utilisation de la littérature jeunesse dans le cadre du projet et, plus largement, des retombées de l'expérimentation.

### **3.3 L'analyse des données**

Les données quantitatives recueillies ont été transférées sous forme de scores, selon les réponses exactes, partiellement exactes ou erronées fournies par les élèves aux différentes tâches proposées dans les prétests et les posttests. Ainsi, un score de 0 à 3 points était attribué à chaque élève pour chaque mot évalué dans le cadre de la tâche de définition (0 = connaissance absente du mot ; 1 = connaissance minimale ; 2 = connaissance incomplète ; 3 = connaissance profonde). La tâche dichotomique de reconnaissance du sens et de l'usage adéquat des mots était évaluée selon la même répartition des scores, car la connaissance de chaque mot était questionnée au moyen de trois énoncés (chacun valant 1 point) ; de ce fait, les élèves pouvaient également obtenir de 0 à 3 points pour chaque mot. Rappelons que lors de la passation des posttests, une tâche de production de la forme des mots a été ajoutée. Dans le cas de cette tâche, un point a été attribué pour chaque bonne réponse fournie par l'élève (production du mot attendu en fonction de la mise en situation proposée) ; si un repère visuel (présentation d'étiquettes illustrant visuellement les 10 mots testés) était nécessaire à la production du mot, seulement 0,5 point était alors accordé.

Les analyses effectuées à partir des scores globaux étaient basées sur des tests *t* pour échantillons appariés (logiciel SPSS, version 27). Nous avons notamment comparé les scores

obtenus par l'ensemble des élèves à chacune des tâches, d'un temps d'intervention à l'autre (prétest-posttest immédiat ; posttest immédiat-posttest différé), pour chacune des séquences. Dans le cas des tests *t* effectués, le seuil de signification de la valeur *p* était établi à 0,05 et la taille d'effet de la valeur *p* a été interprétée à l'aide du *d* de Cohen (1988), dont les balises sont les suivantes : 0,2 à 0,4 = petit effet ; 0,5 à 0,7 = effet moyen ;  $\geq 0,8$  = fort effet (Howell, 2008).

Pour ce qui est des données qualitatives, une analyse thématique a été réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti (version 22). Cette analyse a permis de pointer les principaux contextes de réemploi des mots et de catégoriser, selon les thèmes émergents, les effets de l'utilisation de la littérature jeunesse perçus par les enseignantes.

Les résultats issus de l'analyse de nos données quantitatives et qualitatives contribuent de part et d'autre à poser un regard éclairé sur l'utilisation de la littérature jeunesse dans le cadre de ce projet, ce que nous explicitons davantage dans la prochaine section.

#### **4. Résultats et interprétation**

Nos analyses quantitatives ont mené à observer les résultats globaux associés aux différentes tâches effectuées aux prétests/posttests, ceux-ci permettant de comparer les scores obtenus par les élèves selon l'œuvre utilisée pour ancrer les apprentissages lexicaux. Par ailleurs, les analyses qualitatives ont permis de générer des résultats rendant compte de la perception des enseignantes au regard de ces apprentissages et, plus largement, de l'expérimentation vécue. L'ensemble de ces résultats est d'abord présenté, puis discuté selon un regard interprétatif.

##### **4.1 Les résultats globaux dans une perspective quantitative**

Nous avons effectué des tests *t* pour échantillons appariés afin de comparer statistiquement les résultats obtenus par les élèves aux trois tâches présentes dans les tests, à chaque œuvre travaillée et à chaque temps d'évaluation. Le tableau 2 montre les scores globaux moyens obtenus aux prétests (T1) et aux posttests immédiats (T2) et l'évolution des scores du T1 au T2 pour l'ensemble des élèves testés.

**Tableau 2 : Scores globaux moyens et évolution des scores (T1 - T2)**

	<b>Œuvre 1 (n = 48)</b>				<b>Œuvre 2 (n = 47<sup>5</sup>)</b>				<b>Œuvre 3 (n = 47)</b>			
	Scores (± ET) <sup>a</sup>	Évolution scores (± ET)	Valeur <i>p</i> <sup>b</sup>	<i>d</i> <sup>c</sup>	Scores (± ET)	Évolution scores (± ET)	Valeur <i>p</i>	<i>d</i>	Scores (± ET)	Évolution scores (± ET)	Valeur <i>p</i>	<i>d</i>
<b>Tâche de définition</b>	<b>T1</b> 0,36 (0,312)	1,28 (0,516)	< 0,001 ***	2,48	<b>T1</b> 0,55 (0,404)	1,17 (0,493)	< 0,001 ***	2,37	<b>T1</b> 0,23 (0,257)	1,19 (0,661)	< 0,001 ***	1,80
	<b>T2</b> 1,64 (0,652)				<b>T2</b> 1,72 (0,597)				<b>T2</b> 1,42 (0,773)			
<b>Tâche dichotomique</b>	<b>T1</b> 1,92 (0,277)	0,40 (0,336)	< 0,001 ***	1,20	<b>T1</b> 1,96 (0,303)	0,55 (0,345)	< 0,001 ***	1,59	<b>T1</b> 1,78 (0,290)	0,52 (0,382)	< 0,001 ***	1,36
	<b>T2</b> 2,32 (0,375)				<b>T2</b> 2,51 (0,332)				<b>T2</b> 2,30 (0,371)			
<b>Tâche productive (nommer le mot)</b>	<b>T2</b> 0,56 (0,323)				<b>T2</b> 0,55 (0,280)				<b>T2</b> 0,57 (0,398)			

<sup>a</sup> ET : écart type ; <sup>b</sup> degré de signification de la valeur *p* : < 0,05\*, < 0,01\*\*, < 0,001\*\*\* <sup>c</sup> rappel des balises du *d* de Cohen : 0,2 à 0,4 (petit effet), 0,5 à 0,7 (effet moyen), ≥ 0,8 (fort effet)

À partir des résultats présentés dans le tableau 2, il est possible de constater que toutes les différences de scores (T1-T2), tant pour la tâche de définition que pour celle dichotomique de reconnaissance du sens et de l'usage adéquat sont significatives (valeurs *p* < 0,001) et la taille d'effet associée à ces différences (*d* ≥ 1,20) est considérée comme étant très forte dans tous les cas (Cohen, 1988). Des apprentissages notables sont donc observés en ce qui concerne les mots issus des trois œuvres.

Il semble par ailleurs que les scores obtenus selon l'œuvre utilisée pour contextualiser à priori les mots diffèrent de façon mineure. En effet, bien que les scores globaux les plus élevés pour les deux premières tâches, tant au prétest qu'au posttest immédiat, soient associés à l'œuvre 2 et que les scores globaux les plus faibles pour ces mêmes tâches soient plutôt liés à l'œuvre 3, le calcul de l'évolution des scores globaux pour ces tâches (du T1 au T2) est sensiblement la même à l'œuvre 2 et à l'œuvre 3, et ce, tant pour la tâche de définition que pour la tâche dichotomique. Sous un autre angle, les tailles d'effet plus élevées dans le cas de l'œuvre 1 en ce qui a trait à l'évolution des scores à la tâche de définition (*d* = 2,48) et dans le cas de l'œuvre 2 pour ce qui est de l'évolution des scores à la tâche dichotomique (*d* = 1,59) laissent croire à un plus grand apprentissage des mots tirés de ces œuvres. Rappelons cependant que

<sup>5</sup> Un élève a dû quitter sa classe en cours d'expérimentation, ce qui explique le fait que 47 élèves ont passé les tests au lieu de 48 à partir de l'œuvre 2.

les tailles d'effets considérées comme étant très fortes dans tous les cas ne permettent pas de tirer objectivement de telles conclusions.

La tâche productive au cours de laquelle les élèves devaient nommer chaque mot ciblé à partir de mises en situation a seulement eu lieu lors des posttests et il n'est dès lors pas possible d'observer l'évolution des scores (T1-T2) au sujet de cette tâche. Cela dit, les scores globaux quasi identiques d'une œuvre à l'autre au T2 pour cette tâche confirment les distinctions ténues d'une œuvre à l'autre.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons cherché à savoir si les apprentissages lexicaux constatés ci-devant se révélaient durables et si la rétention des apprentissages semblait différer d'une œuvre à l'autre. Ainsi, nous avons comparé les scores obtenus par les élèves aux posttests immédiats (T2) et au posttest différé (T3). Nous choisissons toutefois de ne pas les présenter en détail, car l'observation de ces résultats paraît moins liée à l'objectif du présent article. En effet, bien que nos résultats laissent supposer que les apprentissages lexicaux persistent dans le temps (valeurs  $p$  associées à l'évolution des scores T2-T3 plus souvent non significatives), une baisse plus importante est visible au T3 de l'œuvre 1 pour les tâches de définition et de production (valeurs  $p$  de l'évolution T2-T3 respectivement 0,002 et 0,012 ; tailles d'effet respectivement  $d = 0,48$  [moyenne] et  $d = 0,38$  [petite]). Il semble toutefois plus logique d'expliquer ces résultats en fonction de l'effet « temps » que de l'effet « œuvre », puisqu'un seul posttest différé a eu lieu pour les mots des trois œuvres un mois après la dernière séquence d'enseignement direct. Nous émettons effectivement l'hypothèse que comme la baisse significative des scores T2-T3 concerne l'œuvre 1, la période plus longue sans réinvestissement formel des mots en classe (quatre mois) influencerait la rétention des apprentissages. Notre hypothèse repose de même sur le fait que si cette différence de scores entre les œuvres était plutôt associée à l'effet « œuvre », elle aurait probablement été visible dès la comparaison T1-T2.

Les résultats globaux permettent somme toute d'attirer l'attention sur l'efficacité de la démarche d'enseignement mise en œuvre, incluant la contextualisation des mots dans une œuvre jeunesse, car des apprentissages lexicaux significatifs ont été observés du T1 au T2 aux trois œuvres et ces derniers semblent généralement perdurer au fil du temps. Ces observations rejoignent d'ailleurs celles réalisées par d'autres chercheurs avant nous, comme Beck et ses collaboratrices (2013). Le fait que les apprentissages lexicaux diffèrent relativement peu

d'une œuvre à l'autre laisse par ailleurs croire que les œuvres choisies étaient plutôt équivalentes et que tant les albums de fiction que les albums documentaires peuvent s'inscrire efficacement dans une démarche d'enseignement direct de vocabulaire, comme l'a aussi observé Marra (2014). Nos données qualitatives, fondées sur les perceptions des enseignantes, permettent de pousser plus loin ces observations liées à l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse dans la démarche d'enseignement direct de vocabulaire.

#### 4.2 Les perceptions des enseignantes dans une perspective qualitative

Les données recueillies dans les journaux de bord et lors des entretiens finaux menés auprès des enseignantes contribuent à affiner les critères à prendre en compte lors du choix des œuvres dans une visée d'enseignement direct de vocabulaire ainsi qu'à mieux cerner l'apport de la littérature jeunesse dans l'apprentissage de mots enseignés dans ce contexte.

Les enseignantes ont nommé plusieurs critères liés au choix des œuvres qui leur ont paru pertinents pour favoriser les apprentissages lexicaux. Les extraits suivants, issus des entretiens finaux de certaines enseignantes, en sont des exemples.

Le fait d'avoir trois albums totalement différents, d'avoir un album plus documentaire, deux plus narratifs, j'ai trouvé ça vraiment, vraiment intéressant. [...] C'est certain que j'ai trouvé que certains des livres pour les petits étaient difficiles [...] Puis, pas juste au niveau du vocabulaire, parce que c'était ça qu'on s'attendait d'aller trouver des mots difficiles pour les travailler, mais tu sais, en particulier *Ours et le murmure du vent*<sup>6</sup>, il était difficile à comprendre pour les enfants. Il était long. Puis, l'histoire, c'était une belle histoire, mais ils ont vraiment... J'ai eu besoin de l'expliquer. Je ne suis pas sûre que les enfants ont vraiment saisi le sens de l'histoire puis toute la belle poésie autour. [...] On est allés quand même chercher des mots riches dans cet album-là. (Enseignante 1)

Un [livre] qui m'a charmée, c'est l'Ours [*Ours et le murmure du vent*] parce que l'histoire a intrigué les enfants, par le fait qu'ils se posaient toujours des questions, comme « Pourquoi l'ours part-il ? » Le fait que ça posait beaucoup de questions par rapport au texte, par rapport à l'histoire, ça a été plus puissant ! (Enseignante 4)

Je trouvais que tu arrivais [en s'adressant à la chercheuse] avec des œuvres, tu sais qu'il y avait une recherche sur les œuvres avant. Ce n'était pas des œuvres qu'ils [les élèves] avaient déjà vues aussi. Je n'ai entendu aucun élève dire « ah, on l'a déjà lu ». Tu sais, tu faisais vraiment un travail de recherche pour faire ressortir une nouvelle œuvre. Je trouvais ça vraiment intéressant. (Enseignante 2)

[Il serait pertinent] de travailler avec d'autres genres de textes aussi. Par exemple, on travaille la poésie ces temps-ci... Tu sais d'aller chercher le vocabulaire du poème, mais aussi au niveau de la structure de phrase, le phrasé qui est comme de la prose, ça amène un autre contexte. Ouais, ça pourrait être [intéressant] de travailler avec d'autres genres de textes. Tu sais y aller avec un texte comme *Les dragons adorent les tacos*<sup>7</sup> là... On est plus dans le texte d'opinion... de varier un peu le genre de livres pour aller chercher un autre genre de vocabulaire. (Enseignante 1)

<sup>6</sup> L'enseignante fait référence à cette œuvre : DUBUC, M. (2020). *Ours et le murmure du vent*. Album. Canada.

<sup>7</sup> L'enseignante fait référence à cette œuvre : RUBIN, A. et SALMIERI, D. (2016). *Les dragons adorent les tacos* (tome 1). Les Malins. Canada.

Les citations précédentes montrent l'importance qu'accordent les enseignantes au choix des œuvres pour favoriser les apprentissages lexicaux. À l'instar de McKeown et Beck (2014), la richesse de la langue semble un critère fondamental pour choisir une œuvre. À ce propos, les enseignantes ne s'entendent toutefois pas parfaitement quant à l'accès au/aux sens et à l'appréciation par leurs élèves d'une œuvre à fort potentiel interprétatif, soit celle de Dubuc (2020) [*Ours et le murmure du vent*]. De telles observations nécessitent d'apporter certaines nuances aux constats précédents : s'il paraît pertinent que les œuvres présentent certaines complexités et subtilités, il importe de respecter le niveau développemental des élèves (notamment l'apprentissage de l'abstraction, selon Barth, 2013) et de prévoir un étayage auprès d'eux pour faciliter leur accès au/aux sens d'œuvres dites résistantes (Tauveron, 1999) ou polysémiques (Turgeon, 2013), autrement dit ouvertes à une pluralité d'interprétations. La coconstruction du/des sens de ce type d'œuvres permettrait de pallier les difficultés ci-devant nommées, ce que la lecture interactive (décrite précédemment) vise d'ailleurs (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022 ; Sauvageau et Soucy, 2022). Par ailleurs, le fait de présenter une œuvre que les élèves ne connaissent pas semble un critère à retenir. Il est possible d'imaginer que l'effet de nouveauté peut agir sur l'appétence à découvrir les mots ciblés. Finalement, la variété des œuvres utilisées pour contextualiser l'enseignement de vocabulaire paraît un aspect important pour varier par le fait même le vocabulaire enseigné. Ainsi, non seulement l'utilisation d'albums de fiction et documentaires serait à privilégier (Marra, 2014), mais également l'utilisation d'œuvres basées sur un genre poétique ou sur une conduite argumentative, etc.

Dans un contexte où les contenus d'enseignement/apprentissage sont nombreux et le temps en classe restreint, les enseignantes relèvent dans un autre ordre d'idées l'avantage d'intégrer l'utilisation de la littérature jeunesse et l'enseignement de vocabulaire dans ce qui est déjà fait en classe et de privilégier un réinvestissement des apprentissages faits dans une pluralité de contextes pédagogiques ; une approche intégrée du français (Soucy, 2022) semble en ce sens souhaitable. Nous rapportons ici quelques citations issues des entretiens finaux des enseignantes qui soutiennent ces propos.

C'était vraiment quelque chose qui s'imbriquait bien avec ce qu'on faisait déjà. Je ne le voyais pas comme étant une surcharge ou quelque chose à part. Au contraire, je le voyais comme étant un élément d'un tout.  
(Enseignante 2)

Mais je dirais l'année prochaine, ça va probablement être intégré à même mon atelier de lecture. [...] Dans leurs lectures, parfois les enfants trouvaient des mots de même famille et ils étaient capables de faire le lien. Tu sais, *murmure/murmurait*, donc ils le trouvaient dans le livre puis là, ils étaient heureux. (Enseignante 3)

Ils [les élèves] revenaient souvent regarder ce livre-là, puis ils reprenaient les mots, tu sais, comme *clairière*. Ils avaient le gout de retourner [dans le livre] et ils étaient intrigués ces enfants-là, curieux ! (Enseignante 4)

Quand ils les voient [les mots] dans un livre, puis qu'ils le montrent. En fait, chaque fois qu'ils voient un des mots dans les livres, ils viennent me voir. Il y a une petite fierté de « j'ai appris un mot, puis en plus je le repère ». (Enseignante 5)

Ainsi, les enseignantes observent que les élèves éprouvent un plaisir à retourner lire les albums présentés. Les élèves auraient par ailleurs développé une curiosité à l'égard des mots, ce que Tremblay (2021) nomme la « sensibilité lexicale », qui les mènerait à porter davantage attention aux mots lus, à retirer de la satisfaction à reconnaître les mots appris dans de nouvelles œuvres, voire à utiliser naturellement des stratégies lexicales pour comprendre les mots complexes en contexte de lecture. Dans ces conditions, il est légitime de croire que le fait d'avoir utilisé la littérature jeunesse pour ancrer les apprentissages lexicaux peut avoir influencé par la suite la manière de lire des élèves. Les commentaires des enseignantes, notés dans leur journal de bord, concernant le réemploi des mots ciblés, abondent dans le même sens. Dans ce cas, les enseignantes entrevoient plutôt un apport de la démarche mise en œuvre sur l'ensemble des compétences langagières. Les quatre principaux volets au cœur du développement de la littératie, soit la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture (ministère de l'Ontario, 2013), seraient dès lors sollicités.

[Nom de l'élève] a utilisé *libre comme l'air*<sup>8</sup> à la maison lorsque sa mère lui a dit qu'elle pouvait jouer à ce qu'elle veut après ses devoirs. (Enseignante 4)

Dans leurs textes, quand ils écrivent, ils utilisent des mots riches. [Nom de l'élève] utilise *balbutiai*-je, dans son histoire de fiction réaliste. (Enseignante 3)

[Nom de l'élève] me montre le mot *fidèle* dans son livre sur les chiens. (Enseignante 6)

[Nom de l'élève] mentionne avoir entendu *bouleversé* et *paisible* dans un dessin animé à la maison. (Enseignante 5)

Devant ces constats encourageants et les traces concrètes d'apprentissage de leurs élèves, les enseignantes ont montré une motivation à poursuivre la démarche de développement professionnel entamée à travers le projet de recherche. De fait, plusieurs d'entre elles ont proposé des pistes qui concernent le transfert qu'elles anticipent dans leur pratique au regard de l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse en contexte d'enseignement direct de

<sup>8</sup> Les mots et les locutions en italique sont ceux travaillés dans le cadre de notre projet.

vocabulaire. Voici quelques exemples de propos recueillis à cet égard dans les entretiens finaux.

Je planifierais quatre œuvres dans toute mon année. [...] Puis, je ferais peut-être ça sur deux semaines, peut-être trois de façon prolongée. (Enseignante 3)

[Ce que je conserverais], ce sont les livres affichés, toujours accessibles. Aussi, le fait que pour ces œuvres-là, les enfants savent qu'on travaille le vocabulaire. Le fait d'avoir collé les étiquettes [de définition des mots dans les œuvres], je n'aurais pas fait ça, mais je trouve finalement que c'est une bonne idée dans ce contexte-là d'apprentissage. On se rappelle tout le temps que c'est un livre qu'on a utilisé pour ça. (Enseignante 5)

Ça peut aussi devenir une activité ouverte pour les enfants. Par exemple : « Prends une œuvre que tu apprécies. Dégage dix mots qui t'interpellent, qui te questionnent, etc. Fais des recherches sur ces mots. Présente le tout aux autres. » Ça peut faire une super activité ! Moi j'ai plein de... [bruit qui illustre les idées qui foisonnent]. (Enseignante 5)

Certaines enseignantes ont même fait mention que l'utilisation d'albums communs, d'une classe à l'autre, leur permettait de partager leur interprétation de certains passages, bref, de favoriser les échanges entre collègues à propos de leurs lectures et, par ricochet, leur développement professionnel.

Puis, ce que je te disais par rapport [à l'œuvre] *Ours et le murmure du vent*, le fait que l'équipe se parle de ça au midi... Là, tu es en train de faire du développement professionnel, de la formation continue, parce que c'est un projet commun. (Enseignante 5)

Les précédents postulats et la dernière citation rejoignent d'ailleurs ceux du Conseil supérieur de l'éducation (2014), qui stipule que l'apprentissage professionnel en milieu scolaire est essentiellement une activité collaborative et qui valorise dès lors les échanges et le partage de réflexions entre collègues enseignants. Ces constats rappellent de même les propos de Tucker (2003) en ce qui a trait au large potentiel d'intérêt des œuvres de littérature jeunesse, qui dépassent bien souvent sa visée de captiver un jeune lectorat.

En bref, les résultats issus de nos données qualitatives contribuent directement à répondre à l'objectif de cet article, visant à documenter l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse et son effet dans le contexte d'un enseignement direct de vocabulaire. De là, les observations réalisées par les enseignantes ont permis de mettre en évidence les critères qu'elles privilégient lors du choix des œuvres dans ce contexte précis d'enseignement/apprentissage, tels que la richesse de la langue (en prévoyant néanmoins un étayage auprès des élèves et un travail de coconstruction du/des sens dans le cas d'œuvres dites résistantes ou polysémiques), l'effet de nouveauté et la variété des genres de textes. Le fait d'avoir ancré les apprentissages lexicaux dans le contexte authentique et signifiant des œuvres de littérature jeunesse semble

également avoir joué en faveur d'une sensibilité lexicale accrue chez les élèves en contexte de lecture, mais également un transfert des apprentissages dans le développement d'autres compétences langagières. Les enseignantes ont pu aussi déceler un potentiel de transfert de la démarche mise en œuvre dans leur pratique. De fait, elles envisagent un réinvestissement autonome de cette démarche en lui apportant quelques ajustements et ajouts, et ce, idéalement dans un contexte collaboratif qui leur permettrait de partager leurs réflexions avec des collègues, notamment au sujet des œuvres utilisées.

## **Conclusion**

En définitive, l'interprétation que nous effectuons des résultats issus de l'analyse de nos données mixtes attire l'attention sur l'efficacité de la démarche d'enseignement direct de vocabulaire, incluant la contextualisation des mots dans des œuvres de littérature jeunesse. Dans cette optique, certains critères seraient à privilégier lors du choix des œuvres, notamment la qualité de la langue, l'effet de nouveauté et la variété des genres de textes, au-delà des seuls albums de fiction et des documentaires. Il semble par ailleurs que l'approche que nous avons mise en œuvre favorise le transfert des apprentissages lexicaux d'une œuvre à l'autre ainsi que les liens entre les compétences langagières. Si les enseignantes qui ont participé à cette expérimentation croient au potentiel de transfert des activités vécues dans leur pratique, mais également aux avantages des pratiques collaboratives et réflexives avec leurs collègues, il apparaît qu'une suite à ce projet serait pertinente. En effet, l'approche quasi expérimentale utilisée ne permettait pas aux enseignantes de s'impliquer activement dans le choix des œuvres et des activités. Il serait donc fort intéressant de poursuivre la documentation de l'utilisation des œuvres de littérature jeunesse, et son effet, dans un contexte d'enseignement direct de vocabulaire lorsque celles-ci sont choisies par les enseignantes. Une recherche de type collaboratif basée sur ce nouveau postulat permettrait-elle de déterminer de nouveaux critères de choix des œuvres ? La mise en œuvre du projet de manière autonome par chaque enseignante, mais ajustée au fil des rencontres grâce aux réflexions entre collègues et chercheurs entraînerait-elle des observations différentes sur l'effet des œuvres de littérature jeunesse comme ancrage signifiant dans l'apprentissage de mots ciblés ? De nouveaux travaux sur le sujet s'ajoutent dès lors à nos priorités.

## **Références bibliographiques**

ANCTIL, D., SINGCASTER, M. et TARDIF, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*. N°64(1). Lille. France. p. 19-25.

BARTH, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation. Montréal. Canada.

BECK, I. L., McKeown, M. G. et KUCAN, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.). The Guilford Press. New York. É.-U /London. England.

BIEMILLER, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2<sup>e</sup> éd., p. 34-50). The Guilford Press. New York. É.-U /London. England.

COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah. É.-U.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Canada.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

CUERRIER, M. (2019). Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1<sup>er</sup> cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Mémoire de maîtrise. Sciences de l'éducation, didactique. Université de Montréal. Montréal. Canada. 224 pages. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23569>

DEROY-RINGUETTE, R. (2019, juin). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. 33<sup>e</sup> congrès du Conseil international d'études francophones. Ottawa. Canada.

DUBUC, M. (2020). *Ours et le murmure du vent*. Album. Montréal. Canada.

DUNN, D. M. (2020). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : Version pour francophones du Canada* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson. Montréal. Canada.

DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.) *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire*. (p. 80-118). Chenelière Éducation. Montréal. Canada.

GAGNON, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire. Une comparaison de deux approches de lecture interactive*. Mémoire de

maitrise. Sciences de l'éducation, didactique. Université de Montréal. Montréal. Canada. 200 pages.

<http://hdl.handle.net/1866/22833>

GRAVES, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press. New York. É.-U.

GRAVES, M. F., BAUMANN, J. F., BLACHOWICZ, C. L. Z., MANYAK, P., BATES, A., CIEPLY, C., DAVIS, J. R. et VON GUNTEN, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, N°67(5). New York. É.-U. p. 333-346.

<https://doi.org/10.1002/TRTR.1228>

GRAVETT, E. (2020). *Superflu*. L'école des loisirs. Paris. France.

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*. N°149-150. Université de Lorraine. France. p. 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>

HOWELL, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Boeck Supérieur. Paris. France.

KOLODNY, O. (2020). *Au dodo les animaux !* Actes sud junior. Arles. France.

LACHANCE, B. (2011). La fiction documentaire pour apprendre autrement. *Québec français*. N°161. Québec. Canada. p. 53-56.

LEPINE, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. N°15(2). Université de Sherbrooke. Canada. p. 97-118. <https://doi.org/10.7202/1018458ar>

LÉPINE, M. (2019). La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire. *Repères*. N°59. Lyon. France. p. 169-189. <https://doi.org/10.4000/reperes.2106>.

LEPINE, M. et HÉBERT, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF. Université de Montréal. Canada.

MARRA, G. R. (2014). *Vocabulary growth using nonfiction literature and dialogic discussions in preschool classrooms*. Thèse de doctorat. Linguistique appliquée. University of South Dakota. É.-U. 123 pages. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1562505203.html?FMT=ABS>

MCKEOWN, M. G. et BECK, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, N°29(4). É.-U. p. 520-530. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *La littératie en tête de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*. Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque. Ontario. Canada. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacyreport.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec. Canada. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture\\_section1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf)

POSLANIEC, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Éducation. Paris. France.

RUBIN, A. et SALMIERI, D. (2016). *Les dragons adorent les tacos* (tome 1). Les Malins. Montréal. Canada.

SAUVAGEAU, C. et SOUCY, E. (2022). Les albums déclencheurs de parole. Partie 2. *Le Pollen*. N°38(1). Montréal. Canada. p. 203-218.

SOUCY, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*. N°30(3). Montréal. Canada. p. 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>

TREMBLAY, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*. N°189-190. Université de Lorraine. France. p. 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>

TUCKER, N. (2003). *Rencontre avec Philip Pullman*. Gallimard. Paris. France.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*. N°19. Lyon. France. p. 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

TURGEON, E. (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation, didactique. Université de Montréal. Montréal. Canada. 274 pages. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>