

Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire

Sylvie-Anne Barbeau

Numéro 171, 2014

Le lexique : apprentissage et enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71230ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barbeau, S.-A. (2014). Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire. *Québec français*, (171), 77–79.

Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire

✱ Sylvie-Anne Barbeau

Depuis la dernière décennie, un nombre croissant de chercheurs se sont intéressés à l'étude des effets du milieu de vie des enfants sur leurs apprentissages. Le milieu socioéconomique où l'enfant grandit joue un rôle déterminant sur les acquis qu'il développera et sur ses apprentissages en lecture. Il en ressort que la majorité des élèves qui proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés arrivent à l'école avec des différences marquées quant à la maîtrise et à la connaissance du vocabulaire, car ils sont susceptibles d'être moins exposés aux mots dans leur environnement que leurs pairs provenant de milieux plus favorisés. En effet, le faible contact avec la langue perturberait le développement langagier, compromettrait les aptitudes cognitives, notamment celles liées au développement de la littératie, et mettrait en péril les chances de réussite scolaire.

Dans le domaine de la recherche scientifique, les chercheurs sont unanimes pour dire que la période d'intervention pour arriver à diminuer l'écart entre les élèves de milieux défavorisés et ceux provenant de milieux plus favorisés est de trois ans, soit avant que l'élève ne se rende en troisième année du primaire. Au-delà de cette période, l'écart se creuse et devient alors difficilement surmontable¹. Ils ajoutent également que, plus le vocabulaire est développé chez un élève, meilleures sont ses chances de réussir, car il peut ainsi créer davantage de liens cognitifs pour l'apprentissage formel de la lecture. Biemiller² et Slowinim soutiennent que les enfants moins stimulés sur le plan langagier n'acquiescent en moyenne qu'un seul mot par jour entre l'âge de un et huit ans et que ceux provenant de milieu moyen auront la chance d'en apprendre deux de plus.

La présente étude s'inspire non seulement de ces précédentes recherches, mais également de celles de Beck, McKeown et Kucan³. Notre approche s'appuie sur l'ensemble de ces données de recherche, lesquelles offrent une démarche d'enseignement efficace pour obtenir des résultats probants et permettent de mieux exploiter des livres d'histoires pour enfants. Elle ouvre toutes grandes les portes à l'univers des mots, au plaisir de lire ainsi qu'à la capacité de s'exprimer et de comprendre. Elle permet de tirer profit d'authentiques livres d'histoires où des mots ciblés sont soigneusement choisis selon l'approche des chercheurs.

Présentation du problème en contexte montréalais

L'analyse des résultats scolaires en français dans le quartier sud-ouest de Montréal pour l'année 2011-2012 révèle que le pourcentage élevé d'élèves qui ont des résultats scolaires en deçà de 69 % est préoccupant. À Saint-Henri, c'est plus d'un élève sur deux, soit environ 50 %, qui ne réussit pas en français, et au secondaire, 56 % d'entre eux n'obtiennent pas le diplôme.

Quant à nos élèves provenant des écoles bassins à Saint-Henri, ils ont un profil de défavorisation maximale, soit au 10^e décile, et ils éprouvent des difficultés à réaliser les apprentissages en français. Il est donc impératif de chercher des façons de renverser la tendance au décrochage et d'améliorer leurs chances de réussite scolaire.

Dans les plans de réussite de trois écoles de Saint-Henri et du sud-ouest de Montréal pour la dernière année scolaire, soit 2012-2013, nous avons décidé d'une intervention pédagogique au préscolaire qui vise le développement du vocabulaire des élèves comme résultat attendu. Pour y arriver, nous avons élaboré une approche inspirée des aspects positifs des travaux de recherche qui ont montré des indices prédictifs élevés dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, Biemiller⁴ suggère de placer l'enfant qui a peu été stimulé avant son entrée à l'école dans un contexte d'appropriation du langage oral par l'approche de livres d'histoires. Il ajoute que l'exposition des enfants à la lecture est une variable qui favorise le développement du langage et l'acquisition du vocabulaire. Le simple fait de faire la lecture de livres d'histoires à des enfants occasionne des retombées efficaces sur l'apprentissage du vocabulaire. Les enfants vont reconnaître, de manière beaucoup plus significative, le sens des mots qu'on leur a lus plutôt que les mots qui ne proviennent pas d'histoires lues. Renforcer le vocabulaire par la présentation d'images et d'objets concrets lors de la lecture de livres d'histoires, tout en sollicitant l'engagement et la participation des enfants, permet une acquisition significative du vocabulaire⁵. Selon Brabham et Lynch-Brown⁶, le temps qui sera consacré à la lecture est essentiel. Ils recommandent également aux enseignants de prévoir des périodes de lecture quotidiennes dédiées à l'apprentissage explicite de mots de vocabulaire. Enfin, ils considèrent que la



Sylvie-Anne Barbeau,
conseillère pédagogique,
Commission scolaire de
Montréal

consolidation des apprentissages dépend directement de la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves.

Démarche d'exploitation et pistes prometteuses

En rassemblant les pistes prometteuses de corpus de recherches, nous avons développé une approche systématique permettant d'enseigner le vocabulaire à l'aide de quatre activités décrites plus bas. Dans ces activités, le sens des mots enseignés est abordé et réinvesti par la lecture de livres d'histoires pour enfants. Afin de déterminer le vocabulaire susceptible d'être exploité, nous avons travaillé en équipe avec les enseignantes et l'orthopédagogue en lisant près d'une vingtaine de livres pour enfants présélectionnés par les enseignantes.

L'activité prend la forme suivante et la démarche suit toujours la même formule, seuls les mots changent. Chaque livre est lu trois fois et comprend trois mots de vocabulaire ciblés à enseigner. Il y a une seule intention pédagogique par lecture, un seul mot de même qu'un seul sens qui sont enseignés à la fois. Il s'agit de définir simplement le mot, d'en montrer une image ou un objet le représentant, de dire et de mimer un geste associé au mot ciblé lorsqu'il est entendu lors de la lecture et d'enseigner le sens du mot ciblé en favorisant l'exploitation et la décontextualisation. Cette approche offre également l'occasion de travailler les composantes phonologique, syllabique et orthographique, et de solliciter l'engagement et la participation des élèves en leur demandant de donner un exemple du mot à partir de leur vécu. Par la suite, l'enseignante est invitée à réutiliser le mot dans la vie quotidienne de la classe pour en favoriser l'usage et la rétention.

L'animation a été prise en charge par l'enseignante et la conseillère pédagogique afin de s'assurer que cette démarche

pédagogique, qui vise l'apprentissage et la rétention des mots de vocabulaire enseignés, permette d'atteindre les résultats prévus par la recherche. La modélisation de l'approche en salle de classe a été réalisée dans huit groupes-classes de la maternelle et du premier cycle à raison de trois animations par classe sur une période d'environ six semaines.

L'intervention s'est déroulée en équipe pour favoriser la transférabilité de l'approche pédagogique. Afin de développer l'écoute active, l'enseignante donne, avant chaque lecture, une définition brève du mot ciblé aux élèves et montre une image ou un objet le représentant, associe au mot une onomatopée et leur demande de faire un geste associé au mot ciblé lorsqu'il est entendu.

Première lecture

La première semaine, l'enseignante fait une première lecture animée du livre en rappelant la brève définition du mot ciblé. La conseillère pédagogique enchaîne et anime les quatre activités consécutives (voir l'encadré) à cette première lecture selon l'approche suggérée dans notre étude.

La première activité en est une de rappel. Il s'agit de revenir sur le passage, par exemple : « Regardez, la maman kangourou peut tomber. Quel est le mot que nous venons d'apprendre qui veut dire tomber ? Oui, c'est "trébucher" ». Le mot « trébucher » est alors répété avec les élèves.

La seconde activité en est une de discrimination où l'élève est appelé à faire des choix pour dire si la situation proposée correspond au mot ciblé. L'élève devra mimer le geste et produire l'onomatopée liés au mot pour manifester sa correspondance. Est-ce le mot ciblé ou non ? Il s'agit de donner à l'élève plusieurs occasions de discriminer le mot ciblé pour élargir l'utilisation à d'autres contextes que celui de l'histoire. L'exemple suivant illustre ce dernier point : « Je vais vous présenter

des situations. Si vous pensez qu'il peut s'agir d'une situation où l'on peut *trébucher*, dites-moi "trébucher" puis "ouch !" tout en faisant le geste de vous frotter les genoux. Si vous pensez que ce n'est pas *trébucher*, dites-moi "Mais non, ce n'est pas trébucher" ».

- Les bras chargés, je marche dans une pièce encombrée de jouets et de vêtements sur le plancher.
- Je marche normalement avec des chaussures bien attachées.
- Je marche très vite à reculons sans regarder où je mets les pieds.

La troisième activité consiste à donner l'occasion de généraliser la définition du mot ciblé à d'autres contextes distincts de celui vu dans l'histoire. Il s'agit de demander à chaque élève de donner un exemple de son vécu en employant le mot ciblé.

La quatrième activité invite une fois de plus l'élève à répéter le mot ciblé puis à discriminer les syllabes et à les nommer. Vient ensuite la représentation orthographique, où l'élève est invité à écrire le mot, à le dessiner et même à écrire une phrase simple, selon que l'on s'adresse à des élèves de fin de la maternelle ou de la première année.

Une fois ces quatre activités terminées, l'équipe recommence la même démarche pédagogique en exploitant un second et un troisième mot de vocabulaire. Pour conclure, une dernière animation permet de consolider l'apprentissage du vocabulaire à l'aide d'une révision de ces trois mots. On demande ainsi à l'élève de penser aux trois mots et de justifier le sens du mot en situation, par exemple : « Que pensez-vous de cela ? Est-ce qu'un vélo peut trébucher ? Pourquoi ? »

La semaine suivante, pour vérifier s'il y a rétention du premier mot enseigné, chaque élève est interrogé.

Environ dix semaines après la dernière animation, soit l'exploitation des trois mots ciblés ainsi que l'activité de consolidation du vocabulaire nouvellement acquis, il est utile de répéter l'exercice de contrôle auprès de chaque élève afin de confirmer s'il y a rétention. Chacun doit se rappeler les mots appris, en donner la signification ainsi qu'un exemple du mot dans une phrase complète à partir de son propre vécu.

Activités de retour sur les mots ciblés (30 minutes)

- Rappel : rappeler le mot ciblé et le répéter
- Discrimination : discriminer l'usage du mot en l'appliquant à d'autres contextes
- Généralisation : appliquer le mot ciblé à d'autres contextes
- Répétition : répéter le mot ciblé, en discriminer les syllabes et en faire une représentation orthographique

Au bilan

Cette expérience pédagogique auprès des élèves en milieu défavorisé s'est révélée concluante. Définir le mot simplement en l'associant à une image, à un geste et à un son, le répéter et en exploiter la composante phonologique et syllabique permettent une meilleure rétention du mot ciblé. Il en résulte qu'en moyenne 84 % des élèves des six groupes-classes participants ont retenu les trois mots ciblés dans l'histoire, leur définition et leur signification à partir d'exemples tirés de leur vécu.

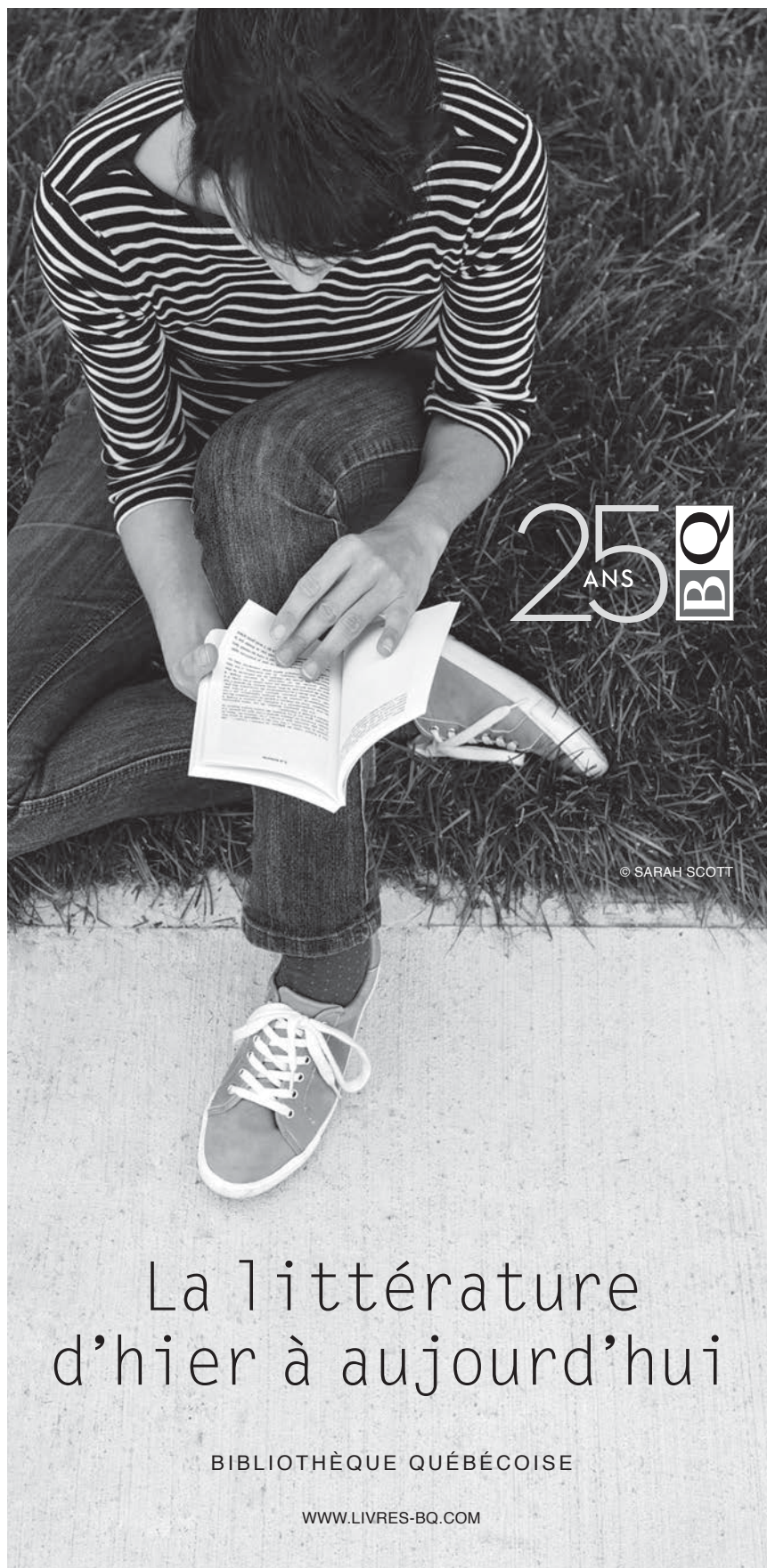
Cette expérience nous porte à croire que l'approche, qui se fonde sur des recherches probantes et qui intègre chacune des interventions précédentes, favorise simultanément l'interaction, le réinvestissement, la rétention, l'engagement et la motivation à réaliser des apprentissages en lecture tout en permettant l'enrichissement du vocabulaire des élèves. *

Notes

- 1 C. Bouchard, G. Cantin et A. Charron [dir.]. *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009.
- 2 A. Biemiller, *L'influence du vocabulaire sur l'acquisition de la lecture*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (www.literacyencyclopedia.ca), 2006.
- 3 I. L. Beck, M. G. McKeown et L. Kucan, *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*, New York, The Guilford Press, 2002.
- 4 A. Biemiller, « Vocabulary : needed if more children are to read well », *Reading Psychology*, vol. 24 (2009), p. 323-335.
- 5 B. A. Wasik, et M. A. Bond, « Beyond the pages of a book : interactive book reading and language development in preschool classrooms », *Journal of Educational Psychology*, vol. 93 (2003), p. 243-250.
- 6 E. G. Brabham et C. Lynch-Brown, « Effects of teachers reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94 (2002), p. 465-473.

Référence

PISA. BUISSIÈRE, P., CARTWRIGHT, F. et KNIGHTON, T., À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA l'ODCE. La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes. Premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans, Ottawa, Ressources humaines et développement des compétences, Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et statistique Canada, 2004.



25 ANS
BQ

© SARAH SCOTT

La littérature d'hier à aujourd'hui

BIBLIOTHÈQUE QUÉBÉCOISE

WWW.LIVRES-BQ.COM