

# Quand les élèves sont invités à traduire et à comparer des unités lexicales dans différentes langues

Catherine Maynard<sup>1</sup> et Joël Thibeault<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

<sup>2</sup>Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## Pour citer cet article :

Maynard, C. et Thibeault, J. (2024). Quand les élèves sont invités à traduire et à comparer des unités lexicales dans différentes langues. *Didactique*, 5(1), 80-102.

<https://doi.org/10.37571/2024.0104>

**Résumé :** Dans cet article, nous présentons les résultats d'une étude descriptive et exploratoire ayant pour objectif de rendre compte des pratiques plurilingues auxquelles recourent des enseignantes du Québec et de l'Ontario francophone pour enseigner le lexique. Plus particulièrement, grâce à l'analyse thématique de données issues d'entretiens individuels, nous nous arrêtons aux moments où les personnes participantes ont déclaré inviter les élèves à traduire des unités lexicales et à les comparer dans plusieurs langues. Les résultats montrent non seulement que ces traductions et ces comparaisons interlinguistiques peuvent se mettre en œuvre selon différentes modalités (p. ex., planifiée ou spontanée; en plénière, individuellement ou en petits groupes), mais aussi que diverses notions lexicales (p. ex., les congénères, les expressions idiomatiques) sont interpellées lorsque les élèves s'engagent dans ce travail. Ils nous amènent ainsi à relever comment des enseignantes œuvrant dans une variété de contextes éducatifs s'approprient les propositions issues de la recherche sur les approches plurilingues tout en édifiant un pont entre ce domaine de recherche et celui de la didactique du lexique.

**Mots-clés :** lexique, approches plurilingues, traduction, comparaison.

## Introduction

Pour communiquer, l'élève est appelé à faire une utilisation appropriée du vocabulaire. Ce dernier fait ainsi partie intégrante des compétences en lecture, en écriture et en communication orale à développer selon les différents programmes d'enseignement, tant au Québec qu'en Ontario (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2023). Le fait de disposer d'un vocabulaire riche et varié, dans cette optique, est un déterminant de la réussite à l'école, et ce, dans toutes les disciplines scolaires (Schleppegrell, 2004; Tremblay et al., 2023).

Dans une perspective d'inclusion et d'équité, il est nécessaire de favoriser le développement de la compétence lexicale de l'ensemble des élèves, quel que soit leur profil linguistique. Les pratiques d'enseignement du lexique utilisées gagnent donc à prendre en compte les caractéristiques des élèves et à mobiliser les ressources, cognitives et autres, qu'ils ont à leur disposition. Or, au Canada, les enfants issus de l'immigration constitueront entre 39% et 49% de la population totale d'enfants d'ici 2036 (Statistique Canada, 2017). En ce sens, Bauer et al. (2019) invitent les actrices et acteurs scolaires à considérer les ressources particulières dont sont dotés ces élèves en reconnaissant, en valorisant et en tirant parti de la diversité que leur présence occasionne au sein de l'école. Ces ressources particulières dont disposent les élèves issus de l'immigration, bien souvent plurilingues, résident entre autres dans leur riche répertoire linguistique (Armand, 2021).

Une telle perspective est associée à des contextes de « collaboration linguistique et culturelle » (Lory et Prasad, 2020, p. 89) s'opposant à la valorisation unique d'une norme monolingue et guide les travaux de plusieurs chercheuses et chercheurs s'intéressant à l'enseignement du lexique en milieu pluriethnique (Galante, 2020; Leonet et al., 2020). Ces chercheuses et chercheurs ont notamment mis à l'essai des dispositifs d'enseignement lexical incluant des approches plurilingues (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021; Armand et al., 2008). Ces dispositifs mobilisent, à différents degrés, les connaissances des élèves encodées dans d'autres langues que celle de l'école. Ils reposent, entre autres, sur le recours à des traductions et à des comparaisons interlinguistiques. Ces comparaisons sont, par exemple, associées à l'identification de congénères, soit des mots qui partagent des similarités sur le plan du sens et de la forme dans plusieurs langues (p. ex., hôpital, hospital, hospital et ہسپتال en français, en espagnol, en anglais et en ourdou). C'est ainsi que de tels dispositifs prennent appui sur la diversité linguistique pour à la fois favoriser une ouverture à son égard, légitimer les ressources plurilingues des élèves et développer leur vocabulaire dans la langue de scolarisation.

Bien que des pratiques plurilingues d'enseignement lexical aient fait l'objet de recherches empiriques, principalement dans le monde anglo-saxon, leur emploi dans les pratiques habituelles des personnes enseignantes n'a jamais, à notre connaissance, retenu l'attention des chercheuses et chercheurs. Plus particulièrement, comme nous le verrons dans le cadre théorique, s'il peut être pertinent d'encourager les élèves à opérer des traductions et des comparaisons interlinguistiques lorsqu'ils apprennent le lexique français en classe, la recherche n'a pas encore documenté les pratiques d'enseignement dans le cadre desquelles ils sont appelés à le faire, et ce, sans l'intervention des chercheuses et chercheurs.

### **Cadre théorique**

L'étude au cœur du présent article repose sur un cadre théorique s'inspirant de deux champs de recherche complémentaires, celui de la didactique du lexique et celui des approches plurilingues. Nous les abordons maintenant pour situer notre étude en fonction des écrits pertinents.

### **La didactique du lexique**

Dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde (L2), la didactique du lexique joue depuis longtemps un rôle prépondérant (Germain, 2006; Zimmerman, 1996). En effet, les apprenantes et apprenants du français comme L2 ne peuvent pas s'appuyer sur un bagage de connaissances antérieures sur le lexique dans cette langue pour s'engager dans des interactions. C'est donc pour cette raison, entre autres, que cette composante est souvent mise en avant-plan dans les pratiques d'enseignement. Cela dit, dans les contextes où le français est considéré comme la langue première (L1) des élèves, le lexique ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement formel; il est ainsi souvent décrit comme le parent pauvre des pratiques des enseignantes et enseignants (Tremblay, 2020; Roy-Vallières et Fejzo, 2022). Au Canada francophone, depuis la fin des années 2000, un certain engouement se fait toutefois sentir et, de plus en plus, la collectivité de recherche en didactique reconnaît que le lexique doit se trouver au cœur des priorités du personnel enseignant.

Si les pratiques d'enseignement du lexique tendent encore à reposer sur des discussions spontanées répondant à des besoins que manifestent les élèves au fur et à mesure d'une tâche ne visant pas forcément le développement de leur compétence lexicale (Ancil et al., 2018), de nombreuses propositions didactiques font actuellement l'objet d'études visant à en mettre au jour la pertinence. Il est notamment reconnu que l'enseignement du lexique devrait se mettre en œuvre de façon explicite (Berthiaume et al., 2020; Roux-Baron et

Cèbe, 2020; Spencer et al., 2012) et cibler non seulement le vocabulaire courant, mais aussi le vocabulaire scolaire (Beck et al., 2013). Ainsi les personnes enseignantes gagnent-elles à planifier les unités lexicales (UL)<sup>1</sup> faisant l'objet d'un enseignement et à en proposer des définitions conviviales aux élèves. Elles peuvent, de cette façon, positionner ces derniers au cœur d'activités et de discussions riches et signifiantes visant une compréhension fine des UL enseignées de même que leur utilisation en contexte. Un tel enseignement devrait bien évidemment favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves sur le plan quantitatif, les amenant ainsi à connaître et à utiliser un grand nombre d'UL, mais il serait en outre pertinent qu'il adopte une perspective pluridimensionnelle plus qualitative (Tremblay, 2021). Dit autrement, l'élève devrait non seulement détenir un large vocabulaire, mais aussi se familiariser avec un certain nombre d'informations en lien avec chacune des UL qu'il connaît.

Plus particulièrement, ces informations de type qualitatif peuvent être associées à trois dimensions (Nation, 2022) : le sens, la forme et l'usage. Le sens d'une UL renvoie, d'une part, aux significations qui lui sont associées et, d'autre part, aux relations sémantiques (la synonymie, l'antonymie, etc.) que cette unité entretient avec d'autres. La forme réfère quant à elle à l'orthographe et à la prononciation de l'UL, mais aussi à ses traits sublexicaux (ses préfixes, ses suffixes, etc.). Enfin, son usage correspond à l'utilisation de l'UL en contexte, selon différentes caractéristiques linguistiques influençant son actualisation dans le discours (sa catégorie grammaticale, son régime, ses cooccurrents, etc.) et les contraintes grammaticales de la phrase. Ainsi, l'enseignement pluridimensionnel du lexique permettrait aux élèves de développer leur compétence lexicale en termes d'étendue – le nombre d'UL connues – et de profondeur – les informations connues par rapport à chacune d'elles –, et soutiendrait la conceptualisation du lexique en tant que système. En effet, les UL sont liées les unes aux autres de manière structurée dans le lexique, et la nature de ces relations peut être observée en classe en abordant les notions qui en rendent compte (la cooccurrence, la synonymie, la structure morphologique, etc.).

### **Les approches plurilingues**

À l'instar des autres composantes de la langue (Larouche, 2018; Rinnert et Kobayashi, 2018), tant en recherche que dans la pratique, l'enseignement du lexique est principalement

---

<sup>1</sup> Nous optons pour le concept d'*unité lexicale*, plutôt que celui plus vague de *mot*, car il permet de rendre compte autant des lexèmes (p. ex., *barista*, *plonger*) que des locutions (p. ex., *chemin de fer*, *monter un bateau à quelqu'un*) (Polguère, 2016).

considéré dans une perspective monolingue. Or, à une époque où l'hétérogénéisation des populations scolaires est indéniable, il convient de se questionner sur le rôle que pourraient jouer les approches plurilingues dans le développement de la compétence lexicale des élèves. De telles approches, qui gagnent en popularité en didactique du français, misent sur la valorisation de la diversité linguistique comme point de départ pour l'élaboration et le déploiement des pratiques d'enseignement (Gosselin-Lavoie, 2022; Lory, 2023). En recourant à de telles approches, les membres du corps enseignant font du répertoire plurilingue des élèves le pilier à partir duquel se construisent leurs connaissances en français (de Pietro, 2003; Armand et Maynard, 2021). L'ensemble des élèves de la classe peut ainsi mobiliser ses connaissances antérieures, et ce, même si elles n'ont pas initialement été construites dans la langue de l'école.

Dans le monde anglo-saxon, comme nous l'avons souligné précédemment, la recherche a commencé à s'intéresser à la pertinence d'un enseignement plurilingue du lexique (Moses et Torrejon Capurro, 2024). Par exemple, dans une recherche menée dans le cadre d'un cours d'enseignement de l'anglais à des fins académiques (*English for Academic Purposes*) en milieu universitaire anglophone à Toronto (Canada), Galante (2020) a comparé les effets d'une approche plurilingue (groupe expérimental; n = 79) et d'une approche monolingue (groupe contrôle; n = 50) sur le développement du vocabulaire de 129 étudiantes et étudiants internationaux principalement originaires de Chine. L'approche plurilingue expérimentée incluait notamment une tâche amenant les étudiantes et étudiants à réfléchir aux similarités et aux différences entre des expressions idiomatiques utilisées en anglais et dans les différentes langues de leur répertoire, puis à employer ces expressions dans plusieurs langues lors d'un jeu de rôle. Les étudiantes et étudiants du groupe contrôle, pour leur part, ont étudié et utilisé ces expressions en anglais seulement. Il en ressort que les gains en vocabulaire observés chez les étudiantes et étudiants ayant participé à l'approche plurilingue sont significativement supérieurs à ceux observés dans le groupe contrôle. La chercheuse note en outre que l'approche plurilingue est plus à même de susciter l'engagement des étudiantes et étudiants dans leur apprentissage du lexique.

D'autres études se sont quant à elles penchées sur la conscience qu'ont les apprenantes et apprenants des congénères (Cenoz et al., 2022; Hipfner-Boucher et al., 2021; White et Horst, 2012). D'Angelo et al. (2017), dans cette perspective, ont notamment voulu déterminer si une mesure de la conscience des congénères entre le français et l'anglais chez des élèves de la première à la troisième année du primaire scolarisés en immersion française au Canada pouvait expliquer les résultats qu'ils obtiennent à des épreuves sur les lexiques français et anglais. Après avoir contrôlé le raisonnement non verbal, la conscience phonologique et l'identifications des mots, l'équipe de recherche a relevé que la conscience

des congénères pouvait prédire de manière significative le développement longitudinal et simultané, dans les deux langues, du vocabulaire. De plus, les résultats de l'étude montrent que la contribution de la conscience des congénères à l'apprentissage du lexique en français s'est renforcée entre la première et la deuxième année. Ainsi, un travail en classe sur les congénères et le développement de connaissances métalinguistiques à leur égard pourrait contribuer à soutenir le développement lexical en français, la langue cible dans le contexte de cette recherche.

Enfin, Leonet et al. (2020) se sont quant à eux intéressés aux approches plurilingues dans le cadre d'une séquence d'enseignement axée sur le développement de la conscience morphologique, soit l'habileté à réfléchir à la structure interne des mots (les préfixes, les suffixes, etc.) et à la manipuler à dessein (Fejzo, 2016; Georgiou et al., 2023). Dans cette étude menée en Espagne auprès d'élèves de cinquième et de sixième année du primaire apprenant l'anglais L2 et connaissant déjà l'espagnol et le basque, les activités vécues par le groupe expérimental comportaient, par exemple, des moments où les élèves comparaient le processus d'affixation dans les trois langues et où ils cherchaient des congénères dans des textes. Les résultats de la recherche indiquent que les élèves du groupe expérimental ont affiché des gains supérieurs à ceux du groupe contrôle en ce qui concerne la mesure de leur conscience morphologique en anglais, montrant les effets positifs des approches plurilingues à cet égard. Les élèves du groupe expérimental, comme ceux de l'étude de Galante (2020), ont également mentionné le caractère utile de ces approches et le plaisir qu'ils avaient eu à les vivre.

En somme, les quelques études recensées dans cet article tendent à indiquer un certain consensus quant au potentiel des approches plurilingues pour favoriser l'enseignement du lexique. De plus, ces approches permettent l'enseignement de différentes notions lexicales (les expressions idiomatiques, les congénères, la structure morphologique des UL, etc.), ce qui montre qu'elles ont le potentiel de soutenir l'élève dans les multiples facettes de son appropriation du lexique. Bien que la recherche actuelle documente les bénéfices d'approches plurilingues d'enseignement lexical, elle ne révèle pas la manière dont les élèves s'y engagent dans le cadre de pratiques naturellement mises en œuvre par le corps enseignant. Dans cet article, nous répondrons donc aux deux questions de recherche suivantes :

1. Comment des personnes enseignantes invitent-elles les élèves à prendre part à des pratiques d'enseignement lexical mobilisant d'autres langues que le français ?
2. Dans le cadre de telles pratiques, quelles sont les notions lexicales interpellées ?

## Méthodologie

Pour bien cerner d'où proviennent les résultats au cœur de cet article, il nous faut présenter la recherche initiale de laquelle sont tirées les données permettant de répondre aux questions de recherche. Interprovinciale, cette étude vise, de façon générale, à rendre compte des pratiques plurilingues d'enseignement lexical chez des personnes enseignant le français au Québec et en Ontario. Elle a, plus particulièrement, été menée auprès d'un échantillon de convenance constitué de 20 enseignantes, soit 13 du Québec et 7 de l'Ontario. Ces participantes, toutes des femmes, sont âgées de 27 à 56 ans et ont été recrutées au moyen des réseaux sociaux Facebook et X. Pour participer à l'étude, elles devaient déclarer recourir au plurilinguisme pour enseigner le lexique. Les participantes sont en majorité originaires du Canada ( $n = 14$ ), mais aussi de France ( $n = 2$ ), d'Algérie ( $n = 2$ ) et de Chine ( $n = 1$ )<sup>2</sup>. Le français est la langue maternelle de la plupart d'entre elles ( $n = 14$ ), l'anglais, l'arabe, le kabyle, l'innu-aimun, l'ewondo, le bulu et le ffulbe étant aussi des langues maternelles déclarées par certaines. En plus du français, toutes comptent l'anglais au sein de leur répertoire linguistique, parfois parmi d'autres L2 déclarées. Comptant entre 1 et 27 années d'expérience, les enseignantes recrutées œuvrent à différents niveaux scolaires : au préscolaire ( $n = 1$ ), au primaire ( $n = 12$ ), au secondaire ( $n = 4$ ) et aux adultes ( $n = 3$ ). Elles ont également des formations initiales en enseignement variées (p. ex. éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement du français L2). Les contextes scolaires dans lesquels elles enseignent sont donc diversifiés : classe ordinaire au primaire ( $n = 7$ ), classe de français au secondaire ( $n = 2$ ), classe de français L2 (dans différents contextes, tels que la classe d'immersion, la classe d'accueil au primaire et au secondaire ou la classe de francisation aux adultes ;  $n = 9$ ) et classe avec élèves suivant un programme pensé pour ceux ne parlant pas le français régulièrement à la maison en Ontario ( $n = 2$ ).

Pour décrire les pratiques plurilingues d'enseignement du lexique utilisées par les participantes, un entretien individuel semi-dirigé a été mené auprès d'elles, et ce, virtuellement<sup>3</sup>. D'une durée approximative d'une heure, cet entretien a permis de dresser le portrait des pratiques déclarées par les enseignantes. Pour ce faire, des questions telles

---

<sup>2</sup> Il est à noter que certaines données sociodémographiques ont été obtenues auprès de seulement 19 des 20 participantes.

<sup>3</sup> Un deuxième entretien individuel semi-dirigé, prenant cette fois la forme d'un récit de pratique (Audet, 2018; Desgagné, 2005), a également été réalisé. Cet entretien a permis aux participantes de décrire l'une de leurs pratiques plurilingues d'enseignement lexical dans le détail. Cela dit, les données issues de cette deuxième vague d'entretiens ne font pas l'objet du présent article.

que « Quelles activités utilisez-vous pour enseigner le vocabulaire de façon plurilingue ? » et « Pouvez-vous, de manière sommaire, nous en décrire le déroulement ? » ont été posées. Des questions de relance, comme « Quelles sont les notions lexicales (synonymie, cooccurrences, etc.) que vous visez quand vous enseignez le vocabulaire de façon plurilingue ? » et « Quel matériel utilisez-vous ? », ont permis d'approfondir les réponses obtenues. Une fois retranscrits en verbatim, les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique selon une démarche s'apparentant à celle proposée par Paillé et Mucchielli (2021). En ce sens, l'ensemble des verbatims a d'abord été lu par la coautrice et le coauteur de ce texte, qui ont ensuite procédé au codage de quatre des entretiens pour en faire émerger une première grille de codes. À partir de cette grille, le codage collectif de deux autres entretiens, cette fois avec le soutien de deux auxiliaires de recherche, a permis de réviser et de peaufiner les codes utilisés. La grille a alors pu être stabilisée lorsque l'ensemble des entretiens a été codé par deux membres de l'équipe de recherche. Tout au long de ce processus, les cas litigieux ont fait l'objet de discussions menant à leur résolution, et ce, avec l'ensemble de l'équipe. Cette analyse thématique a donné lieu à deux grilles de codes, la première décrivant les huit pratiques plurilingues d'enseignement du lexique déclarées par les participantes (Tableau 1) et la seconde explicitant les dix notions lexicales enseignées au moyen desdites pratiques (Tableau 2).

**Tableau 1.**

*Pratiques plurilingues d'enseignement lexical déclarées par les participantes*

#	Nom de la pratique
P1	Inviter les élèves à traduire des unités lexicales dans d'autres langues que le français
P2	Inviter les élèves à comparer des unités lexicales dans différentes langues
P3	Traduire des unités lexicales dans d'autres langues que le français
P4	Comparer des unités lexicales dans différentes langues
P5	Inviter les élèves à inventer des unités lexicales dans d'autres langues que le français
P6	Construire une banque plurilingue d'unités lexicales
P7	Inviter les élèves à prendre part à une enquête plurilingue sur le lexique
P8	Amener les élèves à (ré)utiliser des unités lexicales dans des productions orales ou écrites plurilingues

**Tableau 2.***Notions lexicales enseignées dans une perspective plurilingue*

#	Nom de la notion
N1	Expressions idiomatiques
N2	Synonymie ou antonymie
N3	Congénères
N4	Faux amis
N5	Structure morphologique des unités lexicales
N6	Cooccurrences
N7	Variation linguistique
N8	Emprunts et mots sans équivalent en français
N9	Orthographe
N10	Prononciation

Dans le présent texte, qui se penche spécifiquement sur le rôle des élèves dans le recours à des pratiques plurilingues d'enseignement lexical, nous nous attardons, dans un premier temps, à la description des deux pratiques qui sont centrées sur eux et qui rendent compte de leurs façons de mobiliser d'autres langues que le français : la P1 (*Inviter les élèves à traduire des unités lexicales dans d'autres langues que le français*) et la P2 (*Inviter les élèves à comparer des unités lexicales dans différentes langues*). À cet égard, d'entrée de jeu, il est important de clarifier la distinction que nous faisons entre *traduction* et *comparaison*. Alors que la P1 cible les moments où les élèves ne font que traduire une UL, la P2 concerne ceux où des similarités et des différences sont explicitement dégagées entre des UL dans différentes langues. Bien qu'impliquant, au préalable, une traduction des UL ciblées, cette comparaison ne s'y arrête donc pas : elle implique en outre une réflexion métalinguistique de nature interlinguistique. Dans un second temps, à partir de cette première analyse, nous nous arrêtons aux notions lexicales enseignées au moyen de la P1 et de la P2, et ce, parmi l'ensemble des notions lexicales enseignées dans une perspective plurilingue et relevées dans le tableau 2.

**Résultats**

Dans les sections qui suivent, nous décrivons les différentes modalités qui sous-tendent la mise en œuvre de la P1 par les participantes, puis celles associées à la P2. D'entrée de jeu, il est intéressant de noter que ce sont les deux pratiques les plus fréquemment recensées au sein de notre échantillon, 19 et 16 enseignantes sur 20 y recourant respectivement. Pour

chacune des deux pratiques, nous précisons également comment elles soutiennent l'enseignement de diverses notions lexicales.

### **Enseigner le lexique en invitant les élèves à traduire des UL dans d'autres langues que le français (P1)**

Les enseignantes qui déclarent inviter leurs élèves à traduire des UL dans d'autres langues que le français (P1) le font tant de manière spontanée que planifiée. Ces deux manières de recourir à la P1 sont parfois présentes chez une même enseignante. C'est le cas de Hannah, qui enseigne en classe d'accueil auprès d'élèves immigrants à l'école primaire québécoise. Par exemple, dans le cadre d'une activité où les élèves doivent trouver l'UL manquante dans une phrase, ceux-ci recourent spontanément à des traductions de l'UL en question.

Des fois, ils vont dire spontanément, ils savent le mot, mais dans [leur] langue maternelle ou dans une des langues qu'ils parlent. Donc, là, ils vont le dire, puis là [je dis :] « Ok, mais oui, c'est bon ! C'est ça, le mot, mais il faut le traduire maintenant ! » Mais au moins, ça les amène toujours à prendre conscience que, justement, ils ont des connaissances antérieures et puis [qu'ils connaissent] le mot, dans le fond.

À d'autres moments, dans la classe de Hannah, le recours à la traduction par les élèves est inscrit dans la planification de cette enseignante. C'est notamment le cas lors de discussions en équipe pour constituer des champs lexicaux sur certains thèmes.

Je fais ça surtout, souvent, avant l'écriture pour vraiment aller faire un champ lexical [...] en équipe, souvent, de langues. [Je place par exemple] ceux qui parlent l'espagnol [ensemble] pour vraiment enrichir au maximum [leurs discussions], puis [je dis :] « Prenez le temps de les traduire, ces mots-là. Prenez le temps de les mettre en contexte en français. » [...] Parce qu'ils peuvent se parler entre eux, se dire : « Ok, moi, je connais ce mot-là. » Tu sais, ça va vraiment plus vite pour eux de dire tous les mots dans les langues qu'ils connaissent, sans avoir à dire : « Mais [l'enseignante], elle ne comprend pas c'est quoi *pelota*. » Puis là, tu sais, c'est super fluide, ils écrivent [le mot] ensemble. [...] Parce qu'ils se rendent compte que, finalement, ils connaissent vraiment beaucoup de mots sur [le thème ciblé].

Cet exemple, en plus de présenter une manière planifiée de recourir à la traduction, illustre comment différentes pratiques plurilingues peuvent s'articuler, ce qui rend d'autant plus riche l'enseignement lexical qui en découle. En effet, dans ce cas, la traduction vient soutenir la constitution d'une banque plurilingue d'UL, qui prend ici la forme d'un champ lexical sur le thème abordé.

Dans un autre ordre d'idées, les traductions faites par les élèves ciblent tantôt le vocabulaire courant, tantôt le vocabulaire scolaire. Par exemple, Solène, enseignante en classe d'accueil auprès d'élèves immigrants à l'école secondaire québécoise, affirme inviter ses élèves à traduire des UL relevant du vocabulaire courant pour aborder des thèmes comme l'Halloween. De son côté, en ce qui a trait au vocabulaire scolaire, Laurie, qui œuvre en classe ordinaire au primaire en milieu pluriethnique québécois, amène les élèves à traduire des UL dans les langues de leur répertoire linguistique pour soutenir leurs apprentissages en mathématiques. Dans la même veine que les élèves de Hannah, ceux de Laurie en arrivent ainsi à créer une banque plurilingue d'UL, mais prenant la forme d'un lexique mathématique personnalisé.

Mes élèves ont tous un lexique mathématique bilingue. Donc, ils ont un [lexique] personnalisé. [...] C'est dans un cahier Canada, tout simplement. On l'appelle *Mon coffre à outils, lexique personnel*. On le met dans leur langue. Puis, à chaque période ou à chaque notion de concept qui est travaillé, on vient soit dessiner, soit que j'ai des petites étiquettes qu'ils viennent coller, donc pour *soustraction*, [ils] vont mettre [par exemple] *menos* [en espagnol]. Là, ils vont venir vraiment le faire de façon personnelle, donc les lexiques sont très différents d'un élève à l'autre.

Par ailleurs, les langues du répertoire des élèves interviennent de diverses manières dans ce processus de traduction. Bien souvent, ceux-ci sont invités à donner la traduction d'un terme en français dans une autre langue de leur répertoire linguistique, par exemple pour soutenir la compréhension d'un pair. Il est également fréquent qu'ils passent par leurs connaissances lexicales dans les différentes langues de leur répertoire pour générer des idées qui sont ensuite traduites en français. Il arrive également que certaines enseignantes exposent les élèves à des langues qui leur sont inconnues. À titre illustratif, pour développer chez des élèves des stratégies de compréhension en lecture, Laurie, dont il a été question plus tôt, invite un élève expert d'une langue autre que le français à lire un album dans cette langue, traduit par ses parents, pour que les autres élèves de la classe tentent d'en comprendre le contenu et de traduire certaines UL en français.

Les parents qui ont envie de traduire un album, ils doivent me le mettre sur des petits *post-it*. [...] L'élève va lire le texte en espagnol [par exemple] à des élèves qui [ne] savent pas parler espagnol [et] qui doivent quand même trouver le schéma narratif juste avec le ton, les expressions, les images. [...] Puis tu sais, les élèves, ils [disent :] « Je pense que j'ai compris un mot, c'est-tu ça ? »

Quant à elle, dans le cadre d'un projet de recherche sur un pays réalisé dans le cours d'études sociales, Monique invite ses élèves à traduire des UL dans des langues qui leur sont inconnues. Mise en œuvre en classe ordinaire à l'école primaire franco-ontarienne, sa

pratique vise ainsi à ouvrir ses élèves à la diversité linguistique et à aiguïser leur curiosité à son endroit.

Les élèves devaient apprendre comment dire « bonjour » dans la langue [du pays qu'ils avaient choisi]. Puis, ils pouvaient aussi apprendre différents mots [dans cette langue, s'ils voulaient] les inclure dans la recherche.

### Notions lexicales interpellées dans le cadre de la P1

Pour répondre à la seconde question de recherche, qui porte sur les notions lexicales interpellées lorsque les élèves traduisent des UL et les comparent dans plusieurs langues, le Tableau 3<sup>4</sup> nous permet de préciser les notions lexicales enseignées au moyen de la P1, en soulignant le nombre de participantes concernées. Comme le montre ce tableau, seules deux notions lexicales sont enseignées au moyen de traductions faites par les élèves : les expressions idiomatiques (N1; par une seule enseignante) ainsi que les emprunts et mots sans équivalents en français (N8; par trois enseignantes). Cette paucité de résultats n'est pas surprenante puisqu'il est particulièrement difficile de mobiliser des notions en opérant uniquement des traductions, sans tomber dans une quelconque forme de comparaison.

**Tableau 3.**

#### *Notions lexicales enseignées au moyen de la P1*

#	Nom de la notion	Enseignantes qui invitent les élèves à traduire des UL (n/19)
N1	Expressions idiomatiques	1
N8	Emprunts et mots sans équivalent en français	3

Marguerite, qui enseigne le français L2 à des adultes immigrants au Québec, fait partie des rares participantes qui enseignent des notions lexicales au moyen de traductions faites par les élèves ; ces traductions lui permettent d'enseigner des expressions idiomatiques. En effet, les élèves sont invités, individuellement, à écrire une traduction de ces expressions sur les feuilles de mots de vocabulaire qui leur sont fournies. Trois autres enseignantes,

<sup>4</sup> Dans ce tableau ne figurent que les notions lexicales enseignées par au moins une enseignante au moyen de la P1.

dont Solène et Hannah, mentionnées précédemment dans ce texte, et Sabrina, dont il sera question plus loin, interpellent quant à elles les traductions faites par leurs élèves au moment d'aborder les emprunts et les mots n'ayant pas d'équivalent en français. Plutôt que de correspondre aux traductions habituellement associées à la P1, il est alors question de l'impossibilité de traduire ces mots en français ou dans d'autres langues, et ceux-ci sont donc enseignés tels quels. Voici ce qu'en dit Solène :

Quand on travaille les traditions, les vêtements traditionnels, ça demande un peu d'aller chercher, [de] traduire dans sa langue. Ou carrément, le mot n'existe pas en français, donc [il faut] l'expliquer en français. On ne peut pas le traduire. [L'élève] va te le dire directement : « Il n'y en a pas [de traduction], je [ne] peux pas. Il n'y a pas d'autres mots, il se dit comme ça. »

### **Enseigner le lexique en invitant les élèves à comparer des UL dans différentes langues (P2)**

Comme pour la traduction, la comparaison d'UL dans différentes langues par les élèves, une pratique déclarée par 16 des 20 participantes de notre recherche, peut se faire tant de manière spontanée que planifiée. Une spontanéité dans la mise en place de cette pratique est observée chez Christine, enseignante en classe ordinaire au primaire en milieu pluriethnique québécois. Elle utilise les congénères comme pivot pour cette comparaison, ceux-ci constituant des occasions idéales d'identifier des similarités et des différences sur le plan de la forme et du sens entre des UL dans différentes langues.

Je me rends compte que, quand j'explique des mots avant une lecture, quand c'est un congénère avec un mot en anglais, je vais le dire en anglais. Puis, je dis : « Peut-être que dans ta langue, ça ressemble aussi [...]. » Mais je passe par l'anglais souvent pour ouvrir la voie et, parfois, c'est surtout quand, par exemple, j'apporte des contenus lexicaux que je vais leur demander s'il y a le même phénomène dans leur langue. Parfois, ils arrivent à me répondre, parfois non. Mais c'est plus comme mon ouverture, [c'est] de cette façon-là que j'aborde [les comparaisons entre les langues]. C'est vraiment plus opportuniste, rarement planifié.

Dans cet extrait, nous remarquons également qu'en plus d'inviter ses élèves, en plénière, à faire des comparaisons d'UL dans différentes langues, l'enseignante peut conjointement en effectuer elle-même, selon les connaissances inscrites dans son répertoire linguistique. Ainsi, tout comme la traduction, la comparaison d'UL par les élèves peut s'accompagner d'autres pratiques plurilingues d'enseignement lexical.

## Notions lexicales interpellées dans le cadre de la P2

En ce qui a trait à la P2, ce qui distingue le plus les différentes modalités de sa mise en œuvre par les enseignantes, et qui fait ainsi tout son intérêt et son originalité, ce sont les notions lexicales interpellées, très variées. En effet, ces notions agissent comme des points d’ancrage des comparaisons effectuées et sont, par le fait même, incontournables dans le cadre de telles pratiques. C’est la raison pour laquelle, dans notre présentation de la P2, nous mettons l’accent sur les notions lexicales abordées, qui sont présentées dans le Tableau 4<sup>5</sup>.

**Tableau 4.**

*Notions lexicales enseignées au moyen de la P2*

#	Nom de la notion	Enseignantes qui invitent les élèves à comparer des UL (n/16)
N1	Expressions idiomatiques	7
N2	Synonymie ou antonymie	4
N3	Congénères	13
N4	Faux amis	2
N5	Structure morphologique des unités lexicales	6
N6	Cooccurrences	2
N7	Variation linguistique	1
N9	Orthographe	4
N10	Prononciation	4

Contrairement à la traduction, la comparaison d’UL dans différentes langues par les élèves est associée à l’enseignement d’un vaste éventail de notions lexicales, et ce, par un plus grand nombre de participantes. De manière particulièrement marquée, les congénères (N3) constituent la notion lexicale la plus fréquemment enseignée au moyen de comparaisons entre les langues par les élèves, 13 enseignantes en faisant mention. Les expressions idiomatiques (N1) et la structure morphologique des UL (N5) sont les deux autres notions les plus fréquemment enseignées au moyen de la P2, soit par sept et six enseignantes

<sup>5</sup> Dans ce tableau ne figurent que les notions lexicales enseignées par au moins une enseignante au moyen de la P2.

respectivement. Dans les lignes qui suivent, nous nous concentrons sur l'enseignement de ces trois notions lexicales dans le cadre de comparaisons interlinguistiques faites par les élèves.

De par leur nature, les congénères constituent une notion qui ne peut être enseignée que dans une perspective plurilingue. C'est par ailleurs la notion qui fait le plus fréquemment l'objet du discours des enseignantes en ce qui a trait à la P2. Dans le contexte de cette pratique, les congénères sont notamment utilisés comme une « stratégie de dépannage » soutenant la compréhension écrite et orale dans la langue de scolarisation. C'est le cas, entre autres, pour Sabrina, qui enseigne le français au secondaire en Ontario francophone dans des classes regroupant des élèves suivant un programme pensé pour ceux ne parlant pas le français régulièrement à la maison.

[S]urtout au niveau des congénères, je vois vraiment que ça a un effet positif, pas juste dans mon cours, mais dans les autres cours. [...] Quand [les élèves] sont pris, c'est une stratégie de dépannage que l'on pousse vraiment. C'est de voir : « Ok, est-ce que le mot existe dans une autre langue ? » Puis là, il y en a qui vont dire : « Oh, j'ai déjà entendu ça en espagnol ! Tu sais, c'est très similaire madame, on l'écrit presque pareil, aussi les phonèmes sont presque pareils, tu sais ça sonne presque pareil. »

On voit ainsi que Sabrina amène ses élèves à repérer des similitudes entre des UL sur le plan de la forme et du sens afin qu'ils surmontent, de manière autonome et dans plusieurs disciplines scolaires, des bris de compréhension.

Le recours aux congénères pour favoriser la compréhension écrite des élèves peut aussi s'inscrire dans une série d'activités réalisées en plénière et centrées sur la lecture en français, notamment au moyen d'albums plurilingues. C'est ce qu'explique Évelyne, qui enseigne le français L2 à des élèves issus de l'immigration au primaire au Québec.

Quand je présente un livre plurilingue avec Élodil, là, qui est sur Biblius<sup>6</sup>, ce que je fais avant, c'est que je vais venir vraiment planifier quels mots je cible pour venir faire l'enseignement explicite de ce vocabulaire-là avant la lecture, pour vraiment assurer [...] qu'il n'y ait pas de bris de compréhension. [...] Je vais donner la définition, je vais donner un exemple encore en français. Je vais venir travailler l'emploi<sup>7</sup>, comment je l'utilise là, tu sais mon sens-forme-emploi du vocabulaire. Puis

---

<sup>6</sup> Pour plus de détails, visiter le <https://elodil.openum.ca/documentation/>.

<sup>7</sup> Dans le présent article, pour parler de l'emploi des UL, nous utilisons plutôt le terme « usage ».

ensuite, là, je vais passer à la L1 d'un des élèves : « Ok, comment tu le dis dans ta langue ? [...] Là vous êtes les experts de votre langue. Ou si vous êtes capable d'écrire le mot, vous venez l'écrire ». Pour mes élèves qui [ne] sont pas capables d'écrire le mot, qui sont très jeunes, moi, je vais l'écrire phonétiquement au tableau. Puis, on va venir comparer. Est-ce qu'il y a des congénères ? Est-ce qu'il y a des mots qui ont le même sens ? La même forme ?

Cette pratique d'Évelyne montre bien comment la traduction d'UL par les élèves constitue un tremplin nécessaire vers la comparaison de ces UL avec leur équivalent en français. Cette traduction et la comparaison qui en découle ne sont par ailleurs pas freinées par les connaissances parfois limitées des élèves dans des langues autres que le français à l'écrit ; en effet, l'enseignante s'autorise à proposer elle-même une transcription phonétique de certaines UL, lorsque cela est utile. Cette manière de faire permet ainsi un appui sur l'ensemble des connaissances des élèves dans d'autres langues, parfois partielles, afin de miser sur ces dernières et sur le développement de capacités métalinguistiques inhérent à la comparaison d'UL pour enseigner le lexique français.

Dans un autre ordre d'idées, les comparaisons entre les langues permettent également de développer explicitement la conscience morphologique des élèves, notamment à travers un travail sur les processus d'affixation dans les différentes langues. Hannah, enseignante de classe d'accueil qui met aussi en œuvre la P1, comme présenté plus tôt, en donne un exemple éloquent.

J'aime beaucoup le faire quand on est dans la thématique des quartiers ou [des] métiers [...], disons le coiffeur, la librairie, tu sais, de parler des lieux. Parce que j'aime [...] partir, disons, de l'anglais, puis montrer [aux élèves], disons *bakery* – *baker*. Puis là, d'observer ça [et de donner d'autres exemples pour] voir la régularité. Puis là, on le fait en français. Puis là, je leur demande : « Ok, faites-nous jouer à ce jeu-là [dans une autre langue]. Est-ce qu'il y en a qui voudraient ? » Puis là, on essaie de jouer au jeu pour voir tu sais [s']il y a aussi une corrélation avec le suffixe qui change dans une autre langue. [...] Les élèves qui se sentent experts [se disent :] « Ok, moi, je connais ces mots-là, puis je peux le faire. » Puis, souvent, ça amène aussi : « Ah, je [ne] sais pas, mais je vais demander à mon père, à ma mère. » [...] Puis là, on rejoue le lendemain. [...] Ils sont allés questionner leurs parents, puis ils ont même souvent une feuille mobile, puis là, les parents ont écrit les choses, puis ils les ont expliquées. Ça fait que comme ça, ça permet aux élèves de retenir, puis tu sais, d'avoir des stratégies après.

Dans cet exemple, Hannah se base sur la comparaison entre une régularité qu'elle sait exister en anglais et son équivalent en français pour ensuite inviter les élèves à « jouer à ce jeu-là » dans d'autres langues de leur répertoire. Adoptant un aspect ludique, de telles

comparaisons sont parfois rendues possibles grâce à la participation des parents, qui soutiennent ainsi chez leur enfant le développement de compétences lexicales tant en français que dans d'autres langues connues, contribuant par le fait même à la richesse de leur répertoire plurilingue.

Enfin, chez certaines enseignantes ayant pris part à notre étude, les comparaisons d'UL dans différentes langues semblent aussi une occasion de choix d'enseigner des expressions idiomatiques. C'est notamment le cas pour Laura, qui enseigne le français au secondaire en contexte ontarien. Pour enseigner explicitement le sens d'expressions idiomatiques se trouvant dans les œuvres littéraires que doivent lire les élèves dans le cadre de son cours, elle les invite à faire des parallèles entre ces expressions en français et dans d'autres langues.

[Dans les livres qu'on lit en classe,] il y a beaucoup d'expressions, par exemple « pleuvoir à verse ». Qu'est-ce que ça veut dire, « pleuvoir à verse » ? Est-ce que, là d'où tu viens, [...] tu as des expressions comme celle-là ? [Les élèves] disent : « Oui, on a des mots comme ça. » « Dormir à poings fermés », qu'est-ce que ça veut dire ? [...] Donc, on va aller rechercher si, dans ton vocabulaire, on a des expressions comme ça. On va avoir cet enseignement explicite là.

## Discussion

Les résultats présentés dans cet article, qui découlent d'entretiens individuels menés avec 20 enseignantes œuvrant dans les écoles de langue française du Québec et de l'Ontario, mettent en lumière des pratiques plurilingues d'enseignement lexical utilisées de manière naturelle, sans l'intervention de chercheuses et de chercheurs. La traduction (P1) et la comparaison (P2) d'UL prennent alors une place importante en classe, et les élèves s'y engagent en mobilisant une variété de langues. Parfois employées de concert avec d'autres pratiques plurilingues d'enseignement lexical, comme la création d'une banque d'UL dans plusieurs langues, la traduction et la comparaison d'UL par les élèves permettent d'enseigner de nombreuses notions lexicales, à l'instar de constats découlant de travaux empiriques antérieurs sur l'enseignement du lexique en contexte plurilingue.

Tout d'abord, nous constatons que les pratiques plurilingues dans lesquelles les élèves s'engagent au moyen de traductions et de comparaisons d'UL visent le développement de leur compétence lexicale tant en termes d'étendue que de profondeur (Nation, 2022; Polguère, 2016). À cet égard, les différentes modalités de mise en œuvre des deux pratiques décrites dans le présent article ciblent les trois dimensions des UL, soit leur sens, leur forme et leur usage. Alors que certaines pratiques se concentrent sur l'une de ces dimensions,

d'autres en visent plusieurs. C'est notamment le cas quand, dans une visée comparative, Évelyne amène ses élèves à identifier des congénères dans différentes langues au sein d'albums plurilingues. Son enseignement permet ainsi la comparaison du sens et de la forme des UL abordées, tout en s'attardant à leur usage dans un contexte concret et authentique de compréhension écrite.

En ce qui a trait aux notions lexicales enseignées au moyen des deux pratiques plurilingues faisant l'objet de cet article, les expressions idiomatiques constituent la seule notion enseignée à la fois au moyen de traductions et de comparaisons interlinguistiques faites par les élèves. En effet, alors que ces expressions peuvent faire l'objet de simples traductions, comme dans les pratiques de Marguerite, leur enseignement apparaît d'autant plus riche lorsqu'il est question de les comparer avec leur actualisation dans d'autres langues, comme le fait notamment Laura. Cela rappelle les résultats de l'étude de Galante (2020), où la réflexion sur les similarités et les différences entre des expressions idiomatiques dans différentes langues est associée à des gains plus élevés en vocabulaire chez des étudiantes et étudiants universitaires que l'étude de ces expressions dans la langue d'enseignement seulement.

La présente étude met également en évidence le vaste éventail de notions lexicales enseignées au moyen de comparaisons interlinguistiques, la traduction revêtant un plus faible potentiel à cet égard. La notion lexicale la plus fréquemment abordée dans le cadre de comparaisons est sans conteste les congénères, qui retiennent fortement l'attention à la fois des enseignantes et des chercheuses et chercheurs (Cenoz et al., 2022; D'Angelo et al., 2017; Hipfner-Boucher et al., 2021; White et Horst, 2012). Un recours explicite aux congénères en classe vise ainsi, entre autres, à favoriser le développement de l'autonomie des élèves, par exemple lors de la lecture de différents textes. Associant le recours aux congénères à une « stratégie de dépannage », Sabrina souligne d'ailleurs la pertinence d'enseigner aux élèves à les repérer pour soutenir non seulement les apprentissages réalisés dans le cours de français, mais aussi dans les autres disciplines.

L'enseignement de la structure morphologique des UL au moyen de pratiques plurilingues fait également écho à des travaux empiriques récents, dont la recherche menée par Leonet et al. (2020). Il est intéressant de constater que, contrairement à cette recherche où les comparaisons interlinguistiques ciblent exclusivement les trois langues partagées par l'ensemble des élèves (l'anglais, l'espagnol et le basque), certaines occurrences de la P2 au sein de nos données indiquent que les enseignantes participantes mobilisent parfois une plus grande variété de langues, notamment dans les milieux scolaires pluriethniques, selon les connaissances et la volonté des élèves qui les fréquentent. Dans de tels contextes, les

langues en question ne sont donc pas maîtrisées par tous. C'est notamment le cas dans la classe de Hannah, qui met en place un « jeu » plurilingue concernant le fonctionnement du processus d'affixation dans les différentes langues des élèves, dès lors positionnés comme experts dans la classe.

La richesse des données recueillies dans cette étude de même que celle des liens pouvant être faits entre les résultats obtenus et les travaux d'autres chercheuses et chercheurs nous amènent à confirmer la pertinence d'articuler les deux champs de recherche connexes ici mobilisés, soit ceux de la didactique du lexique et des approches plurilingues. Cette articulation permet d'envisager de manière renouvelée et concrète l'enseignement du lexique à une époque où les classes des écoles francophones du Québec et de l'Ontario sont marquées par une importante diversité linguistique et culturelle. Dans cette veine, les pratiques qui se dégagent de nos résultats et dont les modalités de mise en œuvre se dévoilent à travers le discours des enseignantes montrent différentes manières de miser sur cette diversité et sur les répertoires plurilingues des élèves en les utilisant comme leviers pour l'enseignement du lexique français.

## **Conclusion**

Alors que le potentiel de la traduction et de la comparaison d'UL dans différentes langues pour favoriser le développement de la compétence lexicale en français se dégage des résultats obtenus dans la présente étude, lesdites pratiques gagneraient à faire l'objet de travaux empiriques futurs. En effet, la présente recherche s'est exclusivement penchée sur des pratiques déclarées d'enseignantes, sans assister à leur mise en œuvre en classe et sans en observer les effets chez les élèves. Ces pratiques sont par ailleurs utilisées par des enseignantes qui recourent d'emblée, de manière autonome, à des pratiques plurilingues. Ainsi, de futurs travaux pourraient notamment prendre la forme de recherches-actions documentant l'appropriation de ces pratiques par de nouvelles personnes enseignantes ainsi que leurs effets chez les élèves, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan socioaffectif.

## Références

- Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2018\\_num\\_64\\_1\\_2247](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2018_num_64_1_2247)
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec* (2<sup>e</sup> éd., p. 220-233). Fides Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94. <https://doi.org/10.7202/1082076ar>
- Audet, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 92-108. <https://doi.org/10.7202/1055563ar>
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.). Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances des élèves en quatrième primaire. *Lidil*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Cenoz, J., Leonet, O. et Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- D'Angelo, N., Hipfner-Boucher, K. et Chen, X. (2017). Predicting growth in English and French vocabulary: The facilitating effects of morphological and cognate awareness. *Developmental Psychology*, 53(7), 1242-1255. <https://doi.org/10.1037/dev0000326>
- de Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2003\\_num\\_28\\_1\\_2427](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2427)

- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing*, 29, 207-228. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>
- Galante, A. (2020). Translanguaging for vocabulary development: A mixed methods study with international students in a Canadian English for academic purposes program. Dans Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer et J. L. Schissel (dir.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens* (p. 293-310). Springer.
- Georgiou, G. K., Vieira, A. P. A., Rothou, K. M., Kirby, J. R., Antoniuk, A., Martinez, D. et Guo, K. (2023). A meta-analysis of morphological awareness deficits in developmental dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 27(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2155524>
- Germain, C. (2006). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. CLE International.
- Gosselin-Lavoie, C. (2022). *Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27258>
- Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Prasad, S. et Chen, X. (2021). The development of cognate awareness in child second/third language learners of French in French immersion: The effects of orthographic overlap and cognate status. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(11), 4390-4402. [https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00645](https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00645)
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38006>
- Leonet, O., Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, 13, 36-48. <https://doi.org/10.7202/1107653ar>
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 81-105). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2023). *Programme-cadre de français pour l'élémentaire*. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-francais>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire – Français, langue d'enseignement*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Moses, L. et Torrejon Capurro, C. (2024). Literacy-based play with young emergent bilinguals: Explorations in vocabulary, translanguaging, and identity work. *TESOL Quarterly*, 58(1), 423-450.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale* (3<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rinnert, C. et Kobayashi, H. (2018). Multicompetence and multilingual writing. Dans R. M. Manchón et P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of second and foreign language writing* (p. 365-386). De Gruyter Mouton.
- Roux-Baron, I., et Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères*, 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>
- Roy-Vallières, M. & Fejzo, A. (2022). Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 110–126. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.29682>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Spencer, E. J., Goldstein, H. et Kaminski, R. (2012). Teaching vocabulary in storybooks: Embedding explicit vocabulary instruction for young children. *Young Exceptional Children*, 15(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/1096250611435367>
- Statistique Canada. (2017, octobre). *Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures* (publication no 98-200-X2016015). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.pdf>
- Tremblay, O. (2020). Regards sur un parcours de chercheur en didactique du lexique: Francis Grossmann. *Lidil*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8153>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189-190, 1-17. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>

- Tremblay, O., Drouin, P. et Saidane, R. (2023). Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire. *Corpus*, 24. <https://doi.org/10.4000/corpus.7585>
- White, J. L. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- Zimmerman, C. B. (1996). Historical trends in second language vocabulary instruction. Dans J. Coady et T. Huckin (dir.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (p. 5–19). Cambridge University Press.