



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Développer la compétence lexicale des apprenants : fondements théoriques et pistes didactiques

Ophélie Tremblay

Université du Québec à Montréal, Canada
tremblay.ophelie@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0001-8229-5559>

Andréanne Gagné

Université Laval, Canada
andreanne.gagne@fse.ulaval.ca
gagne.andreanne@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0002-8325-297X>



Reçu le 29-06-2021 / Évalué le 10-08-2021 / Accepté le 15-09-2021

Résumé

Cet article s'inscrit dans trois axes faisant l'objet de ce numéro : les représentations de la compétence lexicale, les rapports entre lexique et vocabulaire et les apports de la lexicologie dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Nous présentons d'abord une caractérisation de la compétence lexicale inscrite dans le cadre de la lexicologie en distinguant au passage les notions de lexique et de vocabulaire. Des approches d'enseignement pour soutenir le développement de la compétence lexicale des apprenants sont ensuite proposées et mises en relation avec les dimensions cognitives et affectives mises en évidence dans la caractérisation de la compétence lexicale proposée.

Mots-clés : compétence lexicale, sensibilité lexicale, approches d'enseignement

Developing Learners' Lexical Competence: Theoretical Foundations and Didactic Approaches

Abstract

This article relates to three themes covered in this issue: representations of lexical competence, the connections between lexicon and vocabulary, and the contributions of lexicology to vocabulary teaching and learning. We start by presenting a characterisation of lexical competence based on a lexicological framework, while distinguishing the notions of lexicon and vocabulary. We then suggest teaching approaches to encourage the development of learners' lexical competence and link them to the cognitive and affective dimensions presented in the characterisation of lexical competence.

Keywords: lexical competence, word consciousness, teaching approaches, vocabulary

Introduction¹

Dans cet article, nous souhaitons proposer une caractérisation du concept de compétence lexicale qui intègre la dimension affective liée à l'apprentissage lexical, tant en contexte d'apprentissage d'une langue première que d'une langue seconde ou étrangère. Cette caractérisation s'appuie sur le cadre formel de la lexicologie (Polguère, 2016) et sur la définition du concept de compétence (Paquette, 2002). Notre intention est de montrer comment une dimension subjective peut être valorisée pour entrer dans l'étude plus formelle des mots de la langue et soutenir ainsi l'apprentissage du vocabulaire. Le modèle de la compétence lexicale proposé permet en effet de conjuguer la question du rapport affectif aux mots et celle de la connaissance des différentes facettes des unités lexicales (Tremblay et Anctil, 2020). Nous terminons en présentant quatre approches d'enseignement du vocabulaire préconisées par la recherche en enseignement des langues (Moody et al., 2018), en mettant celles-ci en lien avec les composantes du modèle de la compétence lexicale présenté.

Aimer les mots pour mieux les connaître?

Les mots ont un pouvoir évocateur que les écrivains utilisent pour rendre leurs écrits vivants, vibrants ou percutants. Cette sensibilité au pouvoir des mots a même donné lieu à la publication, aux éditions Points, d'une collection intitulée « Le goût des mots ». Des auteurs y partagent les mots qu'ils aiment en racontant ce qui suscite ou explique leur intérêt, leur curiosité ou leur affection à l'égard des mots choisis. Par exemple, pour Philippe Delerm (2013), *pudibond* est un mot « clown » qui demande de le prononcer « avec l'intention qu'on veut y mettre, les lèvres serrées comme une grenouille de bénitier indignée. [...] » (p. 21), alors que *samovar* plante le décor d'un roman russe et « semble une métaphore de ce bouillonnement des âmes slaves qui nous attirent et nous échappent » (p.94). Pour Anne Sylvestre (2019), le mot *grenouille* est amusant et composite : *Ce gre* « comme un grondement, suivi de *nouille* à la sonorité molle, fluide et résolument comique » (p. 119). Le mot *escogriffe* évoque des sentiments d'admiration, de dérision et d'effarement devant le hors norme : « C'est tout en jambes, tout en bras, tout en dents, tout en cheveux ébouriffés, tout en griffes, tout en mouvements désordonnés » (p.45). Ces extraits illustrent bien que quelque chose vit dans et à travers les mots, pas seulement pour les écrivains, mais pour quiconque veut bien s'arrêter pour examiner son propre rapport aux mots et à leur pouvoir d'évocation.

En classe, la lecture de recueils comme ceux qui viennent d'être présentés, peut amener l'enseignant et les apprenants à créer, individuellement ou collectivement,

un abécédaire « lexicoamoureux », soit une liste de mots aimés, de A à Z, comme le propose Tremblay (2018). Dans une perspective plurilingue ou dans une approche d'éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Armand et al., 2004), un tel abécédaire pourrait contenir des mots issus d'autres langues, par exemple si l'abécédaire est collectif et que chaque apprenant propose, pour une ou plusieurs lettres, un ou des mots issus de sa langue maternelle ou d'une autre langue. Cet exercice éveille et stimule un lien plus sensible envers les mots et les univers qu'ils portent. Il permet aussi de mettre en évidence la diversité des critères qui président à la sélection des mots. Certains choisissent par exemple les mots pour leur référent (*amour, mer, vacances, liberté, vin, maman*), d'autres privilégient des mots qui les amusent par leurs sonorités (*cacatoès, riquiqui, quenouille*) ou par ce que ces dernières évoquent (*susurrer, caracolier, murmure, libellule*). D'autres choisissent les mots pour leur sens : *exquis, saudade* (en portugais brésilien), *allégresse*. À ces critères peuvent s'en ajouter d'autres, comme celui d'aimer tracer les lettres du mot (*libellule, farfelu, galanga*) ou de l'apprécier parce qu'on en maîtrise l'orthographe complexe (*rhododendron, parallélogramme, hiéroglyphe*).

La création d'un tel abécédaire en classe contribue également à créer des rapports de connivence entre les apprenants : il est parfois étonnant de constater que deux personnes choisissent les mêmes mots ou résonnent aux choix lexicaux des uns et des autres. L'exercice invite enfin à examiner plus formellement les dimensions de la connaissance lexicale mises en lumière par les réponses partagées.

Distinguer lexique et vocabulaire

Avant d'aller plus loin dans la présentation des connaissances lexicales mises en jeu dans une activité comme celle de la création d'un abécédaire, il importe de préciser la définition des termes *lexique* et *vocabulaire* que nous adoptons dans cet article. Le lexique correspond à l'ensemble des « mots » d'une langue, ou pour reprendre la terminologie de Polguère (2016), à tous les types d'« entités lexicales » qu'une personne utilise lorsqu'elle communique (tant d'un point de vue productif que réceptif). Le lexique comprend ainsi :

- des unités lexicales de type lexème (*découvrir, café, doux, aujourd'hui*);
- des unités lexicales de type locution (*coup d'éclat, voir le jour, cheval de bataille*);
- des collocations (*assister à une réunion, réaliser une opération, mariage heureux, voyager léger, fièvre de cheval*);
- des proverbes ou maximes (*À cheval donné on ne regarde pas la bride ; Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ; On n'arrête pas le progrès*);
- d'autres formules figées (*Défense de stationner, Ouvert 24 h*).

Le vocabulaire renvoie quant à lui à un sous-ensemble de lexique : il s'agit par exemple de l'ensemble des mots d'un texte ou encore de l'ensemble des mots compris et maîtrisés par un locuteur. Cette distinction entre lexique et vocabulaire est utile parce qu'elle permet d'envisager deux perspectives didactiques complémentaires en enseignement des langues. Ainsi, le terme *enseignement du vocabulaire* viserait davantage l'apprentissage de mots précis (leur sens, leur forme, leurs usages), alors que celui d'*enseignement du lexique* aurait une visée plus large. Celle-ci dépasse le travail sur les listes de mots et l'enseignement incident du vocabulaire, en favorisant plutôt un enseignement structuré et systématique (Grosman, 2011) qui prend en compte à la fois les différentes propriétés des mots et le fonctionnement du lexique lui-même comme réseau (Polguère, 2014). La représentation du concept de compétence lexicale permet, comme on le verra bientôt, d'envisager cet enseignement lexical de façon globale, en intégrant l'apprentissage de connaissances lexicales, mais aussi d'habiletés et d'attitudes relatives au lexique.

Les dimensions de la connaissance lexicale

Pour décrire une unité lexicale, le ou la lexicographe a besoin de mettre en évidence une variété d'informations, qui relèvent de trois dimensions : la forme, le sens et l'usage (Polguère, 2016; Nation, 2001).

La dimension de la forme relève autant de l'oral que de l'écrit, ce qui est particulièrement vrai dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde : on peut lire un mot sans savoir exactement comment il se prononce ou encore on peut apprendre un mot à l'oral sans pour autant être capable de l'orthographier correctement.

Pour ce qui est du sens, il s'agit ici de s'intéresser au sens d'une unité lexicale, qui peut elle-même faire partie d'un vocable polysémique. Cela met en lumière l'importance de la connaissance de la polysémie comme phénomène caractéristique des langues. Du point de vue de l'apprentissage lexical, il importe ainsi d'isoler le sens des mots, en particulier si on veut développer une connaissance structurée des différents liens qui unissent une unité lexicale à d'autres au sein du lexique. Au sein d'un même vocable, les unités lexicales n'entretiennent pas toutes les mêmes liens lexicaux. Par exemple, l'unité lexicale RAYON#1 [*Placer un livre sur un rayon*] est rattachée à l'unité lexicale RAYONNAGE#2, alors que l'unité lexicale RAYON#2 [*Il profite des rayons du soleil.*] a comme unité lexicale dérivée le nom RAYONNEMENT#1.

Il en va de même pour les informations relatives à l'usage, qui peuvent varier entre deux unités lexicales d'un même vocable. Par exemple, les collocations associées à une unité lexicale font partie des connaissances dont a besoin un apprenant pour faire bon usage de la langue qu'il est en train d'apprendre. Mais deux sens d'un même vocable ne s'utiliseront pas nécessairement de la même façon : CŒUR#1 s'emploie avec des verbes comme *battre*, *pulser* alors que CŒUR#2 s'utilise avec *dessiner* ou *tracer*.

La forme, le sens et l'usage sont ainsi autant de facettes à maîtriser dans l'apprentissage des mots d'une langue et qui montrent que le développement de la compétence lexicale se poursuit tout au long de la vie. En effet, on peut connaître le sens d'une unité lexicale sans pour autant connaître toutes les collocations qui l'accompagnent, ou encore découvrir, au hasard d'une lecture, un sens métaphorique inconnu jusque-là.

Une caractérisation de la compétence lexicale

Pour rendre compte des éléments affectifs et cognitifs liés aux mots, Tremblay et Ancil (2020) ont proposé une caractérisation formelle de la compétence lexicale. Cette caractérisation s'appuie sur une synthèse d'écrits sur la notion de compétence lexicale issus de travaux menés en langue première et en langue seconde², de même que sur la définition du concept de compétence au sens large (Paquette, 2002). Selon cette caractérisation, la compétence lexicale correspond à un ensemble de *connaissances*, d'*habiletés* et d'*attitudes* qui permettent de comprendre et d'utiliser les mots.

L'intérêt de cette caractérisation est qu'elle met en évidence la part des attitudes dans l'apprentissage, ce que nous avons voulu illustrer au départ de cet article par notre anecdote de l'abécédaire amoureux des mots. Cela rejoint les travaux portant sur la sensibilité lexicale ou « Word Consciousness » qui valorisent le développement de la curiosité, de l'intérêt et du plaisir éprouvé envers les mots (Scott, Nagy, 2009).

Le rôle de cette attitude sensible envers la langue et les mots (Graves, Watts-Taffe, 2008; Scott, Nagy, 2009; Scott, Skobel, Wells, 2008) n'est donc pas à négliger dans une perspective d'enseignement des langues. Développer la curiosité des apprenants envers les mots constituerait d'ailleurs une des façons efficaces de soutenir l'apprentissage lexical, comme le soutiennent plusieurs chercheuses et chercheurs (Beck, McKeown, Kucan, 2012; Blachowicz, Fisher, 2015; Stahl, Nagy, 2006). À cet égard, les personnes enseignantes ont elles-mêmes un important rôle de modèle à jouer pour soutenir le développement d'attitudes positives envers

le lexique chez les apprenants. Pour y parvenir, elles pourront par exemple en partager les nouveaux mots ou expressions qu'elles apprennent et faire de leur classe un milieu de vie où les mots sont importants, tant sur le plan de la forme, du sens que de l'usage. Encourager une attitude « lexicocurieuse » s'inscrit d'ailleurs dans la foulée de diverses approches d'enseignement du vocabulaire qui mettent en évidence le rôle du contexte et du climat de classe dans les apprentissages.

Des approches pour enseigner le vocabulaire et développer la compétence lexicale des apprenants

La sensibilité lexicale interpelle les émotions qui peuvent *déclencher* l'apprentissage, *maintenir* l'engagement de l'enfant ou de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage et *favoriser le transfert* lexical dans d'autres contextes de parole. La littérature a identifié la curiosité et l'intérêt comme étant deux de ces émotions catalysant et soutenant les apprentissages. La curiosité, définie comme le goût et le désir de nouvelles informations (Jimenez, 2018 ; Litman, 2005, 2008), est connue pour être un moteur d'apprentissage (Grossnickle, 2016). On sait aussi qu'elle peut motiver les enfants à poursuivre leur apprentissage à travers l'exploration personnelle (Lamnina, Chase, 2019). L'intérêt, défini quant à lui comme un état psychologique d'attention et d'affect envers un objet ou un sujet particulier (Harachiewicz, Smith, Priniski, 2016), influence l'engagement cognitif de l'enfant envers des tâches similaires dans d'autres contextes (Lamnina, Chase, 2019). Mais comment favoriser la curiosité et l'intérêt envers les mots dans l'enseignement des langues? Nous proposons de répondre à la question en faisant un tour d'horizon des théories de l'apprentissage du vocabulaire, des pratiques didactiques en découlant et de la place qu'y occupe l'aspect affectif, en la mettant ce dernier en relation avec son rôle dans la caractérisation de la compétence lexicale proposée.

Les recherches en littérature ont mené à l'élaboration de théories de l'apprentissage du vocabulaire qui s'inscrivent dans quatre courants théoriques. Nous les présentons ici en ordre de prévalence dans les pratiques enseignantes nord-américaines (Moody et al., 2018) :

- a) **le socioconstructivisme**, où l'enseignement du vocabulaire est conceptualisé comme un dialogue à travers lequel l'apprenant construit le sens des mots à partir de ses échanges avec l'adulte ou un pair. Par exemple, un adulte suit la recette que son enfant veut faire et l'échange entre les deux comportera des verbes (*couper, diviser, ajouter, jeter*), conjugués à des temps différents ;
- b) **la psycholinguistique**, où l'enseignement du vocabulaire vise à faire émerger le sens d'un mot en le mettant en lien avec les représentations mentales

existantes chez l'apprenant, comme le contexte, la morphologie, la phonologie ou la sémantique. Par exemple, la construction d'un réseau sémantique lié à un mot (*soleil, chaleur, ensoleillé, rayon*, etc.);

- c) **les théories de la motivation**, où l'enseignement du vocabulaire est centré sur les besoins, les intérêts ou les objectifs d'apprentissage des apprenants. Par exemple, les enfants d'âge scolaire manifestent un intérêt pour la fête de l'Halloween et l'enseignante en profite pour présenter les mots reliés à ce thème ;
- d) **la théorie de l'encodage double**, où l'enseignement du vocabulaire consiste à présenter simultanément la forme verbale et son référent pour favoriser l'intégration du mot en mémoire. Par exemple, le mot *accrocher* est appris par un apprenant lorsqu'il vit une expérience sensorielle associée au mot *accrocher* (ex. faire le mime de la situation évoquée par le mot).

Les pratiques didactiques découlant du socioconstructivisme et de la psycholinguistique s'attardent principalement à l'aspect cognitif de la connaissance lexicale et, conséquemment interpellent les liens de sens, de forme ou de combinaison. Les théories de la motivation et de l'encodage double, quant à elles, font intervenir principalement l'aspect affectif de la compétence lexicale. Nous nous attarderons à ces deux dernières et illustrerons par des exemples comment la dimension affective présente dans les approches découlant des théories de la motivation et de l'encodage double favorise la curiosité et l'intérêt envers les mots et potentiellement, leur apprentissage.

1. Applications didactiques des théories de la motivation pour l'apprentissage lexical

Les théories de la motivation s'intéressent au rôle des émotions positives vécues par l'enfant pour déclencher et favoriser les apprentissages lexicaux en contexte de compréhension ou de production langagière. Elles s'inscrivent dans la mouvance de travaux récents qui mettent en évidence le rôle incontournable des émotions dans l'apprentissage (Fredrickson, Losada, 2013; Levykh, 2008) et en particulier dans l'apprentissage des langues (Armand, Lory, Rousseau, 2013; Arnold, 2006; Swain, 2013; Zuniga, Rueb, 2018). Une étude exploratoire (Tremblay, Gagné, 2019) en enseignement du lexique à l'éducation préscolaire a permis de montrer le développement d'attitudes positives envers les mots (enthousiasme, intérêt, curiosité) à la fois chez les enseignantes et chez les enfants lorsque cet enseignement est ancré sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Les besoins et les intérêts de l'enfant peuvent naître de son quotidien; par exemple, l'enfant locuteur

non natif peut ressentir rapidement le besoin de connaître les mots de son environnement scolaire (ex.: *cartable, place, récréation*) dès la rentrée des classes, mais ils peuvent aussi naître d'un désir de compréhension d'une conversation ou d'un album. Le projet de Tremblay et Gagné (2019) utilisait des albums jeunesse comme déclencheur ou comme soutien aux activités de sensibilité lexicale et, à l'instar, d'autres études, l'utilisation d'album s'est avérée un excellent vecteur de curiosité envers les mots nouveaux (Boiron, 2010; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, Hunt, 2009; Pentimonti, Zucker, Justice, Kadevarek, 2010; Sénéchal, LeFevre, 2002 ; van Kleeck, 2008). La littérature jeunesse offre en effet un contexte motivant et signifiant pour enrichir le vocabulaire des enfants en plus de proposer des univers référentiels diversifiés (Godin et al, 2015; Wasik, Bond, 2001).

2. Applications didactiques des théories de double encodage pour l'apprentissage lexical

L'importance de l'expérience sensorielle dans l'apprentissage du vocabulaire est basée sur la théorie élaborée par Paivio (1986, cité par Sadoski et Paivio, 2004), qui stipule que les apprentissages langagiers relèvent de l'intégration de la forme verbale à ses référents (il s'agit de connecter les différentes dimensions de la connaissance lexicale présentées plus tôt, soit la forme et le sens, en plus d'y associer un ou plusieurs référents). Par exemple, pour un jeune enfant, le mot *lait* peut évoquer un verre de lait, une vache ou encore le moment de lecture d'histoires avant le coucher. L'enfant associe le bon référent à la bonne forme verbale si l'information est traitée *simultanément* sur deux aspects: l'aspect verbal de l'input (une suite de sons ou de lettres) et l'aspect non verbal de l'input (qui interpelle la vision, l'audition ou encore le toucher). Conséquemment, les pratiques enseignantes découlant de cette théorie font appel à des activités développementales langagières qui vont solliciter l'expérience sensorielle ou la création d'images mentales par le biais de différents supports matériels: figurines, activités motrices, schémas (Dalton, Grisham, 2011; Sadoski, 2002). Par exemple, dans le cadre d'une activité ciblant le vocabulaire descriptif, les élèves recueillent et classent des roches qu'ils ont ramassées à lors d'une sortie au parc. Les élèves, en manipulant les roches, génèrent des qualificatifs pour les décrire : une roche *poreuse, coupante, froide, pointue, bicolore, rugueuse, douce*, etc. Les apprenants sélectionnent ensuite un sous-échantillon de roches à partir d'un qualificatif qu'ils affectionnent particulièrement. Certains choisissent par exemple le qualificatif *coupant* car c'est là un mot important si on souhaite transformer la roche en outil. D'autres encore sélectionnent le qualificatif *bicolore*, car le son du mot les fait rigoler. Cette activité illustre bien une application didactique de l'encodage double

jumelée à une activité de sensibilité lexicale et qui permet de travailler à la fois le sens et la forme des mots.

Chacune de ces approches peut être mobilisée dans un contexte d'enseignement des langues secondes auprès de publics variés. Si les exemples donnés concernent avant tout des enfants d'âge préscolaire, les principes qui président aux activités sont transférables pour des apprenants d'autres groupes d'âge. Nous avons nous-mêmes fait vivre les expériences de recherche de mots à des enseignantes et avons pu observer leur engagement dans ces activités d'exploration et leur enthousiasme à se rappeler ou à découvrir des mots.

Mot de la fin

Et si développer l'amour des mots permettait de susciter et de soutenir les apprentissages lexicaux et la rétention du vocabulaire? C'est cette hypothèse que nous avons développée ici, en appuyant d'abord notre réflexion sur une caractérisation de la compétence lexicale qui intègre les dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage lexical, puis en présentant des approches d'enseignement mobilisant ces deux dimensions et faisant notamment appel à la manipulation et à l'expérience pour favoriser la curiosité envers les mots et leur rétention. À vous maintenant de faire de votre classe un milieu lexicosensible, où les mots s'animent, se partagent et s'ancrent dans les mémoires et les cœurs!

Bibliographie

- Armand, F., Maraillet, E., Beck I. A., Lamarre, P., Messier, M., Paquin, S. 2004. « Pour éveiller à la diversité linguistique. Le projet Élodil ». *Québec français* n° 132, p. 54-57.
- Armand, F., Lory, M. P., Rousseau, C. 2013. « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, p. 37-55. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/lidil/3311> [consulté le 15 juin 2021].
- Arnold, J. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(124), p. 407-425. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> [consulté le 15 juin 2021].
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. 2013. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. 2011. Best practices in vocabulary instruction revisited. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (Éds), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd.), p. 224-249. New York: The Guilford Press.
- Boiron, V. 2010. « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, n° 42, p. 105-126. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/reperes.254> [consulté le 15 juin 2021].
- Candelier, M. 2003. *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

- Dalton, B., Grisham, D. L. 2011. eVoc strategies: 10 ways to use technology to build vocabulary. *The reading teacher*, 64(5), p. 306-317. [En ligne] : <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.1> [consulté le 15 juin 2021].
- Delerm, P. 2013. *Les mots que j'aime*. Points. Collection « Le goût des mots ».
- Fredrickson, B. L., Losada, M. F. 2013. "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing": Correction to Fredrickson and Losada (2005). *American Psychologist*, 68(9), 822. [En ligne] : <https://doi.org/10.1037/a0034435> [consulté le 15 juin 2021].
- Godin, M. P., Godard, L., Chapleau, N., Gagné, A. 2015. « La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire ». *Language and Literacy*, 17(3), p. 34-59.
- Graves, M. F. 2016. *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Watts-Taffe, S. 2008. For the Love of Words: Fostering Word Consciousness in Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(3), p. 185-193.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 163-183.
- Grossnickle, E. M. 2016. Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28(1), p. 23-60. [En ligne]: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y> [consulté le 15 juin 2021].
- Jimenez, S. R. 2018. *Preschoolers' Curiosity about Novel Words* [Thèse de doctorat, Vanderbilt University]. Vanderbilt University Institutional Repository. [En ligne]: <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/13961> [consulté le 15 juin 2021].
- Justice, L. M. Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., A. Hunt 2009. "Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom- based teacher-child storybook reading and explicit print referencing". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, n° 40, p.67-85. [En ligne]: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098)) [consulté le 15 juin 2021].
- Lamnina, M., Chase, C. C. 2019. "Developing a thirst for knowledge : How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer". *Contemporary Educational Psychology*, n° 59, p.1-13. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101785> [consulté le 15 juin 2021].
- Levykh, M. G. 2008. "The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development". *Educational theory*, 58(1), p. 83-101. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00277> [consulté le 15 juin 2021].
- Litman, J. 2005. "Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new Information". *Cognition & emotion*, 19(6), p. 793-814. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/02699930541000101> [consulté le 15 juin 2021].
- Litman, J. A. 2008. "Interest and deprivation factors of epistemic curiosity". *Personality and individual differences*, 44(7), p. 1585-1595. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.014> [consulté le 15 juin 2021].
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z., Lee, S. 2018. "Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice", *Education Sciences*, 8(4), p. 1-22.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paquette, G. 2002. *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Polguère, A. 2016. *Lexicologie et sémantique lexicale: Notions fondamentales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, A. 2014. « From Writing Dictionaries to Weaving Lexical Network ». *International Journal of Lexicography* 27, p. 396-418.
- Sadoski, M. 2002. "Dual coding theory and reading poetic text". *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, n° 7, p. 78-83.

Sadoski, M., Paivio, A. 2004. A dual coding theoretical model of reading. In: R. B. Ruddell et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (5^e éd.), p. 1329-1362. International Reading Association.

Sénéchal, M., LeFevre, J. 2002. "Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study". *Child Development*, 73(2), p. 445-460. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417> [consulté le 15 juin 2021].

Scott, J., Nagy, W. 2009. Developing word consciousness. *Essential readings on vocabulary instruction*. Newark: International Reading Association, p. 106-117.

Scott, J., Skobel, B., Wells, J. 2008. *The Word Conscious Classroom: Building the Vocabulary Reader and Writers Need*. NY: Scholastic.

Stahl, S. A., Nagy, W. 2006. *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Swain, M. 2013. "The inseparability of cognition and emotion in second language learning". *Language Teaching*, 46(2), p. 195-207. [En ligne] : <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486> [consulté le 15 juin 2021].

Sylvestre, A. 2019. *Coquelicot et autres mots que j'aime*. Points. Collection « Le goût des mots ».

Tremblay, O. 2018. Pour l'amour des mots : enseigner le vocabulaire en partant du cœur ! Blogue « Parlons apprentissage ». [En ligne] : <https://passetemps.com/blogue/pour-lamour-des-mots-enseigner-le-vocabulaire-en-partant-du-cœur--n4151> [consulté le 15 juin 2021].

Tremblay, O., Ancil, D. 2020. « Introduction. Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes ». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8322> [consulté le 15 juin 2021].

Tremblay, O., Gagné, A. 2019, 13 mai. *Mesurer l'amour des mots, c'est possible ? Pistes pour le développement d'outils de mesure de la sensibilité lexicale au préscolaire*. Communication présentée dans le cadre de la Journée d'étude de l'AIRDF - section Québec « Des outils de recherche innovants pour répondre à des questions de recherche complexes en didactique du français ». Université Laval, Québec.

Van Kleeck, A. 2008. "Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in book-sharing interventions". *Psychology in the Schools*, 46(6), 1-17. [En ligne]: <https://doi.org/10.1002/pits.20314> [consulté le 15 juin 2021].

Wasik, B. A., Bond, M. A. 2001. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), p. 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243> [consulté le 15 juin 2021].

Zuniga, M., Rueb, A. 2018. Dans le flow : L'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français langue seconde. In : F. Berdal-Masuy (dir.), *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Presses universitaires de Louvain, p. 263-278.

Notes

1. Ophélie Tremblay a rédigé la première partie de l'article, portant sur les fondements théoriques et Andréanne Gagné a pris en charge la deuxième partie de l'article, à propos des approches d'enseignement. L'article a été planifié puis retravaillé en étroite collaboration entre les deux autrices.

2. Pour plus de détails, consulter l'article de Tremblay et Ancil (2020), qui recense l'ensemble des travaux consultés pour réaliser la synthèse ayant servi d'appui à la caractérisation proposée.