

La littérature jeunesse POUR ENSEIGNER LE VOCABULAIRE ABSTRAIT

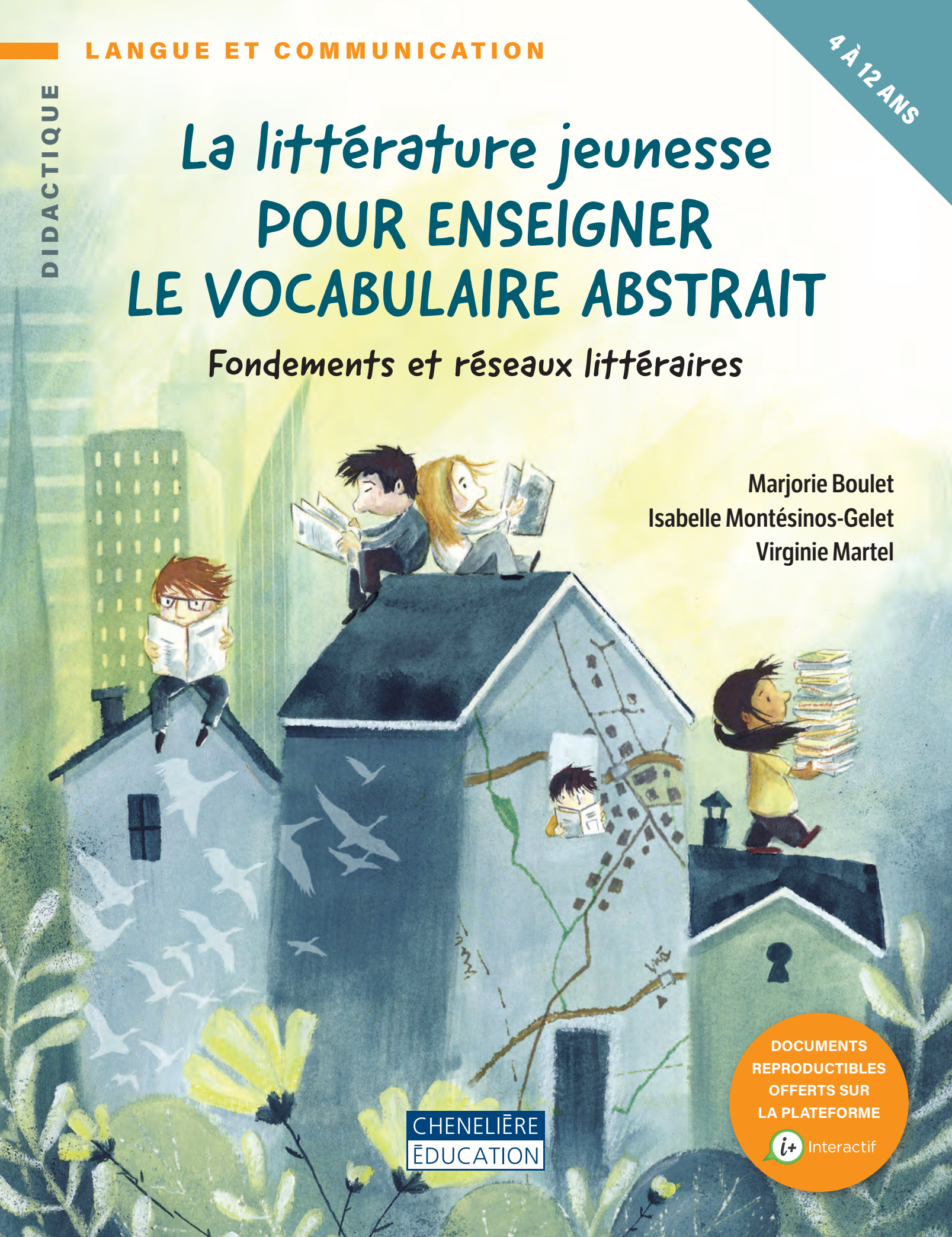
Fondements et réseaux littéraires

Marjorie Boulet
Isabelle Montésinos-Gelet
Virginie Martel

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME

 Interactif



La littérature jeunesse pour enseigner le vocabulaire abstrait
Fondements et réseaux littéraires

Marjorie Boulet, Isabelle Montésinos-Gelet et Virginie Martel

© 2025 TC Média Livres Inc.

Édition : Clothilde Bariteau

Coordination : Nadine Fortier

Révision linguistique : Chantale Bordeleau (RévisArt)

Correction d'épreuves : Marie Pigeon Labrecque

Conception de la couverture : Marie-Josée Legault

Illustration de la couverture : Geneviève Després

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande des autrices en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.



Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : La littérature jeunesse pour enseigner le vocabulaire abstrait : fondements et réseaux littéraires / Marjorie Boulet, Isabelle Montésinos-Gelet, Virginie Martel.

Noms : Boulet, Marjorie, auteur. | Montésinos-Gelet, Isabelle, 1969- auteur. | Martel, Virginie, auteur.

Description : Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20240006313 | ISBN 9782765070856

Vedettes-matière : RVM : Apprentissage de concepts—Étude et enseignement

(Primaire) | RVM : Apprentissage de concepts—Étude et enseignement

(Préscolaire) | RVM : Littérature de jeunesse—Étude et enseignement

(Primaire) | RVM : Littérature de jeunesse—Étude et enseignement

(Préscolaire) | RVM : Littérature de jeunesse en éducation. | RVMGF :

Guides de l'enseignant.

Classification : LCC LB1590.3.B68 2024 | CDD 370.15/23—dc23

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Les pages portant la mention «Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc.» peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-7085-6

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2025

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 28 27 26 25 24

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.



Table des matières

Introduction	ix
--------------------	----

Partie 1 La découverte et l'apprentissage des concepts complexes en classe

Chapitre **1**

Les fondements théoriques	2
La définition d'un concept	2
La nature d'un concept	3
<i>Le référent du concept est-il accessible par les sens ?</i>	3
<i>Le référent du concept fait-il référence à un objet de la réalité ?</i> ..	4
<i>Le référent du concept peut-il être représenté facilement par une image mentale commune à tous ?</i>	4
L'apprentissage conceptuel	5
L'apprentissage des concepts abstraits	7
L'enseignement des concepts abstraits	12
<i>La première phase: la réception de connaissances en contexte authentique</i>	13
<i>La deuxième phase: la production de connaissances en contexte multimodal</i>	14

Chapitre **2**

L'enseignement des concepts abstraits à l'aide de la littérature jeunesse	17
Lire, écrire et communiquer pour construire des concepts abstraits	18
La littérature jeunesse comme contexte authentique et signifiant d'apprentissage	20
La littérature jeunesse pour contextualiser les concepts abstraits	22
Les réseaux littéraires pour organiser judicieusement les œuvres de littérature	23
<i>La planification d'un réseau littéraire en contexte d'enseignement conceptuel</i>	24

Chapitre 3

Les avantages de la démarche didactique

expérimentée	29
Les objectifs de la recherche	29
Les principaux résultats de la recherche	32

Partie 2 La présentation de la démarche et les exemples de réseaux littéraires

Chapitre 4

La présentation et la mise en œuvre de la démarche ..

La mise en œuvre des six étapes de la démarche	39
<i>Séquence: la préparation</i>	39
Étape 1: l'analyse du concept et le choix des œuvres littéraires	39
<i>Séquence: la réalisation</i>	43
Étape 2: la mise en contexte du concept et l'activation des connaissances antérieures	43
Étape 3: la lecture des œuvres et la découverte des mots gravitant autour du concept	46
Étape 4: la production des mots à l'oral et à l'écrit entourant le concept	50
<i>Séquence: l'intégration</i>	56
Étape 5: le grand retour	56
<i>Séquence: après</i>	57
Étape 6: le réinvestissement	57
Et l'évaluation dans tout cela?	61

Chapitre 5

Des réseaux littéraires pour l'éducation préscolaire ...

Réseau littéraire 5.1 – Version élaborée: le concept de <i>colère</i>	67
<i>La présentation du réseau littéraire</i>	67
<i>Les séquences: l'exploitation des œuvres</i>	70
<i>Séquence 1: Grosse colère</i>	70
<i>Séquence 2: La colère de Ravi</i>	76
<i>Séquence 3: La petite mauvaise humeur</i>	80
<i>Séquence 4: Le livre en colère!</i>	84

Réseau littéraire 5.2 – Version schématisée: le concept de <i>respect</i>	87
Réseau littéraire 5.3 – Version schématisée: le concept d' <i>autonomie</i>	90

Chapitre 6

Des réseaux littéraires pour la 1^{re} et la 2^e année du primaire

Réseau littéraire 6.1 – Version élaborée: le concept d' <i>espace</i>	93
<i>La présentation du réseau littéraire</i>	93
<i>Les séquences: l'exploitation des œuvres</i>	96
<i>Séquence 1: Ma maison</i>	97
<i>Séquence 2: Devant ma maison</i>	102
<i>Séquence 3: Dans ma ville</i>	105
<i>Séquence 4: En route!</i>	111
<i>Séquence 5: Ma tête en l'air</i>	117
<i>Séquence 6: Au même instant, sur la Terre...</i>	123
Réseau littéraire 6.2 – Version schématisée: le concept de <i>société</i>	127
Réseau littéraire 6.3 – Version schématisée: le concept lié au verbe <i>vouloir</i>	130

Chapitre 7

Des réseaux littéraires pour la 3^e et la 4^e année du primaire

Réseau littéraire 7.1 – Version élaborée: le concept d' <i>attention</i>	133
<i>La présentation du réseau littéraire</i>	134
<i>Les séquences: l'exploitation des œuvres</i>	136
<i>Séquence 1: Le vigile</i>	136
<i>Séquence 2: Des ailes dans la nuit</i>	139
<i>Séquence 3: La nuit sans ZZZzzzz</i>	140
<i>Séquence 4: Je suis triste</i>	144
<i>Séquence 5: Concentre-toi</i>	148
<i>Séquence 6: Le guichet de la lune</i>	151
Réseau littéraire 7.2 – Version schématisée: le concept de <i>Premiers Peuples</i>	154
Réseau littéraire 7.3 – Version schématisée: le concept d' <i>harmonie</i>	157

Chapitre 8

Des réseaux littéraires pour la 5^e et la 6^e année du primaire

159	
Réseau littéraire 8.1 – Version élaborée: le concept de <i>migration</i> ...	159
<i>La présentation du réseau littéraire</i>	160
<i>Les séquences: l'exploitation des œuvres</i>	164
<i>Séquence 1: À vol d'oiseau</i>	165
<i>Séquence 2: Bagages, mon histoire</i>	169
<i>Séquence 3: Un billet pour l'Amérique</i>	175
<i>Séquence 4: Partir au-delà des frontières</i>	182
<i>Séquence 5: Y'a pas de place chez nous</i>	187
Réseau littéraire 8.2 – Version schématisée: le concept de <i>légende</i>	191
Réseau littéraire 8.3 – Version schématisée: le concept lié au verbe <i>éprouver</i>	194
Conclusion	196
Bibliographie	198
Sources iconographiques	210

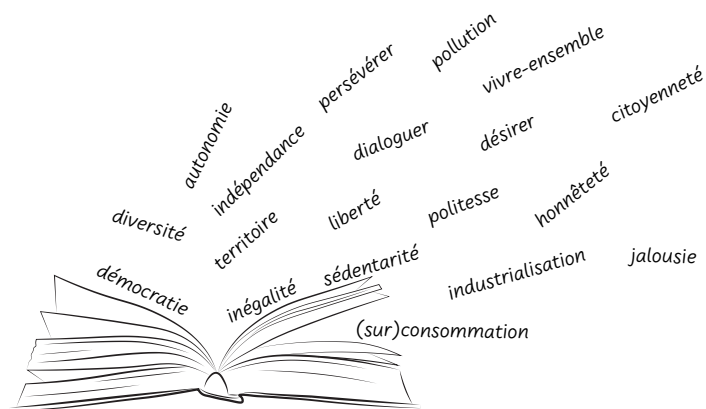
Introduction

Le présent ouvrage aborde un thème incontournable dans nos écoles: le pouvoir du vocabulaire. Cette richesse, qui façonne notre compréhension du monde, est indéniablement une pierre angulaire de la réussite éducative et scolaire des élèves. Il est en effet reconnu que plus les élèves maîtrisent un large éventail de mots et développent une connaissance approfondie de ceux-ci, plus leur niveau de compréhension est élevé, ce qui est un atout essentiel pour leur réussite, mais surtout pour leur épanouissement personnel et leurs relations interpersonnelles. Les mots et les concepts qu'ils découvrent et acquièrent sont littéralement les ressources de leur pensée et de leur réflexion.

À l'école, où l'apprentissage de la lecture est la porte d'entrée vers la connaissance, la compréhension du vocabulaire se révèle essentielle. Le temps consacré à cet enseignement a une incidence majeure sur les capacités des élèves à apprendre et exerce une influence déterminante dans la maîtrise de leurs compétences, notamment celles en lecture et en écriture. Or, l'enseignement lexical ne se limite pas à des compétences linguistiques: il renvoie au fondement de toutes les disciplines. Les documents lus et discutés en univers social, en mathématiques, en sciences ou en culture et citoyenneté québécoise deviennent des fenêtres sur le savoir, et pour les comprendre et apprendre d'eux, il est essentiel d'en maîtriser le vocabulaire associé (ou, du moins, de posséder une base solide). L'ensemble des apprentissages repose ainsi sur la capacité des élèves à associer des mots et du sens.

Par ailleurs, dès le début du 2^e cycle du primaire (8 et 9 ans), les élèves entament une transition de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage par la lecture. Cela les expose à une augmentation de la complexité des mots et des expressions dans les textes lus et/ou dans les ressources exploitées en classe (comme des vidéos ou des œuvres iconographiques, par exemple), exigeant d'eux une certaine connaissance préalable du domaine abordé (Sauvageau, 2023a).

C'est pour cette raison que plusieurs connaissances et savoirs qui découlent des compétences à développer dans les différentes disciplines scolaires renvoient à des concepts abstraits à construire chez les élèves. À cet égard, les programmes ministériels élaborés depuis 2001 introduisent une série de concepts à maîtriser au terme du parcours scolaire (Barth, 2013b), concepts clés qui, malheureusement, tendent à disparaître sous la masse d'informations inhérentes à la description complète d'un programme. Pensons notamment aux concepts de *temps*, d'*espace* ou de *société* en univers social, ou bien à ceux d'*émotion*, de *respect* ou de *valeur* en culture et citoyenneté québécoise (MELS, 2001, 2023).



La compréhension qu'ont les élèves de ces concepts intégrateurs propres à chaque discipline scolaire ou à chaque compétence transversale joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'habiletés plus complexes ainsi que dans le développement des diverses compétences et connaissances nécessaires à leur réussite. Ces mots de vocabulaire, souvent abstraits, nécessitent une réflexion approfondie et une plus grande interprétation de la part des élèves. Pour bien les comprendre et leur donner du sens, il faut les conceptualiser, c'est-à-dire les représenter et les organiser de manière efficace dans notre mémoire.

Conceptualiser les concepts abstraits et, du même coup, bâtir le vocabulaire des élèves ne se fait pas isolément; au contraire, cela se développe progressivement grâce à un réseau de mots, formant ainsi un champ lexical dans lequel chaque mot entre en relation de sens avec les autres. Lorsque nous ciblons un concept abstrait, nous ciblons inévitablement une multitude de mots à explorer par les élèves. C'est la beauté de notre démarche! Dans celle-ci, une place de choix est conséquemment accordée au vocabulaire pour construire les concepts abstraits, ce qui participe à la compréhension des élèves et au développement de leurs compétences dans les différents domaines d'apprentissage.

Vous vous demandez peut-être comment intégrer efficacement l'enseignement des concepts abstraits dans votre pratique actuelle en classe. Comment donner vie à ces concepts dans l'esprit de vos élèves?

C'est en souhaitant répondre à ces questions que nous avons conçu cet ouvrage.

La littérature jeunesse, une voie privilégiée !

Les œuvres de littérature jeunesse, pouvant être organisées sous forme de réseaux littéraires, se présentent comme un moyen d'expression tout indiqué pour offrir aux élèves un premier contact de qualité avec les concepts abstraits à enseigner à l'éducation préscolaire et au primaire. Par la répétition des attributs dans les œuvres et la diversité des exemples qui mettent en scène les concepts abstraits, les élèves découvrent et appréhendent les sous-dimensions des concepts à plusieurs reprises et en construisent progressivement leur représentation mentale.

La plateforme de prêt de livres numériques biblius.ca, pourra faciliter l'accès à certains des livres présentés dans les réseaux.




En classe, le recours aux œuvres littéraires permet de proposer des situations de qualité grâce auxquelles les élèves sont exposés à un vocabulaire riche et varié dans un contexte des plus signifiants (Graves, 2016 ; Sauvageau, 2023a). Comme vous le constaterez dans cet ouvrage, cette exploitation des œuvres littéraires met l'accent sur l'enseignement lexical et l'apprentissage du vocabulaire souhaités par la démarche didactique proposée, à savoir la découverte des mots de vocabulaire dans le texte et les illustrations, et ceux qui émergent des discussions en classe et qui permettent d'accroître la compréhension des concepts abstraits ciblés.

Enseigner le vocabulaire gravitant autour des concepts abstraits en classe à l'aide de la littérature jeunesse permet de susciter chez les élèves leur appétence pour les mots, leur donnant ainsi le goût de les découvrir, de les rechercher et de les utiliser. Plus les élèves découvrent des mots en lien avec les concepts abstraits et réfléchissent avec leurs pairs à leur sujet, plus leurs réseaux conceptuels deviennent précis, les dotant ainsi de compétences nécessaires pour les réutiliser dans de nouveaux contextes tant en réception (écouter-lire) qu'en production (à l'oral et à l'écrit). Le développement du vocabulaire contribue donc à enrichir les connaissances sur le monde et sur des sujets qui passionnent ou passionneront les élèves, leur ouvrant ainsi des horizons sur des professions et des métiers qu'ils exerceront peut-être un jour.

Ce que l'on trouve dans cet ouvrage

Avant de présenter les étapes de notre démarche didactique, nous explicitons, dans la première partie de cet ouvrage, quelques considérations théoriques que tout enseignant ou enseignante qui souhaite réaliser un enseignement conceptuel en classe devrait nécessairement connaître (chapitre 1). Comme la conceptualisation est un processus qui s'amorce par un premier contact concret avec le concept, nous présentons ensuite l'apport de la littérature jeunesse et des réseaux littéraires pour découvrir les mots de vocabulaire à appréhender en lien avec les concepts à l'étude et pour développer des activités signifiantes de production de connaissances et de réinvestissement (chapitre 2). Nous terminons cette première partie avec la présentation succincte d'une recherche doctorale réalisée sur l'enseignement conceptuel et les résultats qu'elle a permis de dégager pour les enseignantes et enseignants et les élèves (Boulet, 2021) (chapitre 3).

La seconde partie représente le cœur de cet ouvrage, puisqu'elle présente la façon de mettre en place notre démarche didactique *La littérature jeunesse pour enseigner le vocabulaire abstrait* (chapitre 4), démarche qui a été validée et expérimentée par des expertes de la communauté universitaire et du milieu scolaire. Sachez déjà que cette démarche n'exige pas de transformer l'ensemble de votre pratique, mais bien de voir toute la potentialité des routines quotidiennes et des outils déjà mis en place dans votre classe pour offrir un enseignement conceptuel de qualité à vos élèves (comme la lecture d'œuvres littéraires, la production de mots ou de textes variés, la causerie, etc.).

Cette démarche n'exige pas de transformer l'ensemble de votre pratique, mais bien de voir toute la potentialité des routines quotidiennes et des outils déjà mis en place dans votre classe pour offrir un enseignement conceptuel de qualité à vos élèves. 

Les chapitres 5 à 8 vous proposent en ce sens une série d'exemples concrets de planification de réseaux littéraires en lien avec des concepts abstraits de l'éducation préscolaire au 3^e cycle du primaire (4 à 12 ans). Pour chaque niveau, un réseau littéraire plus élaboré est d'abord présenté, suivi de deux suggestions de réseaux littéraires schématisés. Plus précisément, les réseaux littéraires élaborés offrent des exemples de planification de qualité intégrant des activités clés en main à exploiter en classe. Organisées selon les étapes de notre démarche, ces planifications mettent en lumière l'enseignement lexical et l'apprentissage du vocabulaire que nous cherchons à promouvoir, à savoir la découverte des mots de vocabulaire gravitant autour du concept abstrait visé, contribuant ainsi à accroître la compréhension de celui-ci. En ce qui concerne les réseaux littéraires schématisés, ils visent à vous offrir succinctement des suggestions littéraires diversifiées afin que vous puissiez élaborer par la suite votre propre séquence d'enseignement conceptuel.

Cet ouvrage a été conçu afin que vous puissiez choisir, selon le concept abstrait ciblé, de vivre le tout à l'intérieur d'un calendrier qui établit le déroulement complet des différentes étapes de notre démarche (soit de manière intensive) ou, au contraire, en adaptant la démarche en fonction de vos besoins plus précis et d'un calendrier qui vous est plus personnel (par exemple sur plusieurs jours ou semaines au fil de l'année scolaire). La démarche et les différentes activités clés en main qu'elle propose peuvent s'insérer harmonieusement dans toutes les pratiques pédagogiques, favorisant ainsi un gain de temps important et une efficacité dans la gestion de la réussite des élèves. Voilà ce qui est intéressant : la philosophie de cet ouvrage est d'optimiser ce que vous faites déjà!

Nous avons éprouvé beaucoup de plaisir à écrire cet ouvrage dans lequel la beauté des mots et notre passion pour la littérature jeunesse transcendent chacune des pages. Nous aspirons à ce qu'il stimule votre créativité et vous permette dorénavant de percevoir pleinement le potentiel conceptuel et lexical des albums que vous découvrirez dans l'avenir. Nous vous convions donc chaleureusement à explorer ce livre, à vous immerger dans ses idées et à partager cette expérience qui éveillera l'amour des mots chez vos élèves (et pourquoi pas chez vos collègues!).

Bonne lecture!

Marjorie, Isabelle et Virginie

Les fondements théoriques

Ce premier chapitre présente les différentes notions au cœur de cet ouvrage. Sa lecture permet de s'approprier les fondements théoriques et les principes didactiques qui guident l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits en classe. Nous y précisons ce qu'est un concept, ce qui en justifie l'enseignement et la façon dont fonctionne l'apprentissage des concepts concrets et ceux plus abstraits pour les enfants à l'éducation préscolaire et au primaire. Cela permet de bien comprendre comment la démarche d'enseignement et d'apprentissage de même que les activités proposées dans cet ouvrage ont été conçues, et quels sont les principes théoriques sur lesquels l'ensemble de cette approche s'appuie.

Notre intention est de vous familiariser avec la théorie sous-jacente à l'apprentissage conceptuel sans que cela nécessite une maîtrise approfondie de la terminologie utilisée.

La définition d'un concept

Un concept est d'abord une idée que se fait l'esprit humain d'un élément du monde que l'on peut imaginer et organiser mentalement selon ses significations. Cet élément est le référent du concept. Le concept renvoie à la pensée, à une unité cognitive désignée en mémoire par un mot ou un groupe de mots, et qui se réfère à une catégorisation d'éléments ayant des caractéristiques communes et permettant d'organiser les connaissances (Barth, 2013a). Tout ce qui nous entoure peut donc être conceptualisé : les objets, les êtres vivants, la nature, les émotions, les sensations, les actions, les états, les expériences, les idées et les propriétés (par exemple la couleur, la forme, la texture).

En constante évolution, les concepts constituent un ensemble dynamique de relations dans lequel leur sens est rattaché à des caractéristiques d'identification et de référence. Le sens d'un concept se construit par la mise en relation de ses attributs qui permettent de le distinguer, de le définir et de l'expliquer, avec les divers exemples de situations dans lesquelles celui-ci s'exprime dans sa forme plus concrète (Barth, 2013a, 2013b). La représentation mentale ainsi construite suggère un perpétuel enrichissement de l'appréhension du concept,

et ce, à l'intérieur d'un apprentissage respectueux de la zone proximale de développement des apprenantes et apprenants (Poyet, 2009).

Pour mieux saisir la complexité des concepts et être en mesure de bien les enseigner aux élèves, il apparaît essentiel, dans un premier temps, d'établir si leurs référents sont concrets ou abstraits. Il s'agit de déterminer la nature des concepts, ce qui fait l'objet de la prochaine section.

La nature d'un concept

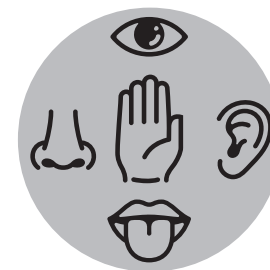
Saisir la nature des concepts que nous souhaitons enseigner en classe consiste à déterminer si leurs référents sont de nature concrète ou abstraite. Les concepts étant des idées, ils sont par nature abstraits, mais leurs référents peuvent être concrets ou abstraits. Dans un souci de simplification, nous allons à l'avenir parler de *concept concret* pour désigner un concept dont le référent est concret, et de *concept abstrait* lorsque ce n'est pas le cas. En effet, il importe de bien les situer sur un continuum d'abstraction qui va du concret vers l'abstrait (*voir l'image ci-dessous*).



Pour guider cette analyse conceptuelle et déterminer la complexité du concept à enseigner, trois critères, présentés sous forme de questions, sont ici proposés : 1) le référent du concept est-il accessible par les sens ? 2) fait-il référence à un objet de la réalité ? 3) peut-il être représenté facilement par une image mentale commune à tous ? Ces critères sont inspirés des travaux d'Anokhina-Aberry (2000).

Le référent du concept est-il accessible par les sens ?

La première question correspond au critère de matérialité du référent du concept et à son accessibilité aux sens. Pour qu'un référent soit considéré comme concret, il doit correspondre à un objet de la réalité ou à une chose matérielle dont les attributs sont identifiables par l'apprenante ou l'apprenant et accessibles par ses sens. Pour ce type de référent, il est possible de le voir, de le sentir, de l'entendre, de le goûter et/ou de le toucher. Au contraire, si le référent n'est pas accessible par les sens et qu'il renvoie partiellement ou complètement à la pensée, à ce qui est perçu seulement par l'esprit, il est défini comme étant plus complexe, voire abstrait (*voir l'image ci-contre*).



Suis-je capable de voir, de toucher, d'entendre, de sentir et/ou de goûter le référent du concept que je souhaite enseigner à mes élèves, ou échappe-t-il aux sens ?

À titre d'exemple, les concepts qui réfèrent aux parties du corps d'un être humain, comme la *tête*, les *cheveux* ou les *jambes*, sont considérés comme concrets. Dans le cas contraire, le concept de *système digestif* et les concepts qui le sous-tendent comme *estomac*, *foie* et *intestin* sont considérés comme plus complexes. La majorité des organes du système digestif ne sont « généralement » pas accessibles par les sens, car ils sont « cachés » à l'intérieur du corps humain. Par conséquent, enseigner le système digestif en classe apparaît plus complexe et exige une plus grande interprétation de la part des élèves que d'enseigner les parties physiques exposées du corps humain. Ainsi, les élèves ont besoin que ces concepts soient davantage contextualisés, plus « imagés », pour mieux les apprendre. Pour ce faire, il importe de « faire vivre » les concepts dont les référents sont plus abstraits dans une variété d'exemples qui permettent aux élèves d'identifier (de voir, de visualiser) leurs diverses caractéristiques.

C'est d'ailleurs en ce sens que nous mettons plus loin en lumière l'intérêt d'utiliser la littérature jeunesse pour « faire vivre » les référents des concepts complexes en classe.

Le référent du concept fait-il référence à un objet de la réalité ?



La deuxième question se rapporte au critère d'autonomie référentielle du concept. Un concept est concret si son référent est autonome, c'est-à-dire s'il renvoie facilement à un objet de la réalité. Par exemple, le concept de *chien* réfère automatiquement à l'animal comme objet de la réalité que l'on peut voir ou toucher (*voir l'image ci-contre*). À l'opposé, un concept est dit complexe, voire abstrait, s'il dépend d'un autre concept, s'il en est une propriété ou s'il ne peut exister sans au moins un autre concept qui lui donne du sens. Par exemple, le concept de *blancheur* est abstrait, car il sera toujours question de la blancheur de quelqu'un ou de quelque chose. Il en va de même avec les verbes comme *analyser*, *soumettre*, *argumenter*, *démontrer* ou *examiner*, qui désignent des procédures (Barth, 2013b). Les couleurs *rouge*, *bleu* et *jaune* sont aussi des concepts abstraits, puisqu'elles sont la propriété d'une autre entité, d'un autre concept (par exemple le marteau rouge, le ciel bleu, le citron jaune).

Le référent du concept fait-il référence à un objet de la réalité ou est-il une propriété d'un autre concept ?

Le référent du concept peut-il être représenté facilement par une image mentale commune à tous ?

La troisième question renvoie au critère de représentation mentale des référents du concept. Un concept est considéré comme concret lorsqu'on est en mesure d'évoquer une image mentale, dite photographique, liée à celui-ci. Cette image est commune à tous, et elle illustre l'ensemble des attributs du concept et les

référents qu'elle évoque. Quant à lui, un concept plus abstrait, bien qu'il puisse être défini par une personne, ne se réfère pas naturellement qu'à une seule image photographique.

Par exemple, comme nous pouvons voir sur les deux images ci-contre, contrairement au concept de *chien*, qui fera toujours référence, qu'importe la race, à un animal domestique avec des caractéristiques précises (canidé, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balle, os, poils courts ou longs, queue, etc.), le concept de *générosité* peut être illustré de différentes façons selon le vécu et les expériences personnelles de chacun. Ici, la *générosité* est représentée par l'image de quelqu'un qui offre un cadeau. Toutefois, il serait aussi possible d'associer cette image à d'autres concepts abstraits, comme la *fraternité*, l'*amitié*, l'*amour* ou bien le *bonheur*.



Le référent du concept peut-il être représenté par une seule image mentale « commune » à tous ? Apparaît-elle au contraire différente de celle de ma collègue, par exemple ?

En bref... cette analyse conceptuelle est essentielle à réaliser en amont de notre enseignement. En plus de déterminer la complexité du concept à l'étude, à savoir s'il est concret ou plus abstrait, ces trois questions permettent de moduler la séquence didactique à développer et les interventions à réaliser auprès des élèves pour les soutenir dans leur processus de conceptualisation.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est un concept et que nous sommes à même de déterminer sa nature et sa complexité, il apparaît essentiel de décrire, dans la prochaine section, le processus d'élaboration d'un concept. Qu'est-ce que l'apprentissage conceptuel ? Que se passe-t-il lorsque nous apprenons un nouveau concept ? Que faut-il faire pour apprendre un concept ? Que faut-il enseigner ?

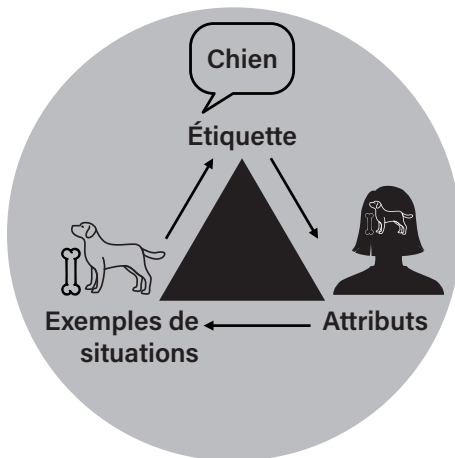
L'apprentissage conceptuel

Pour Barth (2013a, 2013b), les concepts sont des savoirs-outils qui ont comme fonction d'outiller les apprenantes et apprenants dans leur questionnement, leur réflexion et leur effort de compréhension. Mais comment un concept devient-il un tel savoir ?

Que l'on soit adulte ou enfant, pour apprendre un nouveau concept et en construire une riche représentation mentale, il faut lui donner du sens. Pour ce faire, il est essentiel de s'intéresser aux trois éléments qui structurent le concept, à savoir :

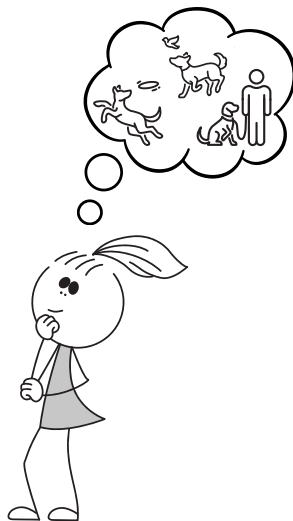
- son étiquette (le mot qui le nomme) ;
- ses attributs qui l'identifient (les caractéristiques qui permettent de le définir, de l'imaginer, de le distinguer des autres concepts, etc.) ;

- une pluralité d'exemples de situations auxquelles ces attributs s'appliquent (les référents qui mettent en scène le concept) (Boulet, 2021, d'après Barth, 2013a, 2013b).



Pour mieux comprendre cette triangulation, donnons un exemple avec un concept très concret, le *chien*.

Lorsqu'un enfant construit sa représentation mentale du concept de *chien*, il associe mentalement l'étiquette *chien* à ses attributs, c'est-à-dire aux caractéristiques qui définissent le concept de *chien* (par exemple: canidé, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balle, os, poils courts ou longs, queue). L'étiquette est ici le patron sonore et orthographique du concept, soit *chien* en français, *dog* en anglais, *perro* en espagnol, etc. Les attributs du concept, quant à eux, réfèrent à la fois aux traits généraux (animal/mammifère/chien), aux traits spécifiques et aux traits différentiels du concept qui permettent de bien le décrire, et, surtout, de le distinguer des autres concepts de la même famille (par exemple la distinction entre chien et chat) (Rossi, 2013).



Tous les éléments qui caractérisent le concept sont susceptibles d'être identifiés à partir des différentes expériences vécues par l'enfant. Par exemple, après avoir vu un chien pour la première fois marcher en laisse sur le trottoir, l'enfant peut observer quelque temps plus tard un autre chien courir ou japper dans un parc. Il peut aussi remarquer un nouveau chien qui renifle le sol et attrape une balle lancée par son maître, ou simplement constater la présence d'un chien dans une histoire lue à la maison ou dans une émission à la télévision (*voir l'image ci-contre*).

C'est au fil de ses différentes expériences caractérisées par de nombreuses ruptures et rectifications des idées jumelées à de riches interactions sociales que l'enfant complexifie sa pensée et enrichit sa représentation mentale du concept, ici, celui de *chien*. Il acquiert ainsi diverses stratégies qui lui permettent progressivement d'identifier plus rapidement les caractéristiques essentielles du concept et de se le représenter dans sa mémoire (Barth, 2013a; Boulet, 2021). Il devient aussi de plus en plus apte à nommer le concept dans diverses situations et à justifier ses exemples par la présence de ses attributs (par exemple: *Regarde, maman, là-bas, c'est un chien. Il a quatre pattes et de longues oreilles. Il aboie pour avoir la balle.*).

Ce qui est souhaité ultimement, c'est que l'enfant atteigne une zone de maîtrise du concept (Poyet, 2009), c'est-à-dire qu'il soit capable d'employer lui-même le concept (d'abord à l'oral, puis à l'écrit en contexte scolaire) sans avoir besoin d'être en présence de son référent réel pour lui donner du sens. Il peut ainsi parler du chien ou réfléchir à celui-ci sans avoir besoin que l'animal en question soit réellement près de lui ou qu'il soit illustré sur une photographie ou une image. La définition du concept de *chien* est ainsi construite en extension et en compréhension, c'est-à-dire par la somme des occurrences de référents liés à tous les chiens que l'enfant aura croisés dans sa vie et par la liste des critères communs à tous les chiens possibles.

L'apprentissage des concepts abstraits

Dès leur naissance, les enfants sont confrontés à l'apprentissage de nombreux concepts abstraits. Pensons aux concepts comme *non*, *oui*, *encore*, *bonjour*, *merci* et *au revoir*, ou bien à l'apprentissage des *couleurs*, des *quantités*, des *contraires* ou des *notions spatiales*, tous des concepts ne référant pas à des objets matériels accessibles par les sens des enfants. Ces concepts correspondent plutôt à des idées, à des propriétés ou à des réalités perçues par l'esprit.

Une fois arrivés à l'école, les enfants continuent d'être exposés à de nombreux concepts abstraits. Dans plusieurs domaines d'apprentissage, comme celui de l'univers social, des mathématiques, des sciences ou des arts, plusieurs concepts se révèlent plus difficiles à comprendre et à définir par les enfants. On peut penser aux concepts de *politesse*, d'*amitié*, de *respect*, de *diversité*, d'*écologie*, de *pollution*, d'*ombre* et de *lumière*, d'*impressionnisme*, de *nombre*, de *démocratie*, de *territoire*, de *guerre*, etc.

L'apprentissage de tous ces concepts est essentiel au cheminement des élèves pour comprendre le monde qui les entoure, pour développer des compétences et des habiletés intellectuelles plus complexes, de même que pour utiliser au quotidien des phrases et des idées de plus en plus élaborées. Cependant, ces concepts ont un haut niveau d'abstraction. Leur référent n'est pas toujours présent dans l'environnement des élèves, soit parce qu'il est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs), soit parce qu'il n'a pas de référent tangible accessible par les sens. De plus, ces concepts ne sont généralement pas liés à un seul contexte. Il est ainsi plus complexe d'évoquer une seule image mentale qui représente tous leurs attributs.

Dans ses travaux, Boulet (2021) illustre d'ailleurs cette complexité en donnant l'exemple du concept abstrait de *société* à découvrir dès les premières années à l'école.

[L]e sens du concept « société » implique de nombreux attributs probables selon les différentes réalités dans le monde, dont le point commun se rapporte à un ensemble d'individus vivant en groupe organisé qui établissent des liens entre eux et qui se caractérisent par leurs institutions, leurs lois et leurs règlements. Toutefois, ce concept peut aussi faire référence à tout groupe social formé de personnes qui se réunissent pour une activité ou des intérêts communs. En ce sens, le concept de « société » comprend différentes dimensions, dont politique et économique, mais aussi sociale et culturelle. Or, pour les élèves [...], en raison de leur âge et de leur expérience limitée quant à la vie en société, outre leur famille, leur classe et/ou leur groupe sportif ou culturel (s'il y a lieu), cet apprentissage conceptuel se veut plus complexe et exige une plus grande interprétation de leur part. L'enseignante doit ainsi leur présenter plusieurs exemples de situations qui mettent en scène le concept de « société », et ce, en tenant compte de ses différentes dimensions [...] (p. 12).

À la lumière de cet exemple, il est essentiel, pour mieux comprendre les concepts abstraits, de les associer et de les mettre en relation de sens avec leurs sous-dimensions, lesquelles se veulent plus fortement contextualisées, donc plus concrètes pour les élèves (plus accessibles). Pour Poyet (2009), il s'agit de

Chapitre

6

Des réseaux littéraires pour la 1^{re} et la 2^e année du primaire

Réseau littéraire 6.1 – Version élaborée

Le concept d'*espace*

Pour atteindre les objectifs de l'enseignement de l'univers social, la compréhension des élèves du concept d'*espace*, tout comme celle des concepts de *temps* et de *société*, s'avère déterminante et apparaît comme un préalable à tout raisonnement géographique pour penser et agir sur les enjeux qui concernent le territoire formellement abordé au 2^e et au 3^e cycle du primaire. Bien que la compétence *Construire sa représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* ne figure pas dans la grille-matière et qu'elle ne soit pas formellement évaluée en 1^{re} et en 2^e année du primaire (ministère du Loisir et du Sport [MELS], 2001), son enseignement et sa maîtrise sont essentiels afin d'outiller les élèves pour observer, lire et comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux (Boulet, 2021).

La présentation du réseau littéraire

Ce réseau littéraire comporte l'étude de six œuvres réparties selon quatre intentions permettant d'enrichir la représentation des sous-dimensions principales du concept d'*espace* (Boulet, 2021), à savoir :

- Développer sa représentation de l'*espace habituel* (familier) qui correspond ici à la maison¹ des enfants tout en découvrant d'autres modèles d'habitations présents dans leur voisinage ;
- Développer sa représentation de l'*espace fréquenté* (familier ou non) qui renvoie aux endroits accessibles de la maison à partir de déplacements à pied ou en voiture (école, épicerie, parc, cinéma, mer, campagne, ville, montagne, forêt, rivière, etc.) ;

1. Le terme *maison* renvoie à l'endroit où l'on habite en permanence (logis, domicile), à toute construction fixe destinée à loger un ménage (appartement, maison individuelle, etc.).

- Développer sa représentation de l'*espace occasionnel* (moins familier ou inconnu) qui réfère aux différents lieux accessibles à partir d'expéditions ou de voyages (par exemple les pays du monde, le système solaire) ;
- Développer sa représentation de l'*espace philosophique* qui correspond au concept d'*espace* lorsqu'il est objet de réflexion ou d'échange.


Utile à savoir! Il est bon de noter que, pour planifier ce long réseau littéraire, nous avons pris en compte toutes les potentialités inhérentes de notre démarche. Bien sûr, les séquences et les étapes pourraient être revues et adaptées pour simplifier la tâche ou pour réduire le temps vécu en classe selon vos besoins, vos intentions pédagogiques ainsi que les forces et les défis de vos élèves. Nous attachons une grande importance à ce que le canevas de la démarche (*voir le chapitre 4*) reste flexible à vos yeux afin de vous offrir la meilleure orientation possible dans vos débuts en enseignement conceptuel. Pour optimiser votre gestion du temps, nous vous recommandons vivement d'adopter un calendrier simple établissant le déroulement des différentes étapes de manière intensive ou, au contraire, avec parcimonie en l'étalant sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.



Le tableau 6.1 présente les œuvres sélectionnées pour ce réseau ainsi que le vocabulaire à dégager pour ou avec les élèves permettant d'enrichir la représentation du concept d'*espace*.

TABLEAU 6.1

Les œuvres sélectionnées pour le réseau littéraire sur le concept d'*espace*

Sous-dimensions et page couverture	Le résumé des albums et les attributs à découvrir
<p><i>L'espace habituel (ma maison)</i></p> 	<p>La lecture à voix haute de l'album <i>Ma maison</i>, d'Astrid Desbordes et Pauline Martin (Albin Michel, 2019), permet d'explorer le concept d'<i>espace</i> sous l'angle de la <i>maison</i>, l'un des premiers espaces significatifs des enfants. Dans cet album, on découvre Archibald, un jeune garçon qui prend plaisir à nous faire visiter la maison où il vit avec ses parents et sa petite sœur. Il compare également sa maison avec celle de ses amis, mais somme toute, il préfère la sienne, pour ceux qui l'attendent à l'intérieur : sa famille.</p> <p>Attributs²: maison, toit, cheminée, fenêtre, lucarne, rideau, porte, mur, marche, cours, garage, platebande, boîte aux lettres, entrée, balcon, volet, belle, grande, petite, décorée, bricolée, rangée, construire, acheter, habiter, quitter, décorer, visiter, vivre, s'installer, emménager, loger, dormir, jouer, entrer, sortir, etc.</p>

2. Les attributs correspondent aux mots de vocabulaire tirés du texte et des images, mais aussi à ceux qui pourraient émerger des discussions sur l'œuvre et sur son contenu, permettant ainsi de favoriser la construction de la représentation du concept visé.

TABLEAU 6.1

Les œuvres sélectionnées pour le réseau littéraire sur le concept d'espace (suite)





Sous-dimensions et page couverture	Le résumé des albums et les attributs à découvrir
<p><i>L'espace habituel (autour de moi)</i></p> 	<p>La lecture partagée de l'album <i>Devant ma maison</i>, de Marianne Dubuc (© la courte échelle, 2015), permet d'explorer le concept d'espace sous l'angle des <i>locutions spatiales</i>. Cet imagier cartonné nous fait voyager à travers une trajectoire fantaisiste de la petite maison en haut de la colline jusqu'aux étoiles, et ce, en passant par le monde des contes.</p> <p>Attributs : sur, sous, devant, en face, en avant, derrière, au-dessus, en dessous, dans, à l'intérieur, à l'extérieur, au centre, au milieu, entre, avant, après, en dehors, près, proche, à côté, loin, lointain, au bord, en haut, tout en haut, au sommet, en bas, tout en bas, au fond, au bout de, autour, contre, à droite, à gauche, etc.</p>
<p><i>L'espace fréquenté (dans ma ville)</i></p> 	<p>La lecture à voix haute de l'album <i>Dans ma ville</i>, de Bérengère Mariller-Gobber (Cépages, 2020), permet d'explorer le concept d'espace sous l'angle des <i>lieux accessibles</i> de la maison. Dans cet album, on découvre les beautés de la ville en y parcourant ses rues animées et en y rencontrant une diversité de personnages, du boulanger au fleuriste en passant par l'épicier et le coiffeur.</p> <p>Attributs : ville, tour, immeuble, bâtiment, alentour, habitant, population, arrondissement, commerce, postier, boulanger, coiffeur, fleuriste, rue, ruelle, voisine, centre, parc, banc, arbre, blanche, belle, grande, ancienne, habiter, observer, visiter, parcourir, trouver, se précipiter, entendre, se promener, se déplacer, déguster, sentir, flâner, croiser, se retrouver, danser, fêter, admirer, s'émerveiller, regarder, contempler, etc.</p>
<p><i>L'espace fréquenté (paysages autour de moi)</i></p> 	<p>La lecture interactive de l'album <i>En route !</i>, d'Oriane Smith et de Chloé Loula (Les 400 coups, 2021), permet d'explorer le concept d'espace sous l'angle des <i>lieux accessibles</i> de la maison, lesquels sont tirés du <i>territoire</i> des élèves. Cet album nous propose un regard contemplatif tout en poésie sur les différents chemins qui jalonnent notre vie : une douce invitation au voyage et à l'art de prendre son temps. Chaque chemin emprunté forme notre quotidien et bâtit nos souvenirs, forgeant ainsi qui nous sommes aujourd'hui.</p> <p>Attributs : territoire, autoroute, rue, route, campagne, monde, bruit, ville, sommet des montagnes, piste, forêt, sentier, sable, mer, chemin, raccourcis, trajet, inconnu, quotidien, droite, caché, doux, oublié, petit, grand, long, pleine de bruit, parcourir, conduire, longer, serpenter, passer, se frayer, traverser, rebrousser, suivre, emprunter, etc.</p>
<p><i>L'espace occasionnel (pays du monde)</i></p> 	<p>La lecture à voix haute de l'album <i>Ma tête en l'air</i>, de Danielle Chaperon et Josée Bisailon (Fonfon, 2017), permet d'explorer le concept d'espace sous l'angle du <i>voyage</i> à travers les <i>pays du monde</i>. On nous invite à faire le tour du monde à la rencontre de personnages étonnants et de lieux fascinants, dont la Grande Muraille, la tour de Pise et le Machu Picchu. Cet album poétique explore également les différentes significations que peut prendre le verbe « perdre ».</p> <p>Attributs : voyage, voyageur, déplacement, lieu éloigné, pays, monde, stade olympique de Montréal, sommet du mont Everest, pyramide d'Égypte, Taj Mahal, désert, Grande Muraille de Chine, Méditerranée, cathédrale Saint-Basile-le-Bienheureux de Moscou, loch Ness, Brooklyn, pont des Soupirs, Italie, Grand Canyon, Machu Picchu, espace, Terre, etc.</p>

TABLEAU 6.1

Les œuvres sélectionnées pour le réseau littéraire sur le concept d'espace (suite)

Sous-dimensions et page couverture	Le résumé des albums et les attributs à découvrir
<p><i>L'espace philosophique</i></p> 	<p>La lecture à voix haute de l'album <i>Au même instant, sur la Terre...</i>, de Clotilde Perrin (Rue du monde, 2011), permet de travailler le concept de l'espace sous l'angle des fuseaux horaires et des lieux à travers le monde. Par cet album-accordéon, on découvre, en compagnie d'un oiseau voyageur, ce qui se passe à plusieurs endroits sur la planète au même moment sur la Terre. Chacune des 24 pages du livre cartonné correspond à un fuseau horaire. Les illustrations colorées s'harmonisent ensemble et se fondent l'une dans l'autre tout en accompagnant le texte qui précise en peu de mots l'endroit et les activités qu'on peut y faire. Complètement déplié, cet album peut être installé à la verticale afin que l'on puisse en faire le tour.</p> <p>Attributs : au même instant, en même temps, routine, quotidien, lieu, monde, Terre, maison, fuseau horaire, pays, États et villes, Dakar, Paris, Bulgarie, Irak, Dubaï, Ouzbékistan, Bhoutan, Vietnam, Shanghai, Japon, Australie, Nouvelle-Calédonie, Anadyr, Samoa, Honolulu, Canada, San Francisco, Arizona, etc.</p>

Les séquences L'exploitation des œuvres

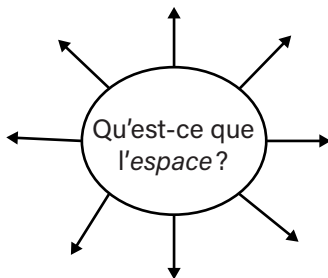


Étape 2 : la mise en contexte du concept et l'activation des connaissances antérieures

Pour présenter le concept d'espace aux élèves et dans l'intention de susciter leur intérêt pour le nouveau projet, apportez en classe une peluche en forme de pingouin (ou de tout autre animal) qui tient entre ses ailes une lettre dans laquelle nous pourrions lire ceci :

Chers camarades de la classe,
 J'ai besoin de votre aide. Je suis perdu et complètement désorienté.
 Je ne sais plus du tout où je suis. J'aimerais rejoindre mon amie
 Titi la souris qui m'a laissé la note suivante : **Allo Pingo ! Viens me rejoindre dans mon espace !** Je ne sais pas où est cet « espace ».
 J'ai besoin de votre aide pour me repérer et retrouver mon amie.
 Pourriez-vous m'aider ? Merci beaucoup !

Pingo XXX



Laissez les élèves réagir à la lettre. Mentionnez-leur que vous avez envie d'aider Pingo à retrouver son chemin, mais que vous n'êtes pas certaine de bien comprendre ce que signifie le mot *espace* (par exemple : *Moi aussi, les camarades, j'ai envie d'aider Pingo à retrouver son amie. Mais dites donc, qu'est-ce que l'espace ? Je crois que pour être en mesure d'aider Pingo, nous devons bien comprendre ce mot. Avez-vous une petite idée ? À quoi le mot espace vous fait-il penser ?*). Laissez les élèves partager de premières idées et écrivez-les au tableau sous la forme d'une carte conceptuelle, carte qui s'enrichira au fil du projet. Vous pouvez, si désiré, illustrer sous forme de croquis les idées partagées et ainsi créer au fil des activités un dessin interactif.

Terminez la mise en contexte et l'activation des connaissances antérieures avec l'intention suivante : *Dans les prochains jours, nous allons vivre un nouveau projet qui nous permettra de mieux comprendre le concept d'espace et d'aider ainsi Pingo à retrouver son amie.* Ajoutez qu'au fil des différentes activités, dont la lecture d'œuvres littéraires, ils pourront accroître leur compréhension de ce concept abstrait.

Utile à savoir ! Il est fort probable que les élèves nomment, à ce moment-ci du projet, des éléments liés au monde spatial (système solaire, galaxie, planète, étoile, soleil, météorite, trou noir, etc.), ce qui est excellent et même souhaitable ! Bien que ces éléments soient géographiquement les plus éloignés des élèves, ils apparaissent, pour une majorité d'entre eux, très concrets. Ce thème merveilleux est mystérieux à tous points de vue et suscite chez les enfants un grand intérêt. Si vous le souhaitez, vous pourriez même terminer ce projet sur le concept d'espace en lui donnant un angle plus scientifique (Terre et espace, MELS, 2001) par la découverte de ce bel univers spatial constituant une source inépuisable d'apprentissage.

Si les élèves abordent ce thème, valorisez ce qui est partagé et enrichissez la discussion en les questionnant sur l'habitat de Pingo le Pingouin ou de Titi la souris : *C'est vrai ! L'espace peut correspondre aux planètes et aux étoiles. Vous avez raison ! Mais cela dit, croyez-vous que Pingo ou Titi la souris vivent là, dans cet espace-là ? Sur une étoile, par exemple ? Ah ! Ils ne vivent pas sur une étoile. Mais où pourraient-ils donc vivre ? Vous voyez, pour être en mesure d'aider Pingo à retrouver son chemin, il faut que nous comprenions bien ce que veut dire le concept d'espace, car celui-ci va bel et bien au-delà des planètes et des étoiles.*



Séquence 1 *Ma maison*



Étape 3 : la lecture des œuvres et la découverte des mots gravitant autour du concept

Chacune des séquences commence par la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse, suivie d'une activité de production de connaissances, qui prend des formes variées.

Pour commencer le projet sur l'espace, notre choix s'est arrêté sur l'album *Ma maison*, d'Astrid Desbordes et Pauline Martin, dans lequel nous découvrons la maison du petit Archibald. À partir de cet album, les élèves apprendront à se représenter et à se repérer dans ce premier espace familial et connu, à savoir leur maison.

Pour s'imprégner du sens et du rythme du texte, il est bon de réaliser la lecture à voix haute de l'album deux fois de suite, dont la première s'effectue sans arrêt de votre part.

- **Pour préparer la lecture.** Nommez aux élèves la raison du choix de ce premier livre (par exemple : *C'est avec ce livre que nous commençons notre projet sur le concept d'espace*). Explorez ensuite le paratexte en présentant le titre, le nom de l'auteur et de l'illustratrice, ainsi que la maison d'édition. Faites observer la 1^{re} de couverture et demandez aux élèves qui, à leur avis, seront les personnages de cette histoire, où et quand se déroulera l'histoire, et que feront les personnages. Puis, observez la 4^e de couverture, lisez le résumé et demandez aux élèves ce qui se passera, selon eux, dans cette histoire. Les pages de garde initiales et finales sont identiques. Elles sont unies et bleues, et semblent faire écho au bleu du ciel sur la 1^{re} de couverture. Aucune dédicace ne se trouve sur la page de dépôt légal. À la page titre, on peut observer, sous le titre et les noms de l'auteur et l'illustratrice, l'image du petit garçon à la fenêtre de sa maison tenant à la main son ballon rouge.



Pour terminer cette préparation à la lecture, déterminez avec les élèves une intention de lecture en fonction des éléments relevés lors de l'exploration du paratexte (par exemple découvrir la maison du jeune garçon). Mentionnez-leur aussi que cette première œuvre est intéressante pour travailler le concept d'*espace* sous l'angle de la *maison*, car notre maison est le premier espace dans lequel nous vivons.

- **Pendant la deuxième lecture.** Arrêtez-vous sur les éléments du texte et des illustrations qui favorisent la construction de la représentation du concept de *maison*. Le tableau 6.2 offre diverses questions à poser au fil de la lecture. Profitez de la lecture pour expliquer le sens des mots nouveaux en prenant soin de demander dans quel contexte le mot apparaît, ou en relisant le ou les passages de l'histoire le contenant. Comme cette œuvre n'est pas paginée, dans cette planification, la première double page se trouve après la page titre. Libre à vous d'ajouter à cette planification des questions qui favorisent spécifiquement le développement des quatre dimensions de la lecture (comprendre, apprécier, réagir, interpréter).

TABLEAU 6.2		Des questions et des observations pendant la lecture de l'album <i>Ma maison</i>
Pages montrées	Questions posées	Observations et exemples de réponses
1 ^{re} et 2 ^e doubles pages	<i>Quelle était la première maison du garçon ? Pourquoi sa deuxième maison lui apparaît-elle si grande au début ?</i>	Les élèves noteront que la première maison du garçon était dans le ventre de sa mère, et c'est pour cette raison qu'il la trouvait petite. La deuxième maison, à contrario, apparaît très grande pour le garçon qui, à ce moment, n'était qu'un jeune bébé.
3 ^e et 4 ^e doubles pages	<i>Pourquoi le garçon aime-t-il que sa maison soit parfois grande et ouverte, et, à d'autres moments, fermée et bien emmitouflée ?</i>	Les élèves pourraient mentionner qu'il est amusant de recevoir des amis et de la famille à notre maison, et que le soir, avant d'aller dormir, il est aussi bon de rester en famille et de lire calmement des histoires.
5 ^e double page	<i>Que veut-il dire quand il veut parfois une maison juste pour lui ?</i>	Les élèves observeront que le jeune garçon peut vouloir rester seul dans sa petite cabane et y jouer tranquillement.
6 ^e double page	<i>En quoi la maison ressemble-t-elle au jeune garçon ? À quoi l'autrice fait-elle référence ?</i>	Sur l'illustration de gauche, les élèves observeront que le jeune garçon joue calmement avec sa petite sœur, faisant ainsi référence à une maison calme. Sur l'illustration de droite, les deux enfants sont en colère, et toute la pièce est sens dessus dessous. Les élèves pourraient prétendre que l'autrice a voulu illustrer les tourbillons d'émotions que le jeune garçon et sa famille peuvent parfois vivre dans la maison.
7 ^e double page	<i>Pourquoi le jeune garçon trouve-t-il sa maison parfois un peu trop petite et parfois trop grande ?</i>	Sur l'illustration de gauche, les élèves constateront que le garçon manque d'espace pour jouer au ballon dans sa maison. Sur l'illustration de droite, les élèves observeront que le jeune garçon en pyjama, seul avec sa peluche dans l'ombre du corridor, semble trouver ses parents bien loin assis au salon. Ils pourraient prétendre que le garçon trouve sa maison trop grande parce qu'il ne veut pas s'endormir seul dans sa chambre.

TABLEAU 6.2 Des questions et des observations pendant la lecture de l'album <i>Ma maison (suite)</i>		
Pages montrées	Questions posées	Observations et exemples de réponses
8 ^e à 12 ^e doubles pages	<i>Que remarquez-vous de particulier dans les maisons visitées par le garçon ?</i>	Laissez les élèves commenter sur les différentes maisons visitées par le protagoniste et réalisez de premières interventions lexicales dans le but d'enseigner et d'expliquer notamment le sens des mots dégagés (<i>maison très décorée, maison bricolée, maison très bien rangée, maison très habitée, maison touchant presque le ciel, maison qui voyage sur l'eau, maison qui existe depuis très longtemps, maison mobile</i>).
13 ^e à 15 ^e doubles pages	<i>Que veut dire le jeune garçon quand il dit qu'il aime toujours revenir dans sa maison pour ceux qui vivent à l'intérieur ?</i>	Les élèves pourraient indiquer que le garçon aime toujours revenir dans sa maison pour les membres de sa famille.

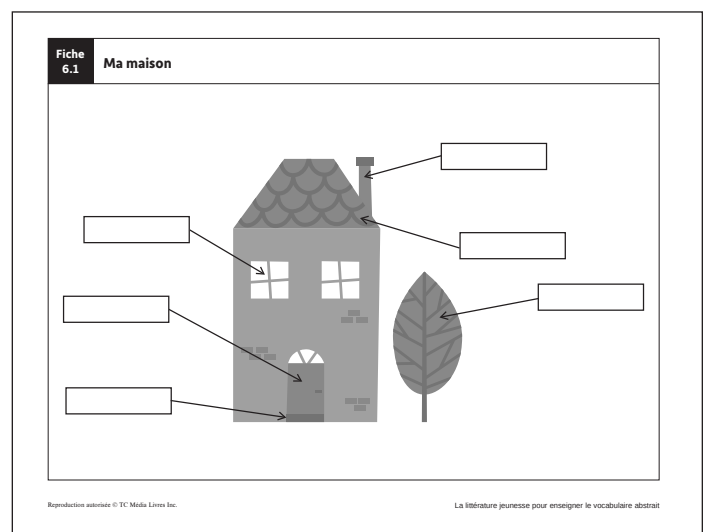
■ **Après la lecture.** Revenez sur l'intention de lecture et recueillez à l'oral les réactions des enfants : *Qu'avez-vous aimé de cette histoire ? Avez-vous observé une maison qui ressemblait à la vôtre ? Quelles sont les ressemblances et les différences ? Que pensez-vous de la fin de l'histoire ? Selon vous, quel est le message de l'autrice ?* Enfin, pour guider les élèves dans leur appréciation de l'œuvre, faites-les voter sur les attraits de cet album qui les ont le plus séduits en proposant la liste de critères suivants :

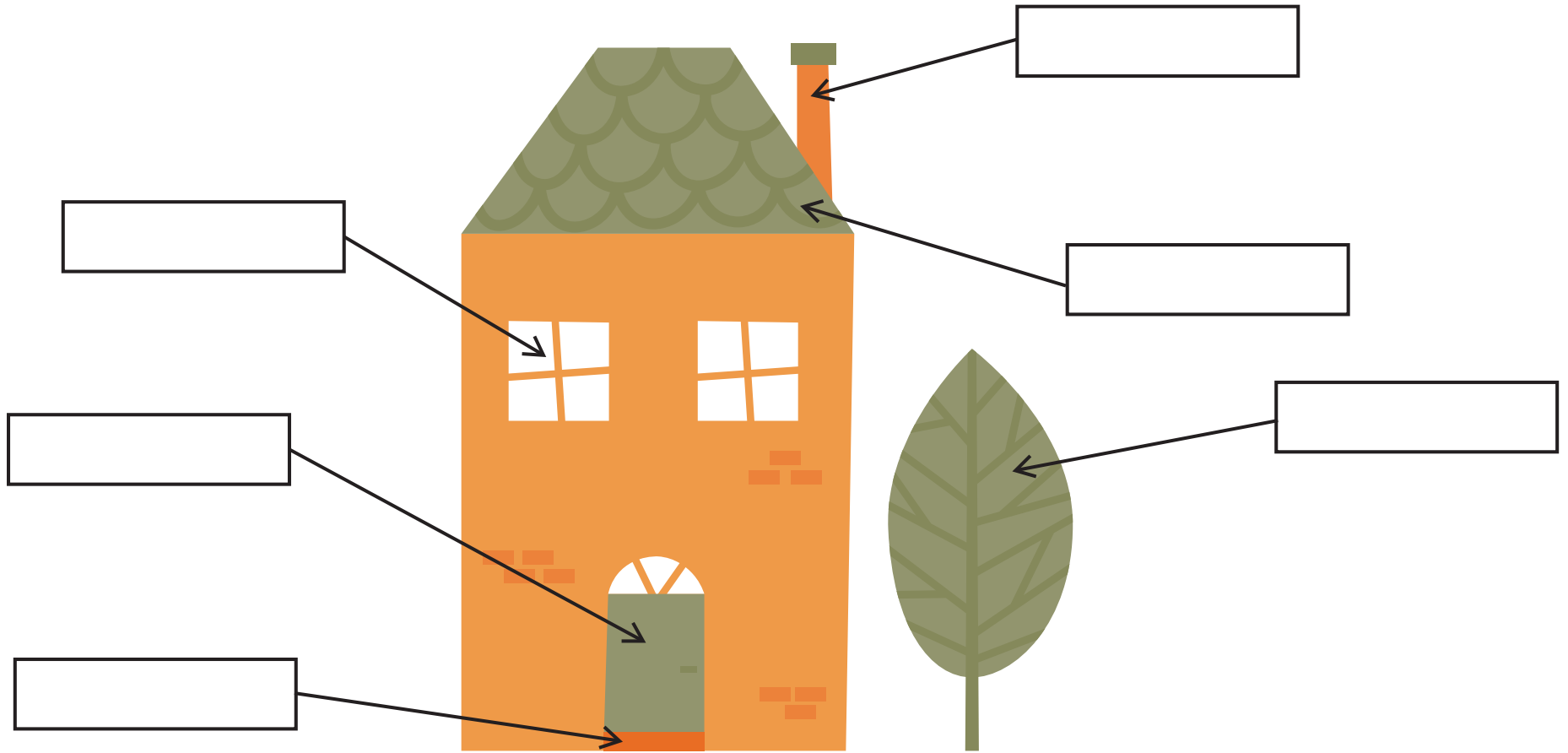
- Le personnage d'Archibald ;
- Le thème de la maison ;
- Le style d'écriture de l'autrice ;
- La variété des cadrages et des angles de vue des illustrations.



Étape 4 : la production des mots à l'oral et à l'écrit entourant le concept

Pour réinvestir le travail conceptuel en contexte de production de connaissances, revenez avec les élèves sur les mots entourant le concept de *maison*. Pour ce faire, après avoir préalablement invité les élèves à apporter une photo de leur maison (par courriel ou en papier), demandez-leur, dans un premier temps, de bien observer les différentes parties de la façade de leur maison, puis de dégager ensemble les mots qui la caractérisent (par exemple : *Que voyez-vous sur votre maison ? Si vous observez la maison de votre camarade, qu'avez-vous en commun ? Quelles sont les différences ?*). Dessinez (ou affichez) au tableau une carte conceptuelle sur laquelle on trouve au centre le dessin d'une maison. Si désiré, vous pouvez projeter la fiche 6.1 *Ma maison*, disponible sur la plateforme *i+ Interactif*, pour faire émerger avec





L'enseignement du vocabulaire a une incidence majeure sur les capacités des élèves à apprendre, et ce, dans toutes les disciplines. Au quotidien, les élèves sont confrontés à des concepts abstraits qui requièrent une grande capacité d'interprétation et qui sont à la base des diverses compétences et connaissances nécessaires à leur réussite.

Grâce à une démarche didactique innovante, accessible et validée par la recherche, cet ouvrage vous montre comment la littérature jeunesse peut devenir un outil puissant pour développer la compréhension des concepts abstraits chez les élèves de 4 à 12 ans.

Après avoir expliqué les fondements théoriques de cette approche, les autrices vous proposent des stratégies concrètes et des suggestions de planifications pour enseigner les concepts abstraits par le biais d'albums variés. Pour ce faire, elles fournissent des exemples de réseaux littéraires et d'activités clés en main pour tous les niveaux.

Bonifiez vos pratiques pédagogiques en donnant vie aux concepts abstraits et enrichissez l'expérience d'apprentissage de vos élèves grâce à une approche qui allie rigueur et créativité. Plongez dans cet ouvrage inspirant et redécouvrez la puissance des mots pour ouvrir de nouveaux horizons d'apprentissage à vos élèves.

Marjorie Boulet est enseignante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, ainsi que conseillère pédagogique au centre de services scolaire de la Côte-du-Sud. Occasionnellement chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), elle y enseigne la didactique de l'univers social au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, et à celui en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Elle est également détentrice d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal dans le cadre duquel elle a étudié le recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement, plus particulièrement pour découvrir et apprendre des concepts complexes avec les élèves du primaire.

Isabelle Montésinos-Gelet est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches ont pour principaux objectifs de mieux comprendre l'appropriation de l'écrit chez les enfants du préscolaire et du primaire tant en lecture qu'en écriture, ainsi que d'examiner les pratiques enseignantes, dont le recours à la littérature jeunesse. Elle a d'ailleurs créé, avec Marie Dupin de Saint-André, une revue numérique professionnelle, *Le Pollen*, centrée sur l'exploitation de réseaux littéraires dans l'enseignement au primaire. Depuis plusieurs années, elle accompagne des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en plus d'animer de nombreux ateliers de formation continue.

Virginie Martel est professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), où elle enseigne la didactique de l'univers social ainsi que le programme Culture et citoyenneté québécoise. Ses champs d'intérêt de recherche portent sur les enjeux de littératie dans les disciplines des sciences humaines et sociales, et les potentialités éducatives des œuvres jeunesse illustrées. Elle est d'ailleurs cofondatrice du LIMIER (www.limier.com) et fondatrice du Limier Voyageur, deux initiatives se consacrant au développement de la littératie en milieux scolaires et extrascolaires. Depuis plusieurs années, elle accompagne des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en plus d'organiser divers événements, congrès et colloques en éducation.