

Université de l'Alberta

L'enseignement explicite du vocabulaire chez les élèves francophones
en milieu minoritaire

Par

Josée Lemire

Thèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
comme exigence partielle en vue de l'obtention du

diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation

Études en langue et culture

©Josée Nathalie Lemire
Automne 2013
Edmonton, Alberta

Permission is hereby granted to the University of Alberta Libraries to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only. Where the thesis is converted to, or otherwise made available in digital form, the University of Alberta will advise potential users of the thesis of these terms.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis and, except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatsoever without the author's prior written permission.

DÉDICACE

Les élèves qui forment les classes d'aujourd'hui sont très différents de ceux qui y étaient quand moi j'étais sur les bancs de l'école. Leurs besoins sont plus variés que ceux que nous avons comme apprenants. Il est un grand défi pour chaque enseignant que de rejoindre la diversité que représentent les élèves devant lui.

Je dédie cette recherche à tous les enseignants qui ont le courage de continuer, à tous les jours, de se questionner et de modifier leurs pratiques pour tenter de rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible. L'enseignement est une noble profession qui demande beaucoup d'humilité.

Ainsi qu'à mes premiers enseignants, mes parents, Colette et Germain, vous qui avez su me donner le goût d'apprendre, toujours.

Vous m'avez inspirée. Merci.

ABSTRACT

Vocabulary plays an important role in students' ability to understand academic content. For Francophone students in a minority setting, a poor vocabulary not only results in their difficulty at grasping the content, but it also impedes their ability to understand reading materials in core subjects. This collaborative action research puts into practice an explicit academic vocabulary instruction process with Francophone students in grade four in a minority language setting. Analysis of the effects of this process focussed on the students' ability to acquire vocabulary and learn the academic content, as well as on their reading comprehension. This research confirms that the approach is effective in building students' academic vocabulary and in helping them better understand the course content of their Social Studies class. Positive effects on student engagement were also noted. Although the reading comprehension of students improved, this gain cannot be attributed directly to the explicit teaching of vocabulary.

RÉSUMÉ

Le vocabulaire joue un rôle primordial dans la compréhension des matières de base. Non seulement le manque de vocabulaire chez les élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire nuit-il à la compréhension du contenu, mais il empêche aussi les élèves de saisir le contenu des textes. Cette recherche-action collaborative met en pratique un enseignement explicite du vocabulaire avec des élèves francophones de la 4^e année en milieu minoritaire. Les effets de cet enseignement sont examinés en fonction de la compréhension du vocabulaire, du contenu de la matière et de la compréhension en lecture. La recherche confirme que l'approche est efficace pour bâtir le vocabulaire académique des élèves et qu'elle les aide à mieux comprendre la matière du cours d'études sociales. Des effets positifs sur l'engagement des élèves ont aussi été notés. Bien que la compréhension en lecture des élèves se soit améliorée, ce gain ne peut être attribué directement à l'enseignement explicite du vocabulaire.

REMERCIEMENTS

C'est avec beaucoup de reconnaissance que j'aimerais remercier tous ceux qui m'ont appuyée dans l'élaboration de ma thèse.

Je tiens tout d'abord à remercier D^{re} Martine Pellerin, directrice de cette thèse, qui a su me guider tout au long du processus, surtout dans les moments les plus difficiles. Martine, tu as souvent été comme un phare dans la noirceur. Les nombreuses heures que tu as passées à relire mon travail, et tes conseils et tes encouragements ont été grandement appréciés. Ton enthousiasme, ton expertise et ta perspicacité m'ont permis de me dépasser.

Je remercie également Marc, mon partenaire et ami, qui m'encourage toujours à poursuivre ce qui me rend heureuse.

Érik et Alexandre, mes garçons, qui avez accepté sans vous plaindre toutes les fois où, je ne pouvais être là. Les repas réchauffés, les fêtes reportées, ou les horaires chambardés, vous saviez attendre votre tour, patiemment.

Sans oublier mes amis, que j'ai si souvent dû laisser tomber.

À vous tous, j'aimerais dire un grand merci.

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Contexte de l'enquête	1
1.2 Recension des écrits.....	2
1.2.1 Le développement de la littérature	2
1.2.2 Le niveau de lecture	4
1.2.3 La lecture au service de l'apprentissage	5
1.2.4 Le rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture	6
1.3 Les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire	9
1.3.1 Les élèves dans les écoles francophones et le vocabulaire	10
1.3.2 Les répercussions d'un manque de vocabulaire	11
1.4 Signification de l'enquête	12
Chapitre 2 : La recherche et le cadre théorique.....	14
2.1 La recherche	14
2.1.1 But de la recherche	14
2.1.2 Les questions de recherche	14
2.2 Cadre théorique	15

2.2.1 Introduction	15
2.3 Le rôle du vocabulaire	16
2.4 L'enseignement explicite du vocabulaire	18
2.5 Une pédagogie pour les élèves francophones en milieu minoritaire	20
2.6 Différenciation	24
2.6.1 Styles d'apprentissage et théorie des multiples intelligences	24
2.6.2 Différenciation	24
2.6.3 Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)	25
2.7 L'engagement	26
2.7.1 La Charge cognitive	26
2.7.2 Échafaudage	27
2.8 Conclusion	28
Chapitre 3 : Méthodologie	29
3.1 Recherche-action collaborative	29
3.2 L'équipe de recherche-action collaborative	30
3.2.1 L'enseignante et la chercheuse	30
3.3 Déroulement de la recherche	31

3.3.1 Planification	32
3.3.2 Interventions	32
3.3.3 Stratégies de collecte de données	32
3.3.3.1 Données d'observations	34
3.3.3.1.1 Observation directe	34
3.3.3.1.2 Pré et post test en lecture	34
3.3.3.2 Données issues d'entrevues	35
3.3.3.2.1 Données d'entrevues avec les élèves	35
3.3.3.2.2 Données d'entrevues avec l'enseignante	35
3.3.3.3 Données issues de documents	36
3.3.3.3.1 Prétest	36
3.3.3.3.2 Gabarit de prise de notes	36
3.3.3.3.3 Quiz	36
3.3.3.3.4 Post test	37
3.3.3.4 Données issues de réflexions	37
3.4 Participants	37
3.4.1 Élèves	38

3.5 Analyse et interprétation des données	38
Chapitre 4 : Déroulement et présentation des résultats	41
4.1 Cycle I : Description des étapes et présentation des résultats	41
4.1.1 Planification	41
4.1.1.1 Préparation	41
4.1.1.2 Sélection des mots à enseigner	42
4.1.1.3 Entrevues semi-dirigées avec les élèves	42
4.1.1.4 Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante	45
4.1.1.5 Évaluation de la compréhension en lecture	50
4.1.1.6 Formation	52
4.1.2 Intervention (cycle I)	53
4.1.2.1 Description générale	53
4.1.2.2 Stratégie de regroupement	54
4.1.2.3 Les étapes de l'enseignement explicite du vocabulaire.....	55
4.1.2.3.1 Description et résultats des étapes 1 à 7	57
4.1.3 Réflexion (Cycle I)	93
4.1.3.1 Comportement	93
4.1.3.2 Progression	94

4.2 Cycle II	95
4.2.1 Planification	95
4.2.1.1 Gabarit de prise de notes	95
4.2.1.2 Consultation du travail écrit	95
4.2.1.3 Mots choisis	96
4.2.1.4 Travail en partenaires	96
4.2.1.5 Système de renforcement	96
4.2.1.6 Utilisation de l'oral	96
4.2.2 Intervention (cycle II)	97
4.2.2.1 Description générale	97
4.2.2.2 Les étapes de l'enseignement explicite du vocabulaire....	97
4.2.2.2.1 Description et résultats des étapes 1 à 7.....	98
4.2.2.3 Post test	129
4.2.3 Après l'intervention	140
4.2.3.1 Test de compréhension en lecture	140
4.2.3.2 Résultats des évaluations de lecture	140
4.2.3.3 Entrevues semi-dirigées avec les élèves	143

4.2.3.4	Entrevue avec l'enseignante après la recherche	148
4.2.4	Réflexion de la chercheuse, cycle II	157
4.2.4.1	Rôle de l'oral	157
4.2.4.2	Utilisation du Gabarit de prise de notes	158
4.2.4.3	Comportement	158
4.2.4.4	Contenu de la matière	159
4.2.4.5	Travail de groupe	159
4.2.4.6	Choix des images	159
4.2.4.7	Le lexique des élèves	160
Chapitre 5	: Discussion et limitations	161
5.1.	L'effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage du lexique chez les élèves	161
5.1.1	Justification de l'enseignement du vocabulaire	161
5.2	L'accroissement du lexique des élèves	163
5.3	Conscientisation des élèves face à leur apprentissage du vocabulaire	163
5.3.1	Stratégies pour apprendre	163
5.3.2	L'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage	165
5.3.3	L'enseignement explicite et les stratégies qui favorisent l'apprentissage du lexique	166

5.3.3.1 Échafaudage	166
5.3.3.1.1 Échafaudage dans les étapes proposées	167
5.3.3.1.2 Échafaudage dans l'introduction de l'approche explicite de l'enseignement du vocabulaire	169
5.3.3.2 Modelage et enseignement explicite	170
5.3.3.3 Gestion de la charge cognitive	172
5.3.3.4 Préfixe	173
5.3.3.5 Faire des liens	175
5.3.3.6 Répétition des étapes	176
5.4 L'enseignement du lexique au service de l'apprentissage de tous élèves.	177
5.4.1 Conception universelle de l'apprentissage et cette recherche	177
5.5 Les effets sur l'apprentissage	180
5.5.1 Les effets sur la compréhension en lecture	180
5.5.2 Les effets sur la compréhension des études sociales	181
5.6 Implications pour le développement professionnel	183
5.6.1 Réflexion sur la pratique de l'enseignement	183
Bibliographie	186
Annexes	195

Liste des tableaux

Tableau 3.1 Stratégies de collecte de données	33
Tableau 4-1 : Tableau sommaire des niveaux de rendement des élèves selon l'enseignante	47
Tableau 4-2 : Niveau instructif de lecture des élèves au mois de mars	52
Tableau 4-3 : Exemples d'horloges utilisées comme stratégie de regroupement .	55
Tableau 4-4 : Étapes de Marzano et celles utilisées au cycle I par la chercheuse	56
Tableau 4-5 : Exemples de résultats du prétest indiquant que le mot est inconnu.....	58
Tableau 4-6 : Exemples de résultats du prétest indiquant des descriptions erronés.....	59
Tableau 4-7 : Exemples de résultats indiquant des descriptions partielles	60
Tableau 4-8 : Exemples de résultats au prétest indiquant des descriptions à l'aide de dessins seulement	61
Tableau 4-9 : Exemples de représentations visuelles : Gabarit de prise de notes (cycle I)	66
Tableau 4-10 : Exemples de descriptions mots : Gabarit de prise de notes (cycle I)	68

Tableau 4-11 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes du cycle 1 de l'élève A5 (fort)	69
Tableau 4-12 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes de l'élève B1 (moyen)	71
Tableau 4-13 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes de l'élève B2 (faible)	72
Tableau 4-14 : Exemples de cartes utilisées lors de la recherche	75
Tableau 4-15 : Exemples d'élèves ayant trouvé des synonymes, antonymes ou mots de la même famille en omettant ou en ajoutant le préfixe in lors des entrevues à la fin de la recherche	77
Tableau 4-16 : Exemple d'un élève qui a intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève A3 - Moyen)	82
Tableau 4-17 : Exemple d'un élève qui a intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève A14 - Fort)	83
Tableau 4-18 : Exemple d'élève qui n'a pas intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève B2 - Faible)	84
Tableau 4-19 : Exemple d'élève qui n'a pas intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève B6 - Faible)	85
Tableau 4-20 : Exemples de descriptions qui incluent des synonymes ou antonymes	86
Tableau 4-21 : Exemples de résultats au quiz du 7 mai	89

Tableau 4-22 : Exemples de résultats au quiz du 9 et du 16 mai	90
Tableau 4-23 : Exemples de résultats au prétest des mots du cycle II	98
Tableau 4-24 : Exemples de descriptions dans le Gabarit de prise de notes au cycle II (étapes 4 et 5)	103
Tableau 4-25 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes du cycle I et II de l'élève A5 (fort)	105
Tableau 4-26 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes du cycle I et II de l'élève B1 (moyen)	106
Tableau 4-27 : Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes au cycle I et II de l'élève B2 (faible)	108
Tableau 4-28 : Exemple d'évolution des descriptions dans la prise de notes	110
Tableau 4-29 : Exemples de l'utilisation des concepts synonyme, antonyme, mot de la même famille et exemple dans les descriptions	112
Tableau 4-30 : Image utilisée par l'élève B7 pour représenter le mot concurrence	121
Tableau 4-31 : Exemples de résultats des associations de mots	122
Tableau 4-32 : Exemples de résultats du quatrième quiz du 28 mai	127
Tableau 4-33 : Exemples de descriptions de mots lors du quiz démontrant l'utilisation de divers aspects du mot ainsi que de l'utilisation de d'autres mots appris dans le cadre de cette étude	128

Tableau 4-34 : Exemples de descriptions d'élèves faibles au post test	130
Tableau 4-35 : Descriptions de l'élève B4 au post test	133
Tableau 4-36 : Descriptions de l'élève B13 au post test	134
Tableau 4-37 : Exemples de descriptions contenant plusieurs aspects des mots au dernier quiz et au post test	135
Tableau 4-38 : Exemples d'élèves qui démontrent une compréhension de plusieurs sens de certains mots	137
Tableau 4-39 : Exemples d'élèves qui donnent un exemple de la vie concrète ..	139
Tableau 4-40 : Résultats des évaluations en lecture avant et après la recherche.	141
Tableau 4-41 : Graphique représentant les niveaux de lecture des élèves	143

Liste des annexes

Annexe A : Exemple de Prétest	195
Annexe B : Rubrique pour indiquer le niveau de compréhension d'un mot dans le prétest et dans le Gabarit de prise de notes	196
Annexe C : Gabarit de prise de notes (Cycle I)	197
Annexe D : Gabarit de prise de notes (Cycle II)	198
Annexe E : Jeux avec les cartes imagées	199
Annexe F : Description et exemples de cartes du Jeu tabou	201
Annexe G : Jeu Pyramide	202
Annexe H : Exemple d'une partie du document utilisé lors de l'activité Remettre en ordre	203
Annexe I : Exemples d'une partie du tableau sur les contributions des différents groupes/événements	204
Annexe J : Exemple d'images utilisées pour l'enseignement des mots à l'étape 2	205
Annexe K : Ligne de temps des événements ayant influencés le développement de l'Alberta	206

Annexe L : Exemples de diapositives de la présentation Power Point utilisée pour enseigner les évènements de la période étudiée	207
Annexe M : Post test	208
Annexe N : Exemples de la planification des activités	210
Annexe O : Pistes de questions au début de l'étude pour les entrevues avec les élèves.....	211
Annexe P : Pistes de questions au début de l'étude pour l'entrevue avec l'enseignante	212
Annexe Q : Gabarit de prise de notes pour le visionnement de la vidéo Destination Canada	213
Annexe R : Autres exemples de descriptions du cycle II	214
Annexe S : Autres exemples de résultats de l'activité <i>Associer deux mots dans une phrase</i>	218
Annexe T : Autres exemples du rendement des élèves dans les évaluations	219
Annexe U : Autres exemples de travaux d'élèves forts au post test	222
Annexe V : Autres exemples de descriptions contenant plusieurs aspects des mots au dernier quiz et au post test	224
Annexe W : D'autres exemples de descriptions avec des exemples de la vie concrète	225

Annexe X : Questions des entrevues semi-dirigées avec les élèves à la fin de l'étude227

Annexe Y : Questions de l'entrevue semi-dirigée à la fin de la recherche avec l'enseignante228

Annexe Z : Échelle décrivant l'assignation des notes du travail Remettre en ordre229

Chapitre 1 : Introduction

1.1 Contexte de l'enquête

Rivard et Cormier (2008) et Cormier (2005) ont expliqué que si 18,6% de tous les Canadiens francophones se retrouvent hors-Québec, ils sont tout de même dispersés sur un territoire extrêmement étendu et se retrouvent souvent dans des pochettes isolées dans des milieux dominés par l'anglais. Cet isolement fait en sorte que ces Francophones sont fortement influencés par la langue et la culture de la majorité qui les entourent et qui dominent. Ils sont très fréquemment en contact avec l'autre langue à travers le milieu social et le milieu médiatique. Pour ajouter à ces défis, les familles francophones ont plus de difficulté à transmettre leur langue et leur culture en raison de l'assimilation et de l'exogamie, entre autres. Ces facteurs ont pour effet de créer des environnements où l'exposition et l'utilisation de la langue cible sont très limitées.

Au cours de son travail comme conseillère pédagogique à l'élémentaire et comme accompagnatrice pédagogique, la chercheuse a eu des échanges avec de nombreux enseignants des écoles francophones albertaines. Ils lui ont expliqué que les habiletés langagières en français d'une bonne portion de leurs élèves étaient limitées. Certains élèves sont originaires de d'autres pays et ont le français comme 3^e langue; d'autres sont issus de familles exogames ou même endogames mais où, pour diverses raisons, le français est peu parlé en dehors de l'école. Cormier (2005) affirme que ce manque se traduit logiquement par des compétences langagières moins développées en français. Bien qu'il y ait eu peu

de recherches sur les niveaux langagiers des élèves fréquentant les écoles francophones albertaines, ces observations sont corroborées par l'analyse des résultats aux tests internationaux. Rivard & Cormier (2008) expliquent que les résultats des élèves francophones en milieu minoritaire aux tests PISA de l'OCDE¹ en 2001 sont inférieurs à ceux des Anglophones en sciences, mathématiques et lecture. Norris et Phillips (2003), tel que cités dans Cormier, Pruneau, Rivard et Blain (2004), affirment que cet écart est en partie attribuable au lexique des élèves : « Ces limites langagières se concrétisent par un manque de vocabulaire et, surtout, par une compréhension partielle des messages scientifiques » (p. 20). Ces élèves éprouvent donc souvent de la difficulté à comprendre des textes présentés en classe dans les matières de base et ont de la difficulté à s'exprimer de façon précise.

1.2 Recension des écrits

1.2.1 Le développement de la littératie

L'oral est une porte d'entrée et un moyen de communiquer qui joue un rôle important dans l'apprentissage en général. La preuve la plus tangible en est l'apprentissage de la langue orale qu'un enfant développe au cours de ses premières années. Cet apprentissage se fait tout naturellement (Sousa & Sirois, 2009). Mais le rôle de l'oral ne s'arrête pas là, car l'oral est un outil cognitif qui permet à l'élève de négocier sa compréhension du monde. En effet, Pellerin (2012) affirme que les discussions et les interactions orales en classe permettent

¹« PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques) et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. » (OECD, http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html)

aux élèves de s'engager dans un processus de réflexion, de négociation et d'évaluation au cours de la construction de leur compréhension.

De plus, le rôle primordial que joue l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est bien documenté (Snow, 1991; Snow, Tabors & Dickinson, 2001 ; Cohen & Spenciner, 2007). Sousa et Sirois (2009) affirment que les compétences à l'oral influencent la vitesse et la réussite de l'apprentissage en lecture d'un élève. En effet, l'oral est la base sur laquelle les apprentissages du langage écrit peuvent se construire (Aubut, 2004).

Il est donc logique que le vocabulaire oral constitue la base de notre compréhension en lecture (Sousa & Sirois, 2009). Les participants à la Table ronde des experts en littératie (2004) se sont entendus pour affirmer que :

La communication orale est essentielle à l'apprentissage de la littératie. C'est grâce à elle que les élèves produisent du sens à partir des textes qu'ils lisent et écrivent. L'emploi de la communication orale dans la salle de classe a pour but de permettre aux élèves de négocier le sens et de collaborer avec les autres pour éclaircir et approfondir leur compréhension. (p. 6).

Le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003; 2006; 2008) approuve ces propos quand il affirme que la communication orale constitue le fondement de la littératie. Il indique que non seulement les situations de communication orale appuient-elles le développement langagier et social des élèves, elles contribuent également à une culture d'apprentissage qui favorise l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Les bienfaits du développement de l'oral sont aussi cités dans CMEC (2008) : (Chomsky, 1971 et

Smith 1979) et dans *le Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3e année*, le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2008) écrit : « C'est ainsi que les élèves qui ont acquis des habiletés en communication orale voient progresser leurs compétences en lecture (p. ex., comprendre des textes) ... » (p.3). Il est donc primordial que les enseignants utilisent ce mode pour permettre aux élèves de construire leur compréhension du monde. De plus, comme il faut considérer que pour une bonne partie des élèves dans les écoles francophones, l'école est le seul lieu où la langue française est utilisée, il est d'autant plus important que l'oral soit développé et exploité afin de maximiser leur apprentissage.

1.2.2 Le niveau de lecture

Sousa et Sirois (2009) affirment que non seulement lire est une capacité qui ne s'acquiert pas naturellement comme le langage, mais que c'est en fait la tâche la plus difficile qu'on impose au cerveau des jeunes. C'est un acte complexe qui demande la capacité d'utiliser plusieurs habiletés à la fois. Giasson (1990) compare la lecture à « la performance d'un orchestre symphonique » (p. 5), car en plus d'exiger le développement de plusieurs habiletés, elle impose au lecteur la nécessité de mettre ces habiletés en interaction. Sousa et Sirois (2009) indiquent qu'en 2003, au Canada, 15% de la population de 16 à 65 ans avait de « très faibles compétences » (p.24) (niveau 1 sur une échelle de 1 à 5) en compréhension en lecture². Si on inclut ceux qui sont au niveau juste au-dessus (niveau 2), avec de « faibles compétences » (p.24), la proportion monte à 42%. Mettons ces résultats

² Rapport national de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes par Statistiques Canada, publié le 30 novembre 2005 (EIACA, 2003)

en perspective : Auger (2010) rapporte qu'il a été établi que pour bien fonctionner dans notre société, nous avons besoin, au minimum, d'un niveau 3, ce qui correspond à la capacité de pouvoir « effectuer une tâche de lecture de complexité modérée » (p. 11). La lecture est donc devenue un incontournable dans notre société, et les exigences connexes ne font que croître. Macceca, Duguay, Brummer et Hurtubise (2010) décrivent la progression dans la définition de l'alphabétisme comme ayant passé de la capacité d'écrire son nom au début du 19^e siècle, à l'atteinte d'un niveau de lecture équivalent à une huitième année dans les années 40, pour arriver à un niveau de lecture équivalent à la onzième ou douzième année aujourd'hui. Ceux qui ne peuvent atteindre un niveau de lecture assez élevé arrivent difficilement à accéder à l'éducation spécialisée ou à des emplois bien rémunérés. Auger (2010) indique que leur réussite scolaire sera en jeu, tout comme leur insertion socioprofessionnelle, car les choix qui s'offriront à eux seront alors limités.

1.2.3 La lecture au service de l'apprentissage

À l'école, la lecture prend une place très importante. Selon Lee et Spratley (2010), les élèves qui entrent à l'école doivent d'abord *apprendre à lire*; par la suite, ils doivent apprendre à *lire pour comprendre*. Effectivement, les élèves sont appelés à lire des textes de plus en plus complexes se rapportant à des domaines d'études spécifiques, notamment les études sociales et les sciences. Macceca, Duguay, Brummer et Hurtubise (2010) affirment que les enseignants des matières comme les mathématiques, les sciences et les sciences sociales doivent enseigner des stratégies de compréhension en lecture à travers le curriculum. Les habiletés

nécessaires pour être en mesure de *lire pour comprendre* sont complexes : Lee et Spratley (2010) expliquent que les jeunes doivent composer avec les concepts académiques et utiliser des voies de raisonnement en même temps. C'est une orchestration d'habiletés et de connaissances qui rend la tâche plutôt difficile. Marzano (2004) affirme que les connaissances antérieures jouent un rôle indispensable dans l'apprentissage de nouveaux concepts. Lee et Spratley (2010) parlent de « littératie des disciplines », affirmant que chaque domaine requiert des connaissances antérieures spécifiques ainsi qu'un type de lecture particulier. Marzano (2004) rapporte que la lecture peut aider les élèves à enrichir leurs connaissances générales, et que celles-ci peuvent, à leur tour, les aider à comprendre des textes et des concepts plus complexes. Pourtant, les élèves les plus faibles sont ceux qui lisent le moins (Allington, 1984; Stanovich, 1986; Nagy & Anderson, 1984; Anderson, Wilson & Fielding, 1986; cités dans Marzano 2004). Malgré ces défis, la lecture est souvent le moyen privilégié en classe pour accéder au contenu de cours.

1.2.4 Le rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture

Une publication du National Reading Panel & National Institute of Child Health and Human Development (2000) rapporte que le rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture est établi depuis longtemps et cite notamment la recherche de Whipple de 1925. Ce rapport explique que le vocabulaire est l'un des trois facteurs les plus importants dans la compréhension en lecture et précise que cette hypothèse a été confirmée par d'autres recherches, notamment celles de Davies (1942). Bien que les experts ayant fait partie de cette commission

indiquent clairement que le vocabulaire joue un rôle important dans la compréhension en lecture, ils concèdent que les recherches n'ont pu démontrer un lien direct entre l'augmentation du vocabulaire et une compréhension en lecture accrue, la raison principale étant, selon eux, la difficulté à évaluer très exactement le lexique d'un individu. Marzano (2004) affirme qu'une méta-analyse de Stahl et Fairbanks (1986) a démontré un effet direct entre une approche misant sur l'enseignement du vocabulaire académique et la compréhension du contenu académique des élèves. Plus récemment, Hattie (2009) a analysé 301 recherches portant sur des programmes d'enseignement de vocabulaire et leur effet sur la compréhension en lecture. Il a trouvé que les élèves ayant bénéficié de l'enseignement du vocabulaire ont démontré des gains importants dans leur compréhension en lecture de passages contenant des mots qu'on leur avait enseignés. Les plus grands gains ont été réalisés par les élèves qui avaient reçu des informations sur la signification des mots en contexte et qui avaient été beaucoup exposés aux mots. Macceca, Duguay, Brummer et Hurtubise (2010) disent que pour comprendre l'information dans des domaines comme les sciences, les mathématiques et les sciences sociales, et ensuite agir à partir de l'information lue, les lecteurs doivent connaître la signification de mots spécifiques tels *vertébré*, *portion* ou *référendum*. Dans le même sens, Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton et Marzano (2010) indiquent que notre connaissance ainsi que notre compréhension de tout sujet est ancré dans notre maîtrise des termes se rapportant à ce domaine d'étude. Selon eux, il y a un lien direct entre la compréhension du vocabulaire académique³ et la compréhension du contenu

³ Le vocabulaire académique est une traduction libre de l'anglais « *Academic vocabulary* » qui est décrit comme

académique. Soixante recherches effectuées par la *Marzano Research Laboratory* ont démontré qu'en moyenne, l'utilisation de jeux de vocabulaire en classe était associée à un gain d'une moyenne de 20 centiles (Haystead & Marzano, 2009) tel que cité dans Carleton et Marzano (2010).

Un peu plus près de notre population francophone, Auger (2010) a fait une recherche auprès d'adolescents québécois francophones de 15 et 16 ans et elle aussi a déterminé que le vocabulaire joue un rôle prédominant dans la compréhension du contenu des textes par les apprenants. Elle indique que ses « analyses montrent que les difficultés de compréhension en lecture de ces derniers [des adolescents ayant des difficultés en compréhension en lecture] ne sont pas spécifiquement liées à des difficultés de décodage, mais plutôt à un niveau restreint du vocabulaire connu à l'oral » (p. 60). Elle affirme que les enseignants auraient tout avantage à porter attention à l'enseignement du vocabulaire chez leurs élèves. Encore plus près de notre population cible, le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003, 2006, 2008) indique aussi que le vocabulaire joue un rôle important dans le développement des habiletés de compréhension et d'expression orale et écrite chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. Bien que plusieurs facteurs, stratégies et moyens puissent appuyer les élèves dans l'acquisition des habiletés nécessaires à la compréhension en lecture, cette recherche s'est concentrée sur un seul aspect pouvant aider les élèves à mieux saisir les contenus académiques de leur expérience scolaire : celui du développement du vocabulaire.

étant l'ensemble des mots qui sont spécifiques à un domaine et qui résument une bonne partie des connaissances antérieures par rapport à ce domaine (Marzano 2004)

1.3 Les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire

La clientèle des écoles francophones en milieu minoritaire est de moins en moins homogène. Landry (2003) indique qu'environ un ayant-droit sur 2 parle français. Certains chercheurs (Cormier, 2005; Landry, 2003), ainsi que le Conseil des ministres de l'Éducation au Canada (CMEC, 2008), identifient deux facteurs qui contribuent à l'augmentation d'élèves anglo-dominants dans les écoles francophones en milieu minoritaire. La « dissémination de la population sur un immense territoire » (CMEC, 2008, p.15) est identifiée comme étant l'un des défis des minorités linguistiques francophones hors Québec. Cormier (2005) et Landry (2003) avaient également évoqué le rôle que joue l'éparpillement des francophones quant à la présence croissante d'élèves anglo-dominants dans les écoles francophones en milieux minoritaires.

Le second facteur qu'on a identifié comme contribuant à l'accroissement du nombre d'élèves anglo-dominants dans les écoles francophones hors Québec est l'augmentation des familles exogames⁴ (Cormier, 2005). En effet, le CMEC (2008) et Cormier (2005) rapportent que 63 % des enfants vivent dans ce type de famille ou en sont issus, et que l'anglais est à 85 % la langue d'usage principale de ces familles (Cormier, 2005; Landry, 2003). Cormier (2005) précise que le nombre de familles endogames⁵ qui ont l'anglais comme langue d'usage augmente aussi. Cet état de fait se traduit logiquement par des compétences

⁴ Familles exogames : Familles de mariage mixte entre un francophone et un non parlant français (Landry, 2003)

⁵ Familles endogames : dont les parents font partie du même groupe (Cormier, 2005)

langagières moins développées en français chez une plus grande proportion des élèves qui fréquentent les écoles francophones minoritaires (Cormier, 2005).

1.3.1 Les élèves dans les écoles francophones et le vocabulaire

En Alberta, un troisième facteur contribue à faire augmenter le nombre d'élèves dans les écoles francophones qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Depuis plusieurs années, l'Alberta reçoit des vagues d'immigrants importantes, ce qui a pour effet de changer la démographie de cette province. Ce changement s'effectue également au sein de la société francophone de cette province et donc dans les écoles francophones en Alberta (Alberta, 2012). La population dans les écoles du Conseil scolaire Centre-Nord a augmenté d'environ 30 % de 2006 à 2009 (Viens, 2010). Ces écoles accueillent bon nombre d'immigrants pour qui la langue maternelle, ou pour qui la langue d'usage au foyer, est autre que le français (Viens, 2010). Conséquemment, le français est parfois la troisième langue des enfants même si ceux-ci sont issus d'au moins un parent qui est un ayant-droit⁶. L'acquisition d'une langue seconde résulte forcément en un écart dans le nouveau lexique par rapport à celui de la langue maternelle, du moins dans les premières années.

Sabourin et Labelle (2009) affirment que « Pour les apprenants L2⁷ qui ont un vocabulaire oral très restreint, le défi d'arriver au sens des mots inconnus est d'autant plus présent » (p.16). Les réalités étalées ci-haut expliquent bien qu'un nombre croissant d'élèves dans les écoles francophones en milieu minoritaire ont

⁶ Ayant-droit : les parents qui ont le droit d'inscrire leurs enfants à l'école française en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (Cormier, 2005)

⁷ L2 : langue seconde ou additionnelle

le français comme langue seconde. Évidemment, tout cela signifie qu'un plus grand nombre d'élèves ont des lacunes dans leur lexique en français.

1.3.2 Les répercussions d'un manque de vocabulaire

Les élèves des écoles francophones en milieu minoritaire ont obtenu des résultats inférieurs aux groupes anglophones à des tests internationaux (PIRLS⁸, 2011) et à des tests nationaux (PPCE⁹, 2010). Ces résultats faibles sont aussi évoqués par le CMEC (2008) et Norris et Phillips (2003), cités dans Cormier, Pruneau, Rivard et Blain (2004). Ces chercheurs affirment que ces résultats sont en partie attribuables au lexique des élèves : « Ces limites langagières se concrétisent par un manque de vocabulaire et, surtout, par une compréhension partielle des messages scientifiques » (p. 20). Le manque de vocabulaire nuit donc à l'apprentissage des élèves.

Le Rapport de la Table ronde d'experts en littératie (Ontario, 2004) soulève la nécessité d'aider les élèves apprenant une langue seconde à développer un vocabulaire académique. Ces experts indiquent qu'il faut offrir beaucoup de soutien, de temps et de pratique aux élèves afin qu'ils acquièrent le vocabulaire dont ils ont besoin pour comprendre ce qu'ils doivent lire. Dans le Rapport (Ontario, 2004), ils citent Hiebert, Pearson, Taylor, Richardson et Paris (1998) qui insistent sur la nécessité de créer des occasions authentiques favorisant l'utilisation du vocabulaire en développement. Évoquant des élèves qui ont des besoins en francisation, Alberta (2012) reconnaît aussi l'importance du

⁸ PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire

⁹ PPCE : Programme pancanadien d'évaluation

développement du vocabulaire chez ces élèves en disant que « les habiletés cognitives et intellectuelles langagières s'élaborent grâce à un développement parallèle de concepts et de vocabulaire de plus en plus précis et spécialisés » (p.6).

1.4 Signification de l'enquête

La clientèle des écoles francophones en milieu linguistique minoritaire a changé. Coghlan et Thériault (2002) décrivent cette « clientèle de plus en plus hétéroclite, non seulement au niveau culturel mais aussi langagier » comme étant l'un des nombreux défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire au Canada. Les élèves qui la composent ont grand besoin d'avoir des occasions qui leur permettent de développer la langue française orale et écrite. La recherche ayant prouvé que le développement du vocabulaire est l'un des facteurs importants qui influence positivement la capacité de comprendre le contenu des textes académiques et des matières enseignées, il vaut la peine de se pencher sur des moyens pour développer ce vocabulaire chez cette clientèle. Des chercheurs (Cormier, Pruneau et Rivard, 2004; Coghlan et Thériault, 2002; Lentz, 2004) qui se sont penchés sur la situation des élèves francophones en milieu minoritaire ont parlé de la nécessité d'une pédagogie spécifique pour cette clientèle qui pose des défis particuliers. Ils ont soulevé la nécessité d'une approche communicative qui permettrait aux élèves de développer leurs habiletés langagières. Cormier, Pruneau et Rivard (2004) ont mis à l'essai une approche communicative en sciences et ont observé un développement intéressant du vocabulaire scientifique chez les élèves. Bien que l'approche soit prometteuse, les auteurs n'ont pas

identifié un processus clair qui guiderait les enseignants dans un enseignement explicite du vocabulaire.

Alors que les recherches en anglais sont nombreuses, nous n'avons trouvé aucune étude auprès de la francophonie minoritaire qui porte sur les stratégies d'enseignement efficaces et explicites pour le développement du vocabulaire. Cet état de fait a mené la chercheuse vers l'exploration d'une méthode explicite de l'enseignement du vocabulaire afin d'en voir les effets auprès de la clientèle visée à l'élémentaire en études sociales.

Chapitre 2 : La recherche et le cadre théorique

2.1 La recherche

Cette recherche porte sur les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire académique sur la compréhension en lecture de textes touchant différentes matières du programme. Plus particulièrement, elle examine l'enseignement explicite du vocabulaire académique qui se base sur les étapes proposées dans Marzano (2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010), au sein de l'enseignement des études sociales en quatrième année, dans une école élémentaire francophone en milieu minoritaire albertain.

2.1.1 But de la recherche

Le but de la recherche est de tenter de répondre à la problématique du manque de vocabulaire des élèves qui fréquentent les écoles francophones minoritaires et ce, en vérifiant les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire. La chercheuse pourra ainsi déterminer si, d'une part, une telle approche est susceptible d'apporter des pistes de solution à cette problématique et, d'autre part, vérifier si l'apprentissage du vocabulaire aura un effet sur la compréhension en lecture chez les élèves.

2.1.2 Les questions de recherche

Question générale :

- Quels sont les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire, basé sur l'approche Marzano, sur le développement du vocabulaire académique et

la compréhension en lecture chez les élèves francophones de niveau primaire en milieu minoritaire ?

Questions spécifiques :

- Quelles sont les stratégies qui facilitent davantage l'acquisition du vocabulaire académique chez les élèves?
- Quels sont les facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves?

2.2 Cadre théorique

2.2.1 Introduction

Cette section contribue à l'élaboration d'un cadre théorique visant à fournir les connaissances de base nécessaires pour guider l'enquête sur l'enseignement du vocabulaire dans une des matières de base, soit les études sociales. La discussion débute par la présentation d'une perspective plus large mettant brièvement l'accent sur le rôle que joue le vocabulaire dans l'apprentissage en général et plus précisément dans la littératie selon des auteurs tels que Anderson et Freebody et Jenkins, Stein et Wysocki. Elle se poursuit d'abord sur l'examen des perspectives théoriques d'un enseignement explicite du vocabulaire proposée par des chercheurs comme Marzano (2004; 2005; Carleton & Marzano 2010) et ensuite sur l'examen de pédagogies adaptées aux élèves étudiant en milieu linguistique minoritaire et mises de l'avant par plusieurs auteurs tels que Gilbert (2004), Landry (2003) et Rivard et Cormier (2008) qui traitent d'une pédagogie communicative et de l'importance d'enseigner le vocabulaire dans des contextes

authentiques dans les matières auxquelles il se rapporte. Par la suite, l'examen porte sur la différenciation pédagogique qui fait appel aux théories concernant les styles d'apprentissage (Chevrier, Fortin, Théberge & Leblanc, 2000), les intelligences multiples de Gardner (1996), la différenciation (Tomlinson, 1999), la planification à partir de questions essentielles (Tomlinson, 1999, Wiggins et McTighe, 2012) et la conception universelle de l'apprentissage dans CAST (2011) et Katz (2012). Vient ensuite l'examen de facteurs qui appuient l'engagement des élèves selon des auteurs tels Mullins, Deiglmayer et Spada (2013). Finalement, les théories de la zone proximale de développement de Vygotsky, (1978 dans Daniels, 2005), de la charge cognitive de Sweller et Chandler (1991) et de l'échafaudage de Wood, Bruner, et Ross (1976) sont examinées pour déterminer dans quelle mesure ces aspects peuvent contribuer à favoriser l'engagement des élèves.

2.3 Le rôle du vocabulaire

Certaines recherches (Anderson & Freebody, 1981 ; Jenkins, Stein & Wysocki, 1984, cités dans Marzano, 2004) auprès de diverses populations suggèrent que le manque de vocabulaire joue un rôle primordial dans la compréhension de concepts académiques. En particulier, Marzano (2004; 2005) note que plusieurs recherches ont confirmé une corrélation très élevée entre l'étendue du lexique et l'intelligence. En fait, il souligne que le vocabulaire académique constitue en grande partie les connaissances antérieures dans un domaine particulier et que sans ce lexique, le contenu est inaccessible. Marzano (2004; 2005) insiste que la connaissance des termes importants est essentielle à la compréhension de toutes

les matières. Auger (2010) rapporte que plusieurs chercheurs (Cebe, Goigoux et Thomazet, 2003; Parbeau-Gueno, et al, 2007 et Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007) ont démontré un rapport important entre le vocabulaire et les scores en compréhension en lecture. Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2006 et 2008) souligne aussi l'importance du vocabulaire pour les élèves francophones en milieu minoritaire : « La variété et la richesse du vocabulaire sont la base du potentiel de compréhension de l'élève.» (2003, p. 29). En 2008, il établit bien le lien entre l'acquisition du vocabulaire et la compréhension en lecture : « Elle [la communication orale] favorise le développement de la conscience phonologique et syntaxique, et l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières sur lesquelles s'appuient les élèves pour comprendre, lire, écrire et communiquer en français » (p.3). Toujours dans le même document, le Ministère insiste sur le fait que les élèves de la 4^e à la 6^e année ont un besoin accru d'appui car ils doivent développer un vocabulaire de plus en plus précis. En effet, le manque de vocabulaire a des conséquences qui s'amplifient puisque plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils sont appelés à comprendre des termes et des textes complexes.

Toutefois, il n'est pas évident pour les enseignants d'établir à qui reviendrait la responsabilité d'enseigner les mots académiques reliés spécifiquement à des matières comme les sciences ou les études sociales. En effet, plusieurs chercheurs (Creese, 2006; Tan, 2011; Lyster & Ballinger, 2011) ont trouvé que les enseignants spécialisés dans les matières autres que la langue se voient uniquement comme étant des enseignants de contenu, et non de langue : « The ST [Subject teacher of curriculum subject] does not see his role as language

development, only curriculum learning” Creese (2006, p. 444). Il importe donc d’appuyer les enseignants des matières de base dans l’enseignement du vocabulaire afin que leurs élèves aient accès au contenu des matières de base. Parmi les approches proposées pour enseigner le vocabulaire, celle de l’enseignement explicite du vocabulaire dans les matières de base de Robert Marzano (2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010) a été retenue et mise à l’essai au cours de cette recherche.

2.4 L’enseignement explicite du vocabulaire

Marzano (2004), un chercheur ayant étudié des élèves provenant de milieu défavorisés aux États-Unis, propose qu’une approche directe soit idéale pour développer le vocabulaire car elle alimente les connaissances antérieures dans des domaines particuliers. Cette approche nécessite des contacts directs avec les sujets traités, tels que des visites de lieux riches en expériences. Malheureusement, les écoles ne peuvent se permettre qu’une quantité très limitée de telles activités. La seconde approche que préconise Marzano en est une qu’il nomme *indirecte*. Elle consiste à enseigner explicitement le vocabulaire en six étapes claires et explicites pour permettre aux élèves de se l’approprier. Cette approche a eu un impact très positif sur l’apprentissage des élèves à une grande échelle. Les étapes proposées par Marzano (2004) sont les suivantes :

1. Enseignement de la signification d’un mot : L’enseignant doit décrire le mot, l’expliquer ou donner des exemples du mot. Il ne s’agit pas de donner une définition mais plutôt d’avoir une conversation décrivant ou expliquant le mot. Malgré le fait que cette conversation soit informelle,

elle devrait contenir tous les éléments importants pour une compréhension juste du mot, incluant des éléments de sémantique.

2. Partage oral et description écrite : Lors de cette étape, les élèves communiquent oralement leur compréhension du mot dans leurs propres mots. Cela a pour but de faire passer l'information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Ensuite, les élèves écrivent leur description du mot dans leur cahier de notes qui contient une section appelée *description*. Il importe que les élèves s'approprient la signification du mot et qu'ils ne copient pas simplement ce que l'enseignant a enseigné et qu'ils aient plusieurs occasions de revisiter les mêmes mots : « ... the role of working memory tells us that students must process information actively and repeatedly for this to occur [go to long-term memory]. » (Marzano, 2004; p. 94).
3. Représentation visuelle : Les élèves doivent représenter leur compréhension du mot de façon non-linguistique « nonlinguistic representation » (p.96). Ils doivent créer une représentation visuelle dans leur cahier de notes sous la section appelée *représentation visuelle*, qui pourrait être un organisateur graphique, une image, un pictogramme, un symbole, etc.
4. Activités pour approfondir : Lors de cette étape, l'enseignant doit placer périodiquement les élèves dans des situations où ils sont exposés aux termes et où ils doivent interagir avec ceux-ci en les comparant, en les classifiant, en analysant les racines, etc.

5. Discussions autour des mots : L'enseignant doit créer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'interagir avec les autres : « student interaction plays a key role in ... the development of academic vocabulary. » (p. 101). Ces occasions d'interaction doivent permettre aux élèves de discuter au sujet des mots appris.
6. Jeux avec les mots : Toujours de façon périodique, l'enseignant doit permettre des occasions où les élèves sont impliqués dans des situations d'apprentissage où ils peuvent jouer avec les mots. Ces jeux peuvent non seulement aider les élèves à approfondir leur compréhension, mais ils augmentent l'engagement des élèves : « ... teachers can use games as sponge activities to stimulate interest and enthusiasm about vocabulary as well as provide multiple exposures to terms. » (p. 102).

Les données des études de Marzano (2004) indiquent que l'enseignement explicite du vocabulaire académique a un effet positif et significatif sur les connaissances et la compréhension qu'acquièrent les élèves du contenu des matières de base. "...direct vocabulary instruction has an impressive track record of improving student's background knowledge and the comprehension of academic content." (p.69).

2.5 Une pédagogie pour les élèves francophones en milieu minoritaire

Cormier (2005) affirme que pour les élèves francophones en contexte linguistique minoritaire, une pédagogie adaptée au milieu francophone minoritaire est de mise. Elle parle d'une « ... pédagogie progressive, dans laquelle l'élève construit ses apprentissages en acquérant son autonomie, et dans un contexte de pédagogie transformative, dans laquelle nous illustrons l'approche du ricochet, en

partant de l'individu, en s'étendant à la communauté et en revenant de la communauté vers l'école » (p. 11). Des chercheurs comme Gilbert (2004) rapportent que Landry (2003) a insisté que, dans les écoles en milieu minoritaire, la « pédagogie se doit d'être à la fois « actualisante » et « communautarisante » (p.33). Coghlan et Thériault (2002) en parlent également. Cormier, Pruneau et Rivard, 2004; Coghlan et Thériault, 2002; et Lentz, 2004 favorisent une approche communicative qui part des compétences de communication des élèves et où toutes les variétés de français sont valorisées. Rivard et Cormier (2008) expliquent qu'un programme d'enseignement pour des élèves francophones en milieu minoritaire doit viser la restauration linguistique en faisant vivre aux élèves des expériences littéraires authentiques où l'acquisition du discours est étayée. Ils citent aussi Lee et Luykx (2007) qui affirment que les enseignants de sciences dans les écoles francophones doivent aider les élèves à accéder à un langage académique plus formel en bâtissant à partir de leur vernaculaire. Le Ministère de l'Ontario (2008) indique que l'enseignement du vocabulaire plus théorique doit se faire dans des contextes authentiques, dans les matières comme les sciences et les mathématiques; cette recommandation se juxtapose aux conclusions de Creese (2006), Tan (2011) et Lyster et Ballinger (2011) indiquant que les enseignants des matières de base ne se voient pas comme des enseignants de langue, mais uniquement de contenu.

Le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003) ajoute la nécessité d'enseigner le vocabulaire de façon systématique : « Les textes choisis pour la lecture aux élèves doivent toujours comprendre un certain nombre de mots nouveaux, lesquels doivent être étudiés de façon systématique afin d'enrichir le vocabulaire

des élèves.» (p. 29). En 2008, le Ministère évoque de nouveau l'importance d'enseigner le vocabulaire et propose quelques pistes:

Pour enseigner le nouveau vocabulaire de façon approfondie, l'enseignante ou l'enseignant :

- [...]
 - se fonde sur sa connaissance du profil d'apprentissage du groupe classe pour enseigner ces mots ou ces expressions : analyse, avec la participation des élèves, le sens du mot ou de l'expression à partir de notions connues ou de réalités qui leur sont familières (p. ex., leurs référents culturels ou linguistiques, les connaissances acquises en classe);
 - utilise du matériel concret (p. ex., objets, images, photos), le langage corporel ou tout autre moyen pertinent afin d'aider les élèves à mieux comprendre le sens du mot ou de l'expression;
 - planifie des activités variées et intéressantes, permettant le réinvestissement du nouveau vocabulaire dans divers contextes (p. 56).

La chercheuse s'est alors penchée sur ce en quoi consiste un enseignement efficace. Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005) ont fait une méta-analyse d'une grande quantité de recherches empiriques portant sur l'efficacité de l'enseignement. Leur étude a clairement démontré que « l'enseignement direct » (*direct instruction*) se démarque par ses résultats positifs sur le rendement des élèves, et ce, peu importe le milieu duquel ils sont issus. Le modèle d'instruction direct est décrit ainsi: « ... l'objet consistait à enseigner explicitement aux élèves une démarche d'apprentissage rigoureuse qu'ils devaient

ensuite appliquer de façon systématique dans l'acquisition des matières de base ... (p. 20) ».

Cormier, Pruneau et Rivard (2004) décrivent une pédagogie pour l'enseignement des sciences à l'élémentaire. Cette pédagogie propose des activités authentiques où le vocabulaire est présenté de façon contextuelle, et bien que les auteurs disent avoir « ... tenté de rendre explicite l'acquisition du vocabulaire ... » (p. 192), ils ne proposent pas une démarche claire et systématique :

Ainsi, l'apprentissage de ce dernier [le vocabulaire académique] a été indirect. Nous concluons que le modèle, dans lequel on présente le vocabulaire de façon contextuelle et lors de communications authentiques, permet une première familiarisation avec le vocabulaire. Notons qu'à la suite de cette familiarisation, nous avons effectué une explicitation de ce vocabulaire en demandant aux élèves d'énumérer «*leurs nouveaux mots*» et de les catégoriser. C'est ainsi que nous avons tenté de rendre explicite l'acquisition de vocabulaire, tout en restant dans un contexte authentique et expérientiel (p. 192).

Si les chercheurs plaident en faveur de la nécessité d'enseigner le vocabulaire aux élèves en milieu minoritaire, ils n'offrent pas de démarches spécifiques ou concrètes visant le développement d'un niveau de langue permettant aux élèves de cheminer dans les domaines académiques. C'est pourquoi la chercheuse a voulu mettre à l'essai l'approche préconisée par Marzano auprès des élèves francophones en milieu minoritaire.

2.6 Différenciation

2.6.1 Styles d'apprentissage et théorie des multiples intelligences.

Les styles d'apprentissage sont bien connus dans le domaine de l'enseignement. En effet, Chevrier et al (2000) soulignent que des différences individuelles au niveau des « modalités d'encodage sensoriel (vision, audition, kinesthésique) et modalités de représentation (verbale et imagée) » (p. 6) étaient reconnues dès la fin du dix-neuvième siècle.

En 1983, Howard Gardner a publié un ouvrage décrivant l'intelligence comme ayant plusieurs formes. Ce concept des multiples intelligences nous aide à comprendre la diversité humaine. Depuis ce temps, bon nombre d'enseignants ont compris qu'ils se doivent de faire appel aux différents types d'intelligences afin de rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible. Ils présentent donc les mêmes concepts en utilisant une variété de méthodes et d'activités (Bilash, 2011).

2.6.2 Différenciation

Nous savons que les élèves ont des styles d'apprentissage, des intérêts, des talents et des défis qui leur sont uniques. Ils ont des besoins distincts et ils apprennent différemment l'un de l'autre. C'est pour cette raison qu'une leçon doit être développée en tenant compte de ces différences (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). La différenciation pédagogique veut favoriser l'apprentissage de tous les élèves; elle implique qu'un enseignant doit: « savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier. » (Guay, Gagnon, Girard, Legault, St-Onge, Racette, Vachon et al, 2007). Tomlinson (1999) explique que pour différencier, il faut tout

d'abord bien connaître le point d'arrivée. Elle explique que les concepts clés et les habiletés et connaissances de base d'un module doivent être bien clairement établis dans la planification d'un enseignement différencié. Elle parle ensuite de la planification d'activités qui aideront les élèves à « découvrir » (*uncover*) les concepts clés. L'enquête ainsi planifiée est aussi appuyée par les travaux de Wiggins et McTighe (2012). Elle vise à répondre à une question essentielle qui est judicieusement choisie pour favoriser un engagement de la part des élèves. La démarche tient compte des individus composant la classe et comporte des choix que les élèves peuvent faire, selon leurs degrés de compétences, d'intérêts et d'engagement. Tout au long, l'enseignant est à l'affut de ce que les élèves apprennent et il apporte constamment des ajustements en fonction de l'information qu'il découvre sur l'apprentissage de ses élèves. Tomlinson résume en disant que la différenciation est une façon de faire; elle réside beaucoup plus dans le *comment* que dans le *quoi* (Tomlinson, 1999).

2.6.3 Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La conception universelle de l'apprentissage (traduction de *Universal Design for Learning*) repose sur le principe que des adaptations pour faciliter l'apprentissage d'élèves ayant des besoins spécifiques peuvent aussi apporter des avantages à tous les élèves. En fait, cette approche reconnaît que les élèves, étant tous uniques, ont tous des besoins particuliers. Katz (2012) et CAST (2011) indiquent que pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'apprendre, il faut présenter l'information de sorte à faire appel à leurs différents réseaux de reconnaissance (traduction libre de *recognition networks*). L'information doit donc être présentée par des moyens auditifs, visuels et tactiles. Katz préconise les

mêmes procédures quand il s'agit de demander aux élèves de représenter leur compréhension, c'est-à-dire de leur permettre de le faire en faisant appel à différentes modalités de communication et d'encodage pour qu'ils connaissent mieux leurs réseaux stratégiques (traduction libre de *strategic networks*) et apprennent à mieux se connaître comme apprenants. Le troisième et dernier principe de CUA recommande de faire appel aux réseaux affectifs (traduction libre de *affective networks*) des élèves, c'est-à-dire à leur motivation, leur attention et leur persévérance en leur présentant des occasions de se mettre au défi.

2.7 L'engagement

L'engagement est défini comme l'attention qu'un individu alloue dans une réponse active et qui le fait croire (Willms, Friesen & Milton, 2009). Caron (1994) explique qu'un enseignant peut créer un milieu favorisant l'engagement des élèves en leur faisant connaître des stratégies et des démarches qui les aident à réussir. L'enseignant, en faisant vivre aux élèves des situations où ils peuvent mettre en pratique ces stratégies, les aide à sentir qu'ils ont du pouvoir sur leur apprentissage. Mullins, Deiglmayer et Spada (2013) précisent que la motivation est aussi influencée par la perception qu'a l'apprenant de ses compétences par rapport à la tâche demandée. Si l'élève perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour réussir, il sera davantage motivé à participer à l'accomplissement de cette tâche. C'est ce pouvoir de réussite qui constitue la pierre angulaire de l'engagement des élèves. Pour assurer que l'élève perçoit la tâche comme étant à sa portée, il faut considérer les éléments suivants.

2.7.1 La charge cognitive

La théorie de la charge cognitive a été introduite par John Sweller dans les années 70. Pour qu'un apprentissage passe à la mémoire à long terme, il doit d'abord passer par la mémoire de travail. Tardif (1997) et Sweller et Chandler (1991) expliquent que la théorie de la charge cognitive tient compte du fait que la mémoire de travail, contrairement à la mémoire à long terme, a une capacité limitée. Ces chercheurs ont trouvé que les connaissances antérieures (le schéma) jouent un rôle primordial dans la réduction de la charge cognitive.

Cette théorie a des retombées très importantes pour la planification d'activités d'apprentissage. Effectivement, il faut constamment être soucieux et à l'affût du point de saturation des élèves. Si les élèves deviennent saturés et que l'enseignant poursuit l'introduction d'éléments, les élèves se sentent frustrés, ils perdent tout engagement relatif à la tâche et l'apprentissage ne se fait pas (Bilash, 2011). L'enseignant doit aider les élèves à traiter le contenu pour qu'il passe à la mémoire à long terme, contribuant à leurs connaissances antérieures et leur permettant d'y ajouter d'autres connaissances.

2.7.2 Échafaudage

Le niveau de difficulté que présente une tâche est un facteur très important. Si le défi n'est pas assez élevé, la tâche est trop facile et l'élève ne fait pas de nouvel apprentissage. Si le défi est trop élevé et que le support offert n'est pas suffisant, l'élève n'apprendra pas non plus, car il deviendra frustré ou confus et voudra peut-être se retirer de l'activité (Bilash, 2011). Une tâche qui se situe dans la zone proximale de développement offre un défi adéquat (Vygotsky, 1978 dans Daniels, 2005). Quand une tâche est trop difficile pour un élève, il faut alors lui offrir

l'appui nécessaire pour faciliter son apprentissage et son engagement. Un support adéquat à l'apprentissage est presque aussi important que le contenu lui-même. Ce support peut prendre différentes formes et est souvent appelé échafaudage (Wood, Bruner, et Ross, 1976). Cet échafaudage est temporaire et sert à aider l'élève à réussir et à cheminer. Plus le niveau de défi est élevé, plus l'élève aura besoin de support. Si on présente à un élève une tâche qui n'est pas dans sa zone proximale de développement, ou si l'appui nécessaire n'y est pas, il se désengagera de la tâche.

2.8 Conclusion

L'enseignement explicite du vocabulaire aux élèves francophones en milieu minoritaire semble être une avenue importante à explorer. Ainsi, cette recherche propose l'examen de l'enseignement explicite du vocabulaire académique en études sociales, guidé par l'approche de Marzano et les autres théories décrites dans ce chapitre et tenant compte des facteurs qui influencent l'apprentissage chez les élèves.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre a pour objet de décrire la méthodologie qui a été utilisée au cours de cette recherche. Tout d'abord, la nature de la recherche est décrite. Ensuite, des informations sur l'équipe de recherche, le déroulement et les participants sont présentés. Finalement, le processus utilisé pour l'analyse et l'interprétation des données est exposé.

3.1 Recherche-action collaborative

Cette recherche s'inspire de la recherche-action qui se base sur une méthodologie de recherche favorisant la réflexion pédagogique visant à influencer et à adapter les pratiques pédagogiques. Voici comment les chercheurs décrivent la recherche-action, dans Lévesque et Lavoie, 2007 : « La recherche-action se définit comme étant une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique (Lavoie, Marquis, & Laurin; 2005) ». (p. 69)

Plus particulièrement, la méthode suivie fait appel à une approche dite participative (Anadón, 2007) telle que la recherche-action collaborative (Riel, 2010 ; Pellerin, 2011) qui permet aux enseignantes de réfléchir sur une problématique, d'identifier des pratiques à changer et de faire des essais dont elles analysent l'effet pour ensuite réajuster leurs pratiques pédagogiques (Gay, Mills & Airasian, 2009). Cette méthodologie de recherche favorise un partenariat entre une chercheuse et une enseignante sur le terrain. Le design de recherche-action collaborative utilisé pour ce projet de recherche est basé sur le modèle de Kolb (1984) et de Pellerin (2011) qui implique une approche cyclique incluant quatre

phases: 1) une première phase de planification entre la chercheuse et l'enseignante, 2) une phase de mise en action des nouvelles pratiques en classe par la chercheuse et l'enseignante, 3) une phase de collecte des données relatives à l'effet sur l'apprentissage des élèves de la mise en oeuvre des nouvelles interventions pédagogiques, et 4) une phase permettant l'analyse des données et la réflexion sur l'action.

3.2 L'équipe de recherche-action collaborative

Cette recherche constitue une collaboration entre le Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN) et une étudiante à la maîtrise au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. L'équipe de recherche était composée d'une enseignante dans une école francophone du CSCN et de l'étudiante à la maîtrise en éducation, aussi employée par le Conseil scolaire Centre-Nord en tant que conseillère pédagogique et accompagnatrice pédagogique. Ces deux personnes ont collaboré pour chacune des phases de la recherche-action. Elles ont travaillé conjointement plusieurs fois par semaine avec les élèves et ont échangé régulièrement sur le projet de recherche.

3.2.1 L'enseignante et la chercheuse

L'enseignante était chargée du cours d'études sociales, de sciences et de mathématiques du groupe-cible. Au moment de la recherche, elle avait exercé ce métier à l'élémentaire depuis vingt-et-un ans, dont quinze à temps plein et six à temps partiel. La majorité de son expérience se situait en immersion française à l'élémentaire mais elle avait passé les quatre dernières années dans l'école

francophone où s'est déroulée cette recherche. Au cours de la recherche, le rôle de l'enseignante était surtout de contribuer à la planification, d'observer les élèves et les activités, et de contribuer à la réflexion avec la chercheuse. Elle a été appelée à animer certaines activités au cours de la recherche.

La chercheuse était accompagnatrice pédagogique (0,4) à l'école où s'est déroulée la recherche et conseillère pédagogique à l'élémentaire (0,6) au conseil scolaire en question. Elle a enseigné en immersion pendant quinze ans et a occupé divers postes d'appui aux enseignants et de développement de ressources numériques au Ministère de l'éducation.

3.3 Déroulement de la recherche

Au cours de l'année précédant la recherche, l'étudiante à la maîtrise s'est penchée sur la problématique de la compréhension en lecture chez les élèves, plus particulièrement chez les élèves francophones en milieu minoritaire. Elle s'est tout particulièrement intéressée au rôle que joue le vocabulaire sur les habiletés de compréhension en lecture. Le travail de Marzano (2004) a retenu son attention et elle a planifié son intervention en s'inspirant de la démarche d'enseignement du vocabulaire décrite dans ses travaux.

La recherche était constituée de deux cycles; chacun composé de quatre phases : 1) planification, 2) intervention, 3) collecte de données, et 4) réflexion. Les paragraphes suivants décrivent les grandes lignes du déroulement de chacune de ces phases.

Au quotidien, la chercheuse réalisait les activités d'enseignement explicite du vocabulaire lors des périodes régulières d'études sociales selon les étapes établies lors de la phase de planification. L'enseignante était présente pendant ces cours et observait. Parfois, elle intervenait auprès d'élèves individuellement, auprès de petits groupes ou auprès du groupe au complet. Souvent, après les périodes, l'enseignante et la chercheuse échangeaient sur le déroulement des activités, et sur le rendement et le comportement des élèves. Elles considéraient des ajustements et des changements aux prochaines activités.

3.3.1 Planification

L'enseignante et la chercheuse se sont rencontrées à quelques reprises avant le début de chacun des cycles de la recherche afin de collaborer sur la planification des interventions. Les réflexions portant sur les données recueillies avant ces rencontres ont joué un rôle important dans la planification accomplie.

3.3.2 Interventions

Au cours de l'intervention, la chercheuse a mené la majorité des interventions mais l'enseignante était toujours présente. Elle intervenait parfois auprès des élèves.

3.3.3 Stratégies de collecte de données

Les stratégies de collecte de données utilisées dans le cadre de cette recherche étaient en majeure partie de type qualitatif mais elles ont été alimentées par certaines données quantitatives. Les données qualitatives ont été recueillies à

l'aide d'entrevues semi-dirigées avec les élèves et l'enseignante, d'observations directes, de travaux d'élèves et de réflexions de la chercheuse (voir tableau 3.1).

Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un test de niveau de lecture. Ainsi, la technique de triangulation des méthodes et des sources de données a été utilisée (Dolbec & Clément, 2000).

Toutes les stratégies de collecte de données ont été regroupées et sont présentées selon le type de données recueillies. Les trois catégories sont: les données d'observations, les données d'entrevues et les données de documents.

Tableau 3.1

<i>Stratégies de collecte de données</i>				
Stratégies			qualitatif	quantitatif
Observations		Observation directe	X	
		Niveaux de lecture		X
Entrevues		Entrevues semi-dirigées avec l'enseignante	X	
		Entrevues semi-dirigées avec les élèves	X	
Documents		Prétest	X	
		Gabarit de prise de notes	X	
		Quiz	X	
		Post test	X	

Réflexions		Réflexions de la chercheuse et de l'enseignante	X	
------------	--	---	---	--

3.3.3.1 Données d'observations.

3.3.3.1.1 *Observation directe.* Des observations de la chercheuse et de l'enseignante au cours des activités d'apprentissage et de jeux permettaient de recueillir des données. Pendant ces activités, la chercheuse et l'enseignante observaient les comportements et les interactions orales des élèves. La chercheuse a pris en note ses observations. Les observations alimentaient les discussions et les réflexions entre l'enseignante et la chercheuse et permettaient des ajustements et changements aux activités subséquentes.

3.3.3.1.2 *Pré et post test en lecture.* Chaque élève a été évalué pour identifier son niveau de lecture instructif. Ces données quantitatives ont été obtenues à l'aide d'un outil guidant l'observation de la lecture d'un texte lu à voix haute par l'élève suivie d'une discussion sur le contenu de la lecture. L'outil utilisé était le *Coffret d'évaluation de la lecture de GB+* (Smith, Nelley & Croft, 2010). Cet outil est fondé sur les procédures d'observation de Marie Clay (Clay, 2003) et permet l'identification d'un niveau de lecture instructif des élèves sur une échelle de 1 à 30. Cet exercice s'est fait à deux reprises, une fois au début et une fois à la fin de l'étude, dans le cadre d'entretiens individuels avec chaque élève. Puisque ce niveau a été déterminé en début et en fin de recherche, l'écart a permis de voir s'il y avait eu une progression chez les élèves. Cependant, comme l'outil

d'évaluation avait un niveau de plafonnement de 30, il n'a pas été possible de constater les progrès de ceux qui avaient déjà atteint le plafond en début d'étude. Il a tout de même été possible d'utiliser les données qualitatives pour voir la progression dans la compréhension du vocabulaire et du contenu des études sociales. Les données quantitatives nous ont permis de constater la progression de la compréhension en lecture chez les élèves qui n'avaient pas encore atteint le niveau 30 en analysant les niveaux de lecture avant et après la recherche.

3.3.3.2 Données issues d'entrevues. Des entrevues semi-dirigées ont eu lieu avec des élèves et avec l'enseignante au début et à la fin de la recherche.

3.3.3.2.1 Données d'entrevues avec les élèves. Les entrevues avec les élèves étaient individuelles et visaient à connaître leurs opinions et expériences face à l'apprentissage de vocabulaire en général et aux activités réalisées en classe (voir Annexe O pour les questions). Elles cherchaient également à faire ressortir les stratégies qu'ils connaissaient pour découvrir la signification de nouveaux mots. Ces rencontres ont permis d'observer l'application de certaines stratégies pour déduire la signification de mots inconnus.

3.3.3.2.2 Données d'entrevues avec l'enseignante. Les entrevues avec l'enseignante portaient sur les stratégies qu'elle employait pour enseigner le vocabulaire à ses élèves, ses expériences avec le groupe, sa connaissance des forces et défis des élèves, sa rétroaction sur les activités de classe ainsi que sur l'apprentissage de ses élèves (voir Annexe P pour les questions).

3.3.3.3 Données issues de documents. Les travaux des élèves ont permis de constater ce que les élèves connaissaient du vocabulaire avant, pendant et après les interventions, et donc d'évaluer le cheminement de cette compréhension.

3.3.3.3.1 Prétest. Avant de faire l'enseignement des mots, la chercheuse a estimé important de faire un prétest afin de s'assurer que l'enseignement était justifié. Les prétests ont permis de déterminer, chez les élèves, le niveau de compréhension des mots sélectionnés pour l'enseignement explicite. Ces tests (Annexe A) consistaient à demander aux élèves de communiquer (écrire, expliquer, dessiner) tout ce qu'ils savaient au sujet de six mots présentés. Cet exercice se faisait au cours de la semaine précédant l'introduction des six mots sélectionnés pour la semaine suivante. Les élèves indiquaient leur niveau de compréhension de chaque mot sur une rubrique (Annexe B). Combinés aux autres données issues des documents décrits dans les prochaines sections, ces résultats permettaient aussi de comparer la compréhension avant et après l'intervention.

3.3.3.3.2 Gabarit de prise de notes. Un gabarit de prise de notes permettait aux élèves d'écrire dans leurs propres mots et de dessiner ce que chaque mot voulait dire pour eux (Annexes C et D) au cours des étapes 4 et 5 de l'enseignement explicite du vocabulaire. Ces notes permettaient d'évaluer la compréhension des mots enseignés et la capacité d'exprimer cette compréhension chez les élèves. Elles permettaient aussi de voir l'évolution de cette capacité au fil du temps.

3.3.3.3.3 Quiz. Des quiz ont été administrés quatre fois au cours de l'étude. Lors de ces courts exercices, les élèves devaient identifier un mot décrit par la

chercheuse, décrire un mot identifié par la chercheuse ou associer deux mots et expliquer comment ils étaient reliés.

3.3.3.3.4 Post test. À la fin de l'étude, on a administré un test pour évaluer la compréhension de certains mots parmi ceux enseignés et la compréhension des concepts des modules d'études sociales.

3.3.3.4 Données issues de réflexions

La chercheuse a noté ses observations au cours de la recherche. L'enseignante et la chercheuse se sont rencontrées à la fin de chaque cycle et elles ont échangé sur le déroulement des interventions et le rendement des élèves. Elles ont discuté du cheminement des élèves en considérant les comportements, les contributions orales et les travaux des élèves. De plus, elles ont parlé de l'effet des interventions sur le cheminement des élèves, se penchant plus particulièrement sur les élèves qui cheminaient moins bien. Elles ont élaboré des pistes de solution à explorer lors des prochaines interventions. La chercheuse prenait en note les changements à faire.

3.4 Participants

L'échantillon des participants provenait d'une école située en banlieue d'Edmonton. Le groupe était composé d'élèves faisant partie d'une classe francophone de 4^e année et de leur enseignante d'études sociales, de sciences, de mathématiques et d'anglais.

La sélection de cet échantillon s'est fait selon des principes de convenance et d'accessibilité. La chercheuse a choisi de contacter les membres du personnel de l'école en question car elle avait déjà des liens d'établis avec eux. De plus, elle visitait déjà cette école régulièrement au cours de son travail comme accompagnatrice pédagogique. L'enseignante et la direction étaient ouvertes à la recherche alors la chercheuse a pu s'insérer de plus près dans la vie de ce groupe d'élèves.

3.4.1 Élèves

Les élèves faisaient partie d'un groupe mixte de 21 élèves de 4^e année dans une école francophone albertaine en milieu linguistique minoritaire. Ce groupe était formé d'élèves provenant de deux autres classes : une 3^e-4^e année et une 4^e-5^e année. Les élèves de 4^e année des deux classes jumelées étaient réunis dans un autre local, avec l'enseignante participant à cette étude, pour les cours d'études sociales, de mathématiques et de sciences. Le groupe de 4^e année était composé de quinze garçons et de cinq filles. Les élèves de ce groupe constituaient un groupe assez hétérogène en termes d'habiletés et présentaient une variété de défis autant sur le plan académique que sur le plan comportemental.

3.5 Analyse et interprétation des données

Tous les élèves de la classe ont participé aux activités mais seules les données de ceux pour qui nous avons obtenu les permissions des parents ont été analysées.

Cette recherche a adopté une approche interprétative et réflexive (Denzin & Lincoln, 2008 ; Gay, Mills & Airasian, 2009; Savoie & Karsenti, 2011). Des données qualitatives de différentes sources ont été analysées en parallèle avec les données quantitatives afin de permettre une interprétation approfondie des phénomènes à l'étude.

Un processus de codage, aligné avec les approches de recherche qualitative, a servi dans l'analyse des données (Miles & Huberman, 1984). L'analyse des données brutes, obtenues lors des entrevues, a permis l'identification de catégories initiales et émergentes. Les catégories et sous-catégories initiales ont découlé des thèmes présents dans les questions d'entrevues, et ont été guidées par le cadre conceptuel de cette étude. Une deuxième série de catégories est aussi ressortie des réponses aux entrevues, mais elles cadraient davantage avec la méthode de la théorie ancrée de l'analyse des données qualitatives (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). Finalement, des catégories et sous-catégories ont aussi émergé des travaux des élèves. La triangulation de ces données provenant de multiples sources a permis une analyse continue et une interprétation approfondie (Denzin & Lincoln, 2008). Ainsi, les points de vue des élèves, de l'enseignante et de la chercheuse ont tous faits partis des données considérées pour arriver à comprendre les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire académique sur la compréhension en lecture à travers les différentes matières au programme.

Les données qualitatives provenant des entrevues, des travaux des élèves et des réflexions des participants ont été analysées pour déterminer le cheminement des élèves dans leur compréhension du vocabulaire dans le contexte des études

sociales ainsi que leur capacité d'exprimer cette compréhension. Les expériences des élèves dans le cadre de cette recherche ont aussi été analysées : les élèves nous ont indiqué leur prise de conscience de leur apprentissage en nous disant ce qu'ils pensaient des stratégies utilisées. Les réflexions de l'enseignante et de la chercheuse ont aussi été analysées.

Les données quantitatives qui proviennent des niveaux de lecture des élèves selon l'échelle de Clay (Clay, 2003) ont été analysées pour déterminer dans quelle mesure il y avait eu un cheminement dans leur compréhension en lecture. Une comparaison des niveaux au début et à la fin de l'étude a permis cette évaluation.

Le chapitre suivant décrit le déroulement de toutes les étapes de la recherche et étale les résultats des différentes activités réalisées.

Chapitre 4 : Déroulement et présentation des résultats

Cette recherche-action était constituée de deux cycles. Chacun des cycles contenait une phase de planification, d'intervention et de collecte de données ainsi qu'une réflexion. La collecte de données s'est réalisée au cours des trois premières phases de chacun des cycles. Pour protéger l'anonymat des élèves, nous leur avons attribué un pseudonyme différent à chacun. Puisque ce groupe d'élèves est formé de deux groupes classes (classe A et classe B), les élèves sont identifiés en utilisant soit la lettre A ou B suivie d'un chiffre, par exemple B6.

Veillez noter que tous les résultats des élèves qui sont rapportés ou transcrits dans ce document le sont mot à mot. Nous n'y avons apporté aucune correction. Parfois, le texte a été réécrit entre parenthèses et en italique pour en faciliter la compréhension de la part du lecteur. Les commentaires oraux ont aussi été transcrits verbatim afin de garder la voix authentique des participants, mais parfois des mots ont été ajoutés entre parenthèses pour apporter certaines clarifications et faciliter la compréhension pour le lecteur.

4.1 Cycle I : Description des étapes et présentation des résultats

4.1.1 Planification

4.1.1.1 Préparation. Le cycle I a duré huit semaines. Nous avons envoyé des formulaires de permission aux familles de sorte à conscientiser les parents au sujet de la recherche et leur demander leur consentement pour que les données de leur enfant soient recueillies.

4.1.1.2 Sélection des mots à enseigner. Pendant la planification, la chercheuse et l'enseignante ont identifié quatre séries de six mots de vocabulaire académique tirés du module actuel des études sociales et autour desquels seraient basées les leçons. Les mots choisis se retrouvaient dans les chapitres étudiés de la ressource de base et représentaient des mots académiques tels que décrits par Marzano (2004) « One of the characteristics of effective vocabulary instruction as described in Chapter 4 is a focus on terms that are important to the content presented in school » (p. 104). « Subject-specific terms are the best target for direct vocabulary instruction. » (p.117). « The second recommended intervention is a program of direct vocabulary instruction focussing on the terms and phrases that students will encounter in their academic subjects. » (p. 118). La chercheuse et l'enseignante ont discuté de la nécessité d'exploiter l'oral et de présenter des activités variées faisant appel à différents modes d'apprentissage pour rejoindre le plus grand nombre d'élèves que possible, ce qui est basé sur le cadre théorique de cette recherche. Elles ont discuté des interventions pour enseigner le vocabulaire explicitement. Ainsi, les activités ont été planifiées en s'inspirant des six étapes décrites dans l'approche de Marzano (2004), tout en y apportant quelques modifications. Les étapes sont décrites un peu plus loin dans la section Intervention (4.1.2).

4.1.1.3 Entrevues semi-dirigées avec les élèves (début de l'étude). La chercheuse s'est entretenue avec douze élèves faisant partie du groupe de 4^e année. Les pistes de questions se trouvent dans l'Annexe O. En voici quelques exemples :

Exemples de questions du début du cycle I (élèves) :

- T'arrive-t-il de ne pas connaître un mot quand tu lis un texte? Si oui, que fais-tu?

- As-tu appris de nouveaux mots dernièrement? Si oui, lesquels?
Comment les as-tu appris?

- Comment apprends-tu de nouveaux mots?

Résultats des entrevues semi-dirigées avec les élèves. Trois thèmes sont ressortis de ces entrevues. Les voici :

1. *L'apprentissage de nouveaux mots à l'école.* Au tout début de l'étude, la plupart des élèves ont indiqué qu'ils n'avaient pas appris de nouveaux mots à l'école récemment. Les quelques élèves qui disaient en avoir appris, ont expliqué que leur enseignant les avait assignés comme mots de dictée ou en avait expliqué le sens parce qu'ils se trouvaient dans un texte que lui ou les élèves devaient lire. « ... quand j'étais en maternelle, il (enseignant) lisait des histoires et les personnes demandaient c'était quoi le mot et il disait. » (Élève B5) Un autre élève a relaté son expérience, aussi à la maternelle : « Je sais dans la maternelle, toutes les amis a le mot et la photo juste à côté. On dit le mot et il y a une photo qui veut nous montrer qu'est-ce que ça veut dire. (Chercheuse : Avez-vous regardé souvent les mêmes photos?) Pas vraiment » (Élève B6).
2. *Les stratégies utilisées par les élèves pour apprendre de nouveaux mots.*
Toujours lors des entrevues au début de l'étude, les élèves ont expliqué que les stratégies qu'ils utilisent le plus pour apprendre de nouveaux mots

sont de demander la signification à quelqu'un ou d'utiliser un dictionnaire : « je demande à mon père », (Chercheuse : Autre chose ?) « J'sais pas, peut-être va dans le dictionnaire », (Chercheuse : Le fais-tu des fois?), « Non » (Élève B5). Certains ont également indiqué que de relire ou continuer à lire peut parfois les aider à comprendre un mot inconnu : « Peut-être je vais juste continuer à lire et penser de le après ou je vais aller dire à ma mère. » (Chercheuse : D'autres façons?) « Aller dans le dictionnaire... dans mon projet oral, je fais des mots puis j'ai fait anglais dedans français, so je suis allé dans une dictionnaire français-anglais... des fois c'est par image aussi, je regarde à l'image que veut dire le mot et je peux souvenir » (Élève A6). Quatre élèves ont indiqué qu'ils essayaient de trouver un petit mot dans le mot inconnu : « Je trouve les p'tits mots dans le gros mots. » (Élève A2). Aucune autre stratégie n'a été évoquée.

3. *Les stratégies utilisées par les enseignants et que les élèves considèrent comme efficaces pour apprendre de nouveaux mots.* La plupart des élèves disaient ne pas vraiment savoir comment les enseignants pouvaient les aider à apprendre de nouveaux mots. Deux élèves ont suggéré d'utiliser des images ou vidéos et quelques-uns ont proposé de lire aux élèves ou de faire lire les élèves. Un élève a suggéré de faire des jeux avec les mots mais il ne pouvait pas penser à quels jeux. « On peut faire des jeux avec des mots (Chercheuse : Comme?) ... je ne sais pas » (Élève B12). Deux élèves ont suggéré que les enseignants expliquent la signification des mots et l'un d'eux a même précisé que l'enseignant devrait composer un texte avec le nouveau mot et en parler beaucoup en fournissant des exemples et

des expériences personnelles (élève A2). Deux élèves ont parlé de faire étudier des mots et d'utiliser un dictionnaire. Finalement, un élève a suggéré d'associer le nouveau mot à un mot connu et un autre a mentionné une recherche Google. «Ben des fois j'vas comme demander à mes parents s'ils savent, s'ils savent pas, j'vas dans le dictionnaire, si je le trouve pas dans le dictionnaire, ben j'vas des fois sur Google si je le trouve pas dans le dictionnaire» (élève A2).

4.1.1.4 Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante (début de l'étude). La chercheuse s'est entretenue avec l'enseignante d'études sociales. Les pistes de questions se trouvent à l'Annexe P. Voici des exemples de pistes de questions :

- Comment décrirais-tu tes élèves?
- Quelles sont des difficultés qui contribuent au manque de succès d'une partie de tes élèves en études sociales?
- Peux-tu me parler du lexique de tes élèves?

Résultats de l'entrevue avec l'enseignante.

Les commentaires ci-dessous et le tableau 4-1 sont le fruit de son évaluation globale des élèves, basée sur les évaluations d'experts (pour les élèves qui en ont eu), des évaluations qu'elle a faites en classe, ses discussions avec des collègues qui leur enseignent aussi ou leur ont déjà enseigné et ses observations quotidiennes découlant du travail avec eux. Lors de ces entrevues, six thèmes sont ressortis. Les voici :

1. *Perceptions du groupe d'élèves.*

- *Ensemble du groupe.* L'enseignante a expliqué que ce groupe d'élèves posait des défis particuliers à leurs enseignants. Selon elle, la combinaison du manque de motivation de la part des élèves et le faible niveau de rendement de plusieurs élèves de ce groupe rendait la tâche plus difficile. Elle a indiqué qu'il y avait beaucoup d'élèves qui avaient des difficultés importantes en lecture et en écriture. Elle a aussi signalé qu'une autre partie des élèves étaient très forts. Elle a dit que peu d'élèves se trouvaient entre ces deux extrêmes. Selon elle, ce groupe exhibe des comportements plus difficiles à gérer que la plupart des groupes qu'elle a rencontrés dans le passé. Elle a expliqué que ce groupe avait des besoins plus diversifiés et plus extrêmes que les autres groupes avec qui elle avait travaillé. Plusieurs élèves sont peu motivés à réussir et ont des comportements perturbateurs pour éviter le travail, ce qui influence leur autonomie.
- *Besoins particuliers.* Plusieurs élèves ont des besoins particuliers. Leurs difficultés se situent surtout sur les plans de l'attention (avec et sans hyperactivité), de la compréhension en lecture et de l'écriture. Par exemple, l'élève B5 ne réussit pas bien à l'école :
« C'est une personnalité très tranquille et puis, t'as la tendance de l'oublier parce que il y a tellement d'autres besoins qui prennent beaucoup plus de place et font beaucoup plus de bruit. Quand tu vas vérifier, là y'a besoin de l'aide parce qu'il n'a pas vraiment

saisi qu'est-ce qu'il avait à faire. Il ne participe pas aux discussions en classe...». L'élève B3 est très actif et ne peut se concentrer que pour de courtes périodes. Il est assez faible en lecture et en écriture. Les élèves B2 et B10 ont des difficultés d'apprentissage et leur programme est adapté. Plusieurs ont une motricité fine peu développée, ce qui pourrait être un des indicateurs de la présence de troubles d'apprentissage non répertoriés. De plus, plusieurs des élèves très faibles rendent la tâche plus complexe, car ils manquent aussi de motivation. L'élève B1 est moyen, mais comme c'est un élève qui s'absente beaucoup, il a souvent besoin d'aide pour se rattraper. L'enseignante a affirmé avoir besoin de travailler un à un avec plusieurs élèves de ce groupe à cause de la grande variété dans les niveaux de rendement et du manque d'autonomie.

Tableau 4-1

<i>Tableau sommaire des niveaux de rendement des élèves selon l'enseignante</i>				
Numéro de référence	Faible	Moyen	Fort	Avec besoin particulier
A1		√		
A2			√	
A3		√		
A4			√	
A5			√	
A6		√		
B1		√		
B2	√			√
B3	√			√
B4	√			√

B5	√			√
B6	√			√
B7			√	
B8			√	
B10	√			√
B11		√		
B12			√	
B13	√			√
B14			√	
Total	8	5	7	8

2. *L'enseignement des études sociales.* Pour l'enseignement des études sociales, l'enseignante a remarqué que généralement, les élèves ont une compréhension fragmentée; ils ne comprennent pas la situation dans son ensemble. Ils ont de la difficulté à s'identifier au contenu et ne peuvent pas, dans la plupart des cas, y voir des liens avec leur vie personnelle. Elle décrit, ce qui, selon elle, cause le plus de problèmes dans le cours d'études sociales pour les élèves faibles : «Vraiment savoir le grand portrait et puis d'être capable de mettre leur propre expérience; des choses qu'ils ont vécues, des histoires qu'ils ont entendues, en relation avec qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre. Parce que je trouve qu'ils restent bloqués avec juste qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre, avec le matériel, le contenu d'aujourd'hui, maintenant... [leurs connaissances] sont emboîtées ». Les forts, par contre, établissent des liens avec les autres connaissances.
3. *Le lexique des élèves.* Pour ce qui est de leur lexique, l'enseignante dit avoir observé que les élèves ne connaissaient pas beaucoup de

vocabulaire portant sur les études sociales des années précédentes. Elle attribue cette lacune au fait que les thèmes sont uniques et particuliers à chaque année scolaire et qu'en général les élèves ne font pas de liens entre ces matières.

4. *Stratégies pour que les élèves comprennent et retiennent les leçons.*

L'enseignante a noté qu'il fallait réinvestir plusieurs fois un concept pour que les élèves de ce groupe se le rappellent. Ils ont besoin de visuels. Elle utilise des surligneurs pour mettre en valeur les mots clés afin d'améliorer la compréhension. Elle doit souvent paraphraser et demander aux élèves de répéter dans leurs propres mots. Elle utilise des dictionnaires de synonymes et modèle les questions qu'elle se pose quand elle rencontre un mot clé. Utiliser un appui visuel est important : «j'aime l'avoir à l'écran, je suis visuelle... je me rappelle beaucoup plus de ce que j'apprends quand je le vois. Ça, ça aide. Aussi on utilise beaucoup les surligneurs... Je vais leur donner un document moi je vais surligner à l'ordinateur puis on va parler des mots clés, des choses qu'on retient ». Elle a noté que les élèves forts aimaient apprendre du nouveau vocabulaire. Elle travaille les mots clés en grand groupe, ou en groupes de deux pour ensuite revenir au grand groupe.

5. *Regroupements d'élèves pour le travail de groupe.* Elle hésite à regrouper les élèves très faibles avec des moyens ou des forts. Elle préfère garder les élèves de niveaux semblables ensemble lors de travaux de groupe.

6. *Compréhension en lecture.* Elle travaille la lecture en lisant à haute voix, en faisant de la lecture partagée où elle amène les élèves à exagérer l'intonation. Les élèves lisent parfois tous ensemble, parfois en rangée, parfois deux par deux et à d'autres moments, ils lisent seuls.

4.1.1.5 Évaluation de la compréhension en lecture. Au début de la recherche, la chercheuse a évalué individuellement chaque élève avec l'outil d'évaluation appelé le *Coffret d'évaluation de la lecture de GB+* (Smith, Nelley & Croft, 2010). La ressource consiste en une série de textes nivelés, de 1 à 30, accompagnés d'une série de questions permettant de déterminer quels niveaux de lecture de l'élève correspondent à un niveau facile, instructif ou difficile. Cette évaluation se fait en considérant l'analyse des méprises, l'analyse du rappel du texte et la capacité de l'élève à comprendre le texte. Le niveau facile signifie que l'élève peut lire le texte avec un taux de précision entre 95 et 100% avec une compréhension adéquate. Le niveau instructif indique que l'élève peut lire le texte avec un taux de précision entre 90 et 95% avec une compréhension adéquate et le niveau difficile révèle qu'il peut lire le texte avec un taux de précision de 89% ou moins ou que sa compréhension n'est pas satisfaisante (Clay, 2003). Le niveau instructif de chacun des élèves a été déterminé lors de ce test. La chercheuse a écouté chaque élève lire à haute voix pendant qu'elle notait les erreurs. Ensuite elle a écouté le rappel de l'élève puis lui a posé les questions de compréhension. L'analyse des résultats a suivi, selon le processus de la ressource, pour trouver le niveau instructif de lecture de chacun des élèves. Bien qu'il n'y ait pas de norme d'établie pour le niveau à atteindre en 4^e année, les informations de l'éditeur et

l'expérience des enseignants sur le terrain ont permis de déterminer qu'un niveau instructif de 25 était très « raisonnable » pour ces élèves à ce temps de l'année. Nous avons donc identifié tous les élèves atteignant le niveau 25, plus ou moins un, comme étant au niveau, ceux ayant un niveau instructif sous le niveau 24 comme étant sous le niveau et ceux affichant un niveau instructif supérieur à 26 comme étant au-dessus du niveau. Le but de cette classification était d'établir un point de repère permettant de distinguer les élèves forts, moyens et faibles.

Résultats des évaluations de lecture. Au début de l'étude, dix élèves étaient au-dessus du niveau, un élève était au niveau et huit élèves étaient sous le niveau. Il faut noter que six élèves ont atteint le plafond du test à ce moment, alors il est possible que ces derniers aient pu démontrer un niveau encore plus élevé de performance, mais l'outil ne permettait pas de le vérifier. Ces élèves pouvaient donc lire et comprendre un texte de niveau 30. Une comparaison des niveaux de lecture et de la perception de l'enseignante des niveaux de rendement globaux des élèves au Tableau 4-1 indique une corrélation directe avec le niveau de lecture de la plupart des élèves sauf deux. L'élève A2 est perçu comme étant fort, mais son niveau de lecture se situe au même niveau que des élèves moyens et l'élève B4 est perçu comme étant moyen alors que son niveau de lecture le situe parmi les faibles. Ce dernier a des besoins particuliers qui pourraient expliquer cette différence.

Tableau 4-2

<i>Niveau instructif de lecture des élèves au mois de mars</i>			
Élève	Niveau de lecture instructif	Niveau de l'élève par rapport à une norme déterminée comme étant 25	Niveau de rendement global indiqué par l'enseignante au Tableau 4-1
B2	15	SOUS (-10)	Faible
B6	15	SOUS (-10)	Faible
B10	15	SOUS (-10)	Faible
B5	17	SOUS (-8)	Faible
B3	20	SOUS (-5)	Faible
B4	21	SOUS (-4)	Moyen
B13	23	SOUS (-2)	Faible
A1	23	SOUS (-2)	Moyen
A6	24	AU NIVEAU (-1)	Moyen
A2	27	AU-DESSUS (+2)	Fort
A3	27	AU-DESSUS (+2)	Moyen
B11	27	AU-DESSUS (+2)	Moyen
B1	28	AU-DESSUS (+3)	Moyen
B8	30	AU-DESSUS (+5)	Fort
B12	30	AU-DESSUS (+5)	Fort
B14	30	AU-DESSUS (+5)	Fort
A4	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Fort
A5	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Fort
B7	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Fort

4.1.1.6 Formation. Pendant cette étape, la chercheuse a passé du temps avec l'enseignante pour lui expliquer les principes de base et la procédure visant un enseignement explicite du vocabulaire basé sur les travaux de Marzano (2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010). Elles ont examiné les six étapes proposées par

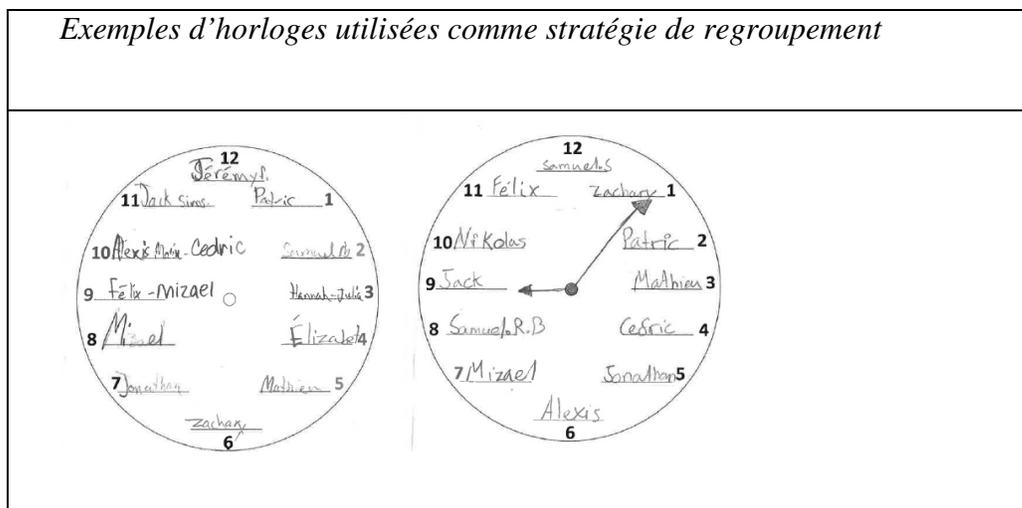
Marzano (2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010) et ont décidé de modifier certaines de ces étapes et d'ajouter l'étape de prétest, car elles voulaient s'assurer que les mots enseignés étaient des mots que les élèves ne connaissaient pas bien. Avant l'intervention, elles ont collaboré à la préparation des stratégies et des activités portant sur le vocabulaire lors de discussions et du travail de planification. Par exemple, la chercheuse a expliqué les jeux avec cartes imagées et l'enseignante a offert sa rétroaction sur ce qu'elle entrevoyait comme réactions de la part de ce groupe d'élèves. Cette communication a continué tout au long de l'intervention, permettant des modifications qui ont découlé des constatations relatives aux comportements et au rendement des élèves.

4.1.2 Intervention (cycle I)

4.1.2.1 Description générale. La chercheuse a mené la plupart des leçons, des activités et des jeux portant spécifiquement sur le vocabulaire du thème d'études sociales. En moyenne, ces activités ont pris place trois fois par semaine et ont duré entre 30 et 45 minutes. Des observations globales avec prise de notes portant sur les comportements et le rendement des élèves ont eu lieu tout au long, ainsi qu'une collecte de données provenant des travaux des élèves. Nous avons présenté trois séries de six mots à chaque semaine au cours des trois premières semaines de ce cycle. Pendant les cinq autres semaines de ce cycle, nous avons enseigné les concepts de deux chapitres d'études sociales et fait des activités de rétention et d'approfondissement du vocabulaire introduit lors des semaines 1 à 3.

4.1.2.2 Stratégie de regroupement. Une stratégie de regroupement a été utilisée lors du cycle I pour le partage oral et pour certaines autres activités qui requéraient des groupes de deux ou trois. La chercheuse voulait que les élèves aient la chance de travailler avec une variété de partenaires afin qu'ils soient exposés à diverses descriptions de mots lors des activités de partage à l'oral. Pour ce faire, les élèves devaient pouvoir se jumeler rapidement avec différents partenaires. Elle a donc décidé d'utiliser la stratégie de l'horloge où chaque élève établit une liste de un ou deux partenaires pour chacune des heures de son horloge. En préparation à l'utilisation de cette stratégie, les élèves ont rempli une horloge avec le nom de partenaires à chacune des heures afin de déjà avoir des partenaires assignés et de pouvoir changer souvent. Cette préparation s'est effectuée lors de l'étape de planification, avant que la recherche commence. Lors des activités de partage, la chercheuse pouvait ainsi nommer une heure de l'horloge et les élèves devaient se jumeler avec celui ou ceux correspondant à leur « rendez-vous » de l'heure. Il était ensuite facile pour la chercheuse de changer le partenaire de chacun en choisissant une nouvelle heure. Cette procédure a permis aux élèves de travailler avec plusieurs différents partenaires et d'entendre des descriptions d'une variété d'élèves. Voici un exemple de l'horloge de deux élèves :

Tableau 4-3



4.1.2.3 Les étapes de l'enseignement explicite du vocabulaire. Les

étapes proposées dans cette recherche ont été inspirées de Marzano (2004) telles que décrites en pages 18 à 20. Lors d'un projet pilote effectué auparavant par la chercheuse, dans le cadre d'un cours de maîtrise visant le développement de l'oral en salle de classe (EDSE 501, D^{re} Olenka Bilash), elle a pu mettre en pratique les étapes proposées par Marzano. Ce projet mené auprès d'un groupe d'élèves de 5^e année en contexte d'enseignement francophone en milieu minoritaire, a permis des observations de la mise en pratique de ces étapes. L'analyse de ces observations a permis à la chercheuse de réfléchir davantage sur l'importance de l'échafaudage tel que suggéré dans les travaux de Wood, Bruner, et Ross (1976). Ainsi, en réaction à ses réflexions, la chercheuse a vu l'importance de maximiser les chances de succès des élèves en échafaudant de manière plus graduelle les étapes de l'enseignement explicite du vocabulaire. Cet échafaudage graduel a

pour but de permettre ainsi l'appui nécessaire pour faciliter l'apprentissage et l'engagement des élèves. Ainsi, des modifications aux étapes de Marzano ont été avancées. Ces modifications sont présentées au tableau 4-4 en juxtaposition aux étapes développées par Marzano, aussi décrites dans le paragraphe suivant.

Tout d'abord, la première étape a inclus un prétest, élément qui semblait indispensable à la chercheuse pour éviter d'enseigner des mots déjà connus des élèves. Ensuite, la seconde étape de Marzano a compris en fait deux étapes. La chercheuse a voulu les séparer en deux étapes vraiment distinctes pour s'assurer que la représentation visuelle précédait la description écrite. Le but de ce dessin était d'aider les élèves à développer davantage leur compréhension avant d'écrire leur description et ainsi augmenter leurs chances de succès. La chercheuse a trouvé que les étapes 4, 5 et 6 étaient redondantes et manquaient de clarté quant au degré de difficulté. Elle a voulu mieux échafauder ce à quoi les élèves étaient exposés en clarifiant que d'abord les élèves jouaient à des jeux pour ancrer une première mémorisation des mots, puis ensuite qu'ils pratiquaient des activités (qui peuvent inclure des jeux) pour approfondir leur compréhension.

Tableau 4-4

<i>Étapes de Marzano et celles utilisées au cycle I par la chercheuse</i>	
Les étapes suggérées dans Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton & Marzano (2010) :	Les étapes suivies lors du cycle I de la recherche pour l'enseignement du vocabulaire :
1. Enseignement de la signification d'un mot	1. Prétest
2. Partage oral et description écrite	2. Enseignement de la signification d'un mot

3. Représentation visuelle	3. Partage oral
4. Activités pour approfondir	4. Représentation visuelle
5. Discussions autour des mots	5. Description écrite
6. Jeux	6. Jeux avec les cartes imagées
	7. Activités pour approfondir

4.1.2.3.1 Description et résultats des étapes 1 à 7

Étape 1 : Prétest. Cette étape était un ajout par rapport aux étapes de Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton et Marzano (2010). Le prétest consistait à demander aux élèves d'écrire et/ou de dessiner tout ce qu'ils savaient au sujet de mots donnés et d'indiquer leur niveau de compréhension de chacun d'eux selon une échelle de 1 à 4 (Annexe B). Ce prétest avait pour but de vérifier si les mots choisis étaient connus ou non des élèves et il était administré avant l'introduction des six mots. Les résultats au prétest confirmaient donc le choix de mots ou indiquait s'il fallait les changer. Voici la première série de mots: un commerçant, la traite, un voyageur ou coureur des bois, un cartographe, un métis ou une métisse et un poste de traite; la deuxième: une marchandise, rivaliser, une alliance, un troc et du pemmican; et la troisième: un arrière-pays, une fouille, la concurrence, un missionnaire et la paléontologie.

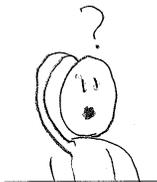
Résultats des prétests. Les trois prétests du cycle I (semaines 1 à 3) ont démontré que les élèves avaient peu de connaissances par rapport aux mots choisis. Ayant consulté les ressources de base développées pour les élèves francophones de ce niveau scolaire et les attentes du programme, la chercheuse et

l'enseignante avaient anticipé que plus d'élèves connaîtraient un plus grand nombre des mots. Elles prévoyaient devoir éliminer certains mots identifiés, mais les résultats de ces prétests ont démontré un niveau de connaissance limité de tous les mots chez la grande majorité des élèves. Par exemple, la chercheuse était hésitante à inclure les mots *commerçant* et *imperméable* car elle croyait que la plupart des élèves connaîtraient ces mots qui sont utilisés assez couramment. Or, les prétests ont démontré que ce n'était pas le cas et que l'enseignement de ces mots était donc justifié. Les élèves ont fait preuve de différents degrés de compréhension lors de ces prétests : soit aucune connaissance des mots, une connaissance superficielle ou partielle, ou une connaissance erronée.

Aucune connaissance des mots. La majorité des élèves n'avaient aucune connaissance des mots présentés et n'inscrivaient rien ou inscrivaient un point d'interrogation signifiant que ce mot leur était totalement inconnu. De plus, ils indiquaient un niveau 1 dans le niveau de compréhension, ce qui signifiait qu'ils percevaient ne pas vraiment connaître ces mots (voir Annexe B).

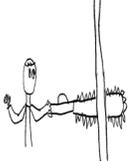
Tableau 4-5

<i>Exemples de résultats au prétest indiquant que le mot est inconnu</i>			
Mot	Description de l'élève	Niveau de compréhension indiqué par l'élève	Élève
Un commerçant		1	A6 (moyen)
Un commerçant	?	1	B2 (faible)

Un commerçant	?	1	B3 (faible)
Un cartographe		1	B3 (faible)
Rivaliser		1	A1(moyen)
Pemmican		1	A1 (moyen)
Rivaliser	?	1	A2 (fort)
Rivaliser			A4 (fort)

Description erronée. Si les élèves indiquaient quelque chose, c'était souvent une description erronée. Pourtant, dans ces cas, les élèves indiquaient un niveau de compréhension de 3 ou 4, révélant ainsi qu'ils croyaient bien ou très bien connaître ces mots.

Tableau 4-6

<i>Exemples de résultats au prétest indiquant des descriptions erronées</i>			
Mot	Description de l'élève	Niveau de compréhension indiqué par l'élève	Élève
Un coureur des bois		4	A1(moyen)
La traite	Ils traite des gens	3	A3 (moyen)

Rivaliser		3	A6 (moyen)
Un troc	Se pour apporter des choses a un autre place ou ses un troc pour notre famille	4	B12 (fort)
Un missionnaire	Un missionnaire est une personne européen qui apprend la religion chrétien	4	A5 (fort)
Un arrièrepays	Un pays en arière de notre pays		B12 (fort)

Description superficielle ou partielle. Certaines des descriptions étaient partielles, c'est-à-dire qu'elles contenaient des éléments de la signification du mot sans pour autant fournir suffisamment de détails pour décrire une idée complète. Il se peut que leur compréhension du mot était trop vague à ce temps pour pouvoir préciser, car lors des discussions qui ont suivi ces prétests, les élèves ont offert des descriptions partielles à l'oral aussi.

Tableau 4-7

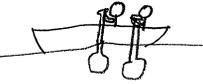
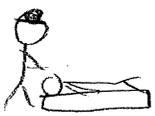
<i>Exemples de résultats indiquant des descriptions partielles</i>			
Mot	Description de l'élève	Niveau de compréhension indiqué par l'élève	Élève
La traite		4	A1 (moyen)

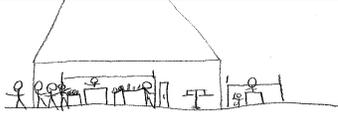
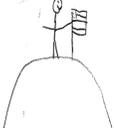
Un commerçant		3	A4 (fort)
Un métier		4	A6 (moyen)
Un missionnaire	une personne riche / une personne que fait des missions		B1 (moyen)
Imperméable	 des chose imperméable		B8 (fort)

Descriptions à l'aide de dessins uniquement. Quelques élèves n'ont utilisé que des dessins pour exprimer ce qu'ils savaient d'un mot, surtout pour les deux premières séries de mots. La chercheuse a observé qu'il y avait nettement moins d'élèves qui ont utilisé strictement des dessins dans le prétest de la 3^e série de mots. Cette situation s'explique peut-être par le fait que les élèves se sont rendu compte qu'il est difficile d'être précis et détaillé en n'utilisant que le dessin, ou bien qu'ils avaient développé une meilleure compréhension de ce qu'est une description plus complète. En général, quelques élèves connaissaient partiellement la signification d'un ou deux des mots présentés en groupes de six.

Tableau 4-8

<i>Exemples de résultats au prétest indiquant des descriptions à l'aide de dessins seulement</i>				
Mot	Description de l'élève	Série de mots	Niveau de compréhension indiqué par l'élève	Élève

Voyageur		1	3	B11 (moyen)
Un commerçant		1	3	A4 (fort)
Un métis		1	4	A6 (moyen)
Voyageur		1	3	A1 (moyen)
Voyageur		1	3	B2 (faible)
Métis		1	3	B5 (faible)
Commerçant		1	3	B8 (fort)
Poste de traite		1	1	B13 (faible)
Troc		2	4	B11 (moyen)

Marchandise		2	2	B13 (faible)
Concurrence		3		A4 (fort)

Étape 2 : Enseignement de la signification de plusieurs mots. Les mots étaient présentés un à la fois au cours d'une discussion en grand groupe menée par la chercheuse. La chercheuse demandait aux élèves ce qu'ils savaient du mot. Elle validait ce qui était vrai. Pour comprendre les stratégies utilisées, elle amenait les élèves à expliquer pourquoi ils avaient pensé à cette signification. Ces discussions étaient appuyées d'images - photos, dessins et représentations symboliques du mot dans plusieurs contextes - qui représentaient des significations du mot (voir Annexe J pour un exemple). Il fallait aussi s'assurer de parler de ce mot dans le contexte du thème des études sociales afin de jeter les bases sur lesquelles développer des concepts se rapportant à la matière. Par exemple, pour le mot commerçant, en plus de parler de ce qu'est un commerçant de nos jours, elle a dirigé la discussion en vue d'inclure les commerçants à l'époque de la traite des fourrures : « Lors de la traite des fourrures, des commerçants, souvent dans les postes de traite, échangeaient des objets ou de la nourriture comme des chaudrons ou des fusils, contre des fourrures que les autochtones ou les coureurs des bois leur apportaient ». Cette étape se terminait en présentant une image qui devenait

la représentation visuelle utilisée en classe lors d'activités avec des cartes imagées (pour l'étape 6).

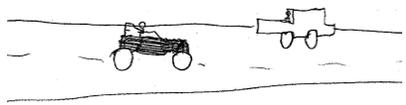
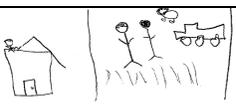
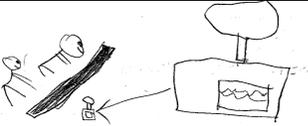
Résultats de l'enseignement de la signification de plusieurs mots. Au cours de l'étape 2 où les élèves étaient invités à participer à la discussion en disant ce qu'ils savaient du mot présenté, la chercheuse et l'enseignante ont observé que seulement les élèves très forts prenaient le risque de partager des informations qu'ils croyaient vraies. Les élèves plus faibles n'osaient pas lever la main pour offrir quoi que ce soit. Ils regardaient et écoutaient ce qui se passait sans participer oralement. La chercheuse et l'enseignante ont constaté, lors de la première série de mots, que 4 mots était un trop grand nombre de mots à présenter à la fois, la charge cognitive de plusieurs élèves ne pouvant intégrer autant d'information. De plus, leur capacité d'attention ne leur permettait pas de soutenir une session de plus d'une quinzaine de minutes. À partir de la seconde leçon, nous avons présenté seulement trois mots à la fois, l'observation du comportement des élèves ayant confirmé que la session de trois mots leur convenait davantage, tant par la longueur que le contenu.

Étape 3 : Partage oral. Dans le cadre d'activités dirigées et en groupes de deux ou trois, les élèves devaient discuter, dans leurs propres mots, leur compréhension des mots. Le premier élève désigné (le plus grand, le plus vieux, le prochain à fêter son anniversaire, etc.) devait communiquer ce qu'il savait au sujet du mot nommé par la chercheuse, et le ou les partenaires devaient ajouter à cette description.

Résultats du partage oral. La chercheuse et l'enseignante ont observé les élèves lors des occasions de partage oral. Elles ont vu que les élèves étaient plutôt dépourvus de moyens pour décrire oralement et ne savaient pas trop comment s'y prendre. Par exemple, pour le mot *cartographe* l'élève B13 a dit « fait des cartes » mais n'a pas pu expliciter. La chercheuse a modelé devant eux quelques exemples de descriptions plus détaillées comme : « Cartographe est une personne qui allait dans le territoire peu connu et il prenait note du terrain pour pouvoir dessiner des cartes des endroits visités ». Cette présentation en a aidé quelques-uns, mais la technique n'est pas venue rapidement et facilement pour la plupart des élèves. En fait, lors des deux premières semaines, le progrès des élèves était peu visible, car leurs descriptions continuaient, dans bien des cas, à être limitées à un seul élément du mot. Par exemple, pour le mot *rivaliser*, l'élève B6 a dit « une course ».

Étape 4 : Représentation visuelle. Par la suite, les élèves devaient faire une représentation visuelle des mots nouvellement introduits sur le gabarit de prise de notes (Annexe C). Cette représentation devait venir d'eux et elle devait les aider à se rappeler ce que les mots voulaient dire pour eux. Des représentations visuelles étaient une bonne façon d'aller chercher certains élèves moins performants à l'écrit ou des élèves moins motivés. Des élèves comme B6 et B11 (et plusieurs autres) s'empressaient de faire une représentation visuelle alors que la description écrite demandait davantage d'encouragement.

Tableau 4-9

<i>Exemples de représentations visuelles : Gabarit de prise de notes (cycle I)</i>		
Mot	Représentation	Élève
Traite		A1 (moyen)
Coureur des bois /voyageur		A1(moyen)
Traite		A3 (moyen)
Rivaliser	Je crée une représentation visuelle du mot : 	A3 (moyen)
Missionnaire		A3 (moyen)
Traite		B2 (faible)
Alliance		B2 (faible)
Métis	européen premier nation 	A6 (moyen)
Rivaliser		A6 (moyen)

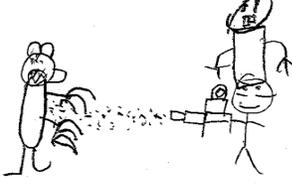
Imperméable		B5 (faible)
-------------	---	-------------

Étape 5 : Description écrite. Finalement, les élèves devaient écrire ce que voulaient dire les mots enseignés, dans leurs propres mots, sur le gabarit de prise de notes (Annexe C). La chercheuse a réussi, à quelques reprises, à compléter les étapes 2 à 5 (enseignement, partage oral, représentation visuelle et description) à l'intérieur de la même leçon. Elle a constaté que cela permettait davantage aux élèves de pleinement profiter de la session d'enseignement et des échanges avec leurs pairs pour écrire leurs descriptions. Les élèves avaient les apprentissages frais à leur esprit et ils pouvaient se mettre à la tâche tout de suite. Les séances de 45 à 60 minutes se prêtaient mieux à l'achèvement des étapes 2 à 5, avec trois mots, au cours d'une même leçon. À cause des contraintes d'horaire, il était régulièrement impossible d'avoir des séances de plus de 30 à 40 minutes. Lorsque cela était le cas, la chercheuse devait arrêter à l'étape 3 (partage oral) ou l'étape 4 (représentation visuelle). Lors de la leçon suivante, elle faisait une courte révision de la leçon précédente appuyée des images utilisées, suivie d'un court partage oral en partenaires, pour ensuite passer à la rédaction de la description par les élèves (étape 5). Cette démarche fonctionnait aussi, mais était moins efficace sur le plan temporel. Selon les contraintes de temps alors, les mots étaient présentés en une leçon ou bien en deux leçons rapprochées au cours de la même semaine.

Résultats des descriptions écrites.

Tableau 4-10

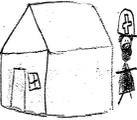
Exemples de descriptions de mots : Gabarit de prise de notes (cycle I)			
Élève	Mot	Description	Niveau de compréhension du mot indiqué par l'élève
A1 (moyen)	La traite	La traite ses quelquun qui donne du fourure au européin pour dotre affaire. 	4
A1 (moyen)	Pemmican	Pour que les amérindien peux survivre pendans ils avaiet pas de nourriture il manget le pemican 	4
A1 (moyen)	Rivaliser	Rivaliser ses quan quelquun fais une course ou deux magasin qui veux plus de clian. 	4
A3 (moyen)	Mission-naire	C'est quand ils ont un mission à faire comme père Lacombe avec la petite chapel blanche. Ou mon papa quand il va au Kenya pour aider les gens. 	3
A5 (fort)	Traite	C'est quand un amérindien donne disons 6 peaux en échange pour un fusil 	
B2 (faible)	Rivaliser	Des compitision (<i>des compétitions</i>) 	

B6 (faible)	Un coureur des bois		
----------------	------------------------	---	--

Ces exemples permettent de constater que les élèves utilisaient leurs propres mots pour communiquer leur compréhension. Ils ne régurgitaient pas une définition qui n'indiquerait pas nécessairement une appropriation du terme; ainsi, on comprenait réellement leur conception du mot. L'élève A1 a indiqué qu'il comprenait que *rivaliser* peut se produire dans deux contextes différents et a une signification concrète (faire une course) et une autre plus abstraite (dans le sens de concurrence : deux magasins qui veulent plus de clients). L'élève B6 n'a utilisé qu'une image pour représenter sa compréhension. On constate qu'il a pris le temps d'ajouter des détails à son dessin au sujet des *coureurs des bois* pour démontrer ce que faisaient ces personnages historiques. Les autres descriptions de cet élève sont souvent composées d'un dessin sans mots ou bien appuyé de très peu de mots. Il est intéressant de remarquer que ce comportement a changé au 2^e cycle.

Tableau 4-11

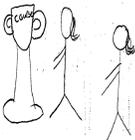
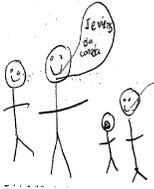
<i>Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes du cycle 1 de l'élève A5 (fort)</i>		
Mot	Série de mots	Description
La traite	1	C'est quand un amérindien donne disons 6 peaux en échange pour un fusil

		
Un commerçant	1	Un commerçant est une personne qui va à des endroits pour vendre ou échanger des biens. 
Rivaliser	2	Allez contre quelqu'un ou quelque chose 
Un missionnaire	3	Un missionnaire est une personne religieuse qui va dans des lieux pauvres pour enseigner la religion chrétienne et à aider les pauvres. 

On observe ici que l'élève A5 a évolué dans la façon qu'il décrit les mots. On perçoit une nette amélioration entre la deuxième et la troisième série de mots, avec encore plus de progression à la quatrième série de mots du cycle II (voir la section 4.2 *Intervention* du cycle II). Pour le mot *rivaliser* (série 2), sa description était vague : Aller contre quelque chose, accompagnée d'un dessin de trophée. Pour le mot *missionnaire* (série 3), sa description était plus élaborée : il a précisé qu'il s'agissait d'une personne qu'il qualifiait de religieuse et a poursuivi en décrivant deux objectifs de cette personne. Il a accompagné cette description d'une maison et d'un prêtre dont l'habillement ressemble à celui des Pères Oblats.

Son dessin nous indique qu'il est possible que cet élève ait retenu que les Pères Oblats étaient des missionnaires au début de la colonisation de l'Alberta. Cette progression a continué au cycle II.

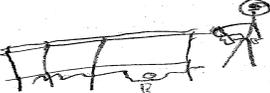
Tableau 4-12

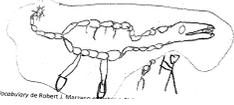
<i>Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes de l'élève B1 (moyen)</i>		
Mot	Série de mots	Description
Rivaliser	2	Ses faire comme une course. 
Un missionnaire	3	Une personne qui ède un pays mois riche.  (Bulle : « Je viens du Canada »)

Dans l'exemple ci-dessus, on constate également une nette progression dans les descriptions entre la série 2 et la série 3. Dans la série 2, l'élève B1 a donné un exemple du mot *rivaliser* : Faire comme une course. Cette description est accompagnée d'un dessin qui confirme le contexte de course en présentant un trophée. Dans la série 3, il a décrit plus explicitement le sens du mot en indiquant qu'un missionnaire était une personne qui aidait un pays moins riche. Il a complété le tout en indiquant dans son dessin que le missionnaire venait du Canada, signifiant que des gens du Canada pouvaient être missionnaires à

l'étranger et démontrant qu'il savait que le Canada est un pays riche. Cet élève a continué à démontrer des progrès dans ses descriptions au cycle II.

Tableau 4-13

<i>Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes de l'élève B2 (élève faible)</i>		
Mot	Série de mots	Description
Rivaliser	2	Des compitision (<i>Des compétitions</i>) 
Une alliance	2	 (<i>des bagues</i>)
Arrière-pays	3	
La concurrence	3	<i>l'explique dans mes mots :</i> <u>la concurrence est</u> <u>ice compétitionner.</u> « <i>La concurrence est se compétitionner</i> » 
Une fouille	3	<i>l'explique dans mes mots :</i> <u>C'est chercher</u> 
Un missionnaire	3	<i>l'explique dans mes mots :</i> <u>une personne</u> <u>qui aide.</u> (<i>une personne qui aide</i>)

La paléontologie	3	<p>« Une pèrsonne qui chèrche des fosile »</p> 
------------------	---	--

Dans l'exemple ci-haut, on perçoit également une progression, mais elle est moins marquée et se fait plus graduellement que les autres exemples déjà explorés. Les difficultés d'apprentissage et le rendement généralement faible de cet élève en sont peut-être la cause. Une progression n'est pas toujours visible entre la série 2 et la série 3, car le mot *arrière-pays* est représenté par un dessin tout simplement, ce qui ressemble à ce qu'il a fait pour la série 2. Par contre, pour les mots *fouille*, *missionnaire* et *paléontologue*, il a pu aller un peu plus loin en décrivant des actions liées aux mots. Il a spécifié qu'une fouille c'est chercher, un missionnaire est une personne qui aide et qu'un paléontologue est une personne qui cherche des fossiles. Cet élève a continué à progresser; on en discute au cycle II.

Étape 6 : Jeux avec les cartes imagées. Suivant des évaluations diagnostiques et des observations par leur enseignante, quelques élèves dans ce groupe ont été identifiés comme ayant des troubles de mémoire. Au cours de ce cycle, nous avons joué à des jeux visant à aider les élèves à se rappeler les mots. Les jeux consistaient surtout à associer chaque mot à une représentation visuelle. La dernière image présentée pendant l'explication des mots était justement la représentation visuelle utilisée sur les cartes. Les jeux auxquels ont joué les élèves étaient inspirés du cours de maîtrise EDSE 501 appelé *Developing Oral Language*

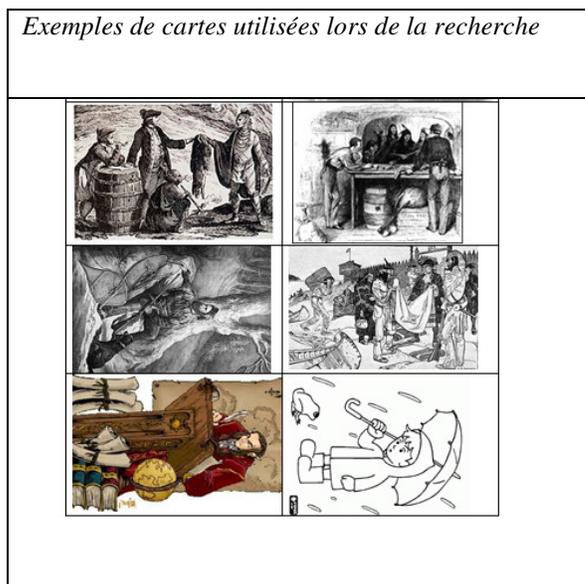
in Second Language offert par D^{re} Olenka Bilash et ils consistaient en cinq jeux dont l'échafaudage diminue progressivement. Les élèves étaient en groupes de 4 ou 5. Afin de faire travailler la mémoire des élèves pendant les jeux, les mots n'étaient pas écrits au tableau ni sur les cartes.

Description des cinq jeux avec cartes imagées. Voir Annexe E pour une description plus détaillée.

1. Jeu du Pointeur : Pointer la carte correspondant au mot nommé par le meneur.
2. Jeu de Rythme : Jeu à la chaîne où un joueur nomme deux mots suivis de « boum, boum », le suivant reprend le deuxième mot, en ajoutant un autre et dit « boum, boum », et ainsi de suite.
3. Jeu de L'image manquante : Le meneur retire une carte de la série et les autres joueurs doivent identifier l'image manquante.
4. Jeu de Qui suis-je? Chaque élève place une carte sur son front sans la regarder et doit deviner ce qu'elle représente.
5. Jeu de pêche : Ce jeu ressemble à « Go fish » où les élèves doivent rassembler les paires de cartes.

Exemples de cartes utilisées lors de la recherche :

Tableau 4-14



Résultats des jeux avec les cartes imagées. Au début de la deuxième semaine, la plupart des élèves pouvaient associer la majorité des mots avec leur image. Ces activités constituaient une bonne façon d'introduire le processus de l'enseignement des mots, mais elles se sont avérées moins utiles après la deuxième série de mots parce qu'elles n'exigeaient pas une compréhension profonde de la signification des mots, seulement leur appellation et leur représentation visuelle. Les comportements observés indiquaient que si la majorité des élèves embarquaient dans les jeux, quelques-uns avaient tout de même de la difficulté à suivre les consignes. Ces activités comportaient des échanges verbaux, la manipulation de matériel en petits groupes et des échanges de partenaires. Certains éprouvaient, à la longue, des difficultés à contrôler leur

comportement. Il fallait donc assez souvent intervenir comme enseignantes pour faire de la discipline; ces interruptions nuisaient au déroulement des jeux. Parce que les jeux ne visaient pas la compréhension des mots comme telle (sauf l'association avec une représentation visuelle, qui constitue une signification du mot), la chercheuse a décidé de ne pas exploiter les cartes imagées de la même façon lors du cycle suivant.

Étape 7 : Activités. Quelques activités ont été menées pour aider les élèves à approfondir leur compréhension des mots.

Voici la liste des activités réalisées pendant l'étape 7 :

1. Enseignement de la signification d'un préfixe
2. Jeu *Décris ce mot*
3. Jeu tabou
4. Introduction du concept de synonyme et antonyme
5. Introduction du concept de mots de la même famille
6. Trouver des mots dans les pages du livre
7. Quiz
8. Présentation Power Point avec les évènements majeurs
9. Visionnement d'une vidéo

Enseignement de la signification du préfixe in lors de l'approfondissement du mot imperméable. La chercheuse a isolé le préfixe *in* de la racine perméable et a demandé aux élèves de trouver ce que *in* voulait dire. Elle leur a demandé s'ils connaissaient d'autres mots qui commençaient avec le même préfixe. Ils ont

trouvé des mots comme imparfait, impossible et injuste. Nous avons examiné ces mots en isolant la racine et en avons comparé la signification avec et sans le préfixe *in*. En groupes, nous avons ainsi conclu que le fait d'ajouter le préfixe *in* à un mot fait en sorte que le nouveau mot signifie souvent le contraire de l'original.

Résultats de l'enseignement de la signification du préfixe in. Pour plusieurs élèves, le concept de préfixe était nouveau. Les élèves ont compris que cette notion les aidait à connaître la signification de bien d'autres mots. Ils ont trouvé d'autres exemples de mots qui avaient le même préfixe tels que : croyable – incroyable, capable – incapable, possible – impossible. De plus, lors des entrevues semi-dirigées à la fin de l'étude, la plupart des élèves ont pu décrire ce que les mots impensable, imprévisible, infatigable et indirect voulaient dire et/ou dire leur contraire et/ou trouver un mot de la même famille en omettant le préfixe.

Tableau 4-15

<i>Exemples d'élèves ayant trouvé des synonymes, antonymes ou mots de la même famille en omettant ou en ajoutant le préfixe in lors des entrevues à la fin de la recherche</i>				
Élève	Mot	Ce que ça signifie	Contraire / antonyme	Mot de la même famille
B5 (faible)	Impensable	« tu penses pas »	« pensable »	
	infatigable	« Pas fatigué »		
	Imprévisible	« tu peux pas le voir »	« visible »	
B7 (fort)	Impensable	« on peut pas penser à propos d'ça »		
	Imprévisible	« on peut pas le voir »		
	Infatigable	« tu peux pas faire cette personne fatiguée »		
	Indirect		« direct »	

	Imprudence		« prudence »	
A6 (moyen)	Impensable	« tu peux pas penser »		
	Discipliné			« indiscipline »
	Indirect	« pas direct »		
	Imprudent			« prudence »
B11 (moyen)	Infatigable	« pas fatigué »		
	Imprudence	« faire des <i>stunt</i> dangereuse »		
	Imprudent			« prudent »
A1 (moyen)	Impensable	« tu peux pas penser »		
	Infatigable	« t'es pas fatigué »		
	Indirect	« ça va pas directement »		
	Imprudence			« prudence »
	Indiscipliné			« discipline »

Le fait que les élèves ont pu, dans plusieurs instances, expliquer le sens de mots comme impensable ou qu'ils ont réussi à proposer des antonymes de façon spontanée indique que les élèves ont utilisé leur connaissance du préfixe *in*. Le fait que quelques-uns ont cru que imprévisible voulait dire « qu'on ne peut pas voir » (B5 et B7) prouve qu'ils utilisent cette stratégie, même s'ils n'ont pas la signification juste ici (ils ont retenu « visible » plutôt que « prévisible » du mot entier). Ils ont aussi utilisé la connaissance du préfixe *in* pour trouver des mots de la même famille (imprudence-prudence, indiscipliné-discipliné – A1; imprudent-prudent – B11, imprudent-prudence, discipliné-indiscipline-A6).

Jeu Décris ce mot. Lors de ce jeu, les élèves étaient en groupes de deux, tels que déterminés par leur horloge (voir Tableau 4-3). La chercheuse nommait un des mots étudiés ou montrait l'image correspondante. L'élève A devait décrire le mot à l'élève B, ensuite l'élève B devait expliciter, et ainsi de suite.

Résultats du jeu Décris ce mot. Au cours des activités impliquant les premières séries de mots où les élèves devaient décrire oralement la signification des mots en partenaires, la chercheuse et l'enseignante ont réalisé que les élèves ne savaient pas décrire de diverses façons. Ils semblaient se contenter d'une seule information sur un mot et leur partenaire n'arrivait pas toujours à ajouter des détails différents. Par exemple, pour *marchandise*, l'élève B13 a dit « c'est un objet que quelqu'un vend ». Son partenaire devait expliciter mais il ne savait pas quoi ajouter comme information alors il ne disait rien. La chercheuse et l'enseignante sont intervenues individuellement auprès de ces élèves et leur ont suggéré des ajouts comme « ça peut être de la nourriture », mais ces interventions ne donnaient aux élèves visés que des idées pour le mot à l'étude. Ces suggestions n'aidaient pas les élèves auprès desquels elles n'intervenaient pas individuellement ni les élèves recevant de l'intervention pour d'autres mots. Suivant ces constatations, la chercheuse a validé les réponses à l'oral des élèves lorsque certaines descriptions étaient plus riches. Quand elle trouvait des exemples de descriptions plus riches dans les travaux des élèves, elle les présentait au grand groupe. Toutefois, ces exemples partagés à tout le groupe n'ont pas aidé les élèves dans la description des autres mots.

Jeu tabou (voir Annexe F). Le meneur de chaque équipe prenait une carte et faisait deviner tous les mots, dans l'ordre, à son équipe. Il n'avait pas le droit d'aider les autres à deviner en disant les mots qui étaient sur la carte. Une fois tous les mots devinés, un autre meneur prenait une nouvelle carte, et ainsi de suite. Le mot souligné ne faisait pas partie des mots étudiés; c'est pourquoi une définition était incluse. Cela présentait un défi supplémentaire.

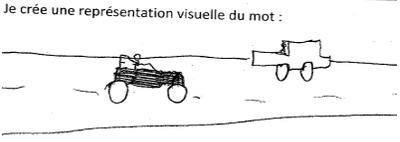
Exemple de carte de jeu :

<p>Une marchandise</p> <p>Imperméable</p> <p>Du pemmican</p> <p>Un commerçant</p> <p><u>Le multiculturalisme : Plusieurs cultures qui sont rassemblées.</u></p> <p>1</p>
--

Résultats du jeu tabou. Lors de ce jeu, la chercheuse a observé que certains élèves faibles avaient encore de la difficulté à décrire un mot de plusieurs façons. Ils semblaient s'arrêter sur une information et ne savaient pas comment élaborer. Par exemple, pour le mot *rivaliser*, l'élève disait seulement « une course ». Ses partenaires n'arrivaient pas à deviner le mot avec cette description, alors l'élève répétait exactement ce qu'il venait de dire, ce qui n'était pas aidant pour les partenaires. La chercheuse et l'enseignante ont pris conscience qu'il faudrait continuer à modeler des descriptions plus riches de mots. La chercheuse a modelé oralement des descriptions étoffées et des descriptions moins riches pour leur faire

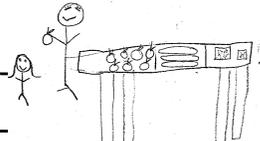
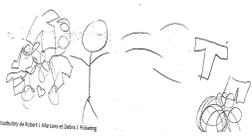
prendre conscience des différences. Le modelage a donné aux élèves un point de référence et les a sensibilisés à l'importance d'élaborer plusieurs aspects des mots présentés et des mots dans leur gabarit de prise de notes. Malgré le modelage, ce n'est pas tous les élèves qui ont pu appliquer cette pratique avec d'autres mots que ceux modelés. Des élèves moyens ou forts ont pu intégrer des changements, mais les faibles ont continué à être limités. Ce jeu s'est joué après l'enseignement de la deuxième série de mots. Lors de l'enseignement de la troisième série de mots, l'enseignante et la chercheuse ont observé une motivation plus élevée chez plusieurs élèves lors de la prise de notes. Les élèves faisaient un effort pour inclure plus de détails dans leurs descriptions. Ce jeu a été très efficace pour motiver les élèves à approfondir et à bien connaître les mots car ils voyaient que les notes qu'ils prenaient pouvaient les aider avec des informations pertinentes pour jouer au jeu. De plus, ce jeu servait d'outil efficace pour l'évaluation formative et la reconnaissance des progrès des élèves de la part de l'enseignante et de la chercheuse. Les équipes qui arrivaient à deviner les mots avaient de toute évidence un meneur qui pouvait décrire les mots de façons variées. Voici des exemples d'élèves qui ont intégré davantage d'éléments après la deuxième série de mots au cycle I.

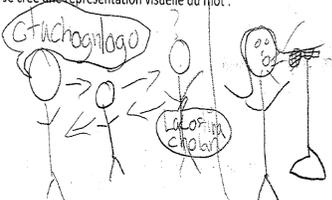
Tableau 4-16

<i>Exemple d'un élève qui a intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève A3 - Moyen)</i>		
Mot	Série de mots	Description
La traite	1	C'est quand ils échangeaient la fourrure pour un objet. 
Rivaliser	2	Rivaliser est quand des gens compititionne entre eu. Je crée une représentation visuelle du mot : 
Un missionnaire	3	C'est quand ils ont un mission à faire comme père Lacombe avec la petite chapel blanche. Ou mon papa quand il va au Kenya pour aider les gens. 

On constate que pour le mot *missionnaire*, en plus d'une description de ce qu'est le mot (quand ils ont une mission) l'élève a inclus un exemple historique (Père Lacombe) suivi d'un exemple tiré de sa vie personnelle (mon père qui va au Kenya).

Tableau 4-17

Exemple d'un élève qui a intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève A14 - fort)		
Mot	Série de mots	Description
La traite	1	« échanger »
Commerçant	1	<p>J'explique dans mes mots : <u>Quelqu'un qui vend quelque chose.</u></p> 
Imperméable	2	<p>« Une sorte de tissu que l'eau passe pas au travers, comme des botte de pluie »</p> 
Marchandise	2	<p>« toute sorte d'objet que on peut manger ect. Que quelque vent. »</p> 
Fouille	3	<p>J'explique dans mes mots : <u>C'est quand ta fouille pour une chose. Un synonyme pour fouille est chercher.</u></p> 

Interprète	3	Mot de vocabulaire : <u>un interprète</u> Ma compréhension du mot 1 2 3 4
		<p>l'explique dans mes mots : <u>Ca peut être quelqu'un qui chante la chanson de quelqu'un d'autre.</u> <u>Du une personne parle de une langue et l'autre transmet a l'autre qui parle de un autre langue.</u></p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 

L'élève a intégré le concept de synonyme à partir de la 3^e série de mots. Cet élève a aussi intégré deux significations du mot *interprète*.

Tableau 4-18

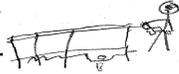
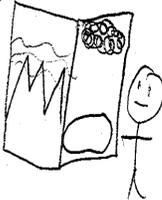
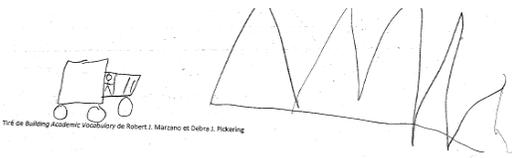
Exemple d'élève qui n'a pas intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève B2 - Faible)		
Mot	Série de mots	Description
Rivaliser	2	Des compitision 
Une alliance	2	 (des bagues)
Fouille	3	ique dans mes mots : <u>C'est chercher</u> 
Missionnaire	3	l'explique dans mes mots : <u>une personne</u> <u>qui parle</u>
Arrière-pays	3	

Tableau 4-19

Exemple d'élève qui n'a pas intégré plus d'éléments après la deuxième série de mots (élève B6 - faible)		
Mot	Série de mots	Description
Métis	1	visuelle du mot : 
Cartographe	1	
Marchandise	2	visuelle dans mes mots : <u>E</u> change des <u>cl</u> és 
Rivaliser	2	visuelle dans mes mots : <u>un</u> <u>cou</u> pe 
Arrière-pays	3	 <small>Titré de Bulletin Académique Vol. 2002 de Robert J. Marciano et Debra J. Pickering</small>

Puisque certains élèves n'ont pas réussi à intégrer davantage d'éléments dans leurs descriptions, comme ceux dans les deux derniers exemples (deux élèves faibles), la chercheuse et l'enseignante ont continué à chercher des moyens pour les aider à mieux décrire les mots enseignés.

Introduction des concepts de synonyme et antonyme. Le concept de synonyme était nouveau pour une partie des élèves (du moins avec l'appellation synonyme). Le concept d'antonyme était nouveau pour la plupart des élèves.

Résultats de l'introduction des concepts de synonyme et antonyme. Certains élèves ont mélangé les concepts de mot de la même famille et synonyme pendant quelque temps, mais la confusion est en grande partie disparue au fur et à mesure que nous faisons référence à ces concepts de façon continue à travers les mots enseignés. On voit l'intégration des concepts de synonyme et d'antonyme dans les descriptions suivantes.

Tableau 4-20

<i>Exemples de descriptions qui incluent des synonymes ou antonymes</i>											
Mot	Élève	Série de mots	Description								
Rivaliser	B14	2	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <table border="1" style="margin-right: 10px;"> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table> <div> <p>Rivaliser sa veut dire que plusieurs personnes compétitionne ensemble. Comme une course, une compétition de cuisine et ect. Un mot de la même famille serait <u>compétition</u>.</p> </div> </div>	1		2		3		4	<input checked="" type="checkbox"/>
1											
2											
3											
4	<input checked="" type="checkbox"/>										
Traite	B14	1	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <table border="1" style="margin-right: 10px;"> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table> <div> <p>La traite des fourrures La traite veut dire échange. Alors la traite des fourrures veut dire que quand les autochtones se servent de la traite avec les Européens, ils échangent des fourrures contre des <u>assorties</u>, des peaux des ustensiles ect.</p> </div> </div>	1		2		3		4	<input checked="" type="checkbox"/>
1											
2											
3											
4	<input checked="" type="checkbox"/>										
Fouille	B14	3	<p><i>l'explique dans mes mots :</i></p> <p>C'est quand tu fouille pour une chose. Un synonyme pour fouille est <u>chercher</u>.</p>								

			
Imper- méable	B7	2	<p>2-Imperméable: Imperméable ses quand on a / du tissus ou un objet qui ne laisse pas l'eau et certain liquides pas passer au travers.</p> <p>Mots de la même famille: perméable: caps, [✓]Imperméable</p> <p>Antonymes: Perméable: caps perméable veut dire que sa peut passer au travers.</p> <p>Synonymes: résistant au liquide/eau [✓] </p>

Dans la description du mot *rivaliser* ci-haut, on voit que l'élève mélange le concept de mot de la même famille et de synonyme. Toutefois, on reconnaît que les éléments ajoutés dans les descriptions tels synonymes et antonymes les enrichissent grandement. On constate que ces élèves ont une compréhension plus élaborée de la signification de ces mots que lorsque les descriptions ne contiennent pas ces éléments.

Introduction du concept de mots de la même famille. La chercheuse a animé une courte leçon sur le concept de mots de famille. Elle a fait une analogie entre la famille des mots et la famille des élèves. Ils ont tous une partie de leur nom qui leur est propre, mais une partie de leur nom (leur nom de famille) qui leur est commun. Ce concept était nouveau pour la plupart des élèves. Il a été exploité davantage lors de la présentation de la quatrième série de nouveaux mots au cycle II.

Résultats de l'introduction du concept de mots de la même famille. Certains ont saisi qu'ils pouvaient comprendre un nouveau mot s'ils arrivaient à l'associer à un

autre mot connu de la même famille. Cette constatation a été confirmée lors des entrevues à la fin de la recherche, car les élèves ont pu nommer des mots de même famille qui leur étaient peu familiers (voir Tableau 4-15 pour des exemples).

Trouver des mots dans les pages du livre. Cette activité consistait à demander aux élèves de trouver des mots dans certaines pages du manuel d'études sociales et d'expliquer la signification des quelques phrases qui les entouraient. Ces pages portaient sur le contenu enseigné en parallèle avec l'enseignement des mots de vocabulaire.

Résultats de l'activité Trouver des mots dans les pages du livre. Cette activité s'est bien déroulée pour les élèves assez forts. Des élèves comme A2, A4, B14, B11 pouvaient expliquer dans leurs propres mots les sections qu'ils avaient lues. Par contre, cette activité n'a pas eu le succès anticipé chez les élèves plus faibles, car ils avaient de la difficulté à interpréter le texte. En effet, des élèves comme B2, B5, B6 et B10 n'arrivaient pas à expliquer ou à redire dans leurs propres mots les sections qu'ils avaient lues. Lors du partage à l'oral, il était clair que les élèves plus forts avaient une bonne compréhension du texte, mais les plus faibles n'y arrivaient pas. Il est évident que l'étude des mots n'a pas suffi à aider les élèves plus faibles.

Quiz. Au cours de ce cycle, la chercheuse a fait des quiz à trois reprises afin d'étudier la progression de la compréhension des mots chez les élèves. Ces petits quiz se faisaient en quelques minutes au début ou à la fin d'une séance et consistaient à demander aux élèves d'identifier quelques mots décrits à l'oral par

la chercheuse ou de d'écrire à l'écrit quelques mots nommés par la chercheuse. Le premier quiz a eu lieu le 7 mai, le deuxième le 9 mai et le troisième le 16 mai.

Résultats des quiz. Le premier quiz consistait à demander aux élèves d'identifier à l'écrit 10 mots décrits à l'oral par la chercheuse. Une partie des élèves étaient occupés à une autre activité avec leur classe titulaire pendant ce temps, ils n'ont donc pas fait le premier quiz. Les élèves absents étaient trois élèves forts et trois élèves moyens.

Tableau 4-21

Exemples de résultats au quiz du 7 mai	
Quiz	Élève
	Élève B7 (fort)
	Élève B6 (faible)

Parmi les élèves qui ont fait le quiz, 62 % ont réussi à identifier correctement au moins 8 mots sur 10 et 92 % ont réussi au moins 6 mots sur 10, ce qui représente un rendement de 60 %. Le résultat le plus faible a été de 5/10, obtenu par un seul élève identifié comme faible et ayant des difficultés d'apprentissage. Le mode était de 8 sur 10. La plupart des élèves étaient donc capables d'identifier un mot quand la chercheuse le décrivait. Cet exercice a constitué une bonne occasion pour la chercheuse de modéliser des descriptions riches pour les élèves.

Le deuxième quiz (9 mai) consistait à demander aux élèves de décrire le mot *rivaliser* et le troisième (16 mai) consistait à décrire le mot *commerçant*. Ces quiz constituaient aussi un outil pour donner une rétroaction plus individualisée aux élèves sur leur capacité de décrire de façon riche.

Tableau 4-22

<i>Exemples de résultats aux quiz du 9 et du 16 mai</i>			
Élèves faibles			
Quiz	Mot	Description	Élève
2	Rivaliser	« Rivalivé veut dire que il ce concour. »	B2
2	Rivaliser	« Des pesone fait vs »	B13
2	Rivaliser	« Ses come un bataille the deux perssone »	B3
3	Rivaliser	« Un cource »	B6
3	Commerçant	« Un commercant est deux companie qui fair un concour »	B6
3	Commerçant	« Une commèrsan cé un personn qui pran et échange »	B2
Élèves forts			
Quiz	Mot	Description	Élève

2	Rivaliser	Rivaliser ses quand 2 ou plus de personne sont en bataille et/ou competition Quand tu est en competition avce une personne tu rivalise avec eu	B7
2	Rivaliser	Le mot rivaliser est des personne que sont contre.	B8
3	Commerçant	Un commércaan ses une personne qui vent des choses. Dans les débue du Canada, les comm.rcaan vender de la viande. Un commércaan vent des marchandise comme de bijou du manger et des vêtement. Asteur, on dit que un comércaant peut travailler à Sobeys, etc.	B7
3	Commerçant	Un comerçant c'est une personne qui vend des chose.	B8
3	Commerçant	Ses comme une marchadise (<i>il veut dire marchand ici</i>) sa échange des fourure et la marchandise (<i>il veut dire marchand ici</i>) vent des produit échange des fourure contre des épée, fuisi.	B12

Au deuxième quiz, 59 % des élèves ont eu un résultat de 3 sur 5 (60 %) ou plus. Le mode était de 2 sur 5. À cette période, peu d'élèves avaient commencé à intégrer plusieurs éléments dans leurs descriptions.

Au troisième quiz, 88 % des élèves ont pu obtenir un résultat de 3 sur 5 (60 %) ou plus. Le mode était de 3 sur 5. On a constaté une amélioration nette entre le deuxième et le troisième quiz, l'écart étant plus marqué chez les élèves forts.

Présentation Power Point avec les évènements majeurs (Annexe L). La chercheuse et/ou l'enseignante ont enseigné une partie du contenu du cours d'études sociales en discutant des évènements majeurs de la période visée à l'aide

d'images et d'informations insérées dans une présentation Power Point. L'enseignement s'est donc effectué par des discussions en grand groupe alimentées pas des appuis visuels afin d'aider les élèves à comprendre le contenu de cette partie du curriculum. Ces discussions se sont étalées sur plusieurs semaines et étaient entrecoupées d'autres activités d'enseignement du vocabulaire. Les discussions incluant souvent l'usage des mots étudiés, la chercheuse a pu observer, d'une part, que ces mots aidaient les élèves à mieux comprendre la matière et, d'autre part, que la participation à ces mêmes discussions contribuait à solidifier la compréhension qu'avaient les élèves de ces mots. Les élèves ont bien participé à ces discussions. Dans les entrevues, des élèves ont indiqué que l'étude des mots les avait aidés à mieux comprendre la matière des études sociales. Divers élèves offraient des commentaires ou posaient des questions.

Visionnement de la vidéo : Destination Canada - Épisode 4 (Série : Canada à la carte). Le visionnement d'une section de cette vidéo a servi d'outil d'enseignement, car le contenu visait des éléments pertinents au programme d'études sociales. La vidéo exposait les élèves à certains des mots de vocabulaire étudiés, en contexte, tels que *colonie*, *coureur des bois* et *gouvernement*. Encore une fois, les mots étudiés pouvaient aider les élèves à mieux comprendre le contenu de la vidéo et cette même exposition aux mots en contexte, avec appui visuel et sonore, contribuait à solidifier la compréhension qu'avaient les élèves de ces mots. On a expliqué aux élèves que l'intention de visionnement était de tenter d'identifier des éléments qui avaient transformé notre pays. Un gabarit de prise de

notes leur a été fourni, voir Annexe Q. Une discussion a suivi le visionnement de la vidéo. Les élèves ont bien participé et ils ont apporté des faits intéressants à la discussion tel que : Le gouvernement voulait peupler ces grands espaces; les immigrants sont venus de la Russie, l'Irlande, l'Allemagne et la Chine; au début, on encourageait les Chinois à venir pour travailler à la construction du chemin de fer alors que d'autres sont venus pour trouver de l'or; Ils voulaient tous une meilleure vie, mais une grande partie des Chinois sont morts dans la construction du chemin de fer.

Hyperlien de la vidéo :

https://www.learnalberta.ca/SignIn.aspx?ReturnUrl=%2fcontent%2faevf%2fmovieLauncher.html%3fmovie%3dsmil%2fepisode_4_canada.mov

4.1.3 Réflexion (Cycle I)

Les réflexions de la chercheuse font partie de la collecte de données afin de documenter le processus de mise en œuvre de l'enseignement explicite du vocabulaire en études sociales chez les élèves francophones. Ces réflexions portent également sur les moyens qui permettraient aux enseignants de mettre en pratique une telle approche.

4.1.3.1 Comportement. Les élèves ont dû s'habituer à une autre enseignante, ce qui a pris un certain temps, car les visites étaient courtes et étalées au cours de la semaine. Un système de renforcement positif a été mis en place dès la première semaine. Ce système visait un effort de groupe. Un des élèves n'a pas voulu embarquer dans ce système et il travaillait à l'encontre du but; son comportement a grandement affaibli l'effet de ce système. La chercheuse a voulu faire partager les élèves oralement avec plusieurs partenaires en effectuant une rotation dans les

groupes de deux, de sorte à leur offrir une variété dans les descriptions, mais cela s'est avéré difficile à gérer avec ce groupe. Il y avait des pertes de temps à cause des nombreuses absences et du comportement des élèves. La chercheuse a persévéré à utiliser cette stratégie au cours du premier cycle, en resserrant les attentes, mais le comportement a continué à être problématique. Ces observations ont guidé l'organisation du deuxième cycle.

4.1.3.2 Progression. Pour la présentation des mots, la chercheuse a choisi une limite de trois mots seulement par leçon. Elle a observé dès la première leçon que la plupart des élèves pouvaient gérer la signification de trois mots alors que quatre mots était trop. Leur capacité d'écoute et leur charge cognitive (Bilash, 2011) ne supportaient pas l'assimilation des quatre mots. Toutes les leçons de présentation de vocabulaire successives à la première se sont limitées à trois mots à la fois pour éviter cette surcharge cognitive et faciliter l'assimilation de l'information.

La chercheuse et l'enseignante ont remarqué que les deux premières séries de six mots ont pris plus de temps à enseigner que les autres. La routine devait être bien installée avant de pouvoir passer à travers les différentes étapes de l'enseignement du vocabulaire. Les premières semaines, la chercheuse constatait peu d'amélioration dans les descriptions à l'oral des élèves lors des activités de partage à l'oral et peu dans les descriptions écrites sur les gabarits de prise de notes, tel que démontré aux tableaux 4-11, 4-12 et 4-13). La chercheuse a dû persévérer et faire beaucoup de modelage pour aider les élèves à réaliser comment alimenter une description avec des détails pertinents.

Après la deuxième série de mots, elles ont remarqué que les élèves saisissaient les liens entre les différentes étapes et qu'ils se mettaient à la tâche plus efficacement. L'enseignante et la chercheuse avaient moins besoin d'intervenir pour guider les élèves, car les étapes se répétaient et la prédictibilité de la routine aidait les élèves à se situer. Il se dégage une nette progression dans la qualité des descriptions des élèves à l'oral et à l'écrit au cours de la troisième série de mots. Cette progression est en partie attribuable au fait que les élèves se sont rendu compte que des descriptions plus riches dans le gabarit de prise de notes les aidaient à mieux performer lors des activités suivantes.

4.2 Cycle II

4.2.1 Planification

4.2.1.1 Gabarit de prise de notes. Suite aux observations et aux résultats des activités du cycle I et à la constatation que le modelage à lui seul n'avait pas suffi à aider les élèves les plus faibles à améliorer leurs descriptions, l'enseignante et la chercheuse ont décidé d'ajouter les rubriques suivantes au gabarit de prise de notes : synonyme, antonyme, mot de la même famille et exemple (voir Annexe D). Le but de cette modification était de rappeler aux élèves d'inclure ces éléments lors de leurs descriptions et ainsi, porter attention à plusieurs aspects des mots.

4.2.1.2 Consultation du travail écrit. La chercheuse a décidé de fournir aux élèves l'occasion de consulter leur gabarit de prise de notes lors des activités de partage oral afin de les aider à mieux exploiter le contenu des rubriques ajoutées, tel que décrit ci-haut.

4.2.1.3 Mots choisis. La chercheuse et l'enseignante ont choisi les six mots à travailler de la même façon qu'elles l'avaient fait au cycle I.

4.2.1.4 Travail en partenaires. Étant donné les difficultés de comportement évoquées dans la réflexion du cycle I, la chercheuse et l'enseignante ont décidé d'abandonner l'idée de faire des rotations de partenaires lors des partages à l'oral. Plutôt, elles ont placé les élèves à leurs pupitres par groupes de deux élèves de niveaux semblables. Elles ont eu recours à ces regroupements lors du cycle II pour les activités à deux, afin de minimiser les occasions d'évitement et les interventions visant la réorientation des élèves vers la tâche.

4.2.1.5 Système de renforcement. Le système de renforcement positif collectif a été remplacé par un système de renforcement positif individuel afin de tenter de motiver chaque élève à faire les efforts nécessaires.

4.2.1.6 Utilisation de l'oral. Afin d'améliorer les chances de succès, la chercheuse a décidé d'augmenter les occasions où les élèves devaient discuter leur compréhension avant d'écrire les descriptions dans le gabarit de prise de notes. Ainsi, les élèves auraient l'occasion de verbaliser davantage les divers aspects d'un mot pour les inclure dans leurs descriptions.

4.2.2 Intervention (cycle II)

4.2.2.1 Description générale. Le cycle II s'est déroulé sur 4 semaines. La chercheuse a mené la plupart des leçons, activités et jeux portant spécifiquement sur le vocabulaire du thème d'études sociales. Ces activités ont pris place moins souvent que lors du cycle I, à raison de deux jours par semaine seulement, et étaient d'une durée de 30 à 45 minutes. Une collecte de données des travaux des élèves a eu lieu tout au long du cycle. Puisque ce cycle a eu lieu pendant le dernier mois de l'année scolaire, il a été nécessaire d'apporter beaucoup de changements à l'horaire en fonction des célébrations, des excursions scolaires, des évaluations globales et des activités spéciales. Plusieurs périodes d'études sociales ont dû être annulées. Les séances étant courtes (30 à 40 minutes), il s'est avéré difficile d'accomplir plusieurs étapes l'une à la suite de l'autre. Toutefois, comme les élèves coopéraient mieux, il a été possible d'accomplir davantage dans le temps alloué.

4.2.2.2 Les étapes de l'enseignement explicite du vocabulaire. Ce cycle a comporté sensiblement les mêmes étapes que le cycle précédent; toutefois, la fréquence des rencontres a été réduite. Les changements apportés à l'intérieur des étapes sont expliqués dans la description de chacune d'elles. Une seule série de six mots a été présentée pendant ce cycle, et ce, au cours de la première et de la deuxième semaine. Les trois autres semaines du cycle ont servi à l'enseignement des concepts du dernier module d'études sociales, aux activités de rétention et d'approfondissement du vocabulaire présenté au cours des deux cycles, et à l'évaluation de l'apprentissage des élèves du cours d'études sociales.

4.2.2.2.1 Description et résultats des étapes 1 à 7

Étape 1 : Prétest. Au cours de la semaine précédant la présentation des six mots choisis pour le 2^e cycle, nous avons administré un prétest qui consistait à demander aux élèves d'écrire et/ou de dessiner tout ce qu'ils savaient au sujet des six mots. Le but de ce prétest était de déterminer dans quelle mesure les six mots exigeaient un enseignement explicite. Les six mots étaient : une contribution, la monarchie, une colonie, gouverner, le commerce et un Oblat.

Résultats au prétest du cycle II. Les résultats étaient semblables à ceux des prétests du cycle I, c'est-à-dire que les élèves savaient peu de choses au sujet de ces mots, ou leur compréhension était partielle ou erronée avant l'enseignement explicite des mots.

Tableau 4-23

<i>Exemples de résultats au prétest des mots du cycle II</i>			
Mot	Description	Niveau de compréhension indiqué par l'élève	Élève
La concurrence	?	1	B2
La concurrence			B8
Le commerce	Le commerçant vend des commerce		B14
La monarchie	?	1	B5
Gouverner	?		B6
La monarchie	« Une person qui fait de l'art? »		B1
Une	?	1	B3

contribution			
Colonie	Alberta	3	B10
Colonie	c'est comme un tribu	3	A4

Étape 2 : Enseigner la signification de plusieurs mots. Nous avons présenté une série de six mots au cours des deux premières semaines du cycle à l'aide d'une discussion et d'une banque d'images sur PowerPoint (voir Annexe J pour un exemple), tout comme au cycle I. Les mots ont été présentés un à la fois, soit trois mots par leçon. La chercheuse s'est assurée de discuter avec les élèves de synonymes de chaque mot présenté, d'antonymes ou du moins de ce que constituait un contraire dans les significations des mots, d'exemples de ce mot dans la vie quotidienne des élèves et de mots de la même famille. Le fait de discuter de façon systématique de chacun de ces éléments constituait un ajout par rapport au cycle I. Le reste s'est déroulé tout comme l'étape 2 du cycle I.

Résultats de l'enseignement de la signification des mots. La chercheuse et l'enseignante ont observé qu'un plus grand nombre d'élèves participaient à cette discussion de groupe qu'au cours du cycle I où seuls les élèves forts levaient la main. En effet, celles-ci ont constaté une différence notable dans le nombre d'élèves qui se risquaient à apporter des éléments à la discussion. Il est fort possible que les élèves aient été plus à l'aise avec la chercheuse, ayant passé davantage de temps avec elle, mais il est aussi possible que les élèves se soient

senti plus confiants, car ils savaient beaucoup plus clairement le type d'information qui était valable par rapport à la signification d'un mot. Autrement dit, si un élève avait un exemple en tête, il savait qu'il s'agissait d'information valable.

Étape 3 : Partage oral. Lors de cette étape, les élèves étaient en groupes de deux, avec leur partenaire de pupitre, et l'un était désigné partenaire A tandis que l'autre, partenaire B. La chercheuse demandait à l'élève A d'exprimer dans ses mots ce qu'il savait au sujet d'un mot nouvellement présenté à son partenaire. Le partenaire B devait ensuite ajouter une nouvelle information et ainsi de suite jusqu'à ce que les élèves aient épuisé ce qu'ils savaient tous les deux au sujet de chacun des mots que la chercheuse nommait. Des rappels verbaux de la chercheuse ont servi à leur rappeler divers éléments de la signification des mots tels un synonyme, un exemple, etc.

Résultats du partage oral. Les élèves ont pu mieux approfondir leurs descriptions de mots à l'oral, car ils étaient amenés à ajouter des éléments à la description de leur partenaire. Puisque la présentation des mots incluait maintenant des éléments mieux connus des élèves (synonymes, antonymes, exemples, etc.) et comme le modelage et le partage de modèles entre pairs leur avaient fourni maints exemples de descriptions riches, les élèves étaient mieux en mesure de proposer des descriptions étoffées. De plus, le fait que les élèves n'étaient pas appelés à changer de partenaire a grandement aidé à les garder à la tâche. Il se présentait moins d'occasions d'éviter la tâche et l'enseignante et la chercheuse avaient moins besoin d'intervenir pour rediriger les élèves. Les élèves

pouvaient mieux se concentrer sur ce qu'ils devaient faire, car il y avait moins d'interruptions. Le fait que les élèves gardaient le même partenaire les obligeait à partager une plus grande variété de type d'information car ils ne pouvaient pas répéter ce qu'ils avaient déjà dit. Lorsqu'ils changeaient de partenaire au cycle I, ils pouvaient tout simplement présenter les mêmes informations d'un partenaire à l'autre. Le fait de rester avec le même partenaire n'agissait donc pas au détriment de la qualité de l'information partagée, contrairement à ce que la chercheuse avait pensé initialement.

Étape 4 : Représentation visuelle. Les élèves devaient ensuite faire une représentation visuelle des nouveaux mots sur le gabarit de prise de notes (Annexe D). Les élèves devaient créer leur propre représentation, ils ne pouvaient prendre telle quelle l'une des images présentées lors de la présentation, ni copier ce que faisait leur voisin.

Résultats des représentations visuelles. Il est intéressant de constater à quel point les élèves ont bien exprimé une partie de leur compréhension à travers le dessin et ont pu créer chacun leur propre représentation visuelle (voir des exemples de résultats dans le tableau 4-24). Cet état de fait signifie que pour bien des élèves, le visuel constitue un mode efficace pour encoder leur compréhension (Katz, 2012).

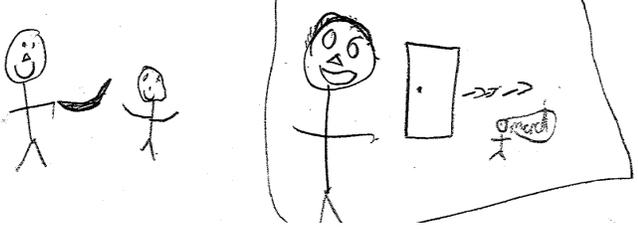
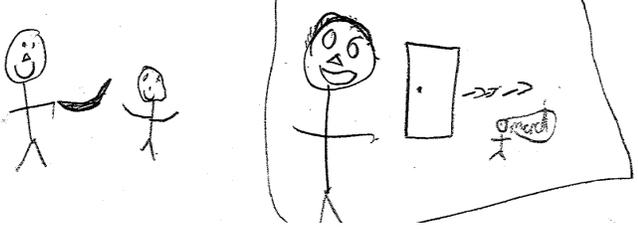
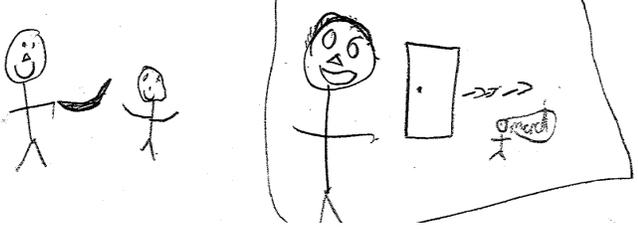
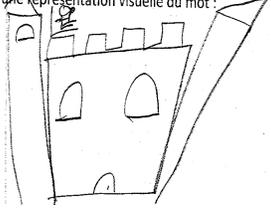
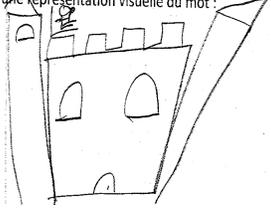
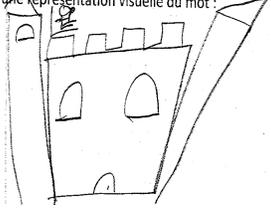
Étape 5 : Description. Avant de demander aux élèves de décrire par écrit, nous leur disions de discuter avec leur partenaire de pupitre au sujet de leur représentation visuelle ainsi que des éléments qui pourraient être inclus dans leur

description. Cette activité, qui constituait un ajout par rapport à ce qui s'était fait au cycle I, avait deux objectifs : donner une occasion supplémentaire aux élèves de discuter avant d'écrire une description, et faire appel aux différents réseaux de reconnaissance des élèves (Katz, 2012). En effet, comme la discussion portait sur la représentation visuelle des élèves, ceux-ci témoignaient de la représentation de quelqu'un d'autre, ce qui pouvait les exposer à des éléments qu'ils n'avaient pas encore considérés. Ensuite, les élèves passaient à l'étape d'écrire dans leurs propres mots leur description individuelle de la signification des trois mots présentés, tout comme au cycle I. C'est au cours de cette étape que les élèves pouvaient utiliser les quatre rubriques ajoutées au gabarit de prise de notes : antonymes, synonyme, mot de la même famille et exemple (Annexe D).

Résultats des descriptions écrites. Les élèves utilisaient aussi bien le dessin que les descriptions écrites et les rubriques de synonyme, antonyme, exemple et mot de la même famille pour prendre en note ce qu'ils savaient des mots. Il est tout à fait évident que les élèves étaient beaucoup plus sensibles aux différents aspects d'un même mot que lors du cycle précédent. Le fait d'avoir des rubriques les aidait à penser aux divers aspects du mot. Les concepts de synonyme, antonyme, exemple et mot de la même famille se sont avérés primordiaux pour l'apprentissage du vocabulaire académique. Il est intéressant de noter que même les élèves très faibles utilisaient certaines des rubriques ajoutées au cycle II pour décrire leurs mots. Voici des exemples de descriptions dans le gabarit de prise de notes au cycle II. D'autres exemples de descriptions de mots du cycle II se trouvent à l'Annexe R.

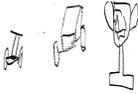
Tableau 4-24

Exemples de descriptions dans le Gabarit de prise de notes au cycle II (étapes 4 et 5)		
Contribution	<p>J'explique dans mes mots :</p> <p>Une contribution c'est aider (donner de l'argent, donner, aider les personnes aux besoins. Faire un don, donner son temps.</p> <p>Synonymes (C'est comme): aider</p> <p>Antonymes (contraire): égoïsme</p> <p>Mots de la même famille : contribue</p> <p>Exemples : bénévolat</p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	A2 (fort)
Contribution	<p>« C'est quand tu donne de l'argent, du temps ou de la nourriture a une fondation pour aider les autre</p> <p>Synonymes : aider, bénévolat</p> <p>Antonymes : faire du mal, égoïsme</p> <p>Même famille : contribue, contribuer</p> <p>Exemples : contrinuer de l'argent pour Salvation Army, bénévolat »</p> 	A5 (fort)
Contribution	<p>« Quelqu'un qui donne sont temp pour dotre perssone dargen nourriture, pour aidée.</p> <p>Synonymes : aide bénévolat, aide</p> <p>Antonymes : ne pas donnée ton temp est être (selfcenterd) Égoïsme</p> <p>Même famille : contribut, contribuer</p> <p>Exemples : donée quelque chose mes pas resevoir »</p> 	A1 (moyen)

<p>Monarchie</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="508 191 792 306"> j'explique dans mes mots : La monarchie c'est la Famille Royal depuis des siècle même au début du Canada </td> <td data-bbox="797 191 911 306"> Synonymes (C'est comme): Royauté Monarque </td> <td data-bbox="915 191 1029 306"> Antonymes (contraire): Démocratique Exemples: </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="508 312 1029 499"> Je crée une représentation visuelle du mot :  </td> </tr> </table>	j'explique dans mes mots : La monarchie c'est la Famille Royal depuis des siècle même au début du Canada	Synonymes (C'est comme): Royauté Monarque	Antonymes (contraire): Démocratique Exemples:	Je crée une représentation visuelle du mot : 			<p>B1 (moyen)</p>
j'explique dans mes mots : La monarchie c'est la Famille Royal depuis des siècle même au début du Canada	Synonymes (C'est comme): Royauté Monarque	Antonymes (contraire): Démocratique Exemples:						
Je crée une représentation visuelle du mot : 								
<p>Contribution</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="472 506 878 680"> j'explique dans mes mots : Je j' aide comme si je de aide pour fait que aide pour son temps de la nourritures de argent ou autre pour aider. fait. son. pour. </td> <td data-bbox="883 506 1045 680"> Synonymes (C'est comme): Aide Bénévolat Mots de la même famille : contribuons </td> <td data-bbox="1050 506 1198 680"> Antonymes (contraire): fait du mal égoïsme Exemples : Bénévolat </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="472 686 1198 1318"> Je crée une représentation visuelle du mot :  <p>(C'est comme si j'aide pour faire quelque chose. Donner son temps, de la nourriture, de l'argent ou autre pour aider. Faire sa part.</p> <p>Syn : Aide, bén.évolat, service</p> <p>Ant : Faire du mal, égoïsme</p> <p>Même fam : contribuons</p> <p>Ex : Bénévolat)</p> </td> </tr> </table>	j'explique dans mes mots : Je j' aide comme si je de aide pour fait que aide pour son temps de la nourritures de argent ou autre pour aider. fait. son. pour.	Synonymes (C'est comme): Aide Bénévolat Mots de la même famille : contribuons	Antonymes (contraire): fait du mal égoïsme Exemples : Bénévolat	Je crée une représentation visuelle du mot :  <p>(C'est comme si j'aide pour faire quelque chose. Donner son temps, de la nourriture, de l'argent ou autre pour aider. Faire sa part.</p> <p>Syn : Aide, bén.évolat, service</p> <p>Ant : Faire du mal, égoïsme</p> <p>Même fam : contribuons</p> <p>Ex : Bénévolat)</p>			<p>B3 (faible)</p>
j'explique dans mes mots : Je j' aide comme si je de aide pour fait que aide pour son temps de la nourritures de argent ou autre pour aider. fait. son. pour.	Synonymes (C'est comme): Aide Bénévolat Mots de la même famille : contribuons	Antonymes (contraire): fait du mal égoïsme Exemples : Bénévolat						
Je crée une représentation visuelle du mot :  <p>(C'est comme si j'aide pour faire quelque chose. Donner son temps, de la nourriture, de l'argent ou autre pour aider. Faire sa part.</p> <p>Syn : Aide, bén.évolat, service</p> <p>Ant : Faire du mal, égoïsme</p> <p>Même fam : contribuons</p> <p>Ex : Bénévolat)</p>								
<p>Gouverner</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="472 1325 927 1528"> j'explique dans mes mots : Il gouverner l'aire-pays ou il est le roi. </td> <td data-bbox="932 1325 1110 1528"> Synonymes (C'est comme): un roi Mots de la même famille : gouvernant </td> <td data-bbox="1115 1325 1198 1528"> Antonymes : Exemples : </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="472 1535 1198 1789"> Je crée une représentation visuelle du mot :  </td> </tr> </table>	j'explique dans mes mots : Il gouverner l'aire-pays ou il est le roi.	Synonymes (C'est comme): un roi Mots de la même famille : gouvernant	Antonymes : Exemples :	Je crée une représentation visuelle du mot : 			<p>B6 (faible)</p>
j'explique dans mes mots : Il gouverner l'aire-pays ou il est le roi.	Synonymes (C'est comme): un roi Mots de la même famille : gouvernant	Antonymes : Exemples :						
Je crée une représentation visuelle du mot : 								

Cheminement des élèves. Les descriptions des élèves à l'écrit se sont faites non seulement plus rapidement, mais elles étaient plus élaborées qu'au cycle I. Voici des exemples qui illustrent ce cheminement :

Tableau 4-25

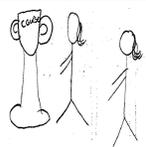
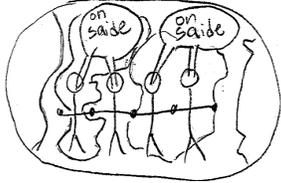
Exemple de progression dans la description des mots dans le gabarit de prise de notes du cycle I et II de l'élève A5 (fort)																																												
Mot	Série de mots	Description																																										
Rivaliser	2 (cycle I)	Alle contre quelqu'un ou quelque chose 																																										
Un missionnaire	3 (cycle I)	Un missionnaire est une person religieux qui va dans des places pauvres pour enseigner la religion chrétienne et à aider les pauvres. 																																										
La monarchie	4 (cycle II)	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Mot de vocabulaire : la monarchie</td> <td colspan="4">Ma compréhension du mot</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="2">l'explique dans mes mots :</td> <td colspan="2">Synonymes (C'est comme):</td> <td colspan="2">Antonymes (contraire):</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Quand famille royale gouverne le pays</td> <td colspan="2">la royauté</td> <td colspan="2">démocratie</td> </tr> <tr> <td colspan="2">La famille qui a des rois et des reines</td> <td colspan="2">Mots de la même famille :</td> <td colspan="2">Exemples :</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Monarchie</td> <td colspan="2">La Reine Elizabeth II Victoria</td> </tr> <tr> <td colspan="2">la crée une monarchie</td> <td colspan="4"></td> </tr> </table>	Mot de vocabulaire : la monarchie		Ma compréhension du mot						1	2	3	4	l'explique dans mes mots :		Synonymes (C'est comme):		Antonymes (contraire):		Quand famille royale gouverne le pays		la royauté		démocratie		La famille qui a des rois et des reines		Mots de la même famille :		Exemples :				Monarchie		La Reine Elizabeth II Victoria		la crée une monarchie					
Mot de vocabulaire : la monarchie		Ma compréhension du mot																																										
		1	2	3	4																																							
l'explique dans mes mots :		Synonymes (C'est comme):		Antonymes (contraire):																																								
Quand famille royale gouverne le pays		la royauté		démocratie																																								
La famille qui a des rois et des reines		Mots de la même famille :		Exemples :																																								
		Monarchie		La Reine Elizabeth II Victoria																																								
la crée une monarchie																																												
Une contribution	4 (cycle II)	<p>C'est quand tu donne de l'argent, du temps où de la nourriture a une fondation pour aider les autre</p> <p>Synonymes : aider, bénévolat</p> <p>Antonymes : faire du mal, égoïsme</p> <p>Même famille : contribue, contribuer</p> <p>Exemples : contribuer de l'argent pour Salvation Army,</p>																																										

		bénévolat 
--	--	--

On remarque ici que l'élève A5 (fort) a évolué dans la façon qu'il décrit les mots. On aperçoit une nette amélioration entre la deuxième et la troisième série de mots, et encore plus de progrès avec la quatrième série de mots du cycle II. Pour le mot *rivaliser* (série 2), sa description était vague. Pour le mot *missionnaire* (série 3), sa description était plus élaborée. Cette progression s'est poursuivie au cycle II. La description du mot *contribution* révèle une compréhension plus sophistiquée. L'élève a indiqué trois types de contributions : donner de l'argent, du temps ou de la nourriture, et a indiqué à quoi servent celles-ci (aider les autres). Il a aussi été en mesure de nommer deux synonymes et deux antonymes qui sont tout à fait pertinents. De plus, il a pu nommer deux mots de la même famille et donner un exemple tiré de sa vie courante (*Salvation Army*). Il a confirmé que cet exemple venait de sa vie courante avec son dessin évoquant la collecte de fonds par l'Armée du salut dans les magasins aux temps des Fêtes, action dont il a sûrement été témoin dans sa communauté.

Tableau 4-26

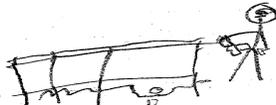
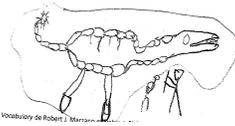
<i>Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes du cycle I et II de l'élève B1 (moyen)</i>		
Mot	Série de mots	Description
Rivaliser	2 (cycle I)	« Ses faire comme une course. »

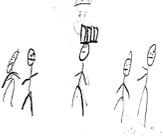
										
Un missionnaire	3 (cycle I)	« Une personne qui ède un pays mois riche. »  (Bulle : « Je viens du Canada »)								
Une contribution	4 (cycle II)	<table border="1"> <tr> <td colspan="2"> j'explique dans mes mots : <u>Une contribution c'est qu'and on</u> <u>s'aide ensamble pour Faire qu'elle</u> <u>que chose.</u> </td> <td> Synonymes (C'est comme): Aide gentil </td> <td> Antonymes (contraire): Egoisme </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <u>Du temp des vètement de l'argent cela</u> <u>nouriture</u> </td> <td> Mots de la même famille : Contribuer </td> <td> Exemples : Don </td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	j'explique dans mes mots : <u>Une contribution c'est qu'and on</u> <u>s'aide ensamble pour Faire qu'elle</u> <u>que chose.</u>		Synonymes (C'est comme): Aide gentil	Antonymes (contraire): Egoisme	<u>Du temp des vètement de l'argent cela</u> <u>nouriture</u>		Mots de la même famille : Contribuer	Exemples : Don
j'explique dans mes mots : <u>Une contribution c'est qu'and on</u> <u>s'aide ensamble pour Faire qu'elle</u> <u>que chose.</u>		Synonymes (C'est comme): Aide gentil	Antonymes (contraire): Egoisme							
<u>Du temp des vètement de l'argent cela</u> <u>nouriture</u>		Mots de la même famille : Contribuer	Exemples : Don							
La monarchie	4 (cycle II)	<table border="1"> <tr> <td colspan="2"> j'explique dans mes mots : <u>La monarchie c'est la Famille</u> <u>Royal the puis des siècle</u> <u>même au debus du Canada</u> </td> <td> Synonymes (C'est comme): Royauté </td> <td> Antonymes (contraire): Démocratique </td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td> Mots de la même famille : manarque </td> <td> Exemples : </td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	j'explique dans mes mots : <u>La monarchie c'est la Famille</u> <u>Royal the puis des siècle</u> <u>même au debus du Canada</u>		Synonymes (C'est comme): Royauté	Antonymes (contraire): Démocratique			Mots de la même famille : manarque	Exemples :
j'explique dans mes mots : <u>La monarchie c'est la Famille</u> <u>Royal the puis des siècle</u> <u>même au debus du Canada</u>		Synonymes (C'est comme): Royauté	Antonymes (contraire): Démocratique							
		Mots de la même famille : manarque	Exemples :							

La série 4 démontre une progression assez remarquable. Pour le mot *contribution*, l'élève B1 (moyen) a décrit ce qu'est une contribution, s'aide, et il en nomme trois types : vêtements, argent et nourriture. De plus, l'élève a donné deux synonymes, dont l'un est acceptable (aide) et l'autre contient en fait un mot descriptif de ce qu'est une contribution (c'est gentil). Son antonyme n'est pas tout

à fait exact, mais il constitue tout de même un contrexemple (égoïsme). Il a ajouté un mot de la même famille et un exemple pertinents. Son dessin illustre la solidarité, révélant la sophistication de sa compréhension.

Tableau 4-27

Exemple de progression dans la description des mots dans le Gabarit de prise de notes au cycle I et II de l'élève B2 (élève faible)		
Mot	Série de mots	Description
Rivaliser	2 (cycle I)	« Des conpition » (<i>Des compétitions</i>) 
Une alliance	2 (cycle I)	 (<i>des bagues</i>)
Arrière-pays	3 (cycle I)	
Une fouille	3 (cycle I)	ique dans mes mots : <u>C'est chercher</u> 
La paléontologie	3 (cycle I)	« Une pèrsonne qui chèrche des fosile » 
Une contribution	4 (cycle II)	<p>l'explique dans mes mots :</p> <p>de l'argan de la nourriture, vêtements, voiture.</p> <p>Je crée une reorésentation visuelle du mot :</p> <p>Synonymes (C'est comme): Café Dénéver</p> <p>Antonymes (contraire): égoïste</p> <p>Mots de la même famille : bonet contribution</p> <p>Exemples :</p>

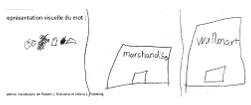
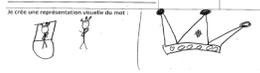
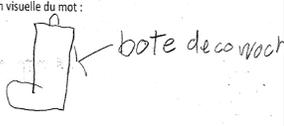
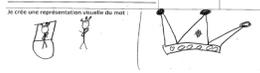
		<p>« Tus donc de l'argan de la nourriture, vêtémans, voiture. »</p> 												
La monarchie	4 (cycle II)	<table border="1"> <tr> <td>dans mes mots :</td> <td>Synonymes (C'est comme) :</td> <td>Antonymes (contraire) :</td> </tr> <tr> <td>une prisonne qui est un rob-</td> <td>royauté royal</td> <td>démocratie</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Mots de la même famille :</td> <td>Exemples :</td> </tr> <tr> <td></td> <td>royal monarque</td> <td>royauté comme</td> </tr> </table> <p>la représentation visuelle du mot :</p> 	dans mes mots :	Synonymes (C'est comme) :	Antonymes (contraire) :	une prisonne qui est un rob-	royauté royal	démocratie		Mots de la même famille :	Exemples :		royal monarque	royauté comme
dans mes mots :	Synonymes (C'est comme) :	Antonymes (contraire) :												
une prisonne qui est un rob-	royauté royal	démocratie												
	Mots de la même famille :	Exemples :												
	royal monarque	royauté comme												

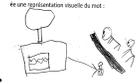
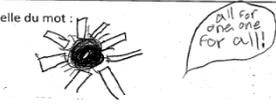
L'exemple ci-haut révèle également une progression, quoique moins marquée et s'effectuant plus graduellement que celle dans les autres exemples déjà explorés. Les difficultés d'apprentissage et le rendement généralement faible de cet élève expliquent peut-être cette situation. Une progression n'est pas toujours visible entre les séries 2 et 3, mais dans certains cas comme pour *fouille* et *paléontologie*, il a pu aller un peu plus loin en décrivant l'expression avec des mots. Dans les mots de la 4^e série, la progression est encore plus marquée. Pour *contribution*, il a pu dire que c'est donner et il a pu nommer trois types de contributions : argent, vêtements et nourriture. Il a pu fournir un synonyme (bénévolat) et nommer un mot de la même famille. L'antonyme n'est pas tout à fait exact, mais il constitue tout de même un contrexemple (égoïsme). L'un des synonymes nommés est l'ACFA (Association canadienne-français de l'Alberta). Bien que cela ne soit pas un synonyme général de contribution, il est possible que ce choix démontre que cet élève associe l'ACFA à du bénévolat ou à une

contribution envers la francophonie, car des membres proches de sa famille y sont impliqués depuis des années. Il ne s'agit ici que d'une supposition, car la chercheuse n'a pas vérifié cette possibilité auprès de l'élève.

Le tableau suivant présente d'autres exemples d'évolution dans la prise de notes.

Tableau 4-28

Exemple d'évolution des descriptions dans la prise de notes				
Élève	Première série de mots	Deuxième série de mots	Troisième série de mots	Quatrième série de mots
A6 (Moyen)	Commerçant : rien	« Marchandise : C'est un magasin qui vendre tout le chose. » 	« Un arrière-pays : C'est un pays où tu à des resource pui l'autre pay a pas, exnple colonbritanic à de l'eau pui Alberta à pas »	 « C'est une famille royal. » Synonyme : royauté Antonyme : démocratie Même famille : Monarch Exemple : reine élizabeth »
	« Métis : c'est quand un européen marie un première nation » 	« Imperméable : l'eau peu pas aller par dedan. » n visuelle du mot :  « botte de cowochu »	« La concurrence : c'est quand tu imagine que tu vas conquériere contre l'atre équipe »  « C'est la guerre »	 « C'est une famille royal. » Synonyme : royauté Antonyme : démocratie Même famille : Monarch Exemple : reine élizabeth »

			Ex. : donner su temp pour quelqun d'otre »
<p>« Cartographe : c'est un carte qui monte tout les paye. »</p> 	<p>« Rivaliser : c'est un cours pour voir qui le meilleur »</p> 	<p>« Paléontologie : C'est quelqu'un (pas toujours) qui a de trouver ces os ou fosile ou arcatech »</p> 	<p>Ex. : Je vai gouverner »</p> <p>« Antonyme : esclave »</p>
<p>« Coureur des bois : c'est les eropéein qui aporte les chose. »</p> 	<p>« Une alliance : c'est un iquipe ou un group »</p> <p>« all for one one for all! »</p> 		
<p>Poste de traite : rien</p>	<p>« Du pemmican: beef jurkie en englai »</p>		<p>« Quelqun qui est religieux »</p> <p>Antonyme : Pas croyeur » (non croyant)</p> <p>Ex. : Père Lacombe »</p>

On voit une progression très claire dans le cheminement de cet élève. La quatrième série de mots contient une plus grande variété de détails que les autres séries grâce aux rubriques.

Concepts de synonyme, antonyme, mot de la même famille et exemples. Les concepts de synonyme, antonyme, mot de la même famille et exploitation d'exemples tirés de la vie actuelle ont été approfondis pendant ce cycle, car la chercheuse, l'enseignante et les élèves ont continué à en discuter lors des activités diverses. Les élèves étaient beaucoup plus à l'aise avec ces concepts et avec leur prise de notes. Voici des exemples :

Tableau 4-29

<i>Exemples de l'utilisation des concepts synonyme, antonyme, mot de la même famille et exemple dans les descriptions</i>						
Mot	Exemples	Élève				
Monarchie	<table border="1"> <tr> <td>Synonymes (C'est comme): Royaute</td> <td>Antonymes (contraire): démocratie</td> </tr> <tr> <td>Mots de la même famille: monarchie</td> <td>Exemples: famille commune la reine d'Angleterre</td> </tr> </table>	Synonymes (C'est comme): Royaute	Antonymes (contraire): démocratie	Mots de la même famille: monarchie	Exemples: famille commune la reine d'Angleterre	B14 (fort)
Synonymes (C'est comme): Royaute	Antonymes (contraire): démocratie					
Mots de la même famille: monarchie	Exemples: famille commune la reine d'Angleterre					
Oblat	<table border="1"> <tr> <td>Synonymes (C'est comme): prêtre</td> <td>Antonymes (contraire): laïque</td> </tr> <tr> <td>Mots de la même famille:</td> <td>Exemples: père-Lacombe</td> </tr> </table>	Synonymes (C'est comme): prêtre	Antonymes (contraire): laïque	Mots de la même famille:	Exemples: père-Lacombe	B11 (moyen)
Synonymes (C'est comme): prêtre	Antonymes (contraire): laïque					
Mots de la même famille:	Exemples: père-Lacombe					
Colonie	<table border="1"> <tr> <td>Synonymes (C'est comme): une colonie = - un groupe - une famille</td> <td>Antonymes (contraire): une seule personne.</td> </tr> <tr> <td>Mots de la même famille: - un colon - une colonisation</td> <td>Exemples: des pingouins, des zèbres, des mennonites, des hutterites</td> </tr> </table>	Synonymes (C'est comme): une colonie = - un groupe - une famille	Antonymes (contraire): une seule personne.	Mots de la même famille: - un colon - une colonisation	Exemples: des pingouins, des zèbres, des mennonites, des hutterites	B10 (élève faible, enseignant scribe)
Synonymes (C'est comme): une colonie = - un groupe - une famille	Antonymes (contraire): une seule personne.					
Mots de la même famille: - un colon - une colonisation	Exemples: des pingouins, des zèbres, des mennonites, des hutterites					
Contribution	<table border="1"> <tr> <td>Synonymes (C'est comme): - bon - aide</td> <td>Antonymes (contraire): Egoïsme</td> </tr> <tr> <td>Mots de la même famille: - contribution</td> <td>Exemples: Bénévolat</td> </tr> </table>	Synonymes (C'est comme): - bon - aide	Antonymes (contraire): Egoïsme	Mots de la même famille: - contribution	Exemples: Bénévolat	B10 (faible)
Synonymes (C'est comme): - bon - aide	Antonymes (contraire): Egoïsme					
Mots de la même famille: - contribution	Exemples: Bénévolat					

On constate que l'élève B10 a pu, avec l'aide d'un scribe, donner bien des exemples et trouver avec justesse des synonymes et mots de la même famille pour *colonie*. On note surtout, par sa suggestion d'un antonyme (une seule personne) que sa compréhension est solide. Quand on peut dire ce que quelque chose n'est pas, on témoigne d'une meilleure compréhension. Ce même élève a démontré aussi une bonne compréhension du mot *contribution* en y apportant deux synonymes qui ont deux sens différents : faire un don matériel et apporter son aide. Comme antonyme, il a proposé égoïsme, ce qui n'est pas totalement vrai, mais pas totalement faux non plus. Un élève de cet âge pourrait conclure que quelqu'un qui n'aide pas peut être égoïste, même s'il s'agit évidemment d'une version simpliste de ces termes. Il a fait preuve d'une bonne compréhension quand il a utilisé le mot *bénévolat* comme exemple et qu'il a fourni un mot de la même famille (contribue), démontrant qu'il peut associer une racine avec différents suffixes à un sens connexe. Un élève faible peut bien démontrer sa compréhension de termes à l'aide des rubriques ajoutées.

L'élève plus fort B14 a démontré qu'il connaissait deux significations au mot *gouverner*, car comme synonyme, il a proposé piloter et comme antonyme, suivre ou servir, qui est le contraire de la signification de diriger un peuple. Il a renforcé ce fait en fournissant comme exemple : « Le gouvernement dit au personne quoi faire » et a indiqué gouvernement comme mot de la même famille. Ce même élève a aussi démontré une compréhension de deux significations du mot *monarchie* en indiquant royauté comme synonyme mais comme antonyme, il a choisi démocratie. Il a compris qu'une monarchie peut être à la fois une famille

royale et un système politique, car il a inscrit démocratie comme antonyme ainsi que famille commune pour l'autre signification. Les concepts de systèmes politiques sont plutôt abstraits pour des élèves de 4^e année et cet élève a fait preuve d'une bonne compréhension puisqu'il a perçu non seulement qu'ils sont deux types de systèmes politiques, mais aussi que l'un est en fait l'opposé de l'autre.

Étape 6 : Jeux avec les cartes imagées. Les jeux du premier cycle ont été modifiés au deuxième cycle par des jeux qui exigeaient plus qu'une simple association du mot avec l'image. L'association du mot et de l'image se faisait naturellement au cours de ces activités, mais n'en était pas l'unique but. Les jeux visaient à aider les élèves à se rappeler les mots, soit en trouvant une description pour un mot, soit en trouvant l'image correspondante lorsque l'enseignante décrivait un mot. Ces jeux étaient donc une bonne occasion pour la chercheuse de modeler la diversité dans les descriptions de mots et approfondir ce que les élèves pouvaient savoir au sujet d'un mot. Les élèves étaient placés en équipe de deux (partenaires de pupitre) et chaque équipe avait une série de cartes imagées ayant chacune une représentation visuelle des mots étudiés depuis le début de la recherche (y compris les mots du cycle I).

Les jeux avec les cartes imagées.

1. *Dire des mots étudiés dans une phrase.* Ce jeu consistait à demander aux élèves de formuler une phrase qui contenait le mot dont on montrait l'image et de la dire à son partenaire. Ensuite, on inversait le rôle des

partenaires : celui qui avait dit une phrase devait écouter son partenaire qui formulait une autre phrase avec le même mot. La chercheuse et l'enseignante circulaient parmi les groupes pour observer et écouter les phrases. Parfois elles intervenaient auprès d'élèves individuellement pour les aider à penser à divers aspects de leur phrase comme : « pense à un exemple et ça t'aidera ».

Résultats du jeu Dire des mots étudiés dans une phrase. Cette activité devait faire travailler les élèves à un niveau cognitif différent. Pour placer le mot dans une phrase, il faut non seulement le comprendre, mais aussi pouvoir le situer dans un contexte qui a du sens. Cette activité n'a pas été exploitée très souvent, mais elle permettait à la chercheuse d'observer le niveau de sophistication que pouvaient atteindre les élèves. L'activité était donc valable, tant pour vérifier la compréhension des élèves que pour leur permettre d'approfondir leur compréhension en créant des phrases et en écoutant les phrases de leur partenaire. Voici des exemples de phrases formulées par les élèves : « Les oblats sont des religieux. », « Les commerçants travaillent dans un commerce. », « Rivaliser c'est comme une concurrence entre deux magasins ».

2. *Jeu du pointeur.* Ce jeu était une version modifiée du jeu joué au cours du cycle I (Annexe E), mais il se jouait en grand groupe. La chercheuse était le meneur tandis que les élèves étaient en groupes de deux (partenaires de pupitre). Les équipes avaient une série d'images correspondant aux mots que les élèves avaient étudiés jusqu'au jour même. La meneuse, au lieu de

dire un des mots, donnait plutôt des descriptions du mot et les élèves devaient pointer la bonne image. Tous les élèves arrivaient éventuellement à identifier le bon mot, car la chercheuse ne passait pas au prochain mot sans avoir vérifié et donné un signe à chacune des équipes que le mot avait été bien identifié. Cette activité plaçait les élèves dans une situation où ils avaient d'excellentes chances de succès; en fait, ils recevaient une rétroaction immédiate et profitaient de l'occasion de se reprendre jusqu'à ce qu'ils trouvent la bonne image.

Résultats du Jeu du pointeur. Cette activité permettait à la chercheuse de renforcer des détails au sujet des mots et de modeler des descriptions touchant une variété d'éléments de descriptions. C'était pour elle une occasion d'enseigner certains éléments des mots ou de les répéter en plaçant les élèves dans une situation où ils devaient écouter activement, car ils devaient deviner le mot. La chercheuse et l'enseignante ont noté à quel point les élèves participaient bien; elles n'avaient pas à rediriger les élèves, ceux-ci étant impliqués dans l'activité.

3. *Décris le mot à ton partenaire.* Ce jeu se jouait à deux. Un des partenaires décrivait un des mots de sorte à ce que son partenaire arrive à le deviner en pointant l'image correspondante. Ensuite, on alternait les rôles.

Résultats du jeu Décris le mot à ton partenaire. Pendant ce cycle, les élèves étaient beaucoup plus à l'aise à décrire les mots. Ils trouvaient différentes façons d'expliquer ce qu'ils savaient des mots, et de façon plus

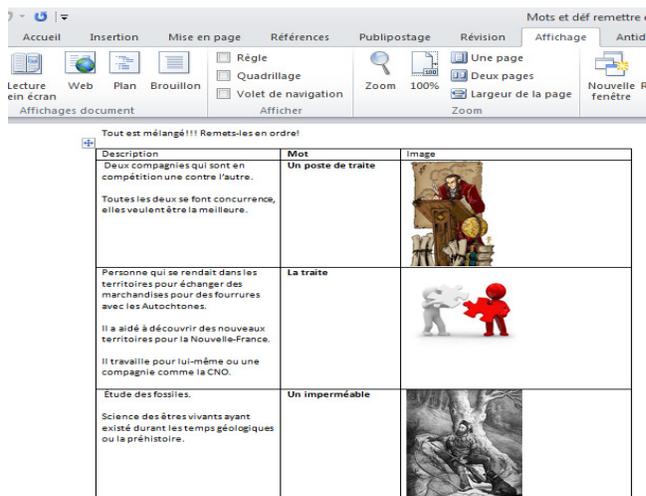
naturelle. Par exemple, plusieurs donnaient une description du mot et ensuite ils incluait un exemple du mot, un synonyme ou un antonyme dans leur description. Par exemple, un élève a dit: « C'est un type de gouvernement, mais le contraire de démocratie », pour le mot *Monarchie*. Ce jeu requérait moins d'interventions des enseignantes que les activités semblables au cycle I, car les élèves ne tombaient pas « en panne » à répéter toujours la même description si leur partenaire ne devinait pas tout de suite. Par exemple : « Bénévolat » puis « J'aide quelqu'un ou je prends mon temps pour quelqu'un », pour le mot *contribution* ou « Ça veut dire échange » puis « ils échangeaient la fourrure contre des casseroles et des ustensiles » pour *traite*. Lors des activités 1, 2 et 3, contrairement au cycle I, nous avons encouragé les élèves à utiliser les notes du gabarit de prise de notes pour jouer aux jeux. Cette référence les a appuyés dans l'assimilation des mots dont ils étaient incertains et dans l'intégration graduelle des aspects du mot qu'ils ne savaient pas par cœur. Cet appui les a aussi aidés à réussir lors des activités. Comme la consultation de leurs notes les ralentissait, ils n'utilisaient les notes qu'au besoin. Les élèves étaient beaucoup plus en mesure d'offrir des descriptions riches et variées.

4. *Remettre en ordre*. Les élèves ont fait cette activité individuellement.

L'activité a été initiée au premier cycle et complétée au cours du deuxième cycle. Le travail consistait à associer la bonne image et la bonne description avec 18 mots étudiés en coupant et collant l'information aux bons endroits dans un document Word à l'ordinateur (voir Annexe H). Les

élèves devaient chercher dans la liste de mots, de descriptions et d'images pour ensuite déplacer des éléments avec les fonctions couper et coller.

Voici un exemple d'une partie du document :



Résultats du jeu Remettre en ordre. Nous avons utilisé le logiciel Word pour cet exercice. Ce n'était pas le logiciel idéal pour faire une telle activité d'association, car il rendait la tâche quelque peu onéreuse. Comme le document était assez long (étalé sur quatre pages), il n'était pas facile de naviguer d'un endroit à l'autre. Bien que la technologie ait rendu l'activité quelque peu lourde, les élèves ont aimé la compléter (ils l'ont mentionné aux entrevues à la fin de l'étude) et ont tous bien ou très bien réussi, la moyenne étant de 4 sur 5. Voici des exemples du travail des élèves pendant cette activité:

Tout est mélangé!!! Remets-les en ordre!

Description	Mot	Image
Deux compagnies qui sont en compétition une contre l'autre. Toutes les deux se font concurrence, elles veulent être la meilleure.	rivaliser ✓	✓
Personne qui se rendait dans les territoires pour échanger des marchandises pour des fourrures avec les Autochtones. Il a aidé à découvrir des nouveaux territoires pour la Nouvelle-France. Il travaille pour lui-même ou une compagnie comme la CNO.	Un coureur des bois ou voyageur ✓	✓
Art d'utiliser des cartes et des instruments pour s'orienter. Science qui permet de connaître la position. Calculer ou mesurer la route à suivre pour rejoindre un autre point de coordonnées.	La navigation ✓	✓
Cette pratique a permis les débuts du développement du Canada. Échanges entre les Autochtones et les voyageurs.	La traite ✓	✓

(Élève B7 - fort)

Personne qui réalise des cartes. Il a aidé les colons à augmenter la traite des fourrures en rendant la route plus facile à trouver. David Thompson en était un.	Un cartographe ✓	✓
Personne qui vend des marchandises. Sans lui, il n'y aurait pas eu la traite des fourrures.	Un commerçant ✓	✓
Durant la traite des fourrures, on allait de plus en plus loin dans l'Alberta. Régions situées en s'éloignant des côtes.	Un coureur des bois ou voyageur ✓	✓
Échange : « échange direct d'un bien contre un autre » Pendant la traite des fourrures, on faisait du troc.	un troc ✓	✓

arrière-pays

(Élève A3 - moyen)

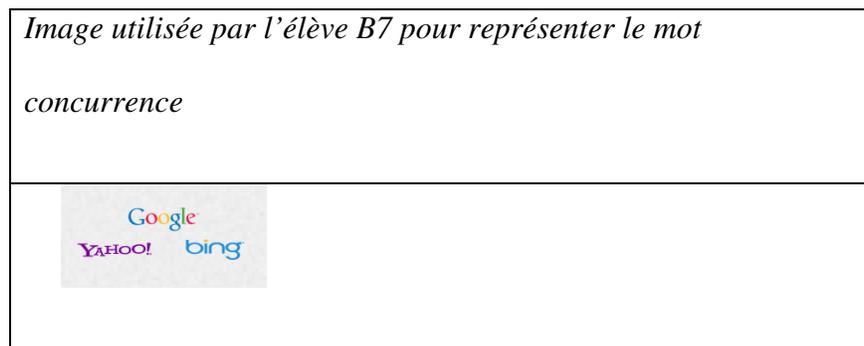
Endroit où on échange de la marchandise où on fait le commerce Fort Edmonton en était un. Cet endroit accueillait les coureurs des bois et les autochtones.	Un poste de traite ✓	✓
Personne qui réalise des cartes. Il a aidé les colons à augmenter la traite des fourrures en rendant la route plus facile à trouver. David Thompson en était un.	Un cartographe ✓	✓
Personne qui vend des marchandises. Sans lui, il n'y aurait pas eu la traite des fourrures.	Une marchandise ✓	✓
Durant la traite des fourrures, on allait de plus en plus loin dans _____ Régions situées en s'éloignant des côtes.	Un arrière-pays ✓	✓
Échange : « échange direct d'un bien contre un autre » Pendant la traite des fourrures, on faisait du _____	Un troc ✓	✓

(Élève B13 - faible)

Les élèves ont reçu une note globale entre 1 et 5 pour cet exercice, d'après une échelle se trouvant à l'Annexe Z. La moyenne, la médiane et le mode pour ce travail étaient de 4 sur 5. Un seul élève a eu la note la plus basse, soit un 2. Cet élève a manqué les deux premières semaines de cette recherche. Il est fort possible que cela ait eu un impact sur ses résultats ici. Par contre, cet élève a bien réussi aux quiz et au post test. Un seul élève a eu la note de 5. Les élèves faibles ont assez bien réussi cet exercice, ce qui démontre qu'ils sont arrivés à assez bien se débrouiller pour lire et comprendre les descriptions. Malgré les difficultés de lecture qu'ils avaient, ils ont réussi à obtenir une note de 3 ou 4. Le fait que le vocabulaire (contenu des descriptions et mots) était bien connu des élèves puisqu'ils l'avaient travaillé à maintes reprises en classe, pourrait expliquer ce rendement.

Pendant cette activité d'association entre mots, images et définitions, les élèves qui finissaient avant les autres devaient trouver d'autres images pour les mots présentés. Cette activité s'est révélée être très riche. L'un des élèves (B7) a trouvé l'image au tableau 4-30, image qui pour lui, représentait bien le terme *concurrence*, les compagnies qui y sont présentées faisant partie de ses connaissances générales. Il sait qu'elles se font concurrence, donc il a trouvé une application concrète et signifiante pour lui.

Tableau 4-30



5. *Associer deux mots.* La chercheuse montrait aux élèves deux mots-imaginés et leur demandait d'expliquer à leur partenaire le lien entre les deux. Cette même activité s'est retrouvée dans un quiz et dans le post test.

Résultats du jeu Associer deux mots. Les élèves ont bien participé et ont fait des associations qui démontraient une compréhension suffisamment approfondie pour leur permettre une flexibilité cognitive manifestée par des réflexions portant sur différents aspects de chacun des mots et des explications sur les liens entre les mots. C'était une excellente activité pour approfondir la compréhension des élèves, car non seulement elle forçait les élèves à manipuler ce qu'ils savaient des mots et à trouver des points en commun, mais elle les exposait aux associations faites par leurs pairs et auxquelles ils n'auraient peut-être pas pensé. Le tableau suivant montre des exemples de résultats. D'autres exemples se trouvent à l'Annexe S.

Tableau 4-31

Exemples de résultats des associations de mots		
Mots	Association	Élève
Monarchie et colonie	2. Au début du Canada, quel était le lien entre la monarchie et une colonie : <u>mon archi</u> <u>ses une famille et colonie ses une grande</u> <u>se stait le deuk des famille, groune.</u>	B12 (fort)
Missionnaire et colonie	« Le mot les misionaire aide la colonie a consti des maison. »	B13 (faible)
Voyageur et cartographe	<u>Le voyageur et cartographe, Le mot voyageur</u> <u>de bois est comme le mot cartographe parce</u> <u>que le voyageur utilise les cart de le cartogr</u> <u>aph quand il fait les cart.</u>	B11 (moyen)
Métis et coureur des bois	<u>Le met et coure Le mot Méti est comme le mot coure des bois parce que</u> <u>il coure des bois se mari avice des autocton et ler enfant</u> <u>son des méti.</u> <u>Bravo!</u>	B10 (faible)
Commerçant et poste de traite	« il veataint des chose. » (<i>Ils vendaient des choses</i>)	B3 (faible)
Fouille et archéologue	« Le mot foueille est comme le mot arcéologe parce que il chairche quesqe chose »	B2 (faible)

Étape 7 : Activités. Nous avons mené d'autres activités pour aider les élèves à approfondir leur compréhension des mots et des concepts d'études sociales; elles sont décrites dans les paragraphes suivants.

1. *Enseignement des évènements* de la période étudiée. Cette activité a impliqué des discussions en grand groupe appuyées d'une ligne de temps (Annexe K), d'une présentation Power Point (Annexe L) et de certaines sections du livre de l'élève d'études sociales. Ces discussions et textes contenaient des mots étudiés et ont permis aux élèves de mieux comprendre la matière des chapitres étudiés.

Résultats de l'activité Enseignement des évènements. L'enseignante et la chercheuse ont noté que les élèves participaient bien pendant ces leçons, que leurs commentaires étaient pertinents et qu'ils alimentaient les sujets de discussion. À cette étape, la plupart des élèves levaient la main pour participer. Cette participation orale par un grand nombre des individus constituait une amélioration notable par rapport à la participation orale au cycle I. Pendant les premières semaines de la recherche, la participation orale aux discussions en grand groupe se limitait à quelques élèves, plutôt forts, seulement. La hausse sur le plan de la participation pourrait être due au fait que les élèves se sentaient plus confiants par rapport aux notions du curriculum.

2. *Jeu Pyramide* (Voir Annexe G). Les élèves étaient placés en groupes de deux personnes qui se faisaient face. On projetait cinq ou six mots à l'écran, que seul un des partenaires pouvait voir. Celui qui les voyait devait faire deviner à l'autre tous les mots sans les nommer. Une fois que toutes les équipes avaient réussi, on inversait les rôles avec une nouvelle liste de mots.

Résultats du jeu Pyramide. Les élèves avaient beaucoup de succès au cours de cette activité, toutes les équipes arrivant à faire deviner les mots relativement vite. L'enseignante et la chercheuse ont noté un engagement visible de la part des élèves. Lors des entrevues à la fin de l'étude, plusieurs élèves ont identifié cette activité comme leur préférée parmi toutes celles que nous avons faites, la raison principale étant l'élément compétitif qui les poussait à deviner le plus rapidement possible. « Chercheuse : L'activité que tu as le plus aimée : «Pyramide, quand tu regardes pas et que la personne devant toi essaie de *acter* le mot » (élève A5), « Chercheuse : Les activités qui t'ont le plus aidé à te rappeler les mots : « Pyramide parce que si on joue à ce jeu on peut repenser à ce mot et à le dire, un jeu de devinette ou quelque chose » (élève B11).

2. *Tableau sur les contributions.* Les élèves en groupes de trois ou quatre ont reçu une partie d'un tableau contenant de l'information sur les contributions des divers groupes/événements (voir Annexe I) de la période étudiée. Après un modelage de l'activité avec le premier groupe du tableau (les Autochtones), ils devaient prendre connaissance de leur partie en petits groupes et discuter pour trouver à quel groupe leur information appartenait. Cette activité permettait aux élèves de discuter des différents groupes et de leurs contributions. Ils pouvaient ainsi approfondir et valider ce qu'ils savaient au sujet de l'influence des gens sur le développement de l'Alberta. Ils ont commencé par lire et discuter ce qu'ils avaient reçu

comme information. Ensuite, ils ont discuté pour trouver de quel groupe il s'agissait et dans quelle colonne classer les données: *Que faisaient-ils? Leurs contributions, Si cela avait été bon pour eux ou Si cela avait été bon pour l'Alberta.* Une fois que les groupes avaient décidé où placer leur texte, ils ont partagé cette information et les raisons pour lesquelles ils étaient arrivés à cette conclusion. En grand groupe, nous avons discuté de la justesse des décisions et les élèves devaient expliquer leurs opinions.

Voici un exemple du tableau par rapport au groupe Autochtones :

Groupes / Événements	Que faisaient-ils? Qui/Quoi?	Leurs contributions Comment?	Opinion : Était-ce bon pour eux?	Opinion : Était-ce bon pour l'Alberta?
Autochtones	<p>Ils vivaient dans le territoire de l'Amérique depuis des centaines d'années.</p> <p>Ils chassaient les animaux.</p> <p>Ils aidaient les voyageurs à survivre.</p> <p>Ils échangeaient des fourrures avec les coureurs des bois et aux postes de traite.</p>	<p>Ils ont aidé à découvrir de nouveaux territoires.</p> <p>Ils ont enseigné aux Européens comment survivre l'hiver.</p> <p>Ils leur ont aussi enseigné quelles plantes et viandes manger.</p> <p>Ils ont contribué à la traite des fourrures en chassant beaucoup d'animaux.</p>	<p>C'était bon pour eux car ils avaient accès à de nouveaux produits.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux car ils ont perdu beaucoup de leurs territoires.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux car ils ont perdu plusieurs éléments de leur culture.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux car les enfants devaient quitter la famille pour l'école résidentielle.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux car plusieurs nouvelles maladies ont tué un grand nombre d'entre eux.</p>	<p>Oui, ils ont beaucoup aidé à faire découvrir le territoire, ce qui a permis la colonisation.</p> <p>Oui car l'exploration devenait plus facile.</p> <p>Les Voyageurs et Coureurs des bois ont survécu.</p> <p>Non car les bisons sont presque disparus.</p>

Résultats du Tableau sur les contributions. Les équipes étaient à la tâche pendant cette activité. Le texte était court, et ils en connaissaient le contexte. Plusieurs des mots étaient des mots qu'on avait travaillés et discutés en classe. Les élèves étaient en mesure de réussir, car ils avaient bénéficié d'un échafaudage qui leur avait permis de mieux comprendre pour réussir cette tâche. La plupart des équipes ont placé leur section au bon endroit. Cette activité a représenté une autre occasion de discuter et de justifier les contributions des différents groupes ainsi que les conséquences de ces contributions auprès d'eux-mêmes et de l'Alberta, ce qui constituait la question essentielle du module à l'étude.

4. *Quiz.* La chercheuse a fait un seul quiz au cours de ce cycle, et ce, afin d'évaluer la progression de la compréhension des mots chez les élèves. Ce quiz s'est fait en quelques minutes au début de la séance du 28 mai. Pour cet exercice, il s'agissait en premier lieu que les élèves choisissent deux mots et décrivent les liens entre eux. Ensuite, ils devaient décrire les mots *imperméable* et *monarchie*.

Résultats du Quiz.

Tableau 4-32

Exemples de résultats au quatrième quiz du 28 mai		Élève
Quiz		Élève
	<p>Bravo!</p> <p>5/5</p> <p>1. voyageur et cartographe: le mot voyageur est comme le mot cartographe parce que les voyageurs utilisent les cartes que le cartographe a fait pour trouver leur chemin les coureurs des bois aussi utilisent les cartes pour se retrouver.</p> <p>6/5</p> <p>2. l'imperméable. un synonyme pour imperméable est l'eau ne passe pas à travers sa peau d'aider quand il pleut. un exemple est l'eau ne passe pas à travers un Anthonime est perméable. tu expliques ici un exemple serait: parapluie.</p> <p>1/5</p> <p>3. la monarchie: un Anthonime pour monarchie est vole un synonyme est Royauté. Je ne pense pas.</p>	Élève B8 (fort)
	<p>5/5</p> <p>1. concurrence et rivaliser: les deux se battent pour gagner ou gagner plus de clients.</p> <p>3/5</p> <p>2. imperméable. l'eau passe pas à travers. être mouillé. tu va peut-être.</p> <p>2/5</p> <p>3. La monarchie: un synonyme pour monarchie ses royal. La monarchie ses des personnes qui son populaire. pas toujours! ils sont connus mais il sont assez souvent non-populaires, comme le gouvernement.</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>	Élève B3 (faible)

Une partie des élèves étaient occupés à une autre activité avec leur classe titulaire pendant ce temps et n'ont donc pas fait ce quiz. Les élèves absents étaient trois élèves forts et trois élèves moyens. Parmi les élèves qui ont fait le quiz, 77% ont obtenu un résultat de 10 sur 15 ou plus. Le résultat le plus faible a été de 4 sur 15, obtenu par un seul élève identifié comme faible. Le mode était de 11 sur 15.

Les élèves ont démontré une meilleure capacité de décrire de façon beaucoup plus riche qu'au premier cycle. On voyait dans leurs descriptions l'utilisation d'exemples, de synonymes et parfois d'antonymes. Certains élèves ont même utilisé d'autres mots appris dans le cadre de ces leçons (voir 2^e et 4^e ci-dessous). En voici des exemples :

Tableau 4-33

<i>Exemples de descriptions de mots lors du quiz démontrant l'utilisation de divers aspects du mot ainsi que de l'utilisation de d'autres mots appris dans le cadre de cette étude</i>		
Mot	Description	Élève
Gouverner	<p><i>Gouverner</i></p> <p><i>C'est quand tu diriges quelque chose</i></p> <p><i>Antonyme : peuple, servant</i></p> <p><i>Synonyme : Premier ministre ou Président</i></p> <p><i>(C'est quand tu diriges quelque chose. Antonyme : Peuple, servant. Synonyme : Premier ministre ou Président)</i></p>	B4 (moyen)

Commerçant	Un commerçant est une personne qui vend des marchandises et des personnes un synonyme de commerçants c'est un marchand. les commerçants se font concurrence pour avoir le plus de personnes et d'argent.	B4 (moyen)
Commerce	commerce c'est quand tu vends quelque chose. Antonyme: garder ou voler synonyme: vendre	A4 (fort)
Rivaliser	« Rivaliser veut dire quand tu es en concurrence avec quelque et tu veux les battre. »	A4 (fort)

On constate que les élèves ne comprenaient pas encore que quand on donne un synonyme, celui-ci devrait être de la même nature que le mot (gouverner est un verbe, donc son synonyme devrait aussi être un verbe). Cette notion n'est pas très importante pour la signification des mots, mais elle serait à travailler dans le cours de français. Toutefois, il est clair ici que les élèves sont capables d'exprimer ce que les mots signifient et que leur compréhension ne se limite pas à une définition apprise par cœur. Ils démontrent une compréhension beaucoup plus sophistiquée.

4.2.2.3 Post test. Le post test (Annexe M) consistait à demander aux élèves de décrire certains des mots étudiés. Ensuite, ils devaient trouver le lien entre des mots présentés, puis répondre à des questions reliées au contenu des études sociales. Ce test a été administré le 18 juin en fin de journée. Pendant cette période de l'année, les élèves étaient très occupés à terminer des travaux et à

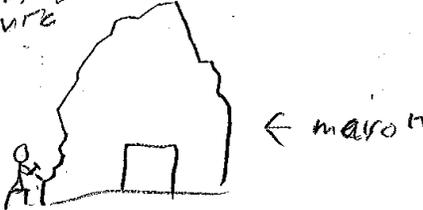
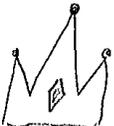
compléter diverses évaluations, alors le temps consacré à ce test a été limité à 30 minutes. Les élèves avaient passé un examen de fin d'année en français plus tôt le matin. C'était en fait la 4^e journée où ils avaient eu un examen de fin d'année dans les jours précédents. L'évaluation s'est faite rapidement entre deux autres activités chargées. Plusieurs n'ont pas pu terminer, mais ils ont certainement mis un grand effort dans ce qu'ils ont produit. Malgré les conditions moins qu'idéales dans lesquelles s'est déroulé le post test, tous les élèves (sauf un, l'élève B10) ont démontré qu'ils connaissaient très bien la signification des mots.

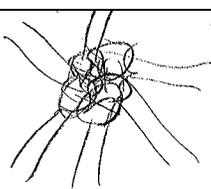
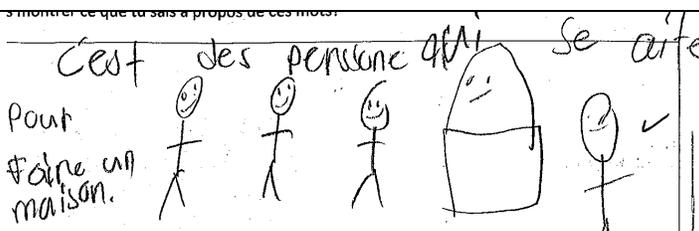
Résultats du post test. À cause des contraintes de temps, peu d'élèves ont pu terminer, mais la qualité du travail accompli est une preuve irréfutable d'une aisance par rapport au contenu visé.

Résultats d'élèves faibles au post test.

Tableau 4-34

<i>Exemples de descriptions d'élèves faibles au post test</i>		
Descriptions de l'élève B2. Cet élève a des difficultés d'apprentissage importantes :		
Mot	Description	Niveau de compréhension indiqué par l'élève
Rivaliser	 « On se compétitionne »	

Contribution	<p>é de l'essouneatre (comme faire sa part)</p> <p>« Aider les uns et autres (comme faire sa part) »</p>	1
Alliance	<p>Oh ce runi</p> <p>« On se réunit »</p>	3
Descriptions de l'élève B5. Cet élève a des difficultés d'attention :		
Rivaliser	<p>ser un ou d'autre perso ci bataille</p>  <p>(C'est une ou d'autres personnes qui (se) bataillent)</p>	4
Mission- Naire	<p>une person qui ete les pour</p>  <p>← maison</p> <p>(Une personne qui aide les pauvres (ex. du dessin : bâtir une maison))</p>	1
Monarchie	<p>exemple corin Elisabet ser tunc d'unic royal</p>  <p>(Exemple : Queen Élisabeth c'est une famille royale)</p>	4
Descriptions de l'élève B10. Cet élève est identifié depuis la prématernelle comme ayant des difficultés d'apprentissage. Il est atteint du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité pour lequel il prend des médicaments. Il a des difficultés sévères au niveau du vocabulaire expressif et a démontré un rendement extrêmement faible en expression écrite sur des tests diagnostiques. Il a des lacunes de mémoire assez		

importantes. Il était capable d'associer une image avec les mots et a pu participer aux activités de classe, mais avait parfois besoin d'aide. Malgré ses difficultés, il a pu fournir les réponses suivantes au post test :		
Rivaliser	« Faire une course » Chercheuse scribe 	3
Alliance		1
3. Au début du Canada, quel était le lien entre un commerçant et un poste de traite : <u>Se de la fourrure.</u>		
4. Quel groupe ou quel évènement a joué un rôle très important en Alberta? <u>la traite</u> Pourquoi? <u>pour du linge pour l'hiver. ?</u>		
<p>Au post test, l'élève B10 a dit : « je sais ce que ça veut dire, mais je ne peux pas l'expliquer ». Bien qu'il n'ait pas pu écrire des descriptions de mots, il a pu établir un lien (fourrure) entre les mots <i>commerçant</i> et <i>poste de traite</i>, ce qui est un lien acceptable. De plus, il a réussi à identifier la traite de fourrure comme étant un évènement ayant joué un rôle très important en Alberta. Par contre, sa justification (pour du linge pour l'hiver), indique probablement qu'il croit que la traite des fourrures était importante pour fournir des vêtements chauds aux gens. Cette justification n'est pas tout à fait valable dans le cadre du cours. Malgré les difficultés éprouvées par cet élève, il a quand même pu retirer des apprentissages du contenu du cours d'études sociales; toutefois, ce qu'il a pu démontrer dans le cadre de cette évaluation est assez limité. Il est possible que le type d'évaluation ou la journée où a eu lieu cette évaluation ne lui ont pas convenu.</p>		
Descriptions de l'élève B3. Cet élève a des difficultés d'attention et d'hyperactivité. Il a répondu à toutes les questions du post test :		
Contribution	<p>à montrer ce que tu sais à propos de ces mots:</p> <p>C'est des personnes qui se aite⁴</p> <p>Pour faire un maison.</p> 	4

Rivaliser	 <p>Les deux se batifille</p>	4
<p>3. Au début du Canada, quel était le lien entre un commerçant et un poste de traite : <u>il vendait des choses.</u> ✓</p>		
<p>5. Pourquoi le gouvernement encourageait-il les gens à aller vivre en Alberta? <u>le morache pour avoir plus de machines.</u> ✓</p>		
<p>Les réponses démontrent une bonne compréhension des concepts exigés et le fait qu'il a pris le temps de décrire chacun des mots signifie qu'il avait de la facilité à l'exprimer, car sa capacité de concentration et sa motivation, surtout à l'écrit, sont assez faibles.</p>		

Un élève moyen très gêné (B4) qui souffre beaucoup d'anxiété a pu très bien répondre à l'écrit. Voici des exemples de ses réponses :

Tableau 4-35

Descriptions de l'élève B4 au post test	
Mot	Description
Rivaliser	ces deux magasin qui se chicane pour avoir des plus bas prie pour avoir plus de client et avoir plus de \$ ✓
Alliance	un alliance ces des personne qui font un alliance comme une personne qui dit on ce mais en groupes pour faire quelque choses. ✓

Monarchie	<p>ces une famille royale comme la Reine Victoria fait partie de la famille royale. Et ces des roi et des Reine qui peut être devant la famille royale.</p>
-----------	---

Les descriptions confirment qu'il était à l'aise avec le contenu. Cet élève refuse de faire des exercices s'il ne se sent pas capable de les faire. Ici, il n'a démontré aucune réticence.

L'élève B13, qui a des difficultés d'attention et démontre peu de motivation, a pu décrire tous les mots. Voici des exemples de son travail :

Tableau 4-36

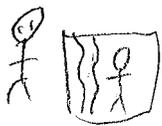
<i>Descriptions de l'élève B13 au post test</i>		
Mot	Description	Niveau de compréhension indiqué
Contribution	<p>une contribution et quand tu donne ton temps à quelle</p>	3
Rivaliser	<p>ET quand tu quand quand que quand tu fais des courses, des</p>	4
Interprète	<p>un interprète et 1 personne qui aide 2 personnes parle ensemble</p>	

Le fait que cet élève ait donné une signification à chacun des mots, dans le peu de temps accordé, est assez révélateur. Cet élève manque de motivation et produit peu à l'écrit habituellement. Son rendement ici démontre que les descriptions étaient assez bien intégrées pour qu'il perçoive le travail comme assez facile ou qu'il se sente bien équipé pour réussir.

Au cours de ce cycle, les élèves ont utilisé beaucoup plus spontanément des synonymes, antonymes, exemples et mots de la même famille lors de leurs descriptions orales et écrites. Ils ont utilisé ces éléments dans leurs descriptions au quiz du 28 mai et dans le post test.

Tableau 4-37

<i>Exemples de descriptions contenant plusieurs aspects des mots au dernier quiz et au post test</i>												
Mot	Description	Élève										
Rivaliser	Allez contre, comme avoir le plus de visiteurs a un restaurant (une compétition de prix).	A2 (fort)										
Contribution	Une personne qui aide comme du bénévolat. Faire une donation.	A2 (fort)										
Alliance	<table border="1"> <tr> <td>Une alliance</td> <td>UNE alliance ses quand tu team up avec une ou plusieurs personnes pour faire quelque chose en équipe, un autre mot pour alliance ses équipes.</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> </tr> </table>	Une alliance	UNE alliance ses quand tu team up avec une ou plusieurs personnes pour faire quelque chose en équipe, un autre mot pour alliance ses équipes.	1		2		3		4		B7 (fort)
Une alliance	UNE alliance ses quand tu team up avec une ou plusieurs personnes pour faire quelque chose en équipe, un autre mot pour alliance ses équipes.											
1												
2												
3												
4												
Contribution	<p>Exemple: Tu fais une contribution pour le cancer du sein.</p>  <p>« Exemple : Tu fais une contribution pour le cancer du sein »</p>	B1 (moyen)										

Traite	C'est une sorte d'échange entre les autochtones et les Européens Exemple: Peux de castor = un couteau	A3 (moyen)
Rivaliser	Quand tu va qontre quelqu'un exemple soap box derby ou même un cours (course). 	A6 (moyen)
Contribution	quand tu donne quelque chose exemple du argent au porre ou des vêtements au porre 	A6 (moyen)
Contribution	edé l'essou entre (comme faire sa part) (aider les uns les autres, comme faire sa part)	B2 (faible)
Cartographe	 il fait des cartes géographiques pour chercher le chemin « Il fait des cartes pour savoir le chemin » Note : Les mots (cartes et chemin) ajoutés par la chercheuse pour aider la compréhension du lecteur.	B3 (faible)
Alliance	un alliance ces des personne qui font un alliance comme une pe qui dit on ce mais en groupes pour faire quelque choses.	B4 (faible)

On constate l'utilisation d'exemples (contribution pour le cancer du sein (B1), faire sa part (B2), donner de l'argent ou des vêtements aux pauvres (A6), soap derby, course (A6), compétition de prix (A2) et de synonymes (bénévolat, donation (A2), échange (A3), équipe (B7), compétition (A2) dans les descriptions. Un élève faible (B3) ne s'est pas contenté de décrire ce qu'est le mot cartographe : « *Il fait des cartes* », mais il a ajouté pourquoi l'action était utile : « *pour savoir le chemin* ». Il est intéressant de noter que les élèves insèrent les exemples ou les synonymes à l'intérieur de leurs descriptions. En effet, plutôt que d'identifier le synonyme et ensuite le nommer, ils forment des phrases qui incluent ces éléments : « Aider les uns les autres comme faire sa part » (B2), « Des personnes qui font une alliance comme une personne qui dit on se met en groupe pour faire quelque chose » (B4). D'autres exemples se trouvent à l'Annexe V.

Quelques élèves ont démontré une compréhension de plusieurs sens de certains mots.

Tableau 4-38

<i>Exemples d'élèves qui démontrent une compréhension de plusieurs sens de certains mots</i>		
Mot	Description	Élève
Contribution	<i>J'aide quelqu'un ou Je prends mon temps pour quelqu'un d'autre.</i>	B6 (faible)

Contribution	<table border="1"> <tr><td>Une contribution</td></tr> <tr><td>1 Pas vraiment</td></tr> <tr><td>2 Un peu</td></tr> <tr><td>3 Quelques détails</td></tr> <tr><td>4 Beaucoup de détails</td></tr> </table>	Une contribution	1 Pas vraiment	2 Un peu	3 Quelques détails	4 Beaucoup de détails	<p>Une contribution ses quand tu donne ta part a faire quelque chose. Tu donne une chose a quelqu'un. En générale sa veut dire tu aide une ou des personne générale</p> <p><i>Savoir un peu</i></p>	B7 (fort)
Une contribution								
1 Pas vraiment								
2 Un peu								
3 Quelques détails								
4 Beaucoup de détails								
Traite	<table border="1"> <tr><td>La traite des fourrures</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> </table>	La traite des fourrures	1	2	3	4	<p>La traite veut dire échange. Alors la traite des fourrures veut dire que quand les autochtones faisaient de la traite avec les Européens ils échangeaient des fourrures contre des asserrbles, des peaux des ustensiles ect.</p>	B14 (fort)
La traite des fourrures								
1								
2								
3								
4								
Alliance	<table border="1"> <tr><td>Une alliance</td></tr> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> </table>	Une alliance	1	2	3	4	<p>Une alliance c'est quand des personne se mette ensemble. Comme quand tu te marie tu fait une alliance,</p>	B14
Une alliance								
1								
2								
3								
4								
Rivaliser		<p>Rivaliser est une chose que tu fait dans tout les sports et des magasins le font aussi. S'est quand tu essaie de gagner quelque chose, comme de l'argent, un prix, un trophée ou une médaille.</p>	A5 (fort)					

On voit que l'élève B14 voit deux sens au mot alliance : des gens qui se mettent ensemble, donc en équipe, et quand deux personnes se marient. Le même élève a nommé un synonyme de traite (échange), mais il a aussi expliqué que cela représentait le commerce entre les Autochtones et les Européens. Les élèves B6 et B7 ont défini *contribution* ainsi : donner quelque chose et c'est aider ou prendre son temps. On voit que l'élève B5 a compris qu'il peut y avoir deux contextes totalement différents au mot rivaliser : dans les sports, donc une compétition sportive, mais aussi la compétition entre les commerces pour la clientèle. Certains

élèves ont donné des exemples de la vie concrète, tels qu'illustrés dans le tableau 4-39.

Tableau 4-39

Exemples d'élèves qui donnent un exemple de la vie concrète																				
Mot	Description	Élève																		
Contribution	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Une contribution</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Pas vraiment</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Un peu</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Quelques détails</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Beaucoup de détails</td> </tr> </table> <p>Une contribution ses quand tu donne ta part a faire quelque chose. Tu donne une chose a quelqu'un. En générale ça veut dire tu aide une ou des personne généralement.</p> 	Une contribution		1	<input type="checkbox"/>	Pas vraiment		2	<input type="checkbox"/>	Un peu		3	<input type="checkbox"/>	Quelques détails		4	<input checked="" type="checkbox"/>	Beaucoup de détails		B7 (fort)
Une contribution																				
1	<input type="checkbox"/>																			
Pas vraiment																				
2	<input type="checkbox"/>																			
Un peu																				
3	<input type="checkbox"/>																			
Quelques détails																				
4	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Beaucoup de détails																				
Alliance	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Une alliance</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>UNE alliance ses quand tu team up avec une ou plusieurs personne pour faire quelque chose en équipe, un autre mot pour alliance ses équipes.</p> 	Une alliance		1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	B7 (fort)								
Une alliance																				
1	<input type="checkbox"/>																			
2	<input type="checkbox"/>																			
3	<input type="checkbox"/>																			
4	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Alliance	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Une alliance</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>UNE alliance C'est quand des personne se mette ensemble. Comme quand tu te marie tu fait une alliance,</p>	Une alliance		1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	B14 (fort)								
Une alliance																				
1	<input type="checkbox"/>																			
2	<input type="checkbox"/>																			
3	<input type="checkbox"/>																			
4	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Alliance	<p>2 ou plus de personnes se mets ensemble dans un groupe. Exemple: le méchant devient gentille avec le super héros.</p>	A3 (moyen)																		
Missionnaire	<p>C'est quand ils ont un mission à faire comme père Lacombe avec la petite chapel blanche. Ou mon papa quand il va au Kenya pour aider les gens.</p> 	A3 (moyen)																		
Contribution	<p>C'est comme faire du bénévolat. Mon père est aller au Kenya en Afrique pour faire une contribution.</p>	A3 (moyen)																		

Contribution		B6 (faible)
--------------	---	----------------

Les élèves ont utilisé toutes sortes d'exemples de la vie courante. Pour *contribution*, un élève a dit « J'aide quelqu'un » (B6), un autre (B7) a fait référence à l'Armée du salut qui demande des dons à Noël (dessin) et un élève a parlé de son père qui va au Kenya pour aider (A3). Pour *alliance*, un élève a évoqué l'image de quand tu « *team up* », un autre de « quand tu te maries » (B14), un troisième de « quand le méchant devient gentil avec le superhéros » (A3). D'autres exemples se trouvent à l'Annexe W.

Il est évident que les élèves étaient très à l'aise avec les mots. Ils s'exprimaient facilement à l'écrit à propos de ces mots. Un contraste flagrant existe entre ces réponses et celles des prétests où la majorité des réponses étaient des points d'interrogation et des dessins peu explicites ou encore, de fausses conceptions.

4.2.3 Après l'intervention

4.2.3.1 Test de compréhension en lecture. À la fin de ces deux cycles, les niveaux de lecture de onze élèves ont été évalués de nouveau avec l'outil d'évaluation le *Coffret d'évaluation de la lecture de GB+* (Smith, Nelley & Croft, 2010); c'est le même outil qu'on a employé au cycle I.

4.2.3.2 Résultats des évaluations de lecture. À cette étape, six élèves n'ont pu être testés, car ils avaient déjà atteint le niveau maximal de la ressource au début

de la recherche. Deux autres élèves n'ont pas été testés à cause d'un manque de temps découlant des contraintes de la fin de l'année scolaire. Voici un tableau qui indique les résultats de l'évaluation des niveaux de lecture au cycle I et au cycle

II.

Tableau 4-40

<i>Résultats des évaluations en lecture avant et après la recherche</i>					
Niveaux de lecture instructifs des élèves au mois de mars			Niveaux de lecture instructifs des élèves au mois de juin		
Élève	Niveau	Niveau de l'élève par rapport à une norme déterminée comme étant 25 ¹⁰	Niveau	Changement par rapport à mars	Niveau de l'élève par rapport à une norme déterminée comme étant 26 ¹¹
B2	15	SOUS (-10)	16	+1	SOUS (-10)
B6	15	SOUS (-10)	16	+1	SOUS (-10)
B10	15	SOUS (-10)	16	+1	SOUS (-10)
B5	17	SOUS (-8)	Non testé		
B3	20	SOUS (-5)	22	+2	SOUS (-4)
B4	21	SOUS (-4)	24	+3	SOUS (-2)
B13	23	SOUS (-2)	25	+2	AU NIVEAU (-1)
A1	23	SOUS (-2)	25	-1	AU NIVEAU (-1)
A6	24	AU NIVEAU (-1)	26	+2	AU NIVEAU
A2	27	AU-DESSUS (+2)	Non testé		
A3	27	AU-DESSUS (+2)	30	+3	AU-DESSUS (+4)
B11	27	AU-DESSUS (+2)	29	+2	AU-DESSUS (+3)
B1	28	AU-DESSUS (+3)	30+ (FACILE)	+3	AU-DESSUS (+5)

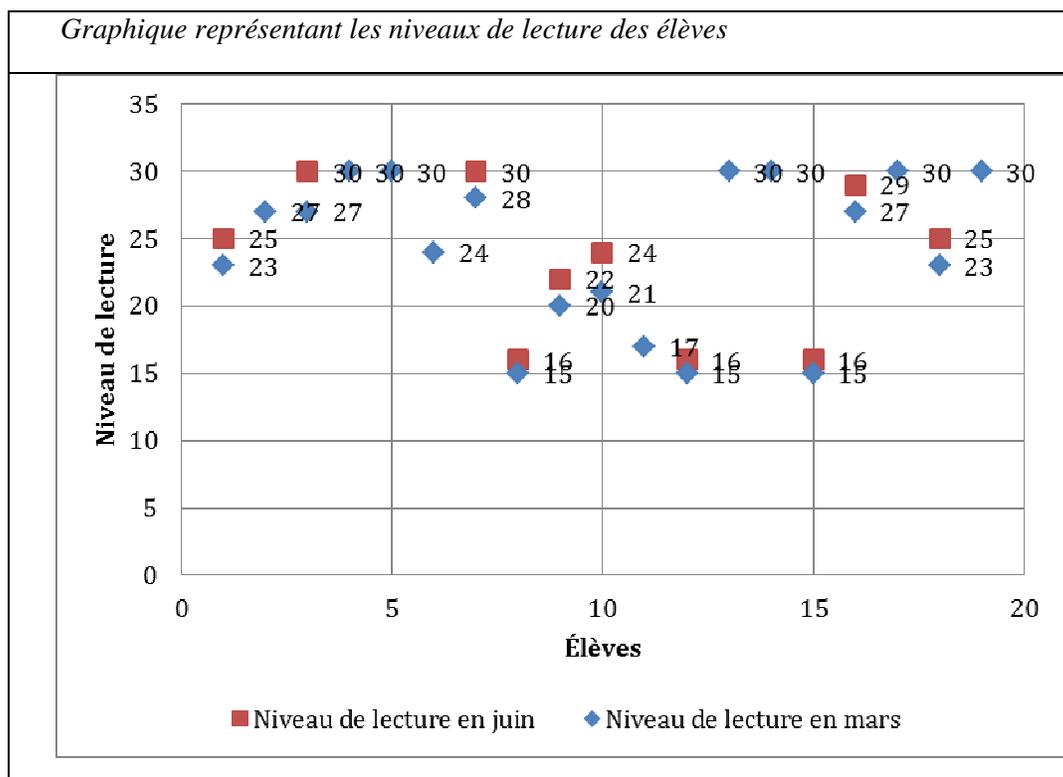
¹⁰ Le niveau 25 a été sélectionné comme étant un niveau « raisonnable » en mars, car il se situe entre les niveaux de la norme des élèves d'immersion et des élèves francophones en milieu majoritaire à ce temps de l'année. Cette assignation n'est ni scientifique, ni appuyée par la recherche.

¹¹ Le niveau 26 a été sélectionné comme étant un niveau « raisonnable » en juin, car il se situe entre les niveaux de la norme des élèves d'immersion et des élèves francophones en milieu majoritaire à ce temps de l'année. Cette assignation n'est ni scientifique, ni appuyée par la recherche.

B8	30	AU-DESSUS (+5)	Non testé		Max
B12	30	AU-DESSUS (+5)	Non testé		Max
B14	30	AU-DESSUS (+5)	Non testé		Max
A4	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Non testé		Max
A5	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Non testé		Max
B7	30 (FACILE)	AU-DESSUS (+6)	Non testé		Max

À la fin de la recherche, dix élèves sont toujours au-dessus du niveau, ce qui est le même nombre d'élèves qu'il y avait au début. Trois (ou quatre, selon où se serait placé A2 s'il avait été testé), élèves sont maintenant au niveau, alors qu'avant la recherche, un seul l'était. Cinq élèves (possiblement six, si B5 avait été testé) sont sous le niveau comparativement à huit avant la recherche. On constate que tous les élèves testés en mars et en juin ont démontré des progrès équivalents à au moins un niveau en lecture.

Tableau 4-41



4.2.3.3 Entrevues semi-dirigées avec les élèves. Des entrevues semi-dirigées avec 19 élèves et l’enseignante ont eu lieu au cours de la dernière semaine d’école. Ces entrevues consistaient en des rencontres individuelles ou en groupes de deux avec la chercheuse. Elles ont duré entre quatre et dix minutes. Les questions se trouvent à l’Annexe X. Voici des exemples des questions posées aux élèves :

1. As-tu appris de nouveaux mots dernièrement? Si oui, lesquels?
2. Est-ce que de savoir ces mots t’a aidé à comprendre les études sociales?
3. Peux-tu m’expliquer ce que veut dire le mot : impensable, imprévisible, infatigable?

4. Et me dire un contraire/antonyme de : indirect, discipliné?

Résultats des entrevues en fin de recherche avec les élèves. La chercheuse a compilé les résultats des entrevues et a noté les thèmes qui se dégageaient des propos des élèves.

Apprentissage des mots. Tous les élèves ont dit avoir appris beaucoup de nouveaux mots au cours des dernières semaines d'études sociales, sauf un élève (B11) qui a affirmé qu'il les connaissait déjà (sauf un mot qu'il nomme : gouverner). Pourtant, ce même élève n'a pas démontré qu'il connaissait ces mots aux prétests, à l'exception de quatre pour lesquels il avait une compréhension partielle : commerce, marchandise, imperméable et voyageur. Tous les élèves ont pu nommer spontanément des nouveaux mots qu'ils avaient appris, tous tirés de la banque de mots étudiés. Trois élèves ont indiqué qu'ils connaissaient ces mots vraiment bien. Douze élèves ont indiqué que ces mots les avaient aidés à mieux comprendre les études sociales.

Préfixe, antonyme, synonyme et mot de la même famille. Lors des entrevues, la chercheuse a présenté des mots inconnus aux élèves tels que : impensable, imprévisible, infatigable, discipliné. Presque tous les élèves ont pu lui dire ce que ces mots inconnus voulaient dire en utilisant ce qu'ils avaient appris en classe sur le préfixe *in*: impensable : « quand tu penses pas, peut-être » (B8), « tu penses pas » (B6), « que t'es vraiment pas capable de voir dans ta tête ce que c'est » (B1), infatigable : « quand tu fais quelque chose pis t'es jamais fatigué » (B8) « pas fatigué » (B6). Ils ont pu me nommer l'antonyme de mots tels que

imprévisible, impensable, imprudence et discipliné : « discipliné : indiscipliné » (B6), impensable : « pensable, que ça veut dire que t'es capable de toute voir, t'es capable de penser à ce mot » (B1). Plusieurs élèves tels que B8 ont manifestement utilisé ces stratégies en inférant que le mot imprévisible doit signifier ne pas voir «on peut pas voir quelque chose... parce qu'il y a visible et in ça veut dire pas » (B8). Un élève a fait une tentative pour trouver l'antonyme de contribuer : « pas aider... inaider, non, incontribuer » (B13). Beaucoup d'élèves ont aussi pu nommer des mots de la même famille que individualiser, imprudence et coloniser : « imprudence : prudence, discipliné : discipline » (B6). Certains ont aussi pu tenter de définir ce qu'est un cosmographe, même si ce mot leur était inconnu, en séparant cosmo (espace) et graphe (qui écrit). L'élève B6 n'a pas deviné ce que cosmographe signifiait, mais il a inféré que la partie graphe voulait dire que *c'est ce qu'une personne fait* en faisant la réflexion suivante : «Je sais que pour le cartographe c'est comme pour photographe, tu enlevé photo et c'est juste graphe, alors c'est le même chose pour cosmo, tu enlèves le cosmo alors ça c'est qu'est-ce que la personne fait ». Il a été capable d'utiliser des mots connus pour l'aider à comprendre un mot inconnu. Cela signifie que bien des élèves ont pu transférer certaines notions apprises en classe à d'autres mots inconnus.

Stratégies utilisées lorsqu'un mot est inconnu en lecture. À la fin de la recherche, les élèves ont évoqué des stratégies telles regarder dans le dictionnaire, demander à quelqu'un, trouver le mot de la même famille. Voici des exemples de ce qu'ils font : « des fois à la maison j'utilise un dictionnaire, des fois j'ai trouvé le mot de la même famille dans le dictionnaire et je regarde dans le dictionnaire

pour le définition» (B6), « comme marchandise je ne le savais pas, mais marchand je savais qu'est-ce ça voulait dire alors j'étais comme, ça se ressemble un 'tit peu, j'essayais de faire comme des choses qui se ressemblaient ... j'utilise le dictionnaire ou je lis le reste de la phrase comme tsé la phrase qui était avant pis la phrase qui avait le mot pis la phrase qui était après pis des fois ça t'explique qu'est-ce que ça veut dire le mot qui était dedans. C'est rare que je vas sur l'internet pour aller le trouver » (B14). Relire et voir à Internet ou trouver un petit mot à l'intérieur du plus grand mot sont aussi des stratégies qu'ont nommées quelques élèves : « je le relis, je le relis et j'essaie de voir... je vais voir à l'Internet... j'essaie de voir à quel mot ça me fait penser, peut-être qu'il y a un petit mot là-dedans qui fait ça » (B1).

Apprentissage à travers les activités. Tous les élèves ont dit que les activités effectuées dans le cadre de la recherche les ont aidés à apprendre et à retenir les nouveaux mots. Les images de la présentation Power Point, la vidéo, les mots de la même famille, les textes écrits dans leurs propres mots, le jeu de pyramide, les jeux avec les cartes imagées, l'activité d'association image-mot-description, le gabarit de prise de notes, les activités exigeant qu'ils expliquent aux autres et qu'ils les écoutent, les dessins, les recherches de synonymes et d'antonymes, l'association avec un mot connu – les élèves les ont toutes identifiées comme étant de bonnes activités pour l'apprentissage des mots. Voici des témoignages : «écouter à les Power Point pis faire les activités avec, comme le jeu Pyramide pis les jeux avec les cartes chose, expliquer, ce mot veut dire la, la, la, à une personne, pis on entendait l'autre personne dire des informations que nous autre

on pouvait retenir » (B14); «... jeu de Pyramide, jeux de carte, on met sur la tête, on décrit c'est quoi le mot, dit un mot et essaie de trouver, quand tu fais les Power Point, en regardant les livres d'études sociales » (B13). Un élève a expliqué que l'activité la plus utile avait été l'activité de pyramide parce qu'elle l'obligeait à repenser comment expliquer le mot, un autre a dit que d'utiliser le mot en parlant était la façon la plus efficace d'apprendre. Un élève a affirmé qu'une bonne stratégie pour retenir un mot était d'utiliser le mot quand il parle : « ...parler plus en disant ce mot-là, avant je connaissais pas les mots comme pour la traite des fourrures, j'étais comme tsé quand les Autochtones échangeaient avec les Européens, là je dis tsé quand les Européens faisaient la traite avec ... comme j'utilise plus les mots quand je parle » (B14).

Vocabulaire dans les autres matières. Plusieurs élèves ont indiqué n'avoir jamais fait d'activités semblables avec du vocabulaire dans d'autres cours : « On a jamais joué comme à Pyramide... ben on a fait des jeux avec ... on prenait les mots pis on devait faire une liaison avec j'pense ce mot est comme ... et il fallait qu'on explique avec des gros détails ... on les a cherché à l'Internet pis on a trouvé des descriptions pis là on les décrivait à la classe » (B14). Parmi les quelques élèves qui ont pu nommer des activités pratiquées dans d'autres cours ou pendant d'autres années scolaires, la plupart ont dit que les méthodes utilisées consistaient en une explication ou une définition de l'enseignant dans le cadre d'une dictée ou bien de la présentation d'une image accompagnant le mot.

Suggestions aux enseignants. Lorsque nous avons demandé aux élèves ce qu'ils conseilleraient aux enseignants pour faire apprendre des mots à leurs

élèves, ils ont suggéré des activités ayant fait partie de cette recherche, telles qu'associer des mots; discuter; jouer à des jeux de cartes; faire des phrases; associer des images; trouver un synonyme, un antonyme, un mot de la même famille, etc. Trois élèves ont précisé que ces activités devraient être amusantes et deux d'entre eux ont dit qu'on devrait faire moins d'activités comme les dictées. C'est important que ça soit «... intéressant, que les personnes dit oui, on continue à jouer pis tout ça» B14. Les dictées ne sont pas populaires chez tous les élèves : «... moi j'aime pas les dictées, c'est boring » (B13). Un élève a souligné l'importance d'avoir une grande variété d'activités et un autre a suggéré des activités physiques pour apprendre des mots. L'élève A6 a dit : « Comme toi tu fais les images, pis là tu nous fais les groupes pis on joue à les jeux, ça aide beaucoup », B14 avait des idées pour d'autres jeux : « ... joue à Pyramide, jeu avec un dés qui a des mots dessus et pour avancer ton jeton, tu dois expliquer... un jeu comme *A minute to Win It* où tu expliques le mot en une minute ... c'est important que ça soit intéressant et que les personne dit oui, on continue à jouer » (B14). B13 a proposé : « dire le mot souvent dans ma tête, l'écrire sur ma main » (B13) Un élève a bien résumé ce que plusieurs élèves ont suggéré : « ... organise des activités avec [les mots]... » (B14).

4.2.3.4 Entrevue avec l'enseignante après la recherche. Une entrevue semi-dirigée avec l'enseignante a eu lieu à la toute fin de la recherche. Cette rencontre a duré environ une heure. Les questions se trouvent à l'Annexe Y. Voici des exemples des questions posées à l'enseignante :

1. Qu'est-ce qui est différent dans ce que tu fais habituellement en études sociales et ce que nous avons fait?
2. Que penses-tu des activités pour faire connaître le nouveau vocabulaire de tes élèves en études sociales?
3. Selon toi, quel a été l'effet de l'enseignement explicite de ces stratégies sur l'apprentissage du vocabulaire chez tes élèves?

Résultats de l'entrevue avec l'enseignante après la recherche. La chercheuse a compilé les résultats de l'entrevue et a noté les thèmes qui se sont dégagés des propos de l'enseignante. Les propos de cette section sont ceux de l'enseignante; les citations viennent également d'elle.

Progression dans l'apprentissage des élèves. L'enseignante a noté qu'il y avait eu une progression chez les élèves au cours de la recherche. Elle a remarqué une période d'ajustement au début. Les élèves ont dû s'habituer à une nouvelle enseignante et à une façon de faire quelque peu différente. Le déroulement des activités a été plus lent au début, mais il est possible que ce temps ait été nécessaire pour permettre d'avancer plus rapidement avec les autres séries de mots. Une fois que la routine a été installée et que les élèves ont vécu plusieurs étapes reliées au vocabulaire, ils savaient davantage à quoi s'attendre. Les élèves ont réalisé que leurs notes dans le gabarit de prise de notes pouvaient les aider à mieux performer dans les autres activités; ils ont voulu y mettre plus d'effort. Il y a eu une progression dans la prise de notes et la participation une fois les sept étapes complétées pour une série de mots. Toutefois, l'enseignante a remarqué que les élèves forts apprenaient plus rapidement que ceux moins forts en lecture :

« Il faut admettre quand même que les élèves avec facilité de compréhension en lecture ont très bien réussi à apprendre le nouveau vocabulaire, par contre ceux qui sont en-dessous du niveau de lecture en 4^e année, ont fait des plus petits pas, mais ont quand même ajouté à leur répertoire de nouveau vocabulaire. »

Stratégies de regroupement. L'enseignante a observé que l'utilisation de l'horloge comme stratégie de regroupement ne fonctionnait pas bien avec ce groupe d'élèves. Un changement fréquent de partenaire ne favorisait pas un comportement calme et concentré. L'utilisation de l'oral étant importante pour l'apprentissage des élèves, elle a signalé qu'il a fallu trouver d'autres façons de les placer en partenaires, dans un cadre plus serré et structuré. Elle a noté que ce groupe d'élèves a pu fonctionner avec la méthode partenaire A et partenaire B (partenaires de pupitre). L'enseignante croit que si cette méthode a pu fonctionner avec ce groupe d'élèves, il se peut qu'elle fonctionne avec bon nombre de groupes.

Modelage. L'enseignante a constaté que les élèves ont dû être exposés à des exemples de succès afin d'avoir une meilleure idée de ce qu'ils devaient faire pour atteindre les objectifs. Elle a indiqué que le modelage, la lecture de bonnes descriptions et les activités de partage des travaux des uns des autres, ont été importants pour guider les élèves dans leur progression.

Le contenu du programme. Cette année, l'enseignante devait enseigner les études sociales en 4^e année pour la première fois depuis longtemps. La planification du module d'études sociales exploité pendant la recherche s'est faite

en partenariat avec la chercheuse et a visé quelques questions essentielles. Ces questions ont guidé la sélection du vocabulaire à enseigner. L'approche préconisée dans cette recherche était différente de celle que l'enseignante avait adoptée jusque-là dans le cours d'études sociales. À cause du contenu très chargé des études sociales, elle a expliqué qu'elle se voyait « tourner en rond ... surtout enseigner du contenu au lieu d'enseigner des compétences et des processus d'apprentissages. Maintenant que j'ai vécu ce que nous avons fait et les demandes des tests de fin de l'année, je me dis que c'est évident qu'il faut surtout se centrer sur le développement des compétences et des processus d'apprentissages reliés autour de la pensée critique du contenu du programme d'études sociales». Elle a trouvé qu'avant, elle avait de la difficulté à fournir une vue d'ensemble aux élèves : « Je ne semblais pas avoir la chance de voir le grand portrait avec mes élèves ». Elle a compris que cette façon de planifier autour des questions essentielles et de commencer avec le vocabulaire l'aidait à gérer le contenu du programme. Elle était satisfaite de l'efficacité de l'enseignement malgré le fait qu'au cours des premières deux semaines, peu du contenu du programme ait été enseigné : « J'ai trouvé que t'as vu beaucoup de contenu avec le très peu de cours que t'as eu, dans le sens qu'on s'est fait voler (annuler) beaucoup de cours ». Beaucoup de concepts ont été travaillés en peu de temps; de ceux-ci un nombre important l'a été à travers l'enseignement du vocabulaire. Selon l'enseignante, les élèves ont démontré une bonne compréhension des concepts du module. « C'est en lisant leurs réponses à la question du développement (du test de fin d'année), en regardant leur site web et en écoutant leur enregistrement que tu peux voir la compréhension du contenu qui a été fait ».

L'efficacité de l'approche des sept étapes. L'enseignante pense que toutes les étapes du processus ont aidé les élèves à saisir plus en profondeur le contenu : « Je pense que toutes les étapes ont été importantes et puis ensuite, la répétition des étapes ... le fait qu'on a fait plus d'une session de vocabulaire a aidé ».

L'investissement dans les mots a été une révélation pour moi, avoir dépensé ce temps-là sur le vocabulaire et puis ensuite comment facile ça été d'animer le contenu... [plutôt] que de partir du contenu [et de voir le vocabulaire à mesure]... beaucoup plus animé, beaucoup plus intéressant, beaucoup plus *hands on* [pratique], individuel [différencié]. Parce que quand tu fais le contenu en premier et en allant, tu vas surtout voir les forts s'impliquer, les forts partager et puis les autres se font mettre de côté, mais là, ils ont dû être un p'tit peu plus responsables... il a fallu qu'ils soient actifs.

L'enseignante affirme donc que malgré que l'enseignement du vocabulaire prenne du temps de la matière enseignée, une fois que le vocabulaire est présenté, on peut rentrer plus profondément dans la matière. Par exemple, lors d'une discussion en grand groupe, on a posé la question suivante: Comment la monarchie a-t-elle joué un rôle dans les débuts du Canada? Un élève a soulevé le fait que la monarchie de l'Angleterre et celle de la France se faisaient concurrence pour le territoire qui est aujourd'hui canadien. Plusieurs ont acquiescé. Des élèves ont pu, par l'entremise des mots *rivaliser* et *concurrence*, faire des liens avec la rivalité entre les pays pour le contrôle des colonies. Le fait que les élèves ont mieux saisi la signification de concurrence et qu'ils étaient à l'aise avec ce

concept leur permettait de comprendre les études sociales de façon plus approfondie. « Je suis convaincue que cette approche est une excellente approche pour enseigner le nouveau vocabulaire et contenu de n'importe quel programme et je vais sûrement adopter cette démarche l'année prochaine ».

Les concepts de synonymes, antonymes et mots de la même famille.

L'enseignante a affirmé que l'utilisation de synonymes et d'antonymes avait bien aidé les élèves à mieux comprendre différents contextes pour un mot. De plus, elle a soulevé qu'il était important de tenir compte des synonymes quand les élèves cherchent de l'information à l'Internet, de sorte à ce qu'ils puissent approfondir et cibler davantage leurs recherches.

Changement observé chez un élève. Un des élèves s'est beaucoup épanoui au cours de la recherche. L'enseignante a vu des changements très positifs chez lui : « (L'élève A1) a vraiment changé au troisième terme. Puis je sais pas si c'est ça [l'approche de la recherche] qui a fait que... *He got an ah, ah* au troisième terme. J'ai vraiment remarqué un vrai *real blooming, a real blooming*... Il fait un effort et il s'applique... peut-être que tout ce qu'on a vécu lui a donné confiance ... J'ai dit à sa mère que je vois tellement des belles choses avec son enfant ».

Ce qui était efficace. Selon l'enseignante, l'approche contient un bon mélange d'activités pour rejoindre plusieurs types d'apprenants : « Sachant ce que je sais au sujet de l'apprentissage différencié et l'importance de créer des activités qui permettent aux élèves la verbalisation de ce qu'ils apprennent, je dirais qu'un bon

mélange d'activités visuelles, auditives, tactiles ... est très efficace [pour l'apprentissage, la rétention et l'approfondissement du vocabulaire] ».

Les activités qui permettent aux élèves ... d'entendre la signification du nouveau vocabulaire, ... de voir le nouveau vocabulaire représenté en dessins, symboles, illustrations pour se faire une association visuelle de la signification du nouveau vocabulaire, ... les activités qui permettent aux élèves de verbaliser, de discuter, de décrire en mots leurs connaissances associées au nouveau vocabulaire, ... qui permettent aux élèves d'écrire des énoncés courts, de renforcer leur définition, connaissances des mots de vocabulaire à l'écrit, ... d'aller trouver le nouveau vocabulaire en contexte soit dans le manuel de l'élève, soit à l'Internet et de lire le contexte afin d'apprendre comment ce vocabulaire est utilisée, exprimé en situation écrite.

Voilà qui sont toutes des activités du processus qui ont contribué à l'apprentissage du vocabulaire et du contenu selon l'enseignante.

Incidence sur la compréhension en lecture. L'enseignante a vu que la compréhension en lecture de textes d'études sociales avait été affectée positivement chez une partie des élèves. « Je crois qu'en général, pour une partie des élèves, il y a eu une incidence sur leur capacité de compréhension du contenu. Oui, définitivement car ils peuvent reconnaître, associer, comprendre ce qu'ils ont entendu, vu... lors des activités, dans le matériel d'études sociales à lire. »

« Après que le vocabulaire était enseigné, je trouve que c'était plus facile pour les

élèves de survoler des textes, retrouver des informations pertinentes et ensuite lire les textes appropriés. » Elle a observé que les élèves qui étaient plus forts avaient fait de plus grands pas que ceux plus faibles.

Obstacles rencontrés. L'enseignante a nommé plusieurs facteurs qui ont fait que la situation dans laquelle s'est produite la recherche était moins qu'idéale.

Il faut admettre par contre qu'avec une situation beaucoup plus idéale, [comme] avoir une classe titulaire où un échange de temps manqué pourrait se faire, le tout aurait pu se dérouler plus efficacement. Ce n'était pas facile de travailler avec des situations qui créaient un manque de temps d'enseignement des cours d'études sociales. Ce n'était pas facile de toujours avoir les cours en après-midi. Ce n'était pas facile de faire ce projet au long d'un troisième terme avec un groupe qui avait déjà vécu un changement d'enseignant de certains cours de quatrième année.

Complexités rencontrées. Selon l'enseignante, plusieurs éléments ont augmenté le niveau de complexité de cette recherche. Les niveaux de lecture et les niveaux d'apprentissage très hétérogènes des élèves formant ce groupe, le peu d'engagement manifesté par plusieurs élèves, le fait que presque toutes les séances se sont déroulées en après-midi, l'annulation d'un grand nombre de cours en raison de la présence de d'autres activités, l'impossibilité de remplacer des cours manqués, le fait que les élèves n'étaient pas dans une classe titulaire et qu'ils avaient jusqu'à cinq enseignants – tous ces facteurs ont ajouté à la complexité et aux défis de la situation.

Changements observés. L'enseignante conclut que les élèves ont amélioré leur capacité à décrire : « Oui, j'ai remarqué qu'en général, c'était beaucoup plus facile pour les élèves de décrire soit à l'oral ou à l'écrit leurs idées associées au sujet des questions posées soit à l'oral ou à l'écrit. Pas d'hésitation de leur part pour parler des mots, facilité de s'exprimer à voix haute. »

Suggestions. L'enseignante a fait des suggestions pour améliorer cette approche. Elle a proposé de reprendre les fiches de prise de notes et de demander aux élèves de les modifier à mesure que leur compréhension s'améliorait. Elle a aussi pensé qu'on pourrait amener les élèves plus loin en leur demandant d'utiliser des mots de cohésion (p. ex. : cependant, de plus, tel que, encore, etc.) et ainsi les mettre au défi d'ajouter des détails intéressants. Elle a également suggéré de demander aux élèves de trouver des images à l'Internet qui représentent un mot et d'expliquer leurs choix. Elle ferait suivre une telle activité par un partage des images trouvées où les élèves circuleraient pour voir les images et où ils écouterait les justifications de leurs pairs quant à leurs choix. Elle croit que les élèves bénéficieraient de connaître les perceptions des autres, en plus de profiter de l'occasion de verbaliser davantage. L'accès limité aux ordinateurs serait toutefois un obstacle à l'utilisation efficace de cet outil.

Motivation. L'enseignante a souligné que la motivation interne était très importante à l'apprentissage : « J'ai aussi remarqué que la motivation interne de la part de chaque élève joue un rôle dans l'apprentissage de que ça soit, nouveau vocabulaire et tout ».

Réflexion générale de l'enseignante. Voici ce que l'enseignante a offert comme réflexion globale :

Avec tous les défis que nous avons à surmonter, je dirais que le projet a bien réussi et que je vais sûrement adopter beaucoup des idées utilisées au long de ce projet pour enseigner le vocabulaire essentiel en études sociales, sciences et mathématiques 4 l'année prochaine... Je suis convaincue que cette approche est une excellente approche pour enseigner le nouveau vocabulaire et contenu de n'importe quel programme et je vais sûrement adopter cette démarche l'année prochaine... J'ai remarqué que l'enseignement du vocabulaire à l'aide de ce genre d'approche peut t'aider à planifier et d'enseigner l'essentiel d'un programme et j'ai très hâte de l'essayer pour moi-même l'année prochaine en études sociales, mathématiques et sciences 4.

4.2.4 Réflexion de la chercheuse, cycle II

4.2.4.1 Rôle de l'oral. La chercheuse a pris conscience qu'avant de demander aux élèves d'écrire leur description, elle devait leur fournir le plus d'occasions possible de partager à l'oral ce qu'ils savaient. Les stratégies utilisées dans ce cycle pour augmenter les occasions de s'exprimer avant d'écrire se sont avérées utiles et efficaces. La chercheuse exigeait que les écrits soient les leurs; ainsi, les élèves devaient vraiment intégrer l'apprentissage et se l'approprier. Les discussions leur permettaient de faire cette appropriation.

4.2.4.2 Utilisation du Gabarit de prise de notes. L'ajout des rubriques a grandement aidé les élèves à inclure une variété d'information dans leurs descriptions. Ces rubriques ont aussi aidé la chercheuse à ne pas oublier de toucher aux quatre aspects dans la présentation du vocabulaire. Il a été utile et important de permettre aux élèves d'utiliser leurs notes lors des jeux d'approfondissement. La chercheuse ne les a pas assez exploitées lors des étapes 6 et 7 du premier cycle. Les élèves les ont utilisées lors du second cycle, ce qui a pu contribuer au fait qu'ils ont assimilé les mots plus rapidement au cours de ce cycle. Fait important à souligner, les élèves n'utilisaient plus uniquement le dessin pour décrire les mots comme ils l'avaient fait en début d'étude. Ce changement pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ont compris que le dessin, à lui seul, peut difficilement décrire tous les aspects connus d'un mot.

4.2.4.3 Comportement. Le système de renforcement positif a été modifié pour viser un effort individuel plutôt que de groupe. Ce système s'est avéré beaucoup plus efficace pour obtenir la coopération et la participation de tous, mais pas toujours dans le cas d'un élève exhibant des comportements oppositionnels. La plus grande coopération a vraiment amélioré la dynamique de ce groupe d'élèves. Ces derniers ont appris beaucoup plus rapidement au cours du second cycle; leur engagement a sûrement contribué à ce changement. L'amélioration du niveau d'engagement était visible dans leur participation à l'oral et dans la qualité du travail écrit. Il est fort possible que leur niveau de confort avec la matière à l'étude ait eu un effet sur l'engagement de plusieurs.

4.2.4.4 Contenu de la matière. Lors du cycle II, la chercheuse et l'enseignante ont mis l'accent sur le contenu de la matière. La majorité du temps du cycle II a été consacrée à l'apprentissage des concepts d'études sociales. L'enseignement du vocabulaire a permis de mettre la table pour le contenu à venir et a fourni aux élèves les connaissances de base pour assimiler des concepts par la suite. La compréhension des mots a favorisé une connaissance plus profonde de la matière. L'enseignante et la chercheuse ont remarqué que les élèves étaient beaucoup plus à l'aise de participer oralement aux discussions, surtout les élèves plus faibles chez qui la participation s'est grandement améliorée.

4.2.4.5 Travail de groupe. Les élèves ont été assignés de nouvelles places en groupes de deux. Le jumelage s'est fait entre élèves d'habiletés proches, mais où l'un était légèrement plus fort que l'autre. La compatibilité au niveau comportemental a aussi été prise en considération. Pour ce cycle, on s'est servi uniquement des partenaires de pupitre lors des activités et des jeux. Cette forme de jumelage procurait plus de structure aux activités de groupe et ces élèves en ont bénéficié grandement. Les activités se sont déroulées beaucoup plus efficacement.

4.2.4.6 Choix des images. Lors de la présentation du vocabulaire, les images aidaient les élèves à comprendre les significations des mots. Les images choisies étaient plus riches et alimentaient une discussion plus diversifiée du mot présenté qu'au cycle I. Un plus grand nombre d'élèves se portaient volontaires pour participer oralement à cette étape. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ce phénomène : le système de renforcement positif; une confiance accrue vu leur

expérience avec les descriptions de mots et la répétition des activités; ou un meilleur lien de confiance avec la chercheuse.

4.2.4.7 Le lexique des élèves. Les prétests ont clairement démontré que les élèves ne connaissaient pas bien les mots choisis pour cette étude. Ces résultats confirment ce que l'enseignante exprimait lors de l'entrevue au début de la recherche où elle avait indiqué que les élèves ne connaissaient pas beaucoup de vocabulaire portant sur les modules d'études sociales des années précédentes.

Bon nombre de facteurs ont été observés au cours de cette recherche. La chercheuse tentera de faire ressortir les principaux éléments qui contribuent à notre compréhension de l'enseignement explicite du vocabulaire, ainsi que du rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture et la compréhension du contenu de la matière au prochain chapitre.

Chapitre 5 : Discussion et limitations

Ce chapitre discute les résultats de cette recherche; ceux-ci contribuent à mieux comprendre les effets de l'enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage du lexique, la compréhension du contenu et la compréhension en lecture dans les différentes matières de base chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. En plus de valider des théories sous-jacentes à la recherche, ce chapitre présente l'émergence de nouvelles connaissances dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire qui pourraient s'appliquer non seulement aux programmes de français langue maternelle dans un contexte minoritaire ou majoritaire, mais aussi aux programmes de langue seconde telle l'immersion française et les possibilités de développement professionnel des enseignants.

5.1 L'effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage du lexique chez les élèves

5.1.1. Justification de l'enseignement du vocabulaire

Maintes recherches telles que citées dans Marzano (2004) « Nagy, Anderson & Herman, 1987 ; Bloom, 1976 ; Dochy, Segers, & Buehl, 1999 ; Tobias, 1994 ; Alexander, Kulikowich, & Schulze, 1994 ; Schiefele & Krapp, 1996 ; Tamir, 1996 ; et Boulanger, 1981 » (pp 1-2); ont démontré que les connaissances générales jouent un rôle important dans la capacité de saisir le contenu académique d'un domaine donné. « *In these studies the reported average correlation between a person's background knowledge of a given topic and the extent to which that person learns new information in that topic is .66* » (p.2).

Puisque ces connaissances générales sont constituées en grande partie du lexique connu dans le domaine visé (Marzano, 2004 ; Marzano, 2005 ; Carleton & Marzano, 2010), le développement du vocabulaire est un incontournable si on veut rendre le contenu accessible aux apprenants. De plus, l'importance de développer ce vocabulaire chez les élèves francophones dans un milieu minoritaire est d'autant plus critique que ces derniers ont un manque de vocabulaire (Norris et Phillips, tel que cité dans Cormier, Pruneau, Rivard & Blain (2004). Notamment, les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire ont besoin de développer leur lexique afin de pouvoir saisir pleinement le contenu des matières de base enseignées à l'école.

Les résultats aux prétests de cette recherche appuient cet état de fait; effectivement, les élèves ne connaissaient pas ou très peu les termes qui leur ont été présentés. Une approche d'enseignement explicite inspirée des étapes proposées dans Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton et Marzano (2010) s'est avérée efficace auprès de la population visée, les élèves ayant démontré une progression et une aisance dans leur compréhension des termes enseignés à mesure que la recherche progressait. Les observations et les échanges des élèves, de l'enseignante et de la chercheuse ont aussi confirmé que l'apprentissage du vocabulaire a aidé les élèves à mieux comprendre la matière enseignée. Toutefois, les résultats de la recherche ne peuvent confirmer qu'une meilleure compréhension en lecture est directement reliée à l'enseignement explicite du vocabulaire. Une recherche plus approfondie serait nécessaire pour confirmer si un lien direct existe.

5.2 L'accroissement du lexique des élèves

Les données de la recherche ont démontré qu'une approche semblable à celle préconisée dans Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton & Marzano (2010) est une méthode efficace pour développer le vocabulaire académique chez les élèves francophones vivant en contexte linguistique minoritaire. Les prétests ont clairement démontré que les mots ciblés étaient à peu près inconnus des élèves; cependant, ces derniers ont développé une aisance avec ces mots tout au long de la recherche. Tous les élèves ont fait preuve d'une bonne connaissance des nouveaux mots et en ont nommé de façon spontanée lors des entrevues à la fin de l'étude. Ils ont démontré qu'ils pouvaient facilement décrire les mots lors du post test à la fin de l'étude. Cette facilité s'est développée progressivement au long de la recherche à travers les activités centrées sur le vocabulaire. Cette recherche a mis à l'essai une version modifiée et adaptée des étapes proposées dans Marzano (2004), Marzano (2005) et Carleton & Marzano (2010); cette recherche la rend plus concrète et mieux échafaudée pour la population cible. Nous élaborons davantage sur ces modifications au point 5.3.3.1.1.

5.3 Conscientisation des élèves face à leur apprentissage du vocabulaire

5.3.1 Stratégies pour apprendre

Les travaux et les entrevues avec les élèves ont clairement démontré qu'ils pouvaient mettre en pratique plusieurs stratégies pour expliquer et trouver la signification de mots auparavant inconnus. Un résultat important à noter est qu'en plus de pouvoir mettre en pratique les stratégies, ils ont pu nommer des stratégies

qui leur étaient utiles. En effet, au cours des étapes de la recherche, les élèves sont devenus beaucoup plus conscients des façons d'apprendre de nouveaux mots. Dans leurs commentaires et leurs travaux, ils ont démontré qu'ils connaissaient maintenant davantage de stratégies appuyant leur apprentissage. En fin d'étude, ils pouvaient nommer une grande variété de stratégies aidantes telles que penser à un mot de la même famille, utiliser des images, expliquer à d'autres, écouter les autres, rédiger dans leurs propres mots, faire un dessin, trouver un antonyme, trouver un synonyme, jouer à des jeux, faire une association avec un mot déjà connu, etc., alors qu'en début d'étude, ils ne pouvaient en nommer que très peu. Caron (1994) et Tardif (1997) affirment que l'enseignant qui fait vivre aux élèves des situations où ils peuvent mettre en pratique des stratégies efficaces, les aide à sentir qu'ils ont du pouvoir sur leur apprentissage et à être des apprenants plus efficaces. Ces élèves en sont sortis conscientisés parce qu'ils ont vécu plusieurs activités qui leur ont permis d'expérimenter et de réaliser quelles stratégies leur étaient les plus utiles. Les discussions faisant appel à la métacognition (Tardif, 1997) et portant sur leur apprentissage de mots leur ont aussi permis de faire de l'introspection, de prendre le temps de réfléchir et de mieux se connaître comme apprenant. Ce processus représente une étape importante dans la responsabilisation des apprenants et dans leur développement comme apprenants plus actifs. En effet, plus l'élève se connaît, plus il peut jouer un rôle actif dans son processus d'apprentissage.

5.3.2 L'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage

Lors des entrevues au début de l'étude, les élèves avaient peu de conseils à donner aux enseignants quant aux façons de les aider à apprendre de nouveaux mots. Selon plusieurs des enseignants qui les ont côtoyés avant et pendant l'étude, ces élèves démontraient aussi peu d'engagement face à ce qui se passait en classe. Par contre, à la fin de l'étude, la chercheuse et l'enseignante ont remarqué que les élèves étaient beaucoup plus engagés dans ce qui se passait en salle de classe. Lors des entrevues en fin d'étude, ils ont proposé un grand nombre d'activités pour d'autres cours. Les élèves ont trouvé les stratégies utilisées lors de cette recherche assez efficaces et intéressantes pour vouloir suggérer bon nombre d'entre elles à d'autres enseignants. Ils ont précisé que les activités devaient être assez intéressantes pour que les élèves veuillent participer. L'importance d'avoir une variété d'activités a aussi été soulignée. Les élèves ont même pu penser à des jeux non exploités lors de l'étude, par exemple des activités physiques pour apprendre des mots ou l'utilisation d'un gros dé sur lequel on aurait écrit des mots et qui permettrait de faire avancer des pions sur une planchette lorsque le mot était bien décrit. Il est évident que les élèves étaient beaucoup plus explicites et sensibilisés quant à ce qui les aide et les intéresse. Plus un élève sait ce qui l'aide à apprendre, plus il est probable qu'il mette en place ce dont il a besoin pour faire du progrès et pour se prendre en main comme apprenant (Caron, 1994 ; CAST 2011; Katz, 2012 ; Tardif, 1997). En effet, la motivation intrinsèque découle d'un engagement dans le processus d'apprentissage. Cet engagement se cultive par un sentiment de pouvoir sur sa capacité d'apprendre (Caron, 1994).

Les élèves qui ont fait partie de l'étude ont clairement démontré un engagement accru. Alors qu'il est évident que le succès des élèves et le type d'activités réalisées ont eu une incidence sur cette augmentation d'engagement, elle ne peut être de façon certaine attribuée strictement à ces éléments.

5.3.3 L'enseignement explicite et les stratégies qui favorisent l'apprentissage du lexique

Au cours de cette recherche, certains éléments se sont avérés fondamentaux à l'apprentissage du vocabulaire.

5.3.3.1 Échafaudage. Une des composantes qui a été critique au succès du projet a été de fournir un échafaudage à l'apprentissage des élèves afin d'assurer leur succès, tout en offrant à ceux qui le pouvaient, la possibilité d'aller plus loin (Bilash, 2011). Cet échafaudage, introduit par Wood, Bruner, et Ross (1976), tel qu'indiqué dans Bilash (2007), veut qu'il y ait progression dans la demande cognitive des activités présentées. La progression des activités présentées aux élèves dans le cadre de cette recherche a permis aux élèves, surtout aux plus faibles, de prendre confiance en leurs habiletés. L'échafaudage est décrit comme une démarche qui :

incorporates enough scaffolding (structure and support) at each phase of a lesson or series of lessons for learners who are less self sufficient to succeed while simultaneously providing opportunities and direction for the more self-directed student to push forward. (Bilash, 2011).

Le document *Fondements pour une pratique réfléchie en francisation* d'Alberta Education (2012) discute aussi de l'importance de l'échafaudage.

Ainsi, il faut étayer par un échafaudage graduel ces derniers [concepts et vocabulaire de plus en plus précis et spécialisés] de sorte à amener l'élève vers la langue scolaire qui lui permettra d'entreprendre notamment la résolution de problèmes abstraits, la rédaction de textes d'un style soutenu et la compréhension de textes littéraires. (p. 6).

Présenter aux élèves des situations pour lesquelles ils ont l'appui ou les connaissances nécessaires augmente leurs chances de succès et la possibilité que l'apprentissage prenne forme.

5.3.3.1.1 Échafaudage dans les étapes proposées. Cette recherche, en plus de vérifier l'efficacité d'une approche d'enseignement explicite du vocabulaire auprès d'une population francophone en milieu linguistique minoritaire, propose des modifications aux étapes proposées de Marzano (2004 ; 2005 et Carleton & Marzano, 2010). La version des étapes proposée dans cette recherche (voir section 4.2.2.2) permet un échafaudage plus explicite où chaque étape est plus exigeante cognitivement que la précédente et où chacune constitue un appui pour la prochaine.

Ainsi, les étapes telles que vécues lors du cycle II offrent une progression dans leur degré de difficulté. Chaque étape offre l'appui nécessaire pour la prochaine; tout comme l'enseignement du vocabulaire développe les habiletés et connaissances nécessaires pour comprendre les concepts de la matière au

programme. Voici la suite des étapes, ce qu'elles offrent comme appui et ce qu'elles exigent des élèves :

- L'étape 1, étant le prétest, constitue une évaluation de type diagnostique qui permet de vérifier les connaissances des élèves et de connaître leurs besoins spécifiques, et qui informe la planification des autres étapes.
- L'étape 2 vise à enseigner les concepts de base par rapport aux mots et bâtit sur les connaissances antérieures des élèves. Cet enseignement fait appel à différents modes d'apprentissage car il est appuyé de visuels pour aider les élèves à comprendre les concepts enseignés.
- L'étape 3 place les élèves en situation de pratique guidée où ils doivent dire dans leurs propres mots ce qu'ils ont compris de l'enseignement à l'étape 2 (et à leur tour écouter les explications de leurs pairs). Les images utilisées à l'étape 2 peuvent servir d'appui. Les concepts travaillés en classe tels que les synonymes, les antonymes, les mots de la même famille et les exemples constituent des ressources auxquelles les élèves peuvent avoir recours à cette étape et aux suivantes, puisqu'ils peuvent s'y référer pour ajouter des éléments à leurs descriptions à l'oral. Cette étape requiert les connaissances acquises lors de l'étape 2 et fait appel à l'oral pour aider les élèves à construire et à approfondir leurs connaissances.
- Les étapes 4 et 5 demandent aux élèves d'écrire et de dessiner leurs propres interprétations de ce qu'ils ont compris des étapes 2 et 3. Puisque les élèves font une représentation visuelle et une description écrite, cette étape fait appel à des modes d'encodage différents qui permettent de

rejoindre différents styles d'apprentissage ou besoins spécifiques. (Katz, 2012 ; CAST 2011).

- L'étape 6 place les élèves en situation où ils doivent décrire ce qu'ils savent en jouant à des jeux qui les aident à retenir les mots et divers aspects de leurs significations. Le jeu est un outil essentiel au développement du cerveau et joue un rôle dans le développement d'une attitude positive envers l'apprentissage (McCain, Mustard & Shanker, 2007). Les descriptions produites aux étapes 4 et 5 sont un appui aux jeux. Le fait que les élèves pouvaient consulter le travail produit lors des étapes 4 et 5 constituait un échafaudage pour ceux qui en avaient besoin, sans toutefois créer de dépendance.
- Finalement, l'étape 7 permet d'approfondir les connaissances en plaçant les élèves dans des situations où ils rencontrent ces mots dans le contexte du domaine académique auquel ils appartiennent. L'enseignement de la matière se fait en majeure partie à cette étape. C'est également ici que les descriptions produites aux étapes 4 et 5 peuvent servir d'appui aux élèves. Surtout, ce sont leurs connaissances des termes qui leur permettent d'accéder au contenu de la matière enseignée (Macceca, Duguay, Brummer, & Hurtubise, 2010; Marzano, 2004 ; Marzano, 2005 ; Carleton & Marzano, 2010).

5.3.3.1.2. Échafaudage dans l'introduction de l'approche explicite de l'enseignement du vocabulaire. Les cinq jeux d'association de chaque mot avec une image du cycle I (section 4.1.2.3.1 étape 6, Jeux avec les cartes imagées) ont

aussi constitué une étape d'échafaudage de l'approche de l'enseignement explicite du vocabulaire. Ces jeux ont permis à tous les élèves d'être engagés dans des activités de vocabulaire qui étaient à la portée de tous. En effet, ces exercices se situaient dans la zone proximale de développement (*Zone of Proximal Development*) proposée par Vygotsky (1978 dans Bilash 2011) comme étant la distance entre le niveau indépendant d'habiletés de résolution de problème d'une part et le niveau de développement potentiel possible grâce à la collaboration avec un pair ayant un niveau de compétences semblable d'autre part. En jouant aux jeux avec les cartes imagées, les élèves ont pu vivre des réussites et affermir leur estime de soi et leur confiance (McCain, Mustard & Shanker, 2007).

Graduellement, les élèves devaient pouvoir décrire de façon de plus en plus riche ce que les mots voulaient dire afin de pouvoir profiter pleinement des occasions de discussion en classe. Finalement, les élèves ont pu voir l'utilisation de ces mots dans le contexte des études sociales. Leur compréhension de ces mots formait des connaissances de base qui permettaient aux élèves de saisir ce contenu souvent assez abstrait (Marzano, 2004 ; Marzano, 2005 ; Carleton & Marzano, 2010).

5.3.3.2 Modelage et enseignement explicite. Tout au long de ces étapes, il s'est avéré très important de modeler pour les élèves des descriptions riches afin qu'ils aient une idée plus précise de nos attentes. Le modelage¹² (Tardif, 1997 ; CMEC, 2008) donnait aux élèves des points de référence, et les a sensibilisés à

¹² Modelage : L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser. (CMEC, 2008)

l'importance de s'arrêter sur plusieurs aspects du mot pendant qu'ils les présentaient et les décrivaient dans leur gabarit de prise de notes. Si le modelage de descriptions riches s'est avéré efficace chez les élèves moyens et forts, ces derniers ayant commencé tout de suite à intégrer plusieurs aspects des mots dans leurs descriptions, il n'a pas suffi à aider tous les élèves, surtout les faibles. C'est la présentation explicite de plusieurs aspects du mot, tels que ses antonymes, synonymes, mots de la même famille et exemples qui a appuyé les élèves faibles. Cet enseignement a rendu plus tangible ce qui constituait la preuve d'une meilleure compréhension et plus évidente ce qu'était une description plus riche du vocabulaire. Cette recherche a démontré que le modelage est important mais qu'il ne suffit pas pour les élèves plus faibles. L'enseignement explicite s'est avéré plus efficace pour ces derniers.

Au deuxième cycle, les élèves utilisaient aussi bien des dessins, des descriptions écrites, que des synonymes, antonymes, exemples et mots de la même famille pour prendre en note ce qu'ils savaient des mots. Cette pratique s'est retrouvée aussi bien chez les élèves forts que chez les faibles. Les descriptions des élèves au deuxième cycle témoignent de leur plus grande sensibilité aux différents aspects d'un même mot. Non seulement les élèves ont-ils utilisé les rubriques lors de la prise de notes, mais ils inséraient des exemples ou des synonymes à l'intérieur de leurs descriptions. En effet, plutôt que d'indiquer l'élément *synonyme* et ensuite le nommer, ils formaient des phrases qui incluaient ces éléments : « *Aider les uns les autres comme faire sa part* », « *Des personnes qui font une alliance comme une personne qui dit on se met en groupe pour faire*

quelque chose ». L'utilisation d'exemples (contribution pour le cancer du sein, faire sa part, donner de l'argent ou des vêtements aux pauvres, soap derby, course, compétition de prix) et de synonymes (bénévolat, donation, échange, équipe, compétition) ressortait des descriptions. Certains élèves ont démontré qu'ils comprenaient un nouveau mot en l'associant à un autre mot connu de la même famille. Cet apprentissage a été confirmé lors des entrevues à la fin de la recherche, car certains élèves ont pu nommer des mots de la même famille que des mots qui leur étaient peu familiers; par exemple, *indiscipline* pour le mot *indiscipliné* et *prudence* et *prudent* pour le mot *imprudent*. Le fait d'intégrer ces aspects du mot au gabarit de prise de notes assurait aussi que l'enseignant n'oublie pas de les évoquer lors des discussions au sujet des mots. Penser à un nouveau mot en considérant les différents aspects de ce mot peut aider les élèves à voir les mots comme étant multidimensionnels, plutôt que statiques (comme ils pourraient le percevoir lorsqu'on ne fait que s'attarder aux définitions des mots). Ces rubriques sont un ajout par rapport à l'approche de Marzano (2004 ; 2005 et Carleton & Marzano 2010) et elles ont été un élément important ayant contribué au succès des élèves, surtout des plus faibles.

5.3.3.3 Gestion de la charge cognitive. Le fait que les élèves pouvaient se référer à leur gabarit de prise de notes lors des activités des étapes 6 et 7 du cycle II leur a permis de réduire leur charge cognitive (Bilash, 2011 ; Merriënboer & Sweller, 2005 ; Katz, 2012). Cette possibilité les a aidés à apprendre des aspects des mots, jusque-là non assimilés (comme un antonyme ou un synonyme), en leur permettant d'ajouter graduellement des éléments plutôt que tout retenir en même

temps. Ils ont ainsi approfondi leur compréhension et ils réussissaient mieux aux activités, ce qui favorisait leur engagement. Comme la consultation de leurs notes les ralentissait lors des jeux, ils n'y avaient recours qu'au besoin. Ces rubriques leur permettaient d'organiser l'information de chaque mot nouveau. De plus, plutôt que d'avoir à penser globalement à tout ce qu'ils savaient d'un mot, ils pouvaient réfléchir à une composante à la fois, en se référant aux rubriques qui leur étaient de plus en plus familières, car elles revenaient souvent dans les discussions. En effet, les élèves pouvaient décrire un mot en commençant par ce qu'ils se rappelaient de façon spontanée, puis ensuite penser aux rubriques (sans avoir besoin de consulter leurs notes) pour ajouter d'autres aspects de la description du mot. Les quatre rubriques contribuaient donc aussi à réduire la charge cognitive chez les élèves - un aspect important à considérer dans le succès des élèves.

5.3.3.4 Préfixe. L'enseignement du préfixe *in* a aidé les élèves à saisir la signification de plusieurs mots inconnus. Lors des entrevues de la fin, plusieurs élèves ont utilisé leur connaissance de la signification de ce préfixe pour supposer la signification de mots tels *impensable*, *infatigable* et *indirect*. Les préfixes et les suffixes peuvent être des outils inestimables pour aider les élèves à mieux comprendre des mots qu'ils n'auraient que peu ou jamais rencontrés; leur enseignement devrait faire partie intégrante de tout enseignement du vocabulaire. Les résultats viennent d'autant plus appuyer le travail de Macceca, Duguay, Brummer et Hurtubise (2010) selon qui l'enseignement explicite des morphèmes donne confiance aux élèves en leur capacité de comprendre et améliore leurs

compétences de compréhension en lecture. Carlisle (2006), cité dans Sabourin et Labelle (2009), reconnaît également le rôle important que joue cette compétence morphologique dans la compréhension en lecture.

Morphological awareness should be expected to contribute to reading comprehension for the simple reason that morphological processing contributes to language comprehension. In the act of comprehending natural texts, morphologically complex words contribute lexical, semantic, and syntactic information. (Carlisle, 2006, p. 333)

Roy (2006) aborde dans le même sens en disant que l'habileté à reconnaître et à tirer parti de la structure morphologique est une composante de la réussite en lecture. Elle cite bon nombre de chercheurs pour appuyer cette affirmation : Carlisle, 2000; Carlisle et Nomanbhoy, 1993; Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Deacon et Kirby, 2004; Fowler et Liberman, 1995; Katz, 2004; Mahony, Singson et Mann, 2000.

En effet, l'habileté à reconnaître et à interpréter la structure morphologique des mots facilite la production et la compréhension de la langue et constitue une composante de la réussite en lecture : « Carlisle, 2000; Carlisle et Nomanbhoy, 1993; Casalis et Louis-Alexandre, 2000, Deacon et Kirby, 2004; Fowler et Liberman, 1995; Katz, 2004; Mahony, Singson et Mann, 2000 », et en écriture : « Carlisle, 1988; Green *et al.*, 2003; Rubin, 1988, 1991; Sénéchal, 2000; Treiman et Cassar, 1996; Treiman, Cassar et Zukowski, 1994 » (p.3).

Sabourin (2009) explique que le rôle crucial de la morphologie commence tout juste à être démontré dans la recherche, mais que de plus en plus d'études s'y consacrent. Cette recherche contribue à ce courant en confirmant que c'est une piste valable pour les élèves francophones en contexte linguistique minoritaire. Il serait toutefois intéressant d'approfondir davantage cet aspect puisque la chercheuse ne s'y est penchée que partiellement.

5.3.3.5 Faire des liens. Tardif (1997) affirme que la psychologie cognitive reconnaît que l'élève construit son savoir en mettant en relation les nouvelles informations avec ses connaissances antérieures. Ainsi, un apprenant qui réussit à faire des liens avec ses expériences personnelles pourra mieux intégrer les nouveaux concepts car il a de quoi rattacher la nouvelle notion à son schéma personnel, qui constitue une toile de fond où se rattachent ses nouvelles connaissances (Tardif, 1997 ; CAST, 2011 ; Katz, 2012). Plus ses connaissances antérieures sont organisées, plus il sera compétent dans ce domaine (Tardif, 1997).

Pendant cette recherche, les élèves ont dû mettre leurs connaissances antérieures en relation avec leurs nouvelles connaissances de façon plus spécifique, soit à l'aide des exemples tirés de la vie concrète. Ils ont eu d'autres occasions d'organiser leurs connaissances quand ils devaient faire des liens entre les mots. Voici un exemple qui démontre comment la chercheuse a demandé aux élèves de faire de tels liens. Les élèves devaient compléter cette phrase : (Nouveau mot) est comme (mot connu) parce que _____. Le partage de ces liens était une occasion de co-construction des apprentissages puisqu'un

partenaire pouvait ajouter à sa compréhension par ce qu'il tirait de la phrase de l'autre. Cette co-construction rappelle les théories du socioconstructivisme qui examinent le rôle de l'oral dans la construction des connaissances (Vygotsky, 1978 dans Wells, 2009). Ce type d'activités appuyait les élèves dans leur mise en relation de leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles connaissances. De plus, ces activités leur fournissaient l'occasion d'organiser leurs connaissances (Tardif, 1997).

5.3.3.6 Répétition des étapes. Après la présentation de la deuxième série de mots, la succession d'étapes s'est faite beaucoup plus efficacement et les élèves collaboraient mieux. L'enseignante a expliqué que selon elle, toutes les étapes du processus ont aidé les élèves à saisir le contenu plus en profondeur : « Je pense que toutes les étapes ont été importantes et puis ensuite, la répétition des étapes ... le fait qu'on a fait plus d'une session de vocabulaire a aidé ». La répétition de la succession des étapes a permis aux élèves de saisir les liens entre les différentes étapes. Non seulement les élèves se mettaient-ils à la tâche plus efficacement car les attentes étaient déjà établies, mais leur engagement s'est aussi amélioré. Les élèves ont vu que leur prise de notes pouvait les aider lors des étapes suivantes, et cela a rehaussé leur engagement envers les leçons en général et leur prise de notes. Willms, Friesen & Milton (2009) indiquent que l'efficacité de l'apprentissage dépend largement de l'importance que l'élève lui donne; l'élève doit estimer que l'apprentissage est significatif. Les élèves faisaient un effort pour inclure plus de détails dans leurs descriptions car ils voyaient que ces

informations pouvaient les aider lors des jeux comme celui de tabou (voir Annexe F).

Pour les élèves, l'apprentissage avait sa raison d'être, il devenait pertinent, augmentant ainsi leur engagement envers cet apprentissage.

5.4 L'enseignement du lexique au service de l'apprentissage de tous élèves

5.4.1 Conception universelle de l'apprentissage et cette recherche

L'approche appelée Conception universelle de l'apprentissage (CUA : traduction de l'anglais de *Universal Design for Learning*) se veut une approche qui reconnaît que les élèves ont tous des besoins particuliers (CAST 2011; Katz, 2012; Hall, Meyer & Rose, 2012; Pellerin, 2013). Tous sont reconnus comme étant des personnes uniques et complexes ayant des différences importantes dans l'étendue de leurs habiletés, de leurs ethnicités, de leurs compétences langagières et de leurs styles d'apprentissage. Comme tous les élèves ont des capacités et des besoins variés, l'approche CUA préconise que l'inclusion scolaire vise tout le monde plutôt qu'une fraction des élèves (CAST 2011; Hall, Meyer & Rose, 2012; Katz, 2012; Pellerin, 2013). Plusieurs éléments du modèle de CUA sont intégrés dans l'approche de cette recherche.

Tout d'abord, l'apprentissage que les élèves ont fait au cours de cette étude a été présenté dans une variété de modes, conformément au premier principe du modèle de CUA qui veut que nous fassions appel à une variété de réseaux de reconnaissances (CAST 2011; Katz, 2012; Hall, Meyer & Rose, 2012; Pellerin

2013) dans la présentation de l'information. L'information a donc été présentée aux élèves sous différents formats en faisant appel au visuel (p. ex. : images lors de l'introduction et des jeux), à l'auditif (p. ex. : discussions, partage en partenaires), au tactile (p. ex. : jeux avec les cartes imagées, jeu tabou), et sous forme multi-sensoriels (p.ex. : vidéo, technologie, partages en pairs, etc.).

Ensuite, l'utilisation de stratégies variées - l'oral, des représentations visuelles, des descriptions écrites et dites dans leurs propres mots, des liens - respecte le second principe de CUA voulant que l'on permette aux élèves de représenter leur compréhension de différentes façons pour les aider à mieux connaître et exploiter leurs réseaux stratégiques (CAST, 2011; Katz, 2012; Hall, Meyer & Rose, 2012; Pellerin 2013). Certains élèves étaient visiblement davantage motivés à noter leur compréhension à travers une représentation visuelle qu'une représentation écrite. Toutefois cette préférence était moins visible à la fin de la recherche. En effet, aucun élève ne s'est limité aux dessins pour démontrer sa compréhension lors du post test (alors qu'au début de la recherche, cela était fréquent), probablement parce qu'il connaissait les limites de ce format pour préciser sa pensée. Au cours de cette étude, les élèves ont développé leur conscience des stratégies qui les aident à apprendre, tel qu'expliqué dans la section 5.3 ci-haut : *Conscientisation des élèves face à leur apprentissage du vocabulaire*. Donner aux élèves le recours à différentes modalités de communication et d'encodage leur permet de prendre conscience des stratégies qui leur sont les plus efficaces. En apprenant à mieux se connaître, ils sont devenus des apprenants plus efficaces.

Finalement, les activités ludiques, tels que les jeux d'équipe et les partages en pairs, ont permis aux élèves de s'engager dans l'apprentissage. Cette composante du projet respecte le troisième principe de CUA, celui de tenir compte des réseaux affectifs en faisant appel à l'engagement, l'attention et la persévérance des élèves par le biais d'occasions de se mettre au défi. De plus, les activités en pairs permettaient une co-construction des apprentissages des élèves lors d'activités collaboratives. Cette collaboration a une incidence positive sur la cognition des élèves mais aussi sur leur engagement (CAST, 2011; Katz, 2012; Hall, Meyer & Rose, 2012; Pellerin 2013; Mullins, Deiglmayr and Spada, 2013). Les mêmes auteurs expliquent que l'engagement est aussi influencé par la perception de l'apprenant de ses compétences par rapport à la tâche demandée. Si l'élève perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour réussir, il sera davantage motivé à participer dans l'accomplissement de cette tâche. Puisque les tâches proposées se construisaient les unes sur les autres et quelles étaient bien étayées, elles se situaient dans la zone proximale de l'apprentissage (Vygotsky, 1978 dans Daniels, 2005) des élèves, leur permettant de les percevoir comme étant atteignables.

Les élèves ont bien exprimé à quel point la plupart des activités les ont aidés et ont fait savoir qu'ils voudraient qu'elles soient utilisées dans d'autres cours.

L'enseignante a aussi commenté le rôle actif qu'ont joué les élèves, ce qui se distingue de leur comportement habituel: « ... quand tu fais le contenu en premier ... tu vas surtout voir les forts s'impliquer, les forts partager et puis les autres se font mettre de côté mais là, ils ont dû être un p'tit peu plus responsables... il a fallu qu'ils soient actifs ». Les nombreuses activités en pairs proposées et leurs

aspects à la fois ludique et social, ont donc contribué à favoriser l'engagement des élèves (Willms, Friesen, Milton, 2009).

Cette approche aide non seulement les enseignants à rejoindre tous les styles d'apprentissage, elle permet aussi à ceux qui ont manqué des périodes d'enseignement assez prolongées d'arriver à rattraper les apprentissages en offrant maintes occasions d'entrer dans la matière. Le vocabulaire a été présenté à plusieurs reprises et un réinvestissement dans les apprentissages des élèves s'est effectué, ce qui a permis, même aux élèves les plus faibles ayant une variété de difficultés, d'avoir du succès. Cette répétition de la matière est notée comme étant importante dans les conclusions du National Reading Panel (2000). Cela signifie que les activités peuvent vraiment aider les élèves à égaliser leurs chances de réussite. Pour toutes ces raisons, l'engagement des élèves s'est amélioré, et ce malgré le fait que ce groupe présentait des défis majeurs dans ce domaine.

5.5 Les effets sur l'apprentissage

5.5.1 Les effets sur la compréhension en lecture

L'instrument d'évaluation de la compréhension en lecture utilisé était limité car il plafonnait au niveau 30. Puisque six élèves avaient déjà atteint ce niveau en début d'étude, leur progrès en lecture n'a pu être répertorié. De plus, il est possible que chez d'autres élèves, le niveau instructif atteint ait pu être plus élevé que celui indiqué en fin d'année, mais le manque de temps n'a pas permis de le vérifier.

Les élèves testés à la fin de cette recherche ont tous démontré des gains en compréhension en lecture par rapport au début. Toutefois, ces gains ne peuvent pas être attribués directement aux activités de vocabulaire faites dans le cadre de cette recherche. Il est possible que certaines habiletés développées aient pu aider les élèves à faire des inférences sur du vocabulaire inconnu lors de la lecture, comme les mots de même famille par exemple, mais on ne peut l'affirmer. Cette recherche a démontré que l'enseignement du vocabulaire ne peut, à lui seul, suffire comme appui lorsque le texte se situe à un niveau de lecture beaucoup plus élevé que celui à la portée de l'élève (niveau instructif ou facile). Il faut fournir aux élèves qui ont des difficultés en lecture des textes qui sont dans leur zone proximale de développement (de niveau de lecture instructif) si l'on veut qu'ils puissent tirer parti du contenu du texte (Clay, 2003 ; Vygotsky, 1978 dans Daniels, 2005).

Il serait intéressant de faire une étude plus approfondie et plus étendue dans le temps afin de voir de façon plus directe si les effets au niveau de la compréhension en lecture en général sont significatifs et pour déterminer à quel point l'enseignement du vocabulaire peut assister à la compréhension de textes de la matière visée.

5.5.2 Les effets sur la compréhension des études sociales

Ce qu'on sait par contre, c'est que l'apprentissage du vocabulaire, jumelé avec une planification d'un module centré sur les questions essentielles (Wiggins & McTighe, 2012; Tomlinson, 1999) a aidé les élèves à comprendre les notions

d'études sociales de façon plus approfondie. Alberta Education (2012) indique que le développement du vocabulaire juste et précis chez l'élève aura pour effet de renforcer « un sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance » (p. 11) qui lui permettra « d'acquérir, de créer, d'associer et de transmettre un sens dans une multitude de contextes » (Alberta Education, 2010, p.3). En effet, les élèves ont démontré, dans leurs réponses aux questions du post test, dans les discussions et dans d'autres travaux faits à l'extérieur des paramètres de cette recherche, un niveau de compréhension plus sophistiqué de certains concepts d'études sociales. Lors de l'entrevue de fin d'étude avec l'enseignante, elle a dit : «L'investissement dans les mots a été une révélation pour moi, avoir dépensé ce temps-là sur le vocabulaire et puis ensuite comment facile ça été d'animer le contenu... [plutôt] que de partir du contenu [et de voir le vocabulaire à mesure]... beaucoup plus animé, beaucoup plus intéressant, beaucoup plus *hands on* [pratique], individuel [différencié] ». Les élèves ont aussi expliqué que l'enseignement du vocabulaire les avait aidés ; lors des entrevues de fin d'année, douze d'entre eux ont affirmé que les mots les avaient aidés à mieux comprendre les études sociales (Marzano, 2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010). Voilà qui révèle bien le rôle du vocabulaire comme appui à l'apprentissage de matières comme les études sociales, les sciences et les mathématiques. Bien que cette recherche ne visait pas à prime abord de vérifier les effets de l'enseignement du vocabulaire sur la compréhension du contenu des études sociales, il s'avère intéressant de faire une telle constatation.

5.6 Implications pour le développement professionnel

5.6.1 Réflexion sur la pratique de l'enseignement :

Bien que cette recherche ait été limitée dans le temps et dans son envergure, elle apporte des pistes qui seraient importantes à poursuivre en ce qui a trait au développement professionnel des enseignants. Les résultats pourraient appuyer les conseils scolaires francophones et d'immersion albertains à faire des choix mieux éclairés dans le perfectionnement des enseignants. Ils pourraient aussi enrichir les cours de préparation à l'enseignement spécifiques aux matières offerts au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta.

Le développement professionnel traditionnel a généralement peu d'impact sur les pratiques des enseignants (Pellerin, 2011 ; Knight, 2007). Knight (2007) signale que les recherches de Bush (1984) ont démontré une mise en œuvre de 10% des nouvelles pratiques au cours de développement professionnel traditionnel. L'approche proposée dans cette recherche pourrait être mieux intégrée par des enseignants déjà en fonction dans le cadre d'un programme d'accompagnement pédagogique¹³ soutenu. En effet, l'accompagnement pédagogique est la méthode la plus efficace pour aider les enseignants à transférer de nouvelles connaissances et habiletés dans leur enseignement (Marzano & Simms, 2013). Des réflexions pédagogiques préconisées par la recherche-action (Pellerin, 2011 ; 2013) telles que vécues lors de cette recherches contribuent aussi

¹³ Accompagnement pédagogique est la traduction utilisée pour le terme « coaching » utilisée dans la littérature anglo-saxonne

grandement à favoriser des changements dans la pratique qui découlent d'une réaction aux résultats des élèves.

La recherche propose des étapes concrètes qui favorisent grandement le développement du vocabulaire, le lexique constituant une lacune grandissante dans la population des écoles francophones minoritaires, ainsi que dans d'autres populations qui accueillent de plus en plus d'élèves pour qui la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle. Cette approche profiterait à tous les élèves, y compris ceux qui ont encore un plus grand besoin de développer leur vocabulaire. Le fait que cet enseignement explicite, jumelé à une planification centrée sur les questions essentielles (Wiggins & McTighe, 2012; Tomlinson, 1999) permet aux élèves d'accéder à une compréhension plus approfondie du contenu, démontre que c'est une mine très importante à explorer. En outre, cette recherche pourrait fournir aux enseignants d'études sociales qui enseignent présentement dans des écoles francophones en milieu minoritaire des stratégies explicites pour mieux équiper leurs élèves à comprendre la matière présentée et pour mieux comprendre les textes présentés en classe. Cette maîtrise de la langue leur permettrait de mieux réussir leurs études en français.

De plus, les enseignants spécialistes de d'autres matières y verront peut-être une façon efficace d'enseigner les mots de vocabulaire, qui constituent en fait souvent des concepts en soi (Marzano, 2004; 2005; Carleton & Marzano, 2010). Bien que cette étude touche le cours d'études sociales, la démarche proposée pourrait être transférée à d'autres matières comme les sciences ou les mathématiques.

Si cette démarche s'avère efficace chez des élèves francophones en milieu minoritaire de l'élémentaire, il est envisageable qu'elle soit une piste à explorer auprès d'élèves du secondaire.

Finalement, cette démarche pourrait être des plus utiles dans des écoles d'immersion de toutes langues, la diversité de la population des écoles en général ne faisant qu'augmenter, même dans les écoles de langue anglaise où il serait intéressant de poursuivre cette étude dans une variété de contextes.

Bibliographie

Alberta. (2010). *Priorité littératie: Un plan d'action*. Edmonton, AB: Alberta Education.

Alberta. (2012). *Fondements pour une pratique réfléchie en francisation*. Edmonton, AB : Alberta Education.

Anadón, M. (2007). *La recherche participative : Multiples regards*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Aubut, R. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*. Toronto, ON : Ministère de l'éducation.

Auger, A. (2010). *Habilités langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération*. (Thèse de M.Ed.), Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

Bilash, O. (2007) *Scaffolding activities to develop the four skills*. *Notos*. 7 (2), 12-23.

Bilash, O. 2011: *Gardner's Multiple Intelligences and Second Language Teaching*. Récupéré de : <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/multi%20pleintelligences.html>, consulté le 11 avril 2013

Carleton, L., & Marzano, R. J. (2010). *Vocabulary games for the classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Carlisle, J. F. (2006) Morphological processes that influence learning to read. In Stone, C.A., Silleman, E.R., Ehren, B.J., & Apel, K. (Eds). *Handbook of Language and Literacy*. New York: Guilford Press, 318-339.

Carol D. Lee, & Spratley, A. (2009). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. Consulté le 11 avril 2013, récupéré de http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/tta_Lee.pdf.

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre: Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal: Éditions de la Chenelière.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Chevrier, J., Fortin, G., Thériège, M., & Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie*, 23 (1), 20-39. Consulté le 11 mai 2013, récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno1-Problematique-du-style-d-apprentissage.pdf>.

Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Coghlan, V. & Thériault, J. Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : Une revue documentaire*. Ottawa, Ontario: Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Récupéré de : <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/pdf/francais.pdf>

Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (2007). *Assessment of children and youth with special needs*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada). (2008). *Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture: De la maternelle à la 12e année*. Montréal: Chenelière Éducation.

Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: Une recension des écrits*. Moncton, N.-B: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Cormier, M., Pruneau, D., Rivard, L., & Blain, S. (2004). Un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 18, (1), 21-35.

Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, (4), 434-453.

Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. New York, NY: Routledge.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

Dolbec, A. & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans Z. L. Savoie & T. Karsenti (Éds). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Gardner, H. (1996). *Les Intelligences multiples : Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences*. Paris: Retz.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Paris, France : Fondation pour l'innovation politique. Récupéré de : http://www.ulb.ac.be/facs/medecine/docs/CPM_3.pdf

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Pearson.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC: G. Morin.

Gilbert, A. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport final de la recherche*. Ottawa, ON: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Pub. Co.

Guay, M.-H., B. Gagnon, R. Girard, G. Legault, L. St-Onge, R. Racette, I. Vachon et al. (2007). La différenciation pédagogique: Réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée. [En ligne] <http://www.differenciationpedagogique.com> (Page consultée le 14 mai 2013)

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Katz, J. (2012). *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg, MN: Portage & Main Press.

Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: NSDC.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie: Profil démologique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton, N.-B.: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Lentz, F. (2004) *Apprendre le/en français en milieu minoritaire : Quelques enjeux didactiques sur la langue*. Actes du 9e colloque de l'AIDF. Québec. 26 au 28 aout 2004.

Lévesque, J.-Y., Lavoie, N., & Chénard, M. (2007). *Recherche-action collaborative Université du Québec à Rimouski et Commission scolaire des Phares sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture : Rapport de recherche*. Rimouski, QC: Éditions Appropriation.

Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-Based Language Teaching: Convergent Concerns across Divergent Contexts. *Language Teaching Research*, 15 (3), 279-288.

Macceca, S., Duguay, C., Brummer, T., & Hurtubise, R. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal: Chenelière Éducation.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCain, M. N., Mustard, J. F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting science into action*. Toronto, ON: Council for Early Child Development.

Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (January 01, 2005). *Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions*. *Educational Psychology Review*, 17, 2, 147-177.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année*. Toronto, ON : Ministère de l'éducation de l'Ontario. Récupéré de : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Toronto, ON : Ministre de l'éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006b. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4e à la 6e année : Fascicule 4*. Toronto, ON : Ministère de l'éducation de l'Ontario. Récupéré de : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_4-2008.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3e année*. Toronto, ON : Ministère de l'éducation de l'Ontario. Récupéré de : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf.

Mullins, D., Deiglmayr A. & Spada, H. (2013). Motivation and Emotion shaping knowledge co-construction. Dans M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Éds), *Affective Learning Together: Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning*. (pp. 139 à 161). New York: Routledge.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development (NIH).

Pellerin, M. (2011). University –School Collaborative Action Research as an Alternative Model for Professional Development Through AISI. *AISI Journal*, 1 (1). Récupéré de : <http://www.uleth.ca/education/research/research-centers/aisi/aisi-journal/new-issue/vol1-no1-2011>.

Pellerin, M. (2012) Using digital technologies to promote language assessment for the 21st century. *Cahiers de l'Official Language and Bilingualism institute Working Papers*, 4, 19-36.

Pellerin, M. (2013). E-inclusion in early French immersion classrooms: Using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36, (1), 44-70.

Riel, M. (2010). *Understanding action research*. Récupéré de : <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>.

Rivard, L.P, & Cormier, M. (2008). Teaching science to French-speaking students in English Canada using an instructional congruence model involving discourse-enabling strategies. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8 (1), 23-41.

Roy, C. (2006). *Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Sabourin, C., & Labelle, M. (2009). *Analyse de la capacité de segmentation morphologique des mots dérivés par des élèves d'immersion française du primaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Savoie, Z. L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Saint-Laurent, QC : ERPI.

Smith, A., Nelley, E., & Croft, D. (2010). *Coffret d'évaluation en lecture GB+*. Montréal: Beauchemin.

Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, (1), 5-10.

Sousa, D. A., & Sirois, G. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire: Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal: Chenelière-éducation.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology*. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sweller, J., & Chandler, P. (1991). Evidence for Cognitive Load Theory. *Cognition and Instruction*, 8, (4), 351-362.

Tan, M. (2011). Mathematics and Science Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Teaching of Language in Content Learning. *Language Teaching Research*, 15, (3), 325-342.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms. *Educational Leadership*, 56, (3), 52-55.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a Route toward Differentiated Instruction. *Educational Leadership*, 57, (1), 12-16.

Viens, C. (2010). *Diversité et minorité: Pistes pour soutenir et orienter la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique en milieu francophone minoritaire albertain*. (Thèse de M.Ed.), University of Alberta, Edmonton, AB.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Wiggins, G. P., McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2012). *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, VA : ASCD.

Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement: First National Report*. Toronto, ON : Canadian Education Association.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, (2), 89-100.

Annexe A : Exemple de Prétest (réduit à deux mots)

Prétest 1 : Nous avons besoin de ton aide pour nous dire quoi enseigner!

Que sais-tu au sujet de ces mots? Ce n'est PAS un test... et c'est normal que tu ne saches pas tout cela. Tu peux écrire, expliquer, dessiner, etc.

Nom : _____

Date : _____

Une alliance		
1 Pas vraiment		
2 Un peu		
3 Quelques détails		
4 Beaucoup de détails		
Imperméable		
1 Pas vraiment		
2 Un peu		
3 Quelques détails		
4 Beaucoup de détails		

Comment j'apprends de nouveaux mots :

Annexe B : Rubrique pour indiquer le niveau de compréhension
d'un mot dans le prétest et dans le Gabarit de prise de notes

Niveau de compréhension d'un mot

1 Pas vraiment	Je ne suis pas certain de bien comprendre ou je ne comprends pas vraiment ce que le mot veut dire. Je ne peux pas vraiment en parler.
2 Un peu	J'ai une idée générale de ce que ça signifie, mais pas de détail. Je peux en parler un peu.
3 Quelques détails	Je comprends bien le mot et je comprends tout ce qu'on a vu en classe. Je peux en parler moyennement.
4 Beaucoup de détails	Je comprends même plus que ce que nous avons appris en classe. Je connais plus d'une signification. Je peux en parler beaucoup.

Annexe C : Gabarit de prise de notes (Cycle I)

J'apprends des mots

Nom :

Mot de vocabulaire :	Ma compréhension du mot	1	2	3	4
----------------------	-------------------------	---	---	---	---

J'explique dans mes mots :

Je crée une représentation visuelle du mot :

Annexe D : Gabarit de prise de notes (Cycle II)

J'apprends des mots

Nom :

Mot de vocabulaire :	Ma compréhension du mot	1	2	3	4
----------------------	-------------------------	---	---	---	---

J'explique dans mes mots : _____ _____ _____ _____	Synonymes (C'est comme):	Antonymes (contraire):
	Mots de la même famille :	Exemples :

Je crée une représentation visuelle du mot :

I

Adapté de *Building Academic Vocabulary* de Robert J. Marzano et Debra J. Pickering

Annexe E : Jeux avec les cartes imagées

Cinq jeux dont l'échafaudage diminue progressivement. Les élèves sont en groupes de 4 ou 5 personnes. Les mots ne devraient pas être écrits au tableau lors de ces jeux afin de travailler la mémoire.

1. Jeu du Pointeur :

Les cartes sont disposées, faces visibles, au milieu de la table. Le meneur dit un des mots représentés sur les cartes, les autres pointent rapidement ce mot. Après quelques tours, on fait la rotation des meneurs.

2. Jeu de Rythme :

Les cartes sont disposées faces visibles au milieu de la table. Le premier élève dit deux mots représentés par des cartes (sans les pointer) et les fait suivre des mots « boum boum », l'élève suivant répète le second mot, en ajoute un autre, puis il dit « boum boum ». Par exemple : Élève A : « rivaliser, commerçant, boum, boum », élève B : commerçant, coureur des bois, boum, boum ». Ainsi de suite en donnant la chance à tous les élèves de participer à plus d'une ronde.

3. Jeu de L'image manquante :

Les cartes sont disposées faces visibles au milieu de la table. Un des joueurs les mélange pendant que les autres tournent la tête pour ne pas voir. Il en retire une et demande « Quelle image manque? » Les autres doivent deviner à l'aide des images qu'ils voient laquelle n'y est plus.

4. Jeu de Qui suis-je?

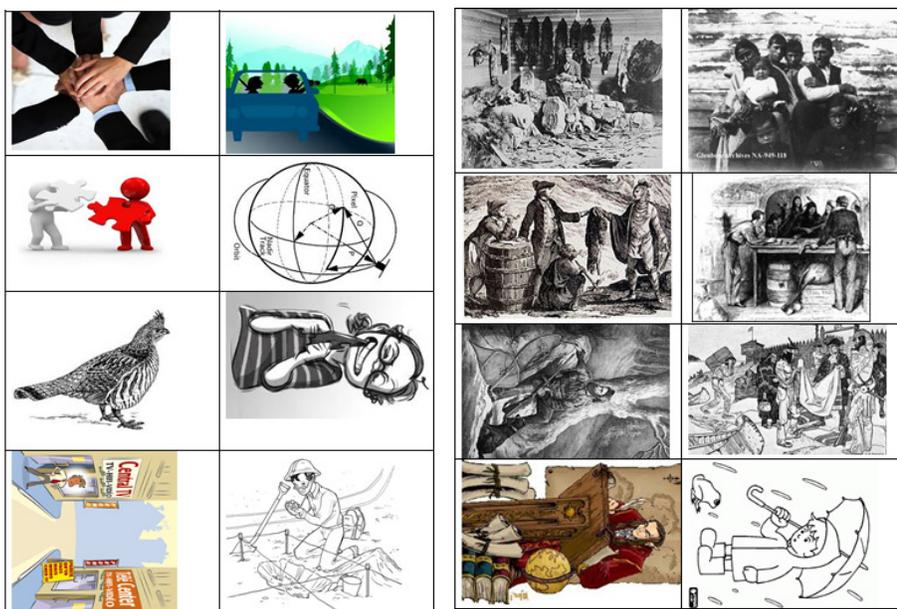
Les cartes sont disposées faces invisibles au milieu de la table. Chaque élève pige une carte et la place sur son front sans la regarder. On retourne les cartes qui restent sur la table. Chaque élève prend son tour pour faire une hypothèse après avoir regardé les images sur les fronts et sur la table. « Est-ce que j'ai le mot *rivaliser*? » Si oui, il met

sa carte au milieu. On continue avec le prochain joueur jusqu'à ce que chacun ait deviné.

5. Jeu de pêche :

Ce jeu ressemble à « Go fish » et se joue avec au moins deux séries de cartes. Les joueurs ont deux cartes dans les mains. Prenant chacun son tour, un joueur demande : « Élève A, as-tu commerçant? » Si la personne l'a, elle donne sa carte et l'autre place la paire sur la table. Si un élève n'a plus de carte, il en pige une.

Exemples de cartes :



Annexe F : Description et exemples de cartes du Jeu tabou

Le meneur de chaque équipe prend une carte et fait deviner tous les mots dans l'ordre. Il ne peut dire les mots qui sont sur la carte pour les faire deviner. Une fois terminé, un autre meneur prend une nouvelle carte et ainsi de suite.

<p>Une marchandise</p> <p>Imperméable</p> <p>Du pemmican</p> <p>Un commerçant</p> <p><u>Le multiculturalisme : Plusieurs cultures qui sont rassemblées.</u></p> <p>1</p>	<p>Du pemmican</p> <p>Rivaliser</p> <p>Un coureur des bois</p> <p>Un commerçant</p> <p><u>La navigation : Art d'utiliser des cartes et des instruments pour s'orienter</u></p> <p>2</p>
<p>Un commerçant</p> <p>Un poste de traite</p> <p>Imperméable</p> <p>Une Métisse</p> <p><u>Un fermier</u></p> <p>3</p>	<p>Une marchandise</p> <p>Un troc</p> <p>Un cartographe</p> <p>Un voyageur</p> <p><u>Une ressource naturelle : élément du milieu naturel utilisé par les êtres humains comme le pétrole, le gaz naturel, et les minéraux, les forêts, les poissons et l'eau.</u></p> <p>4</p>
<p>Imperméable</p> <p>Un poste de traite</p> <p>Une alliance</p> <p>Un troc</p> <p><u>Un prêtre : Personne qui dit la messe</u></p> <p>5</p>	<p>Un commerçant</p> <p>La traite</p> <p>Un cartographe</p> <p>Une Métisse</p> <p><u>Un portail : Grandes portes pour entrer dans une cour</u></p> <p>6</p>

Annexe G : Jeu Pyramide

Adapté de Pédagogie culturelle : <http://www.pedagogieculturelle.ca/pdf/pyramide.pdf>

DÉMARCHE

1. Tu divises le groupe en dyades — chaque personne fait face à une autre

X X X X X

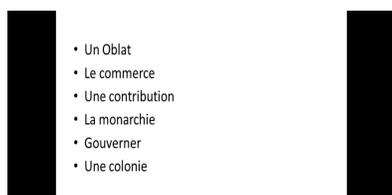
X X X X X

2. Tu te places à l'avant avec des diapositives Power Point contenant des listes de mots étudiés (tel que l'exemple ci-dessous) en t'assurant qu'une personne de la dyade te fait face et peut lire les cartons, alors que l'autre personne te fait dos et ne peut pas lire les cartons. Sinon, c'est à eux de se déplacer.

3. L'élève qui fait face aux mots devra faire deviner, le plus rapidement possible, les mots qui se trouvent sur la liste à son partenaire — c'est la course contre la montre.

4. Les élèves doivent décrire, donner des synonymes, antonymes, des exemples, bref, se servir de tout ce qu'ils savent sur ce mot pour le transmettre.

5. Une fois tous les mots devinés, tu demandes aux membres de l'équipe de changer de rôle (la personne qui devinait doit maintenant être celle qui donne les indices) et le jeu se poursuit avec une autre liste. Voici un exemple de diapositive utilisée lors de ce jeu :



Annexe H : Exemple d'une partie du document utilisé lors de l'activité Remettre en ordre

Au cours de cette activité faite à l'ordinateur, les élèves devaient réunir les images et les descriptions correspondantes, en faisant du copier et coller.

The screenshot shows a Microsoft Word document with a grid of 10 pairs of text descriptions and images. The pairs are:

- Pacte, accord entre deux partis.** Quand deux camps se mettent ensemble pour atteindre des buts. 
- Un troc.** « échange direct d'un bien contre un autre » Pendant le traite des fourures, on faisait du _____. 
- De pemmican.** Viande séchée à laquelle on ajoute des muits séchés et de la graisse. Veut dire graisse préparée en algonquin. 
- Un arrière-pays.** Durant le traite des fourures, on allait de plus en plus loin dans _____. 
- La navigation.** Art d'utiliser des cartes et des instruments pour s'orienter. Science qui permet de connaître la position. Calculer ou mesurer la route à suivre pour rejoindre un autre point de coordonnées. 
- Un interprète.** Les Métis étaient souvent des _____ pour que les blancs et les Autochtones se comprennent. Espiquer, traduire. Personne qui joue un personnage dans un film. 
- La concurrence.** Personne qui chante une chanson. Quand deux compagnies rivalisent, elles se font _____. Confrontation libre entre des commerçants qui essaient d'attirer à eux la clientèle. 
- Une fouille.** Chercher quelque chose en déplaçant tout autour. Les archéologues et les paléontologues en font pour trouver des objets ou fossiles. 
- Un portail.** Mot employé pour désigner une porte ayant une importance plus grande qu'une porte ordinaire. Grande porte. 
- La culture.** ensemble des croyances, des coutumes, des connaissances, des valeurs et des expériences historiques partagés par un groupe donné. 

Annexe I : Exemple d'une partie du tableau sur les contributions
de différents groupes/événements

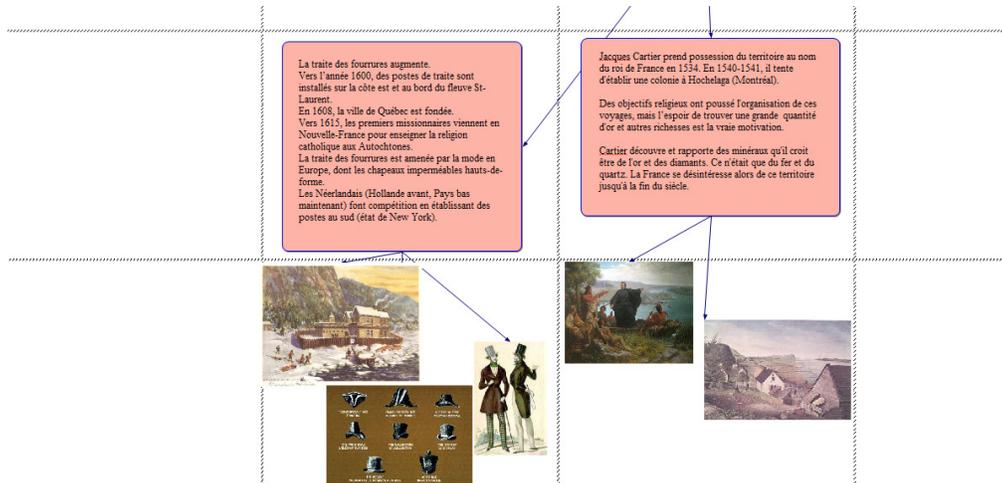
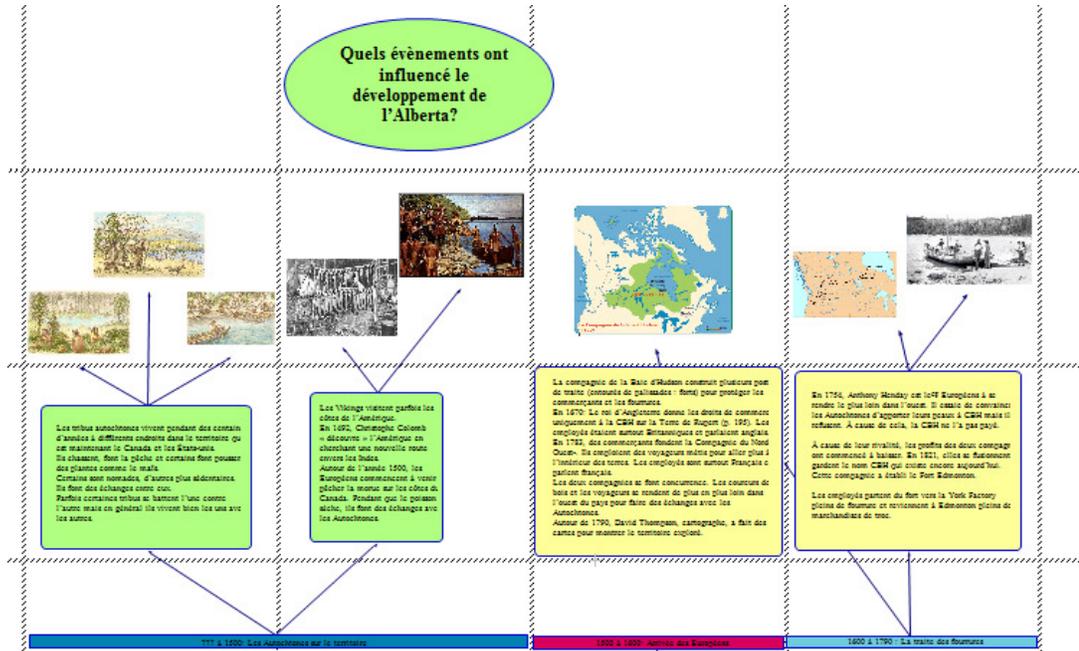
Groupes / événements	Que faisaient-ils? Qui/Quoi?	Leurs contributions Comment?	Opinion : Était-ce bon pour eux?	Opinion : Était-ce bon pour l'Alberta?
Métis	<p>Leurs parents sont Autochtones et Européens.</p> <p>Ils aidaient les voyageurs à survivre.</p> <p>Ils échangeaient des fourrures avec les coureurs des bois et aux postes de traite.</p> <p>Ils étaient des interprètes entre les Autochtones et les blancs.</p>	<p>Ils ont aidé à découvrir de nouveaux territoires.</p> <p>Ils ont permis aux Blancs et aux Autochtones de mieux communiquer ensemble.</p> <p>Ils ont enseigné comment survivre aux Européens.</p> <p>Ils ont contribué à la traite des fourrures.</p> <p>Ils ont vendu du pemmican aux compagnies CBH et CNO.</p>	<p>Oui, car plusieurs avaient un emploi comme Coureur des bois ou interprète, ils pouvaient s'enrichir.</p> <p>Oui, certains sont devenus colons agriculteurs.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux, car ils ont perdu beaucoup de leurs territoires.</p> <p>Ce n'était pas bon pour eux, car ils ont perdu plusieurs éléments de leur culture.</p>	<p>Oui, ils ont aidé les compagnies à faire du profit donc à emmener plus d'immigrants.</p> <p>Ils ont aidé la communication avec les Autochtones.</p> <p>Oui, car l'exploration devenait plus facile.</p> <p>Les blancs ont survécu grâce à eux.</p> <p>Plusieurs sont devenus colons agriculteurs.</p> <p>Non, car ils n'ont pas eu des territoires comme les Autochtones.</p>

Annexe J: Exemple d'images utilisées pour
l'enseignement des mots à l'étape 2

Un commerçant :



Annexe K : Ligne de temps des évènements ayant influencé le développement de l'Alberta



Annexe L : Exemples de diapositives de la présentation Power Point utilisées pour enseigner les événements de la période étudiée

Quels événements ont influencé le développement de l'Alberta?

La traite des fourrures

Arrivée des Européens

- La traite des fourrures augmente.
- Vers l'année 1600, des postes de traite sont installés sur la côte est et au bord du fleuve St-Laurent.
- En 1608, la ville de Québec est fondée par Samuel de Champlain.
- Vers 1615, les premiers missionnaires viennent en Nouvelle-France pour enseigner la religion catholique aux Autochtones.
- La traite des fourrures est amenée par le mode en Europe, dont les chapeaux imperméables hauts-de-forme.
- Les Néerlandais (Hollande avant, Pays bas maintenant) font compétition en établissant des postes au sud (état de New York).



Ce qui est arrivé avant les débuts de la Nouvelle-France :

- Les tribus autochtones vivent pendant des centaines d'années à différents endroits dans le territoire qui est maintenant le Canada et les États-unis.
- Ils chassent, font la pêche et certains font pousser des plantes comme le maïs.
- Certains sont nomades, d'autres plus sédentaires.
- Ils font des échanges entre eux.
- Parfois certaines tribus se battent l'une contre l'autre mais en général ils vivent bien les uns avec les autres.



Chapeaux hauts-de-forme




- Les Vikings visitent parfois les côtes de l'Amérique mais arrêtent ces visites probablement à cause du climat, des glaciers et des batailles avec les Autochtones.
- En 1492, Christophe Colomb découvre l'Amérique en cherchant une nouvelle route envers les Indes.
- En 1534, Jacques Cartier découvre le passage du fleuve St-Laurent.
- Les Européens commencent à venir pêcher la morue sur les côtes du Canada. Pendant que le poisson sèche, ils font des échanges avec les Autochtones.



- Jacques Cartier prend possession du territoire au nom du roi de France en 1534. En 1540-1541, il tente d'établir une colonie à Hochelaga (Montréal).
- Les Autochtones aident les Européens à survivre en Amérique.
- Des objectifs religieux ont poussé l'organisation de ces voyages, mais l'espoir de trouver une grande quantité d'or et autres richesses est la vraie motivation.
- Cartier découvre et rapporte des minéraux qu'il croit être du fer et des diamants. Ce n'était que du fer et du quartz. La France se désintéresse alors de ce territoire jusqu'à la fin du siècle.



Annexe M : Post test

Nom : _____

Date : _____

1. Peux-tu nous montrer ce que tu sais à propos de ces mots?

Une contribution <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1 Pas vraiment</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 Un peu</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3 Quelques détails</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 Beaucoup de détails</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1 Pas vraiment		2 Un peu		3 Quelques détails		4 Beaucoup de détails		
1 Pas vraiment									
2 Un peu									
3 Quelques détails									
4 Beaucoup de détails									
Rivaliser <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1		2		3		4		
1									
2									
3									
4									
Une alliance <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1		2		3		4		
1									
2									
3									
4									
La traite des fourrures <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1		2		3		4		
1									
2									
3									
4									
La monarchie									

1			
2			
3			
4			
Un missionnaire			
1			
2			
3			
4			

2. Au début du Canada, quel était le lien entre la monarchie et une colonie :

3. Au début du Canada, quel était le lien entre un commerçant et un poste de traite :

4. Quel groupe ou quel évènement a joué un rôle très important en Alberta?

5. Pourquoi?

6. Pourquoi le gouvernement encourageait-il les gens à aller vivre en Alberta?

Annexe N : Exemples de la planification des activités

Les étapes avec le vocabulaire : Description

Étapes	Matériel
Pré-test 29 mars Donner aux enfants le gabarit avec les mots Nous avons besoin de ton aide pour nous dire quoi enseigner! Que sais-tu au sujet de ces mots? Ce n'est PAS un test... et c'est normal que tu ne saches pas tout cela. Tu peux écrire, expliquer, dessiner, etc.	Un commerçant La traite Un coureur des bois Un voyageur Un Métis, une Métisse Un poste de traite
Avril Semaine 1 : Jour 1 : Introduction des 6 mots (6 à la fois): Etape 1 : Les élèves disent ce qu'ils savent à propos de ce mot. L'enseignant valide et décrit le mot à l'aide de description, images, exemples, histoire Etape 2 : Les élèves redisent dans leurs mots 2X2 Remplir l'horloge.	Un commerçant La traite Un cartographe Un coureur des bois (Un voyageur) Un Métis, une Métisse Un poste de traite Horloge Cahier
Jour 2 : Etape 3 : Les élèves font un dessin ou symbole du mot Etape 4 : Les élèves écrivent leur description de chacun des mots dans le cahier. Encercler le niveau de compréhension 1-4. Etape 5 : Jouer les 3 premiers jeux de reconnaissance rapide avec les carte-images	Horloge Cahier Cartes

écrire Signification metis; metis «qui est fait moitié d'une chose, moitié d'une autre» «engendré de deux espèces » de sang mêlé Etape 5 : En groupes de 2 (horloge), Piger une carte et discuter de ce que ce mot veut dire de nos jours. Etape 6 : (groupes de 4) Piger une carte et faire une phrase avec ce mot. Elle doit toujours être différente des autres. Pré-test semaine 2	
Semaine 2 : Jour 4 : Introduction des mots 7 à 12 (3 à la fois): Etape 1 : Les élèves disent ce qu'ils savent à propos de ce mot. L'enseignant valide et décrit le mot à l'aide de description, images, exemples, histoire Etape 2 : Les élèves redisent dans leurs mots 2X2 Etape 3 : Les élèves font un dessin ou symbole du mot	Une marchandise Un imperméable rivaliser Une alliance Un troc Du pemmican Horloge Cahier
Jour 5 : Etape 4 : Les élèves écrivent leur description de chacun des mots dans le cahier. Encercler le niveau de compréhension 1-4. En groupes de 4, placer les mots en associant ceux qui ont des liens (ex. : commerçant et traite) et expliquer ces liens. Etape 6 : Jouer les 3 premiers jeux de reconnaissance rapide avec les carte-images	Horloge Cahier

Annexe O : Pistes de questions au début de l'étude pour les entrevues
avec les élèves

- Quelle langue as-tu parlé en premier?
- Aimes-tu la lecture? Pourquoi?
- Quelle sorte de matériel aimes-tu lire?
- Lis-tu souvent? Comment souvent?
- T'arrive-t-il de ne pas connaître un mot quand tu lis un texte? Si oui, que fais-tu?
- As-tu appris de nouveaux mots dernièrement? Si oui, lesquels? Comment les as-tu appris?
- Comment apprends-tu de nouveaux mots?
- Que fais-tu quand tu apprends un nouveau mot pour le retenir?
- Est-ce que tes enseignants dans le passé, ou présents t'enseignent des mots de vocabulaire? Si oui, comment font-ils?
- Aimes-tu apprendre du nouveau vocabulaire?
- Peux-tu m'expliquer ce que veut dire le mot : _____?
- Si tu pouvais parler à tous les enseignants qui veulent aider leurs élèves à apprendre de nouveaux mots, que leur dirais-tu?

Annexe P : Pistes de questions au début de l'étude pour l'entrevue
avec l'enseignante

- Comment décrirais-tu tes élèves?
- Quelles sont des difficultés qui contribuent au manque de succès d'une partie de tes élèves en études sociales?
- Peux-tu me parler du lexique de tes élèves?
- Comment aides-tu tes élèves à apprendre du nouveau vocabulaire?
Quelles stratégies utilises-tu?
- Comment choisis-tu le vocabulaire enseigné?
- Tes élèves semblent-ils aimer apprendre du nouveau vocabulaire?
- En général, tes élèves retiennent-ils le nouveau vocabulaire enseigné?
Comment le sais-tu?
- Comment aides-tu tes élèves à améliorer leur lecture?

Annexe Q : Gabarit de prise de notes pour le visionnement de la vidéo
Destination Canada

Nom : _____

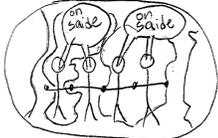
Destination Canada : Ce qui a transformé notre pays

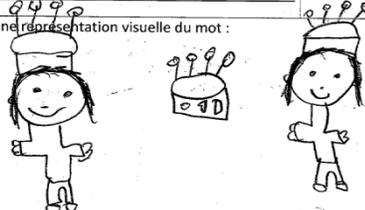
Qu'apprends-tu au sujet de :

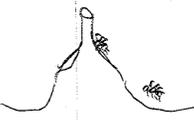
Le gouvernement	Les pionniers
Les immigrants	Le chemin de fer

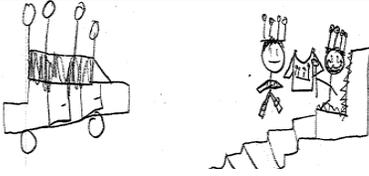
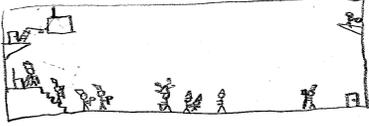
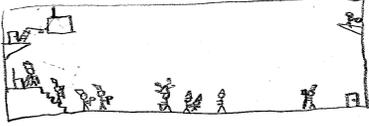
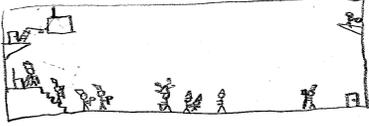
Qu'est-ce que le gouvernement veut faire en 1870?	
Quelles sont des difficultés pour les pionniers?	
De quels pays sont venus les immigrants?	
Pourquoi voulait-on les immigrants chinois? Cela a-t-il changé? Pourquoi penses-tu?	
Pourquoi certains immigrants sont-ils venus au Canada?	

Annexe R: Autres exemples de descriptions du cycle II

Exemples de descriptions dans le Gabarit de prise de notes au cycle II (étapes 4 et 5) :		
Monarchie	<p>Le roi ou reine de un pays, ex. : Britanique (ngleterre) a une reine</p> <p>Synonyme : royale</p> <p>Antonymes : démocrasi</p> 	A1 (moyen)
Contribution	<p>J'explique dans mes mots : <u>Une contribution c'est qu'on aide ensemble pour faire quelque chose.</u> <u>Du temps des vêtements de l'argent de la nourriture.</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): Aide gentil</p> <p>Antonymes (contraire): Egoïsme</p> <p>Mots de la même famille: Contribuer</p> <p>Exemples: Don</p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	B1 (moyen)
Contribution	<p>J'explique dans mes mots : <u>ça tu donne quelque chose pour du travail de argent</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): aider</p> <p>Antonymes (contraire): Égoïsme</p> <p>Mots de la même famille: contributeur</p> <p>Exemples: donner du temps pour quelque chose</p> 	A6 (moyen)
Monarchie	<p>J'explique dans mes mots : <u>c'est une famille royal</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): royauté</p> <p>Antonymes (contraire): démocratie</p> <p>Mots de la même famille: monarch</p> <p>Exemples: reine Elizabeth</p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	A6

<p>Gouverner</p>	<p>Mot de vocabulaire : Gouverner Ma compréhension du mot 1 2 3 4</p> <table border="1"> <tr> <td>J'explique dans mes mots : quelqu'un qui est le boss</td> <td>Synonymes (C'est comme): chef</td> <td>Antonymes (contraire): esclave</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Mots de la même famille: Gonerv</td> <td>Exemples: Je vais gouverner</td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	J'explique dans mes mots : quelqu'un qui est le boss	Synonymes (C'est comme): chef	Antonymes (contraire): esclave		Mots de la même famille: Gonerv	Exemples: Je vais gouverner	<p>A6</p>
J'explique dans mes mots : quelqu'un qui est le boss	Synonymes (C'est comme): chef	Antonymes (contraire): esclave						
	Mots de la même famille: Gonerv	Exemples: Je vais gouverner						
<p>Gouverner</p>	<p>J'explique dans mes mots : le gouvernement</p> <table border="1"> <tr> <td>Synonymes (C'est comme): le gouvernement</td> <td>Antonymes (contraire): Suivre</td> </tr> <tr> <td>Mots de la même famille: gouverne</td> <td>Exemples: Je gouverne les états</td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	Synonymes (C'est comme): le gouvernement	Antonymes (contraire): Suivre	Mots de la même famille: gouverne	Exemples: Je gouverne les états	<p>A3 (moyen)</p>		
Synonymes (C'est comme): le gouvernement	Antonymes (contraire): Suivre							
Mots de la même famille: gouverne	Exemples: Je gouverne les états							
<p>Monarchie</p>	<p>Mot de vocabulaire : La monarchie Ma compréhension du mot 1 2 3 4</p> <table border="1"> <tr> <td>J'explique dans mes mots : Se peut être la Reine Victoria ou la Reine Elizabeth à quand la famille royale gouverne un pays. La famille qui a des rois et des reines.</td> <td>Synonymes (C'est comme): Personne Reine rois Royauté</td> <td>Antonymes (contraire): démocratie famille commune</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Mots de la même famille: Monarc</td> <td>Exemples: la reine Victoria</td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	J'explique dans mes mots : Se peut être la Reine Victoria ou la Reine Elizabeth à quand la famille royale gouverne un pays. La famille qui a des rois et des reines.	Synonymes (C'est comme): Personne Reine rois Royauté	Antonymes (contraire): démocratie famille commune		Mots de la même famille: Monarc	Exemples: la reine Victoria	<p>B8 (fort)</p>
J'explique dans mes mots : Se peut être la Reine Victoria ou la Reine Elizabeth à quand la famille royale gouverne un pays. La famille qui a des rois et des reines.	Synonymes (C'est comme): Personne Reine rois Royauté	Antonymes (contraire): démocratie famille commune						
	Mots de la même famille: Monarc	Exemples: la reine Victoria						
<p>Colonie</p>	<p>Mot de vocabulaire : Une colonie Ma compréhension du mot 1 2 3 4</p> <table border="1"> <tr> <td>J'explique dans mes mots : Des groupes de personnes, de animaux et plein d'autres insect. Ou beaucoup de maisons. Un groupe de personnes qui va dans un autre pays pour faire un gros groupes pour faire un pays.</td> <td>Synonymes (C'est comme): groupes beaucoup</td> <td>Antonymes (contraire):</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Mots de la même famille: Colon</td> <td>Exemples: plein de chose</td> </tr> </table> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	J'explique dans mes mots : Des groupes de personnes, de animaux et plein d'autres insect. Ou beaucoup de maisons. Un groupe de personnes qui va dans un autre pays pour faire un gros groupes pour faire un pays.	Synonymes (C'est comme): groupes beaucoup	Antonymes (contraire):		Mots de la même famille: Colon	Exemples: plein de chose	<p>B8</p>
J'explique dans mes mots : Des groupes de personnes, de animaux et plein d'autres insect. Ou beaucoup de maisons. Un groupe de personnes qui va dans un autre pays pour faire un gros groupes pour faire un pays.	Synonymes (C'est comme): groupes beaucoup	Antonymes (contraire):						
	Mots de la même famille: Colon	Exemples: plein de chose						

<p>Commerce</p>	<p>Mot de vocabulaire : <u>le commerce</u> Ma compréhension du mot 1 2 3 4</p> <p>J'explique dans mes mots : <u>Une place c'est un magasin. C'est la personne qui travaille la commerce avec un autre personne</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): <u>magasin acheter</u></p> <p>Antonymes (contraire): <u>fait toute peur toi</u></p> <p>Mots de la même famille: <u>Commercent</u></p> <p>Exemples: <u>magasin</u></p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	<p>B8</p>
<p>Gouverner</p>	<p>Mot de vocabulaire : <u>Gouverner</u> Ma compréhension du mot 1 2 3</p> <p>J'explique dans mes mots : <u>Gouverner est come une personne qui donne les loi qui gouverne qui te dit quoi faire</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): <u>bus patron</u></p> <p>Antonymes (contraire): <u>Suis fait</u></p> <p>Mots de la même famille: <u>Gouverne</u></p> <p>Exemples: <u>dit roi fait</u></p> <p>Je crée une représentation visuelle du mot :</p> 	<p>B8</p>
<p>Colonie</p>	<p>Mot de vocabulaire : <u>Une colonie</u> Ma compréhension du mot 1 2 3 4</p> <p>J'explique dans mes mots : <u>Sei des per son civil tous pour casable. C'est des personnes qui vivent ensemble</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): <u>une colonie = un groupe une famille</u></p> <p>Antonymes (contraire): <u>une seule personne.</u></p> <p>Mots de la même famille: <u>un colon une colonisation</u></p> <p>Exemples: <u>des pingouins, des zèbres, des mennonites, des hutterites</u></p>  <p>(avec scribe)</p>	<p>B10 (faible)</p>
<p>Monarchie</p>	<p>J'explique dans mes mots : <u>Un person qui est un roi ou en rene</u></p> <p>Synonymes (C'est comme): <u>Un Roite</u></p> <p>Mots de la même famille: <u>monarchie</u></p>	<p>B6 (faible)</p>

																																															
Monarchie	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Mot de vocabulaire : <u>la monarchie</u></td> <td colspan="3">Ma compréhension du mot</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td colspan="2">J'explique dans mes mots :</td> <td colspan="1">Synonymes (C'est comme):</td> <td colspan="2">Antonymes (contraire):</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><u>famille royale</u></td> <td colspan="1"><u>Royaute</u></td> <td colspan="2"><u>démocratie</u></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="1">Mots de la même famille :</td> <td colspan="2">Exemples :</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="5">Je crée une représentation visuelle du mot :</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">  </td> </tr> <tr> <td colspan="5"> <p><i>(Famille royale</i></p> <p><i>Synonyme : Royauté</i></p> <p><i>Antonyme : Démocratie)</i></p> </td> </tr> </table>	Mot de vocabulaire : <u>la monarchie</u>		Ma compréhension du mot					1	2	3	J'explique dans mes mots :		Synonymes (C'est comme):	Antonymes (contraire):		<u>famille royale</u>		<u>Royaute</u>	<u>démocratie</u>				Mots de la même famille :	Exemples :							Je crée une représentation visuelle du mot :										<p><i>(Famille royale</i></p> <p><i>Synonyme : Royauté</i></p> <p><i>Antonyme : Démocratie)</i></p>					<p>B10</p> <p>(faible)</p>
Mot de vocabulaire : <u>la monarchie</u>		Ma compréhension du mot																																													
		1	2	3																																											
J'explique dans mes mots :		Synonymes (C'est comme):	Antonymes (contraire):																																												
<u>famille royale</u>		<u>Royaute</u>	<u>démocratie</u>																																												
		Mots de la même famille :	Exemples :																																												
Je crée une représentation visuelle du mot :																																															
																																															
<p><i>(Famille royale</i></p> <p><i>Synonyme : Royauté</i></p> <p><i>Antonyme : Démocratie)</i></p>																																															

Annexe S: Autres exemples de résultats de l'activité *Associer deux mots dans une phrase*

<i>Exemples de résultats des associations de mots</i>		
Monarchie et colonie	« La monarchie était le boss de la colonie »	A4 (fort)
Commerçant et poste de traite	« un commerçant travaille a un poste de traite. »	A4 (fort)
Monarchie et colonie	« Colonie : Est un groupe de personnes qui s'établit quelque part d'autre. C'est la monarchie qui envoie le colonie a s'installer. »	A5 (fort)
Métis et coureur des bois	« Le mot métis est comme le mot coureur des bois parce que beaucoup de coureur des bois était eux même des métis. »	B1 (moyen- absent lors de l'introduction de ces deux mots)
Monarchie et colonie	« La colonie est la place qui appartient (à) un monarchie »	A1 (moyen)

Annexe T : Autres exemples du rendement des élèves dans les évaluations

Exemples du rendement par élève dans les évaluations		
Élève	Description	Date
B14 (fort)	« Rivaliser : Faire comme une course contre des personnes. »	9 mai
	« Imperméable veut dire que les liquides ne passent pas au travers. Comme quand il pleut et tu n'es pas mouillé. Le contraire de l'imperméable est perméable. Perméable veut dire que l'eau passe au travers. »	28 mai
	« Rivaliser ça veut dire que plusieurs personnes compétitionnent ensemble. Comme une course, une compétition de cuisine et etc. Un mot de la même famille serait compétition. »	18 juin
	Alliance : Une alliance c'est quand des personnes se mettent ensemble. Comme quand tu te maries tu fais une alliance.	18 juin
	Contribution : Une contribution ça veut dire que tu donnes de ton temps à une personne qui en a besoin. Comme tu peux donner de l'argent, de la nourriture et des vêtements.	18 juin
A5 (fort)	Rivaliser veut dire opposer à quelqu'un et disons faire une course.	9 mai
	Très bien réussi l'activité de remettre en ordre les descriptions, images et mots.	Échelonné sur plusieurs périodes
	Rivaliser est une chose que tu fais dans tous les sports et dans les magasins le font aussi. S'est quand tu essaies de gagner quelque chose comme de l'argent, un prix, un trophée ou une médaille.	18 juin
	Alliance : Une alliance est quand tu fais équipe avec quelqu'un d'autre, comme un mariage, ou encore dans la guerre, deux pays peuvent faire alliance.	18 juin
On voit ici clairement l'évolution de la description.		
A4 (fort)	Rivaliser veut dire quand tu es en concurrence avec quelqu'un et tu veux les battre. Un commerçant est une personne qui vend des marchandises à des personnes, un synonyme de commerçant c'est un marchand. Les commerçants se font en concurrence pour avoir le plus de personnes et d'argent. (28 mai)	28 mai
	Très bien réussi l'activité de remettre en ordre les descriptions, images et	Échelonné sur

	mots.	plusieurs périodes
	Rivaliser c'est quand tu est en concurrence. Une contribution c'est quand tu donnes du aide.	18 juin
Cet élève a tout de suite intégré des stratégies pour bien décrire les mots. Il est plutôt concis au post test, mais très précis. Possible que c'était dû au peu de temps alloué, car il a tout fait.		
A2 (fort)	Rivaliser veut dire des personnes qui font une course comme exemple. Ils se bataille pour gagner (pas vraiment batailler).	9 mai
	Très bien réussi l'activité de remettre en ordre les descriptions, images et mots.	Échelonné sur plusieurs périodes
	Rivaliser : allez contre, comme avoir le plus de visiteurs a un retorant (une compétition de prix).	18 juin
Il a tout de suite intégré des exemples dans ses descriptions.		
B8 (fort)	Le mot rivaliser est des personnes que sont contre.	9 mai
	Imperméable : un synonyme pour imperméable est l'eau ne passe pas a traver, sa peu d'aider quand il pleut. Un exanple est l'eau ne passe pas a traver. Un anthonime est perméable.	28 mai
	Très bien réussi l'activité de remettre en ordre les descriptions, images et mots.	Échelonné sur plusieurs périodes
	Une contribution est quand tu donne de ta part, et que tu aides pour des chose comme donner de l'argent pour le cancer.	18 juin
Les descriptions de cet élève se sont améliorées grandement depuis les débuts de l'étude.		
B7 (fort)	Rivaliser ses quand 2 ou plus de personne sont en battail et/ou en compéition. Quand tu est en compétition avec une personne tu rivalise avec eu.	9 mai
	Imperméable ses quand on a du tissues ou un onjet qui ne lesse pas l'esu et certains liquides pas passer au travers. Mots de la même famille : perméable cars <u>impermeable</u> . Antonymes : perméable : cars perméable veut dire que sa  peut passer au travers. Synonyme : résistant au liquide/eau	28 mai
	Très bien réussi l'activité de remettre en ordre les descriptions, images et mots.	Échelonné sur plusieurs périodes
	La monarchie ses la famille royale et une sorte de gouvernement. La reine,	18 juin

	le roi, le prince et la princesse font partie de la monarchie.	
Cet élève a intégré plusieurs aspects dans ses descriptions tôt dans son cheminement. Il a pu intégrer plus d'un sens à un mot comme monarchie.		

Annexe U : Autres exemples de travaux d'élèves forts au post test

L'élève fort (B7), a pu décrire tous les mots de façon excellente. En voici des exemples :

Mot	Description	Niveau de compréhension indiqué par l'élève (voir annexe II)
Contribution	<p>une contribution ses quand tu donne ta part a faire quelque chose. Tu donne une chose a quelqu'un. En générale ça veut dire tu aide une ou des personnes généralement</p> 	4
Alliance	<p>une alliance ses quand tu team up a une ou plusieurs personnes pour faire quelque chose en équipe. un autre mot pour alliance équipes.</p> 	4
Monarchie	<p>la monarchie ses la famille royale une sorte de gouvernement. La reine le prince et la princesse font partie de la monarchie.</p> 	4

Un autre élève fort (B14), a pu décrire tous les mots de façon excellente.

En voici des exemples :

Mot	Description	Niveau de compréhension indiqué par l'élève (voir annexe II)
Contribution	<p>une contribution ça veut dire que tu donne de ton temps a une personne qui en a de besoin. Comme tu peut donner de l'argent, de la nourriture et des vêtements</p>	4

Traite des fourrures	La traite veut dire échange. Alors la traite des fourrures veut dire que quand les autochtones faisaient de la traite avec les Européens, ils échangeaient des fourrures contre des asserrboles, des peaux, des ustensiles ect.	4
Alliance	Une alliance c'est quand des personnes se mettent ensemble. Comme quand tu te maries, tu fais une alliance,	4

Annexe V : Autres exemples de descriptions contenant plusieurs aspects
des mots au dernier quiz et au post test

Exemples de descriptions contenant plusieurs aspects des mots au dernier quiz et au post test		
Mot	Description	Élève
Monarchie	<p>3. Monarchie: La Famille royale. Gouvernement Non politique.</p> <p>Exemple: Reine Victoria, Elizabeth, prince Charles, William, prince Kate, Diane</p>	B7 (fort)
Alliance	<p>Une alliance</p> <p>une alliance ses quand tu team up avec une ou plusieurs personnes pour faire quelque chose en équipe, un autre mot pour alliance ses équipes.</p> <p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input checked="" type="checkbox"/></p>	B7 (fort)
Monarchie	« La monarchie veut dire une famille royale. Exemple : prince William, reine Élisabeth, prince Charles et reine Victoria »	B14 (fort)
Contribution	<p>Une contribution</p> <p>1 Pas vraiment</p> <p>2 Un peu</p> <p>3 Quelques détails</p> <p>4 Beaucoup <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Une contribution se veut dire que tu donne de ton temps à une personne qui en a de besoin. Comme tu peut donner de l'argent, de la nourriture et des vêtements.</p>	B14 (fort)
Monarchie	<p>La monarchie</p> <p>La monarchie ses une sorte de famille royale, Il y a le prince William, la reine Victoria, tout les autres personnes royales.</p> <p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input checked="" type="checkbox"/></p>	B14 (fort)

Annexe W : D'autres exemples de descriptions avec des exemples de la vie concrète

Exemples d'élèves qui donnent un exemple de la vie concrète																	
Mot	Description	Élève															
Rivaliser	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>Rivaliser</td> <td>Rivaliser ses ses quand tu va contre une personne</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td></td> <td>Quand tu est en compétition avec une personne</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td>on dit que tu rivalise avec eux.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table> 		Rivaliser	Rivaliser ses ses quand tu va contre une personne	1		Quand tu est en compétition avec une personne	2		on dit que tu rivalise avec eux.	3			4	<input checked="" type="checkbox"/>		B7 (fort)
	Rivaliser	Rivaliser ses ses quand tu va contre une personne															
1		Quand tu est en compétition avec une personne															
2		on dit que tu rivalise avec eux.															
3																	
4	<input checked="" type="checkbox"/>																
Interprète	<p>Mot de vocabulaire : Un interprète Ma</p> <p>J'explique dans mes mots : C'est quand tu traduit pour quelqu'un</p>	A3 (moyen)															
Fouille	<p>J'explique dans mes mots : C'est quand ils cherchent pour quelque chose comme les policiers.</p>  <p>« C'est quand ils cherchent pour quelque chose, comme les policiers »</p>	A3 (moyen)															
Pemmican	<p>J'explique dans mes mots : C'est du beef jerky en anglais ça peut dure pour un mois et il y a des herbes, des fruits et les épices.</p>	A3 (moyen)															
Rivaliser	Quand tu va contre quelqu'un exemple : soap box derby ou même un cours (course).	A6 (moyen)															
Monarchie	<p>tu est dans une famille avec</p> <p>un Roi ou une Reine.</p>	B6 (faible)															
Rivaliser		B4															

	ces deux magasin qui se chicane pour avoir des plus bas prix pour avoir plus de client et avoir plus de \$	(faible)
--	---	----------

Annexe X : Questions des entrevues semi-dirigées avec les élèves à la fin de l'étude

Voici les pistes de questions :

- As-tu appris de nouveaux mots dernièrement? Si oui, lesquels?
- Est-ce que de savoir ces mots t'a aidé à comprendre les études sociales?
- T'arrive-t-il de ne pas connaître un mot quand tu lis un texte? Si oui, que fais-tu?
- Peux-tu m'expliquer ce que veut dire le mot : impensable, imprévisible, infatigable?
- Et me dire le contraire/un antonyme de : indirect, discipliné?
- Peux-tu me donner un mot de la même famille que : discipliné, imprudence,
individualiser
- Que veulent dire photographe, cosmographe? Comment le sais-tu? Coloniser?
Perméable?
- Synonyme de contribuer?
- Quel est le lien entre marchandise et commerce?
- Quelles sont des choses que tu as déjà faites dans d'autres classes pour t'aider à
comprendre de nouveaux mots?
- Comment apprends-tu de nouveaux mots?
- Que peux-tu faire si tu apprends un nouveau mot pour le retenir?
- Pense à toutes les choses qu'on a faites ensemble, Que penses-tu des activités de
vocabulaire faites dans ta classe d'études sociales depuis les trois derniers mois?
- Laquelle ou lesquelles sont tes préférées? Pourquoi?
- Laquelle ou lesquelles t'ont le plus aidé à apprendre et à retenir les mots? Pourquoi?
- Si tu pouvais parler à tous les enseignants qui veulent aider leurs élèves à apprendre de
nouveaux mots, que leur dirais-tu?

Annexe Y : Questions de l'entrevue semi-dirigée avec l'enseignante
à la fin de l'étude

Voici les pistes de questions :

- Qu'est-ce qui est différent dans ce que tu fais habituellement en études sociales et ce que nous avons fait?
- Selon ton expérience avec tes collègues, comment le nouveau vocabulaire est-il travaillé habituellement dans les sciences, mathématiques ou études sociales?
- Que penses-tu des activités pour faire connaître le nouveau vocabulaire de tes élèves en études sociales?
- Selon toi quel a été l'effet de l'enseignement explicite de ces stratégies sur l'apprentissage du vocabulaire chez tes élèves?
- Penses-tu qu'il y a eu une incidence sur leur capacité de compréhension du contenu des études sociales? Pourquoi?
- Penses-tu que ce type d'activité peut influencer leur capacité de comprendre lorsqu'ils lisent le matériel d'études sociales? Pourquoi?
- As-tu remarqué des changements chez tes élèves lors de cette recherche? Si oui, lesquels?
- Que changerais-tu?
- Quels sont les obstacles que tu vois pour intégrer l'enseignement explicite du vocabulaire dans ton enseignement?
- Qu'aimerais-tu partager avec des collègues intéressés à l'apprentissage du vocabulaire?
- Quoi d'autre as-tu remarqué?

Annexe Z: Échelle décrivant l'assignation des notes du travail Remettre en ordre

Note	Description
5	Tous les mots sont bien associés
4	Presque tous les mots sont bien associés (jusqu'à 3 erreurs)
3	La plupart des mots sont bien associés (jusqu'à 6 erreurs)
2	Plusieurs des mots sont bien associés (jusqu'à 9 erreurs)
1	Quelques mots sont bien associés (plus de 9 erreurs)