

*Rapport
de recherche*
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire en contexte
de classe ordinaire : évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des
caractéristiques des élèves**

Chercheuse principale

Rachel Berthiaume, Université de Montréal

Cochercheurs

Dominic Anctil, Université de Montréal

Daniel Daigle, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187666

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche	
1. Problématique	1
2. Principales questions de recherche	3
3. Objectifs poursuivis	4
Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de la recherche	
1. Retombées et implications des résultats obtenus	5
2. Niveau de généralisation des résultats obtenus	9
Partie C – Méthodologie	
1. Approche méthodologique privilégiée	10
2. Méthode de cueillette de données	10
3. Échantillon	10
4. Traitement et analyse des données	10
Partie 4 – Résultats	
1. Principaux résultats liés aux objectifs 1 à 4	11
2. Conclusions et pistes de solution	16
3. Contribution à l’avancement des connaissances	17
Partie 5 – Pistes de recherche	18
Partie 6 – Références	19
Annexe A – État des connaissances sur la question du vocabulaire et de l’importance de son enseignement explicite	21
Annexe B – Prétests (lecture, orthographe et vocabulaire)	39
Annexe C – Formulaire d’approbation éthique, chronologie du dispositif expérimental et contenu des périodes d’enseignement dédiées à la condition expérimentale 2 (oral, lecture et écriture)	75
Annexe D – Résultats généraux en lien avec l’objectif 1	284
Annexe E – Résultats généraux en lien avec l’objectif 2	289
Annexe F – Résultats généraux en lien avec l’objectif 3	295
Annexe G – Résultats généraux en lien avec l’objectif 4	300

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Le succès en lecture et en écriture constitue le fondement autant de la réussite dans toutes les matières scolaires que de la pleine participation à la vie adulte (OCDE, 2010). Or, ce succès dépend d'apprentissages complexes qui sont associés à un grand nombre d'habiletés relevant de l'oral et de l'écrit que l'élève développe sur une longue période (Ecalte et Magnan, 2010). Au Québec, malgré tous les efforts investis afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, la maîtrise du français écrit constitue un défi de taille pour une majorité d'entre eux et plusieurs n'arrivent pas à atteindre les cibles de réussite (Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013; MELS, 2006a, 2010). Des études récentes montrent, par exemple, que les élèves québécois sont parmi les plus faibles en lecture au Canada (CMEC, 2012; OCDE, 2013) et qu'un élève sur cinq n'atteint pas les seuils établis aux épreuves ministérielles en écriture, en particulier sur le plan de l'orthographe (MELS, 2012). En parallèle, les pratiques enseignantes qui font actuellement consensus au sein de la littérature scientifique relevant du domaine de l'éducation accordent une place importante à un enseignement explicite du vocabulaire puisqu'il favoriserait, notamment, l'autonomie en lecture (voir, par exemple, Beck, McKeown et Kucan, 2013; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2011; NICHD, 2000) et en écriture (voir, par exemple, Bowers et Kirby, 2010; Leong, 2000). Par vocabulaire, on entend le sous-ensemble du lexique d'une langue que connaît une personne (Polguère, 2008). Cette connaissance se développe tant à l'oral qu'à l'écrit (Baumann, Edwards et Boland, 2012). Ainsi, lorsque les élèves

connaissent un nombre important de mots et qu'ils peuvent y associer plusieurs de ses caractéristiques, à l'oral comme à l'écrit, ils sont davantage en mesure de devenir des lecteurs et des scripteurs experts (voir, entre autres, Cunningham et Stanovich, 1997; Lesaux et Kieffer, 2010; Nagy, 2007; Scarborough, 2001; Stahl et Nagy, 2006).

En contrepartie, les résultats de l'étude menée par Mansour (2012) indiquent que la pratique la plus répandue, au Québec, pour enseigner du vocabulaire se rapporte à l'utilisation de listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison et qui sont principalement évaluées à l'aide de dictées dans une perspective de réussite orthographique. Pourtant, les prescriptions ministérielles québécoises actuelles accordent une place de choix à l'enseignement du vocabulaire (voir, par exemple, la section *Lexique* du document *Progression des apprentissages en français* (MELS, 2009, p. 5-12)). Selon Vancomelbeke (2004, rapporté par Anctil, 2013), la complexité du lexique de la langue et le fait que l'acquisition du vocabulaire soit perçue, par les enseignants, comme devant s'accomplir de manière naturelle plutôt qu'au moyen d'un enseignement explicite expliquent le peu d'importance accordée aux pratiques d'enseignement du vocabulaire. Pourtant, comme mentionné plus haut, le bilan des recherches menées dans les dernières années montre qu'un enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire, c'est-à-dire qui aborde plusieurs dimensions des mots (comme leur forme, leur sens et leur utilisation), favorise la réussite en lecture et en écriture des élèves du primaire (voir également Biemiller, 2001, 2012; Blachowicz et Fisher, 2010, 2011; Kame'enui et Baumann, 2012; Nation, 2001). Il importe donc de leur

proposer des pratiques de classe axées sur l'enseignement du vocabulaire, et ce, particulièrement en 4^e année du primaire alors que le contenu des textes scolaires se complexifie et que de nombreux élèves sont à risque d'éprouver des difficultés avec des mots abstraits, littéraires ou peu fréquents (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990) (voir l'Annexe A pour plus d'informations).

2. Principales questions de recherche

Cette recherche cible les priorités 2.1 (comment l'articulation entre l'oral et la lecture, entre la lecture et l'écriture ou celle entre l'oral et l'écriture contribuent-elles à l'amélioration du français écrit ?) et 4.1 (quelles sont les pratiques ou approches pédagogiques les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence à lire ou à écrire des élèves qui rencontrent des difficultés en contexte d'inclusion scolaire?) des axes 2 (l'apprentissage du français écrit) et 4 (les besoins spécifiques en français écrit) de l'action concertée sur l'écriture et la lecture dans laquelle elle s'insère.

Les pratiques pédagogiques qui résultent de la présente recherche ont été définies de manière à mettre en relation les habiletés orales et les habiletés en lecture et en écriture des élèves pour favoriser leurs apprentissages et la consolidation de ceux-ci. Ces pratiques ont été validées théoriquement et testées empiriquement de manière à nous assurer non seulement de leur intérêt potentiel auprès des élèves, mais également de leurs effets positifs sur les apprentissages de ces derniers, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés en français (qu'elles soient dues à des difficultés d'apprentissage ou au fait que le français n'est pas leur langue première).

3. Objectifs poursuivis

L'objectif général de cette recherche est de créer, d'évaluer et de proposer des pratiques novatrices axées sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4^e année du primaire qui évoluent en classe ordinaire, et ce, dans le but de favoriser a) le développement et l'amélioration de leur compétence à lire et à écrire, b) leur appropriation des mots de la liste orthographique (MELS, 2014) et c) leur réussite aux épreuves obligatoires de fin de cycle.

Objectif 1 : Comparer les effets de trois conditions expérimentales sur les performances à des épreuves de prétest et de post-tests évaluant la compréhension en lecture, l'orthographe ainsi que l'étendue et la profondeur du vocabulaire. Ces conditions sont 1) le recours à des listes de mots à mémoriser, 2) la mise en application d'un enseignement explicite et multimodal des mots inclus dans ces listes et 3) une condition contrôle où aucun enseignement spécifique n'a lieu.

Objectif 2 : Analyser les effets des trois contextes d'enseignement de la condition 2, soit 1) tâches orales, 2) tâches orales et de lecture, et 3) tâches orales, de lecture et d'écriture sur les performances aux épreuves de pré/post-tests et comparer les résultats à ceux obtenus dans le cadre de la condition 1.

Objectif 3 : À titre exploratoire, dans le cadre de la condition deux, comparer les performances des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à celles des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés.

Objectif 4 : À titre exploratoire, dans le cadre de la condition deux, comparer les performances des élèves pour lesquels le français est la langue première à celles d'élèves pour lesquels le français est une langue seconde.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Nous présentons, dans cette partie, cinq constats généraux qui prennent la forme de messages clés auxquels nous sommes arrivés après avoir analysé les résultats issus de la présente recherche. La présentation de ces constats est accompagnée de pistes de solutions destinées à favoriser les retombées et les implications pratiques qui en découlent. Tous les auditoires, que ce soit les décideurs, les gestionnaires, les intervenants scolaires (enseignants, orthopédagogues, orthophonistes, directions d'école) ou issus des milieux universitaires sont concernés par ces retombées et implications.

2.1 Retombées et implications des résultats obtenus

Constat 1 : Un enseignement explicite du vocabulaire axé sur le sens, la forme et l'utilisation des mots favorise l'approfondissement du vocabulaire ainsi que l'apprentissage de l'orthographe.

Les résultats obtenus indiquent que les élèves issus de la condition expérimentale de cette étude ont vu leurs apprentissages progresser de manière significative en ce qui a trait à leurs connaissances liées à l'orthographe et à la profondeur du vocabulaire. Ces résultats suggèrent qu'un enseignement explicite axé sur le sens, la forme et l'utilisation des mots constitue un dispositif approprié pour favoriser non seulement l'approfondissement du vocabulaire des élèves, mais également le développement de leur compétence à orthographier, en particulier en ce qui a trait à leur appropriation des mots de la liste orthographique publiée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2014), la plupart des mots que nous avons

enseignés en faisant partie. L'orthographe des mots ne constituant qu'une des propriétés des mots à apprendre, il importe que les élèves soient amenés à travailler, en salle de classe, d'autres propriétés liées aux aspects formels et sémantiques de ces mots. Plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ces mots seront représentés en mémoire et plus leur récupération sera facile dans les tâches de lecture et d'écriture. La maîtrise du français écrit constituant un défi de taille pour une majorité d'élèves (MELS, 2006a, 2010), le recours à un tel dispositif peut, ultimement, favoriser leur réussite aux épreuves obligatoires de fin de cycle. Ce premier constat comporte des répercussions pour tous les milieux (gestionnaires, scolaires et universitaires) puisqu'il implique de réviser les programmes de formation initiale et continue des enseignants de sorte que ceux-ci reçoivent les savoirs théoriques et pratiques nécessaires à la mise en place d'un enseignement pluridimensionnel et explicite du vocabulaire.

Constat 2 : Le recours à des listes de mots à mémoriser ne constitue pas la pratique la plus efficace pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe ainsi que l'approfondissement du vocabulaire.

Les résultats de l'étude menée par Mansour (2012) indiquent que la pratique la plus répandue, au Québec, pour enseigner du vocabulaire se rapporte à l'utilisation de listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison et qui sont principalement évaluées à l'aide de dictées dans une perspective de réussite orthographique. Or, nos résultats suggèrent que le recours à une telle pratique est insuffisant pour amener les élèves à progresser de manière significative sur le plan de l'orthographe et de la profondeur de

leurs connaissances lexicales. Il importe donc, encore une fois, de revoir la formation (initiale et continue) des enseignants dans le but de mettre à leur disposition toutes les connaissances utiles à la mise en place de pratiques efficaces afin de favoriser, notamment, leur appropriation de la liste orthographique ministérielle ainsi que des activités qui y sont proposées. Il importe aussi que les milieux scolaires réaménagent leurs grilles horaires de sorte que du temps de classe soit dédié à un travail explicite sur le vocabulaire.

Constat 3 : La compréhension en lecture et l'étendue du vocabulaire sont des notions qui se développent à long terme.

Les pratiques enseignantes qui font actuellement consensus dans le domaine de l'éducation accordent une place importante à un enseignement explicite du vocabulaire puisqu'il favoriserait, notamment, l'autonomie en lecture et la taille du vocabulaire (voir, par exemple, Beck, McKeown et Kucan, 2013; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2011). Nos résultats indiquent que les élèves de la condition expérimentale n'ont pas progressé significativement sur ces deux plans, ce qui suggère que les effets d'un tel enseignement sur la taille du vocabulaire et la compréhension en lecture se font ressentir à plus long terme. Ce constat s'inscrit dans la même lignée que ceux émis plus haut et ouvre la voie à une plus grande intégration de l'enseignement explicite du vocabulaire en classe, et ce, dès le début de la scolarisation, afin de maximiser ses effets sur l'appropriation de l'écrit chez les élèves. Comme précédemment, c'est par la révision des programmes de formation initiale et continue que les enseignants pourront mieux s'approprier les divers objets d'enseignement sur lesquels doivent porter leurs pratiques d'enseignement du vocabulaire.

Constat 4 : Le recours à des tâches présentées à la fois à l’oral et en contexte de lecture représente une pratique efficace pour favoriser les progrès des élèves en orthographe et approfondir leur vocabulaire.

Le dispositif d’enseignement expérimenté dans cette étude comportait trois contextes visant à mettre en relation les habiletés orales et les habiletés en lecture et en écriture des élèves, et nos résultats montrent que les élèves qui ont réalisé des activités présentées à l’oral et en lecture se distinguent, sur le plan de la progression de leurs apprentissages liés à l’orthographe et à la profondeur du vocabulaire, de ceux qui ont effectué des activités orales seulement. Ces résultats indiquent qu’un enseignement explicite du vocabulaire devrait comporter minimalement des activités orales et de lecture pour favoriser le développement de l’orthographe et l’approfondissement du vocabulaire. Ce constat s’arrime aux résultats des études qui concluent que lorsqu’un élève connaît un nombre important de mots et qu’il peut y associer plusieurs de ses caractéristiques, à l’oral comme à l’écrit, il est davantage en mesure de devenir un lecteur et un scripteur expert (Hiebert et Martin, 2009 ; Nagy, 2007). Encore une fois, c’est grâce à la formation initiale et continue que les enseignants pourront mieux connaître les pratiques pédagogiques qui contribuent à mettre en relation les habiletés langagières favorisant les apprentissages des élèves et leur consolidation. Ce constat implique aussi des répercussions sur les familles et leurs pratiques en matière de littératie. De nombreuses activités peuvent être réalisées à la maison pour travailler le vocabulaire avec son enfant, comme, par exemple, la lecture partagée de livres à voix haute et la fréquentation de la bibliothèque de son quartier.

Constat 5 : L'enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire favorise les apprentissages de tous les élèves de la classe ordinaire, peu importe leurs caractéristiques.

En ce sens, les résultats obtenus dans cette étude permettent de mieux prendre en compte les particularités des élèves qui évoluent en contexte d'inclusion scolaire, y compris les élèves en difficulté et les élèves en langue seconde et, conséquemment, de mieux planifier les interventions didactiques et orthodidactiques qui leurs sont destinées. Ce dernier constat nous amène à insister, à nouveau, sur l'importance de placer l'enseignement explicite et pluridimensionnel du vocabulaire au cœur des planifications de classe. En proposant aux enseignants du primaire des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire, en particulier chez les élèves pour lesquels la maîtrise du français est problématique, nous espérons pouvoir contribuer à ce que le programme de formation soit adapté en conséquence et que les contenus dédiés à la formation des maîtres soient renouvelés.

2.2 Niveau de généralisation des résultats obtenus

Bien que les résultats issus de cette recherche aient fait l'objet d'analyses statistiques rigoureuses, ils ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves en cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les participants sont trop peu nombreux, en plus de provenir d'une région (communauté métropolitaine de Montréal) et d'un niveau scolaire (la 4^e année du primaire) spécifiques. D'autres recherches doivent être réalisées afin de mieux comprendre les relations entre le développement du vocabulaire et la maîtrise de l'écrit auprès des élèves de tous les niveaux scolaires.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

1. Approche méthodologique privilégiée

Cette étude quantitative implique le recours à un devis quasi-expérimental de type prétest/entraînement/post-test immédiat/différé.

2. Méthode de cueillette de données

Nous avons utilisé 4 pré/post-tests (voir Annexe B) et créé un dispositif (voir tableau 1) en fonction de 3 conditions expérimentales (voir Annexe C).

Tableau 1 : Chronologie du dispositif expérimental

Semaine 1	Semaine 2 à 7	Semaine 8-9	Semaine 10	Semaine 13
Prétests	-Enseignement -Listes de mots	Révision des 72 mots	Post-tests 1	Post-tests 2

3. Échantillon

Les 243 participants (tableau 2) sont issus de 12 classes ordinaires de la 4^e année du primaire de la région de Montréal.

Tableau 2 : Distribution des élèves en fonction de leurs caractéristiques et des conditions expérimentales

Condition	Nombre total	Sexe	Français L2	Avec difficulté
Listes de mots	46	20 F 26 G	19	9
Enseignement explicite	101 Oral N=36 Oral/Lecture N=32 Oral/Lect./Écrit. N=33	63 F 38 G	71	26
Contrôle	96	37 F 59 G	74	48

4. Traitement et analyse des données

L'ensemble des données ont été informatisées de manière à en faciliter le traitement. Des analyses statistiques de variance (ANOVA) ont été menées.

PARTIE D – RÉSULTATS

1. Principaux résultats liés aux objectifs 1 à 4

Nous exposons, dans cette partie, les principaux résultats liés à nos quatre objectifs de recherche. Dans la mesure où nous avons sélectionné des classes d'élèves de 4^e année sans que ceux-ci ne soient appariés d'une condition expérimentale à l'autre, nous faisons le choix de présenter les progrès en pourcentages réalisés par les élèves en fonction des temps de passation des épreuves, soit 1) entre le prétest (T1) et le premier post-test (T2) et 2) entre le prétest (T1) et le post-test différé (T3).

Dans un premier temps, nous présentons les résultats en lien avec l'objectif 1 qui implique de comparer les effets de trois conditions expérimentales sur les performances aux épreuves de prétest et de post-tests. Ces conditions sont 1) le recours à des listes de mots à mémoriser, 2) la mise en application d'un enseignement explicite et multimodal des mots inclus dans ces listes et 3) une condition contrôle où aucun enseignement spécifique n'a lieu. Les figures 1 à 4 présentées à l'Annexe D contiennent les scores moyens aux quatre épreuves, soit celles de compréhension (figure 1), d'orthographe (figure 2) ainsi que d'étendue et de profondeur du vocabulaire (figures 3 et 4) en fonction des trois conditions expérimentales (groupe contrôle (GC), groupe expérimental (GE) et groupe listes de mots (GL)) et des trois temps de passation des épreuves (T1, T2, T3).

Le tableau 3 (voir Annexe D) présente les pourcentages globaux représentant les progrès des élèves en fonction de l'épreuve ciblée ainsi que des temps de passation concernés. Les analyses de variance (ANOVA) que

nous avons menées ne révèlent aucune différence dans la progression des élèves entre les temps T2-T1 et entre les temps T3-T1 en ce qui concerne l'épreuve de **compréhension en lecture** et celle d'**étendue du vocabulaire**. En ce qui concerne l'épreuve d'**orthographe**, l'analyse de variance indique une différence significative entre T2-T1 ($F(2,202)=32,246, p<0.001$) et entre T3-T1 ($F(2,215)=17,990, p<0.001$). Les analyses deux à deux (Bonferroni) révèlent que les élèves de la condition GE progressent davantage entre T2-T1 et entre T3-T1 que ceux des conditions GC ($p<0.001$ dans les deux cas) et GL ($p<0.01, p<0.05$). Enfin, l'analyse de variance pour l'épreuve de **profondeur du vocabulaire** indique une différence significative entre T2-T1 ($F(2,199)=44,391, p<0.001$) et T3-T1 ($F(2,214)=43,679, p<0.001$), les analyses deux à deux montrant que les élèves GE progressent davantage que ceux des conditions GC et GL ($p<0.01$ pour tous les temps).

Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats obtenus en lien avec l'objectif 2 qui consiste à analyser les effets des trois contextes d'enseignement explicite expérimentés dans la condition 2, soit 1) tâches présentées seulement à l'oral, 2) tâches présentées à l'oral et en contexte de lecture et 3) tâches présentées à l'oral, en contexte de lecture et en contexte d'écriture, sur les performances aux épreuves de prétest et de post-tests. Cet objectif implique également de comparer ces résultats à ceux obtenus dans le cadre de la condition 1, soit le recours à des listes de mots à mémoriser. Les figures 5 à 8 présentées à l'Annexe E contiennent les scores moyens aux quatre épreuves en fonction des participants (ceux de la condition expérimentale et ses trois contextes (tâches orales (GEO), tâches orales et de lecture (GEOL),

tâches orales, de lecture et d'écriture (GEOLE)) et ceux de la condition listes de mots (GL)) et des trois temps de passation des épreuves (T1, T2, T3).

Le tableau 4 (voir Annexe E) présente les progrès en pourcentage des élèves en fonction de l'épreuve ciblée ainsi que des temps de passation concernés. Tout comme pour l'objectif 1, les analyses de variance ne montrent aucune différence dans la progression des élèves entre T2-T1 et T3-T1 en ce qui a trait aux épreuves de **compréhension en lecture** et d'**étendue du vocabulaire**. En ce qui concerne l'épreuve d'**orthographe**, l'analyse de variance indique une différence significative entre T2-T1 ($F(3,126)=8,036$, $p<0.001$) et T3-T1 ($F(3,129)=6,911$, $p<0.001$). Le même constat s'applique à l'épreuve d'**étendue du** vocabulaire pour T2-T1 ($F(3,123)=10,177$, $p<0.001$) et T3-T1 ($F(3,129)=13,413$, $p<0.001$). Le tableau 5 de l'Annexe E présente un résumé des directions entre les progrès des élèves à ces deux épreuves en fonction des comparaisons deux à deux (Bonferroni) que nous avons effectuées. En bref, on retient, en ce qui a trait à l'épreuve d'**orthographe**, que les élèves expérimentaux du contexte GEO progressent moins que les élèves du groupe GEOL, et ce, peu importe les temps (T2-T1 : $p<0.05$; T3-T1: $p<0.01$). Les élèves du contexte GEOLE ne se distinguent ni des élèves GEO, ni des élèves GEOL. Les élèves du contexte GL ont des progrès semblables à ceux du contexte GEO, ils progressent moins que ceux du contexte GEOL ($p<0.001$ dans les deux cas) et ils progressent moins que ceux du contexte GEOLE entre T2 et T1 seulement ($p<0.01$). En ce qui concerne l'épreuve de **profondeur du vocabulaire**, les élèves expérimentaux du contexte GEO progressent moins que les élèves du groupe GEOL entre les temps T2 et T1

seulement ($p < 0.05$). Les élèves du contexte GEOLE ne se distinguent ni des élèves GEO, ni des élèves GEOL sur le plan de la progression de leurs apprentissages, peu importe le temps. Les élèves du contexte GL progressent moins que ceux du contexte GEO entre les temps T2 et T1 seulement ($p < 0.05$), ils progressent moins que ceux du contexte GEOL ($p < 0.001$ dans les deux cas) et moins que ceux du contexte GEOLE (T2-T1 : $p < 0.001$; T3-T1: $p < 0.001$).

Dans un troisième temps, nous présentons les résultats liés à l'objectif 3. À titre exploratoire, cet objectif implique de comparer, dans le cadre de la condition deux (soit la condition expérimentale), les performances des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à celles des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés. Cet objectif implique également de comparer ces résultats à ceux obtenus dans le cadre de la condition 3, soit la condition contrôle. Les figures 9 à 12 de l'Annexe F contiennent les scores moyens aux quatre épreuves en fonction des participants (soit ceux sans difficultés et avec difficultés de la condition contrôle (GC0, GC1) et de la condition expérimentale (GE0, GE1)) et des trois temps de passation des épreuves (T1, T2, T3).

Le tableau 6 de l'Annexe F présente les pourcentages globaux représentant les progrès des élèves en fonction de l'épreuve ciblée ainsi que des temps de passation concernés. Tout comme pour les deux objectifs précédents, les analyses de variance ne montrent aucune différence dans la progression des élèves en ce qui concerne l'épreuve de **compréhension en lecture** et celle de **étendue du vocabulaire**. En ce qui concerne l'épreuve d'**orthographe**, l'analyse de variance indique une différence significative entre T2-T1

($F(3,158)= 19.115, p<0.001$) et entre T3-T1 ($F(3,169)= 11.479, p<0.001$). Les analyses deux à deux révèlent que les élèves de la condition expérimentale (GE0 et GE1) progressent davantage que ceux de la condition contrôle (GC0 et GC1) entre T2-T1 (GE0>GC0: $p<0.01$; GE0>GC1 : $p<0.001$; GE1>GC0 : $p<0.001$; GE1>GC1 : $p<0.01$) et entre T3-T1 (GE0>GC0 : $p<0.01$; GE0>GC1 : $p<0.001$; GE1>GC1 : $p<0.01$), à l'exception des élèves GE1 et GC0 qui ne se distinguent pas entre T3-T1. Enfin, l'analyse de variance pour l'épreuve de **profondeur du vocabulaire** indique une différence significative entre T2-T1 ($F(3,158)=28.815, p<0.001$) et T3-T1 ($F(3,168)=32.091, p<0.001$), les deux sous-groupes d'élèves de la condition expérimentale (GE0 et GE1) progressant davantage que ceux de la condition contrôle (GC0 et GC1) entre T2-T1 (GE0>GC0 et GE0>GC1 : $p<0.001$; GE1>GC0 et GE1>GC1 : $p<0.01$). En ce qui concerne la différence T3-T1, les élèves GE0 progressent davantage que les élèves GC0 et GC1 ($p<0.001$ dans les deux cas) tandis que les élèves GE1 progressent davantage que les élèves GC1 seulement ($p<0.05$).

Enfin, dans un quatrième temps, nous exposons les résultats obtenus en lien avec l'objectif 4. À titre exploratoire, cet objectif implique de comparer, dans le cadre de la condition deux (soit la condition expérimentale), les performances des élèves pour lesquels le français est la langue première à celles d'élèves pour lesquels le français est une langue seconde. Cet objectif implique également de comparer ces résultats à ceux obtenus dans le cadre de la condition 3, soit la condition contrôle. Les figures 13 à 16 présentées à l'Annexe G contiennent les scores moyens aux quatre épreuves en fonction des participants (soit ceux pour lesquels le français est la langue première et ceux

pour lesquels le français est une langue seconde de la condition contrôle (GCL1, GCL2) ainsi que de la condition expérimentale (GEL1, GEL2)) et des trois temps de passation des épreuves (T1, T2, T3).

Le tableau 7 (voir Annexe G) présente les progrès des élèves en fonction de l'épreuve ciblée ainsi que des temps de passation concernés. Tout comme pour les trois objectifs précédents, les analyses de variance ne montrent aucune différence dans la progression des résultats obtenus aux épreuves de **compréhension en lecture** et **d'étendue du vocabulaire**. Pour l'épreuve d'**orthographe**, l'analyse de variance indique une différence significative entre T2-T1 ($F(5,199)= 12.963, p<0.001$) et T3-T1 ($F(5,212)= 8.023, p<0.001$). Les analyses deux à deux montrent que les élèves de la condition expérimentale (GEL1 et GEL2) progressent davantage que ceux de la condition contrôle (GCL1 et GCL2) entre T2-T1 ($p<0.001$ dans tous les cas). En ce qui a trait à la différence T3-T1, seuls les élèves GEL2 progressent davantage que les élèves de la condition contrôle (GEL2>GCL1: $p<0.01$; GEL2>GCL2 : $p<0.001$). L'analyse de variance pour l'épreuve de **profondeur du vocabulaire** indique également une différence significative entre T2-T1 ($F(5,196)= 18.830, p<0.001$) et T3-T1 ($F(5,211)= 18.250, p<0.001$), les élèves GEL1 et GEL2 progressant davantage que les élèves GCL1 et GCL2, peu importe les temps (GEL1>GCL1 : $p<0.01$ et GEL2>GCL2 : $p<0.001$ dans tous les cas).

2. Conclusions et pistes de solution

Les conclusions et pistes de solution que nous retirons des résultats obtenus à cette recherche se déclinent en cinq constats qui sont présentés de manière plus exhaustive dans la partie B du présent rapport.

3. Contribution à l'avancement des connaissances

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Elle démontre, sur la base des résultats obtenus, qu'un enseignement explicite impliquant la forme orale et écrite des mots ainsi que leurs propriétés formelles et sémantiques peut contribuer à améliorer la compétence à orthographier et les connaissances profondes du vocabulaire de tous les élèves concernés, francophones et non francophones, en difficulté ou non, et que les progrès observés semblent durables. Elle démontre également qu'un tel type d'enseignement est davantage efficace que le recours à des listes de mots à mémoriser. Considérant le peu de travaux ayant porté sur l'enseignement du vocabulaire en contexte québécois, et dans la mesure où ce projet a été mené avec la collaboration de différents milieux scolaires et qu'il vise à répondre à des préoccupations professionnelles concrètes, il implique des retombées importantes sur la formation et le perfectionnement professionnel, notamment en proposant aux enseignants des pratiques de classe novatrices en lien avec l'enseignement du vocabulaire dans une perspective de prise en compte des spécificités des élèves. Il permet notamment de mettre en lumière les pratiques les plus susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire et de mieux définir les interventions orthodidactiques liées à ce développement. Les résultats obtenus peuvent ainsi contribuer à la réflexion portant sur les modalités de regroupement des élèves dans le cadre des interventions orthodidactiques (modèles de service et individualisation des pratiques enseignantes, différenciation pédagogique).

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de la présente étude ouvrent la voie à d'autres questions de recherche qu'il serait important de considérer sur les plans théorique et pratique. Sur le plan théorique, davantage de travaux sont nécessaires pour explorer comment l'articulation entre l'oral, la lecture et l'écriture contribue à l'amélioration du français écrit. Ces futures recherches pourraient s'attarder à l'influence réciproque entre ces diverses modalités, et ce, dès le début de la scolarisation et dans divers contextes (comme, par exemple, dans celui d'un enseignement explicite de l'orthographe). Il importe également de préciser à plus long terme, par le biais d'une recherche longitudinale par exemple, les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur les apprentissages des élèves pour a) préciser ses impacts potentiels sur le développement de la lecture et de la taille du vocabulaire et b) mieux comprendre la direction des relations que le vocabulaire entretient avec la lecture et l'écriture. Enfin, une étude visant à explorer les effets d'un tel enseignement explicite sur les progrès des élèves dans les autres disciplines scolaires permettrait de vérifier ses effets dans un contexte plus large que celui de l'apprentissage du français. Sur le plan pratique, il serait utile, dans le contexte d'un accompagnement soutenu des intervenants intéressés par une telle démarche, d'évaluer les effets liés à l'appropriation d'un dispositif d'enseignement explicite du vocabulaire afin de cerner les éléments qui peuvent potentiellement faciliter et/ou freiner celle-ci. Cette piste implique d'abord et avant tout de sensibiliser les intervenants aux dimensions formelles et sémantiques des mots et à l'importance de l'enseignement explicite du vocabulaire.

PARTIE F – RÉFÉRENCES

- Ancil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français du secondaire. Dans C. Garcia-Deban, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 251-272). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C. et Boland, E. (2012). Teaching word-learning strategies. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 139-166). New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). New York: Guilford Press.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 34-50). New York: The Guilford Press.
- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms* (4^e éd.). Columbus: Merrill-Prentice Hall.
- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2011). Best practices in vocabulary instruction revisited. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd., p. 224-249). New York: The Guilford Press.
- Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515–537. doi: 10.1007/s11145-009-9172-z
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis*. Cambridge : Harvard University Press.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2012). *PIRLS 2011. Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*.
- Cunningham, A. E. et O'Donnell, C. R. (2012). Reading and vocabulary growth. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., p. 256-279). New York: Guilford Press.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites* (Rapport n° 2010-ER-136836). Montréal, Québec : Université de Montréal. Rapport de recherche déposé au FRQSC/MELS.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.

- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd., p. 11-36). New York: The Guilford Press.
- Mansour, M. (2012). Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Évaluation du programme : Plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2012*. Repéré sur le site de l'organisme MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/elevés/examens-et-épreuves/resultats-aux-épreuves-uniques-de-juin-2012/>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (Rapport n° 00-4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, Coll. The Literacy teaching series.

ANNEXE A

État des connaissances sur la question du vocabulaire et de l'importance de son enseignement explicite

Les pratiques enseignantes qui font actuellement consensus dans le domaine de l'éducation accordent une place importante, entre autres, à un enseignement explicite du vocabulaire puisqu'il favoriserait, notamment, l'autonomie en lecture (Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2011; National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000). En effet, de nombreuses recherches ont montré que la taille du vocabulaire est liée à la réussite en lecture (voir, par exemple, Beck, McKeown et Kucan, 2013; Cunningham et Stanovich, 1997; Lesaux et Kieffer, 2010; Scarborough, 2001; Stahl et Nagy, 2006). En parallèle, des études récentes ont montré les effets positifs sur le développement du vocabulaire de programmes d'entraînement à l'orthographe axés, entre autres, sur les constituants morphologiques des mots (Bowers et Kirby, 2010; Leong, 2000). Selon Vancomelbeke (2004, rapporté par Anctil, 2013), la complexité du lexique de la langue et le fait que l'acquisition du vocabulaire soit perçue, par les enseignants, comme devant s'accomplir de manière naturelle plutôt qu'au moyen d'un enseignement explicite expliquent le peu d'importance accordée aux pratiques d'enseignement du vocabulaire. En parallèle, les résultats de l'étude menée par Mansour (2012) indiquent que la pratique la plus répandue, au Québec, pour enseigner du vocabulaire se rapporte à l'utilisation de listes de mots que les enfants doivent apprendre à la maison et qui sont principalement évaluées à l'aide de dictées dans une perspective de réussite orthographique. Les prescriptions ministérielles québécoises actuelles, comme le programme de français, langue d'enseignement, du primaire (MELS, 2006b) et le document « Progression des apprentissages en français » (MELS, 2009), accordent

davantage de place à l'enseignement du vocabulaire (voir, par exemple, la section « lexique » de ce dernier document (p. 5-12)). Récemment, une liste orthographique précisant quels mots spécifiques devraient être travaillés explicitement au primaire a été publiée (MELS, 2014). La parution de cette liste est accompagnée d'une série d'activités destinées à soutenir l'apprentissage de l'orthographe de ces mots (MELS, 2014, p. 105-160).

Considérant les difficultés de plusieurs élèves à maîtriser le français écrit, le développement et l'amélioration de la lecture et de l'écriture sont au cœur des préoccupations du monde scolaire québécois. Parmi les habiletés essentielles à la réussite en lecture et en écriture, tant en langue première qu'en langue seconde, les connaissances lexicales et la maîtrise d'un large vocabulaire jouent un rôle central (Grabe, 2009; Koda, 2005; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Par vocabulaire, on entend le sous-ensemble du lexique d'une langue que connaît une personne ou que contient un texte (Anctil, 2010 ; Polguère, 2008). Nation (2001) s'est attardé à définir de manière exhaustive ce qu'implique la connaissance d'un mot. Plus précisément, cette connaissance comprend, toujours selon Nation, trois dimensions, soit 1) la forme du mot, 2) son sens et 3) son utilisation. Dans un premier temps, la connaissance de la forme d'un mot concerne la connaissance de la forme orale et écrite non seulement de ce mot en tant que tel, mais aussi de ses constituants sublexicaux (comme, par exemple, les lettres qui le constituent). Ainsi, connaître la forme d'un mot implique d'être en mesure de le prononcer, de reconnaître et de manipuler ses composantes sublexicales à l'oral et à l'écrit et, finalement, de l'orthographier. Dans un deuxième temps, la connaissance

du sens d'un mot renvoie aux concepts et aux référents qui y sont associés. Enfin, la connaissance de l'utilisation d'un mot concerne la connaissance de ses fonctions grammaticales, de ses collocations et de ses contraintes d'utilisation (fréquence, registre de langue, etc.).

En ce qui concerne la première dimension de la connaissance des mots, soit leur forme, il importe de préciser que dans une langue alphabétique comme le français, les mots se divisent en unités sublexicales, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, le phonème à l'oral (c.-à-d. un son), le graphème à l'écrit (c.-à-d. une lettre ou un groupe de lettres), la syllabe orale ou écrite et le morphème oral ou écrit (p. ex. : danseur contient deux morphèmes, dans- et -eur) constituent des unités sublexicales qui permettent de former des mots (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler, 2001; Ziegler et Goswami, 2005). La sensibilité du lecteur/scripteur à ces types d'unités sublexicales orales et écrites est essentielle au développement de la lecture et de l'écriture, comme l'ont montré de nombreuses recherches (voir, par exemple, Berthiaume et Daigle, 2014; Berninger, Abbott, Nagy et Carlisle, 2010; Colé, Magnan et Grainger, 1999; Caravolas et Lanferl, 2010; Daigle, Berthiaume et Demont, 2013; Fuchs et al., 2012; Giraudo et Grainger, 2000, 2001, 2003; Jongejan, Verhoeven et Siegel, 2007; Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet, 1998). Concernant la deuxième dimension, le sens des mots, les études recensées ont surtout porté sur la taille du vocabulaire que possèdent les individus. Les résultats de ces recherches indiquent que la réussite en lecture et en écriture est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire au nombre de mots connus par le lecteur/scripteur (de Jong et van der Leij, 2002; Protopapas, Panagiotis,

Sideridis et Mouzaki, 2012; Verhoeven, van Leeuwe et Vermeer, 2011). De plus, la compréhension de texte n'est assurée que lorsque le lecteur connaît plus de 95 % des mots du texte (voir Schmitt et al., 2011, pour une recension des écrits sur cette question). En ce qui a trait à la troisième dimension, soit l'utilisation des mots, la maîtrise de la lecture et de l'écriture requiert non seulement de connaître un grand nombre de mots, mais aussi de bien connaître leurs contextes d'utilisation et d'établir des liens entre les mots à lire ou à écrire et les autres mots connus du lecteur/scripteur (Read, 2004). Ces connaissances concernent la profondeur du vocabulaire et sont liées à la réussite en lecture/écriture (Aitchison, 2012; Nation, 2001; Qian, 2002; Schmitt et al., 2011; Verhallen et Shoonen, 1998).

En somme, le vocabulaire est multidimensionnel puisque son apprentissage implique l'intégration de plusieurs dimensions qui relèvent à la fois de la forme du mot, de son sens et de son utilisation (Nation, 2001; Thornbury, 2002). De plus, ces connaissances se développent tant à l'oral qu'à l'écrit (Baumann, Edwards et Boland, 2012). Ainsi, lorsqu'un élève connaît un nombre important de mots et qu'il peut y associer plusieurs de ses caractéristiques, à l'oral comme à l'écrit, il est davantage en mesure de devenir un lecteur et un scripteur expert (Hiebert et Martin, 2009 ; Nagy, 2007). Plus un élève connaît de mots, plus il acquiert du vocabulaire de façon incidente en lecture (Stanovich, 1986). À l'inverse, un élève qui a un vocabulaire pauvre affronte souvent des difficultés en lecture et en écriture (Cunningham et O'Donnell, 2012 ; Stanovich, 2000). Une manière de contrer ces difficultés et de soutenir

l'appropriation de l'écrit chez les élèves est de leur fournir un enseignement du vocabulaire riche et approprié (Beck et al., 2013; Stahl et Nagy, 2006).

Les enseignants, souvent confrontés à des groupes d'élèves qui ont un bagage linguistique propre et des connaissances lexicales diverses, éprouvent des difficultés croissantes à enseigner efficacement le vocabulaire (Blachowicz et Fisher, 2011; Stahl et Nagy, 2012). Voilà pourquoi, lorsque vient le temps de concevoir des pratiques enseignantes pour travailler le vocabulaire en classe, il peut être intéressant de tenir compte des résultats obtenus dans le cadre de recherches récentes. Si ces études sont encore trop peu nombreuses, selon certains auteurs (Coyne, Capozzoli-Oldham et Simmons, 2012; Graham, Morphy et Harris, 2008; Johnston, 2000), la mise en commun de leurs résultats permet tout de même de dégager certains principes qui peuvent amener les élèves à développer un haut niveau de « conscience du mot » (Beck, et al., 2013). Globalement, ces recherches montrent 1) l'importance d'un enseignement pluridimensionnel (c.-à-d. qui aborde plusieurs dimensions des mots) et 2) l'importance de rendre cet enseignement explicite (Beck et al., 2013; Biemiller, 2001; Blachowicz et Fisher, 2010; Kame'enui et Baumann, 2012; NICHD, 2000). En lien avec la première assertion, soit l'importance d'un enseignement pluridimensionnel, le bilan des travaux scientifiques indique que, pour favoriser le développement de la compétence à lire et à écrire chez l'élève, l'enseignement du vocabulaire devrait surtout être basé sur a) un enseignement des propriétés formelles des mots (ce qui implique leurs propriétés phonologiques et leurs propriétés morphologiques) et b) un enseignement des propriétés sémantiques des mots (que l'on peut associer,

entre autres, à la définition du sens des mots) et que cet enseignement devrait être multimodal (c.-à.-d. se faire la fois en contexte oral et en contexte écrit) (voir, entre autres, Bowers et Kirby, 2010 ; Beck et al., 2013; Read, 2000; Stahl et Nagy, 2006; Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007). En ce qui concerne la deuxième assertion, soit l'importance d'un enseignement explicite, ce type d'enseignement du vocabulaire implique de travailler les mots en profondeur, à l'aide de modélisations de la part de l'enseignant et de comportements actifs de la part des élèves, et ce, dans des contextes variés qui permettent une manipulation des mots à l'oral et à l'écrit (voir, par exemple, Blachowicz et Fisher, 2010; NICHD, 2000; Read, 2000; Stahl et Fairbanks, 1986; Stahl et Nagy, 2006). Comme le rapportent Coyne et al. (2012), un enseignement explicite du vocabulaire favorisant une analyse en profondeur des mots (c.-à.-d. de leur forme, de leur sens et de leurs contextes d'utilisation) peut contribuer à ce que les élèves délaissent la simple mémorisation de définitions. Cet enseignement favorise également le développement d'une connaissance des mots plus riche et plus complexe qui est nécessaire à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Si certains auteurs, comme Biemiller (2012), mentionnent que l'enseignement explicite du vocabulaire est particulièrement important de la maternelle jusqu'à la 3e année, en particulier pour les élèves ayant un faible niveau de vocabulaire, ce type de pratique pédagogique est également approprié pour tous les élèves en difficulté, et ce, peu importe leur niveau scolaire (Elleman, Lindo, Morphy et Compton, 2009).

Références

Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* (4e ed.). Malden: Blackwell.

Ancil, D. 2010. *L'erreur lexicale au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Ancil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français du secondaire. Dans C. Garcia-Debanç, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 251-272). Namur: Presses universitaires de Namur.

Baumann, J. F., Edwards, E. C. et Boland, E. (2012). Teaching word-learning strategies. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2e éd., p. 139-166). New York: Guilford Press.

Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2e éd.). New York: Guilford Press.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W. et Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grade 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. doi: 10.1007/s10936-009-9130-6

Berthiaume, R. et Daigle, D. (2014). Are dyslexic children sensitive to the morphological structure of words when they read? The case of dyslexic readers of French. *Dyslexia*, 20(3), 241-260. doi: 10.1002/dys.1476

Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary : Early, direct, and sequential. *American Educator*, 25(1), 24-28.

Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), Vocabulary instruction. Research to practice (2e éd., p. 34-50). New York: The Guilford Press.

Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2010). Teaching vocabulary in all classrooms (4e éd.). Columbus: Merrill-Prentice Hall.

Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2011). Best practices in vocabulary instruction revisited. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), Best practices in literacy instruction (4e éd., p. 224-249). New York: The Guilford Press.

Blanc, N. (2009). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris: Dunod.

Bowers, P. N. et Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515–537. doi: 10.1007/s11145-009-9172-z

Caravolas, M. et Landerl, K. (2010). The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5), 464-484. doi: 10.1080/10888430903034804

Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis*. Cambridge : Harvard University Press.

Chartrand, S. G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées de l'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec-français*, 156, 10-11.

Colé, P., Magnan A. et Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507-532.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascades model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.

Conseil des ministres de l'Éducation. (2012). PIRLS 2011. Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). Plan stratégique 2007-2011. Québec : Gouvernement du Québec.

Coyne, M. D., Capozzoli-Oldham, A. et D. C. Simmons. (2012). Vocabulary instruction for young children at risk of reading difficulties : teaching word meanings during shared storybook readings. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2e éd., p. 51-71). New York: Guilford Press.

Cunningham, A. E. et C. R. O'Donnell. (2012). Reading and vocabulary growth. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2e éd., p. 256-279). New York: Guilford Press.

Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites (Rapport

no 2010-ER-136836). Montréal, Québec : Université de Montréal. Rapport de recherche déposé au FRQSC/MELS.

Daigle, D., Berthiaume, R. et Demont, E. (2013). Procédures graphophonémiques et graphosyllabiques chez des lecteurs dyslexiques et des lecteurs sourds du primaire : l'effet de la tâche. *Language Awareness*, 22(3), 234-254. doi: 10.1080/09658416.2012.701307

de Jong, P. F. et van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. doi: 10.1207/S1532799XSSR0601_03

Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. doi: 10.3917/enf.563.0245

Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody. Toronto, Ontario: Psycan.

Écalle, J. et Magnan, A. (2010). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris: Dunod.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. et Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children : A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. doi: 10.1080/19345740802539200

Fuchs, D., Campton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, V. J., Hamlett, C. L. et Lambert, W. (2012). First-grade cognitive abilities as long-term predictors of reading comprehension and disability status. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 217-231. 10.1177/0022219412442154

Gambrell, L. B., Malloy, J. A. et Mazzone, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4e éd., p. 11-36). New York: The Guilford Press.

Girardo, H. et Grainger, J. (2000). Prime word frequency in masked morphological and orthographic priming. *Language and Cognitive Processes*, 15(4/5), 421-444.

Girardo, H. et Grainger, J. (2001). Priming complex words: Evidence for supralexicalexical representation of morphology. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(1), 127-131.

Girardo, H. et Grainger, J. (2003). On the role of derivational affixes in recognizing complex words: Evidence from masked priming. Dans R.H. Baayen et R. Schreuder (dir.), *Morphological structure in language processing* (p. 209-232). Berlin: Mouton de Gruyter.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language : moving from theory to practice*. The Cambridge applied linguistics series. New York: Cambridge University Press.

Graham, S., Morphy, P. et Harris, K. R. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825. doi: 10.3102/0002831208319722

Hiebert, E. H. et Martin, L. A. (2009). Opportunity to read : A critical but neglected construct in reading instruction. Dans E. H. Hiebert (dir.), *Reading more, reading better* (p. 3-29). New York: Guilford Press.

Johnston, F. R. (2000). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 143-155. doi 10.1080/19388070109558339

Jongejan, W., Verhoeven, L. et Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851. doi : 10.1037/0022-0663.99.4.835

Kame'enui, E. J. et J. F. Baumann. (2012). *Vocabulary instruction. Research to practice*. New York: Guilford Press.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.

Lété, B., L. Sprenger-Charolles et Colé, P. 2004. A Web-accessible lexical database from French primary school reading books. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(1), 156-166.

Leong, C. K. (2000). Rapid processing of base and derived forms of words and grades 4, 5 and 6 children's spelling. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 12(3), 277-302.

Lesaux, N. K. et M. J. Kieffer. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596-632. doi:10.3102/0002831209355469

Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). Programme de formation de l'école québécoise. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). Progression des apprentissages Français, langue d'enseignement. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). Évaluation du programme : Plan d'action pour l'amélioration du français. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010b). Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Résultats aux épreuves uniques de juin 2012. Repéré sur le site de l'organisme MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2012/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves. Québec : Gouvernement du Québec.

Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. Dans R. K. Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (dir.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (p. 52-77). New York: Guilford Press.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (Rapport no 00-4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2010). *Résultats du PISA 2009: Synthèse*.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*.

Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales.* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Eole - Échelle d'acquisition en orthographe lexicale.* Paris : Retz

Protopapas, A., Panagiotis, G. S., Sideridis, G. D. et Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading : A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240. doi: 10.1080/02702711.2010.507626

Qian, D. D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536. doi: 10.1111/1467-9922.00193

Raven, J. C. (1998). *Progressives Matrices Couleur.* Issy-les-Moulineaux, France: Éditions Scientifiques et Psychotechniques.

Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371. doi: 10.1177/026553229301000308

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a Second Language* (p. 209-227). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to reading (dis) abilities : Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et

D. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97-110). New York: Guilford Press.

Schmitt, N., Jiang, X. et Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. Doi: 0.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Schünemann, N., Spörer, N. et Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders’ reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 289-305. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.002

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research* (p. 171-183). New York: Guilford Press.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. et Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466. doi: 10.3102/0034654309341374

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. et Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of experimental child psychology*, 68(2), 134-165. doi: 10.1006/jecp.1997.2422

Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction : A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.

Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, Coll. The Literacy teaching series.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Stanovich, K. E. (2000). Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press.

Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. Harlow: Longman.

Villepoux, L. (1997). Aider les enfants en difficulté à l'école - L'apprentissage du lire-écrire. Bruxelles : De Boeck.

Vancomelbeke, P. (2004). Enseigner le vocabulaire. Paris: Nathan, Coll. Les repères pédagogiques. Série Formation.

Verhallen, M. et Shoenen, R. (1998). Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452 -470. doi: 10.1093/applin/19.4.452

Verhoeven, L., van Leeuwe, J. et Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25. doi: 0.1080/10888438.2011.536125

Wagner, R. K., Muse, A. E. et Tannenbaum, K. R. (2007). Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension. New York: Guilford Press.

Ziegler, J. C. et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3

ANNEXE B

**Prétests : 1) Compréhension en lecture, 2) Orthographe, 3) Étendue
du vocabulaire, 4) Profondeur du vocabulaire**

Prétest – Compréhension en lecture

1. Un jeune homme va à l'université en moto, car il doit y rencontrer des amis. Quelques minutes plus tard, il est de retour chez lui. Il raconte à son père que ses amis n'étaient pas au rendez-vous.

Comment le jeune homme est-il allé à l'université?

- a. Il a marché avec ses amis.
- b. Il est allé en étudiant.
- c. Son père est allé le reconduire.
- d. Il a pris sa moto pour y aller.

2. Deux sœurs vont prendre un café pour discuter dans un bistro. La première, épuisée, boit une grande gorgée du café que la serveuse lui apporte. Elle crache aussitôt ce qu'elle a dans la bouche.

Pourquoi crache-t-elle ce qu'elle a dans la bouche?

- a. La boisson est savoureuse.
- b. Le café est brûlant.
- c. Le bistro est très petit.
- d. La femme est très fatiguée.

3. Un garçon propose à son frère de bâtir un fort dans la cour derrière l'école pour y faire des batailles de balles de neige. Il lui dit qu'il y a beaucoup de neige. Ils commencent donc à ramasser des pelles et un balai pour construire leur fort.

Où les enfants veulent-ils construire un fort?

- a. Avec des pelles et un balai.
- b. Dans l'école.
- c. Sur la neige.
- d. Dans la cour d'école.

4. Un papa promet à sa fille de lui acheter un ballon si elle fait ses exercices de soccer toute la semaine. À la fin de la semaine, la fille est déçue. Elle sait que son père ne lui achètera pas de ballon.

Pourquoi la fille est-elle déçue?

- a. Elle a oublié de faire ses exercices de soccer.
- b. Elle a fait des exercices de basketball.
- c. Elle a trouvé les exercices trop faciles.
- d. Elle a trouvé la semaine très longue.

5. Le jour du carnaval, le village organise un grand bal masqué pour tous les habitants. Les gens y vont habillés comme des rois et des reines. Deux fillettes sont impatientes de rejoindre leurs amis. Elles attendent que leur mère les prenne en photo avec leur magnifique masque coloré. Elles partent finalement au bal sans que leur mère les photographie.

Pourquoi les fillettes portent-elles un masque?

- a. Les fillettes veulent ressembler à des reines.
- b. Leur mère veut les prendre en photo.
- c. Les fillettes vont au bal masqué.
- d. Les fillettes détestent les masques.

6. Une adolescente organise une fête surprise pour la fête de sa grande cousine. Elle veut lui préparer une belle soirée. Elle avait décidé de l'amener au restaurant, mais elle choisit finalement de cuisiner un souper chez elle. Elle mettra une belle nappe et des fleurs sur la table.

Pourquoi cuisine-t-elle finalement un souper chez elle?

- a. Elle trouve que le restaurant rend la fête plus agréable.
- b. Elle a manqué de nappes et de fleurs.
- c. Elle veut que ce soit une belle fête surprise.
- d. Elle veut faire essayer un nouveau restaurant à sa cousine.

7. Deux frères quittent leur maison au lever du soleil pour arriver au lac le plus tôt possible. La veille, ils ont réservé un bateau, des cannes à pêche et des vers de terre. Ils voulaient passer la journée sur les eaux du lac pour pêcher de la truite. Malheureusement, leur projet n'a pas pu se réaliser parce qu'il y avait trop de vent pour naviguer.

Quel temps fait-il ce jour-là?

- a. Il est tôt.
- b. Il fait soleil.
- c. Il vente fort.
- d. Il pleut beaucoup.

8. Un matin, un médecin part pour le travail en autobus. Lorsqu'il arrive devant la clinique, il se précipite chez le commerçant voisin. Il entre dans le magasin et il lui demande d'utiliser son téléphone.

Pourquoi le médecin veut-il utiliser le téléphone du commerçant?

- a. Il veut appeler l'infirmière pour l'inviter à dîner.
- b. Il est allé au travail en autobus parce qu'il fait chaud.
- c. Il veut appeler les policiers parce que la vitrine est fracassée.
- d. Il veut souhaiter une bonne soirée au commerçant.

9. Deux cousines font du patin artistique. Lorsqu'elles vont ensemble à la patinoire, elles se dépêchent de mettre leurs patins et elles s'amuse à faire un concours pour savoir qui peut sauter le plus haut. La gagnante reçoit une boîte de chocolats et la perdante se fait confisquer ses patins.

Quand la perdante se fait-elle confisquer ses patins?

- a. Après avoir enlevé ses patins.
- b. Pendant qu'elle saute en patins.
- c. En sortant de la patinoire.
- d. Avant de mettre ses patins.

10. Un petit groupe d'amies va voir un film au cinéma. Le soir, les amies sont assises dans la salle quand l'une d'elles voit un reflet métallique. Elle crie que c'est un couteau. Toutes quittent la salle, sauf une des amies qui reste pour affronter le danger avec courage. Elle revient en riant : c'était seulement une clé!

Pourquoi les amies quittent-elles la salle?

- a. Elles ont vu un film d'horreur.
- b. Elles croient avoir du courage.
- c. Elles croient avoir vu un couteau.
- d. Elles ont vu une clé.

11. Le cinéma du quartier a annoncé qu'il présentait un film sur la deuxième guerre mondiale. Des parents font publier des lettres dans le journal local pour exprimer leur désaccord. Ils trouvent que le film est trop long et pas adapté aux familles. Ce n'est pas la première fois qu'ils se plaignent d'un film de guerre présenté par le cinéma.

Pourquoi les parents s'opposent-ils à la présentation de ce film?

- a. Les parents ont publié plusieurs lettres dans le journal.
- b. Les parents semblent détester les films de guerre.
- c. Les parents trouvent que le film est trop court.
- d. Le quartier du cinéma convient mal aux familles.

12. Une sortie a été organisée au Jardin botanique avec les élèves pour en apprendre plus sur les plantes. Il y avait des plantes tropicales et des fleurs de toute sorte. Tout l'après-midi, les élèves se sont promenés dans les salles du Jardin botanique en petits groupes, sauf deux élèves qui ont été obligés de retourner dans l'autobus pour faire des exercices.

Pourquoi les deux élèves sont-ils retournés dans l'autobus?

- a. Ils voulaient commencer leurs devoirs à l'avance.
- b. Ils ont couru dans les salles du Jardin botanique en criant.
- c. Ils ont suivi les consignes et se sont promenés sagement.
- d. Ils ont fait des exercices de grammaire dans le Jardin botanique.

Prétest – Orthographe

Ex. : Je _____ des pâtes pour le souper.

C'est _____ ! L'horreur ! Un _____
! La fin du monde.

Pourtant, la journée avait bien commencé. Ce matin après mon

_____, la _____ Katarina
m'attendait dans la cour de notre école de _____ avec
une surprise. Des _____ et _____ un
morceau de gâteau au chocolat! J'ai voulu y goûter tout de suite. Finalement,
je l'ai tout mangé. Même si j'avais déjà englouti deux omelettes à la
_____. J'avais un sourire qui s'étirait jusqu'aux oreilles en rentrant
dans la classe, _____ que j'étais de bonne humeur. Mon sourire a
fondu lorsque, comme à son

_____, cette _____ de
Macaroni a annoncé :

- Les amis, j'ai un beau projet pour vous...

Aucun _____! Mon _____ m'a tout de suite
indiqué que Macaroni allait nous _____ avec une
autre de ses idées pourries. Le vrai nom de mon enseignante c'est Madame
Ghislaine. Nous, on l'appelle Macaroni parce qu'elle est souvent nouille.

La preuve ? Son projet !

- Vous allez m' _____ dans une expérience très
enrichissante, a-t-elle continué en nous distribuant une _____
_____. Pendant dix jours, nous allons vivre sans télévision, ni ordinateur, ni
jeu électronique.

Avec _____, je me suis pincé le bras au cas où ç'aurait été un cauchemar. Et _____, j'ai réalisé que c'était vrai.

Comment peut-elle _____ nous demander une chose pareille ? Je sens qu'on se fait _____ dans un coin !

De _____ à la maison, je comptais sur ma mère. Elle allait admettre que ma maîtresse est un peu détraquée et n'allait pas m' _____ . Un jour sans écran, ça peut toujours aller, mais dix, c'est inhumain. Quelle _____... Erreur ! Elle a trouvé l'idée de Macaroni géniale.

- Ton enseignante a raison, Alexis. Il faut apprendre à faire l' _____ entre nos loisirs et à _____ sur notre utilisation des technologies.

Puis, elle a signé le _____ de _____ que nous a remis Macaroni. J'étais furieux et j'avais envie de _____. Je suis monté dans ma chambre en faisant _____ les marches de l'escalier. Là, le souffle _____ et le cœur qui battait très fort dans ma _____, j'ai pris une feuille de papier et j'ai écrit mon plan.

Il fallait que j'obtienne la permission d'aller faire les _____ que j'avais en devoir chez Henri. Le père d'Henri, qui est de bateau, est parti pour le travail et sa gardienne est beaucoup moins sévère qu'un parent ordinaire. Je savais que ça serait plus facile de tricher chez lui. Je me suis approché de Maman. Mon père, un _____ à l'Orchestre Symphonique, n'était pas encore rentré. Parfait ! J'ai raconté que je devais écrire un _____ avec Henri comme devoir. Maman a hésité, mais elle a finalement dit oui.

Malheureusement, alors que j'allais m' _____ en de la porte, ma mère a eu l'idée brillante d'inspecter mon sac d'école. Et qu'a-

t-elle trouvé, tu penses ? Eh oui : le CD d'un jeu vidéo ! Quelle j'ai faite ! Résultat ? Je suis condamné à rester enfermé dans ma chambre comme un prisonnier _____ jusqu'à demain matin.

J'étais seul et je n'avais rien à faire. J'ai fouillé dans le fond de mon placard et j'ai trouvé une bande dessinée que j'avais oubliée : *Attention au monstre !* C'est l'histoire d'un petit garçon _____ qui s'est égaré dans une caverne hantée par un _____ géant et fou. À la dernière page, je suis tombé endormi. Paf ! Et, cette histoire a eu beaucoup d' sur moi parce que j'ai fait un cauchemar horrible. Le monstre avait envahi notre ville et il dévorait tous les écrans : télévision, ordinateur, et , jeux électroniques... Tout !

À minuit pile, je me suis réveillé. Au lieu de m' _____ de l'heure qu'il était, j'ai tout de suite pensé à ce que je voulais faire : jouer au jeu vidéo. Accoté à _____ de la porte de ma chambre, je me suis souvenu de la folie de Macaroni. Interdiction d'écran !

J'ai réfléchi pendant au moins dix secondes. Devine ce que j'ai choisi ? Eh oui... J'ai mis mon chandail _____ et j'ai descendu l'escalier. Rendu au salon, je me suis assis dans le fauteuil au épais. J'ai pris la télécommande, il fallait _____ allumer la télé en mettant le

_____ « sourdine », et j'ai branché mon jeu. C'est là que j'ai entendu craquer les marches de l'escalier...

Prétest – Étendue du vocabulaire

1. vieillard
2. membre
3. butour
4. chemin
5. colossal
6. vaincre
7. mortel
8. banlieue
9. hadafile
10. changer
11. piéger
12. matelassage
13. catalogue
14. accessoire
15. repli
16. bref
17. consommation
18. eupelvalle
19. perturber
20. jetable
21. gérilinnage
22. répétition
23. vaisseau

24. certitude
25. bolcière
26. objet
27. oifirme
28. durée
29. univement
30. retour
31. totale
32. ébombre
33. donlieue
34. canoleire
35. pilaminnage
36. hasarder
37. oser
38. aufirme
39. maternel
40. méfiance
41. chef
42. coincer
43. communauté
44. publication
45. armateur
46. soie
47. botévannage
48. accueillir

49. jambe
50. orgrinler
51. iblinsile
52. billet
53. ranger
54. intervalle
55. répartir
56. publicitaire
57. horrible
58. générale
59. fainlieue
60. spontanéité
61. soupçon
62. retrait
63. similairement
64. réflexe
65. gaffe
66. irrégulier
67. glinchure
68. suril
69. flair
70. cotour
71. travail
72. semblablement
73. ofer

74. envouteuse
75. doute
76. commandant
77. émainple
78. uniformément
79. ittuler
80. se permettre
81. éveupre
82. impression
83. asobement
84. embervalle
85. confiance
86. brevet
87. capitaine
88. possible
89. étanple
90. manuel
91. prouchure
92. chic
93. anflarinaté
94. rembourrage
95. suspicion
96. distance
97. acculer
98. caraleuse

99. s'installer
100. catipoune
101. capitonnage
102. démission
103. uffoler
104. intuition
105. méchante
106. inclure
107. temporel
108. explicative
109. magicienne
110. considérable
111. instinct
112. uniforme
113. instrument
114. surplus
115. réduit
116. oxer
117. survie
118. prospère
119. démesuré
120. grade
121. infirme
122. dire
123. oufirme

124. risquer
125. périphérie
126. irotement
127. disponible
128. ensemble
129. ruine
130. progrès
131. force
132. delcière
133. espacement
134. pareillement
135. anofement
136. gigantesque
137. maléfique
138. manière
139. cabinaute
140. ustensile
141. permission
142. nuril
143. mur
144. vaulieue
145. risque
146. quotidien
147. triomphal
148. impasse

149. fâcheuse
150. ammler
151. tiril
152. touristique
153. éstinct
154. arrière
155. prudence
156. régulier
157. sûr
158. unfrunéfaté
159. bourrage
160. zone
161. accoutumance
162. handicapé
163. einpirvalle
164. bousculer
165. adranler
166. opransile
167. bourre
168. oburement
169. habitude
170. espace
171. parallèle
172. angléfimuté
173. victime

174. récession
175. austinct
176. troubler
177. sorcière
178. oder
179. daril
180. embûche
181. diriger
182. faillite
183. paralysé
184. vaillant
185. enchanteresse
186. exprimer
187. livret
188. rapproché
189. unstinct
190. punlieue
191. incrédulité
192. loichure
193. remuer
194. contraindre
195. audace
196. ego
197. céril
198. invalide

199. meuble
200. écart
201. aitolvalle
202. impotent
203. ménager
204. ojer
205. culinaire
206. litour
207. alentours
208. enclomaluté
209. officier
210. outil
211. ontrinatoté
212. halitare
213. entreprendre
214. anstinct
215. icrinler
216. sumolannage
217. mage
218. ennuyeuse
219. cuillère
220. crichure
221. divan
222. capiton
223. recul

- 224. pari
- 225. reproduction
- 226. pulsion
- 227. commentaire
- 228. fascicule
- 229. alimentaire
- 230. malcière
- 231. mentionner
- 232. ébranler
- 233. anfirme
- 234. illustrée
- 235. anfroler
- 236. aupalvalle
- 237. exiger
- 238. caléroute
- 239. brochure
- 240. conviction
- 241. minlieue
- 242. redoutable
- 243. profonde
- 244. euphirme
- 245. encorceleuse
- 246. laine
- 247. navigateur
- 248. uclaisile

- 249. silcière
- 250. péril
- 251. tranchure
- 252. ocer
- 253. vie
- 254. irraler
- 255. identiquement
- 256. monumental
- 257. cuisson
- 258. édrausile
- 259. patour
- 260. énorme
- 261. saine
- 262. ontraler
- 263. espèce
- 264. damulunnage
- 265. profondément
- 266. écanbre
- 267. fortement
- 268. âme
- 269. harulane
- 270. vieille
- 271. imminent
- 272. résider
- 273. détresse

- 274. pulcière
- 275. olliler
- 276. hadérime
- 277. déséquilibrer
- 278. écueil
- 279. bas
- 280. onstinct
- 281. gatour
- 282. forcer
- 283. acreusile
- 284. moqueuse
- 285. également
- 286. corps
- 287. extension
- 288. hamorate

Prétest – Profondeur du vocabulaire

Exemples :

1. Chaise

Chair	Figure	Meuble	Musicale
-------	--------	--------	----------

2. Bonheur

Joie	Lampe	Honneur	Grand
------	-------	---------	-------

1. Sarriette

Aromate	Accompagnateur	Sarrau	Fraîche
---------	----------------	--------	---------

2. Ustensile

Volatile	Cuisine	Instrument	Effroi
----------	---------	------------	--------

3. Infirme

Cordonnier	Guérir	Paralysé	Intime
------------	--------	----------	--------

4. Consentement

Permission	Demander	Broché	Enchantement
------------	----------	--------	--------------

5. Habitude

Mauvaise	Attitude	Appareil	Tradition
----------	----------	----------	-----------

6. Haletant

Suffoqué	Poursuite	Rasseoir	Tant
----------	-----------	----------	------

7. Abandonner

Laisser	Combat	Devant	Donner
---------	--------	--------	--------

8. Énorme

Informe	Gigantesque	Succès	Joli
---------	-------------	--------	------

9. Document

Bâtiment	Blé	Publié	Livre
----------	-----	--------	-------

10. Trembler

Dernier	Peur	Tremper	Bouger
---------	------	---------	--------

11. Acculer

Piéger	Obstacle	Étouffement	Calculer
--------	----------	-------------	----------

12. Bourde

Coudre	Monumentale	Bêtise	Handicapé
--------	-------------	--------	-----------

13. Direction

Pointer	Ferme	Diction	Axe
---------	-------	---------	-----

14. Poitrine

Torse	Vitrine	Amuser	Frapper
-------	---------	--------	---------

15. Délavé

Délaisser	Spécialisation	Jeans	Décoloré
-----------	----------------	-------	----------

16. Brochure

Embouchure	Cahier	Répartition	Couleur
------------	--------	-------------	---------

17. Merveilleuse

Idée	Saladier	Balayeuse	Magique
------	----------	-----------	---------

18. Incrédulité

Réfugié	Incompatibilité	Expression	Stupeur
---------	-----------------	------------	---------

19. Organiste

Organique	Instructif	Concert	Personne
-----------	------------	---------	----------

20. Instinct

Animal	Éteint	Pressentiment	Caribou
--------	--------	---------------	---------

21. Ébranler

Arrière	Révélation	Ébriété	Embarrasser
---------	------------	---------	-------------

22. Misère

Mère	Agitation	Atroce	Manque
------	-----------	--------	--------

23. Terrible

Camarade	Horrible	Coup	Termite
----------	----------	------	---------

24. Accompagner

Comparer	Marquer	Guitare	Escorter
----------	---------	---------	----------

25. Signe

Nombreux	Cygne	Répondre	Indice
----------	-------	----------	--------

26. Oser

S'aventurer	Imaginer	Lointain	Hausser
-------------	----------	----------	---------

27. Éloigner

Écarter	Tenir	Humain	Régner
---------	-------	--------	--------

28. Également

Écoulement Équitablement	Séparer	Bouteille
-----------------------------	---------	-----------

29. Intervalle

Intersidéral	Régulier	Écart	Barrer
--------------	----------	-------	--------

30. Retour

Chemin	Contour	Recherche	Revenir
--------	---------	-----------	---------

31. Fuir

Menace	Cuir	Type	Disparaître
--------	------	------	-------------

32. Mode (n.m.)

Code	Brusquement	Vie	Manière
------	-------------	-----	---------

33. Capitonnage

Matelas	Cartilage	Renversant	Bourrage
---------	-----------	------------	----------

34. Texte

Manuscrit	Publié	Veste	Baleine
-----------	--------	-------	---------

35. Exercice

Expatrier	Forêt	Pratiquer	Devoir
-----------	-------	-----------	--------

36. Effet

Répercussion	Serre	Plein	Buffet
--------------	-------	-------	--------

37. Marsupial

Carnivore	Quiche	Mondial	Koala
-----------	--------	---------	-------

38. Clandestin

Destin	Anciennement	Illégal	Passager
--------	--------------	---------	----------

39. Embrasure

Échancrure	Étroite	Chantage	Usure
------------	---------	----------	-------

40. Inquiéter

Effrayer	Empiéter	Parents	Abattre
----------	----------	---------	---------

41. Couper

Couteau	Coucher	Raccourcir	Lampe
---------	---------	------------	-------

42. Banlieue

Périphérie	Habiter	Banc	Déception
------------	---------	------	-----------

43. Déjeuner

Déjouer	Manger	Petit	Portière
---------	--------	-------	----------

44. Capitaine

Cape	Magique	Chef	Navire
------	---------	------	--------

45. Sorcière

Mage	Horrible	Souricière	Plutôt
------	----------	------------	--------

46. Péril

Égratigner	Stérile	Affronter	Menace
------------	---------	-----------	--------

47. Soudain

Arrêter	Pierre	Aussitôt	Soudeur
---------	--------	----------	---------

48. Prévoir

Hurler	Avenir	Anticiper	Présentoir
--------	--------	-----------	------------

ANNEXE C

**Formulaire d'approbation éthique, chronologie du dispositif
expérimental et contenu des périodes d'enseignement dédiées à la
condition expérimentale 2 (oral, lecture et écriture)**

Formulaire d'approbation éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

30 juin 2015

Madame Rachel Berthiaume
Professeure agrégée
Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

Mme Rachel Berthiaume, M. Dominic Anctil & M. Daniel Daigle,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « L'enseignement du vocabulaire auprès d'élève de 4e année du primaire en contexte de classe ordinaire. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, Messieurs, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Tiiu Poldma, Présidente
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

TP/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV
p.j. Certificat CPER-15-073-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Chronologie du dispositif expérimental

	Activités
Semaine 1	Groupes 1-2-3 : Évaluation de l'orthographe (collectif - 20 min) Évaluation de la lecture (collectif - 20 min) Évaluation du vocabulaire 1 (collectif - 30 min) et 2 (individuel - 20 min)
Semaine 2	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 1 et dictée # 1 Groupe 2) : Enseignement explicite séance # 1 (1h, 6 mots) et # 2 (1h, 6 mots)
Semaine 3	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 2 et dictée # 2 Groupe 2) : Enseignement explicite séance # 3 (1h, 6 mots) et # 4 (1h, 6 mots)
Semaine 4	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 3 et dictée # 3 Groupe 2) : Enseignement explicite séance # 5 (1h, 6 mots) et # 6 (1h, 6 mots)
Semaine 5	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 4 et dictée # 4 Groupe 2) : Enseignement explicite séance # 7 (1h, 6 mots) et # 8 (1h, 6 mots)
Semaine 6	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 4 et dictée # 4 Groupe 2) : Enseignement explicite séance # 9 (1h, 6 mots) et # 10 (1h, 6 mots)
Semaine 7	Groupe 1) : Mémorisation de la liste de mots # 5 et dictée # 5

	<p>Groupe 2) :</p> <p>Enseignement explicite séance # 11 (1h, 6 mots) et # 12 (1h, 6 mots)</p>
Semaine 8	Groupes 1) et 2) : Activités de révision (1h)
Semaine 9	Groupes 1) et 2) : Activités de révision (1h)
Semaine 10	<p>Groupes 1-2-3 : Évaluation de l'orthographe (collectif - 20 min)</p> <p>Évaluation de la lecture (collectif - 20 min) Évaluation du vocabulaire 1 (collectif - 30 min) et 2 (individuel - 20 min)</p>
Semaine 13	<p>Groupes 1-2-3 : Évaluation de l'orthographe (collectif - 20 min)</p> <p>Évaluation de la lecture (collectif - 20 min) Évaluation du vocabulaire 1 (collectif - 30 min) et 2 (individuel - 20 min)</p>

Contenu des périodes d'enseignement dédiées à la condition expérimentale 2 (oral, lecture et écriture)

Période 1

Regroupement : Groupe-classe et équipes de deux

Matériel :

Pour chaque élève :

- Fiche reproductible 1.1 *Lettre à l'enquêteur*
- Fiche reproductible 1.6 *Activité 3*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 1.1 *Lettre à l'enquêteur*
- Fiche reproductible 1.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 1.3 *Images (avec mots)*
- Fiche reproductible 1.4 *Images (sans mots)*
- Fiche reproductible 1.5 *Activité 1 et son corrigé*
- Fiche reproductible 1.6 *Activité 3 et son corrigé*

Préparation

- Afficher la fiche 1.1 au TNI.

Réalisation

- Expliquer aux élèves qu'un vol a été commis dans la classe. L'enquêteur Léo Larivière a besoin de leur aide pour résoudre le mystère. Pour ce faire, il faut réussir le test d'apprenti enquêteur. Si les élèves participent aux 3 activités de la période, ils obtiendront leur badge d'apprenti enquêteur. Rappeler aux élèves que les enquêteurs doivent être capables de travailler en équipe pour réussir à résoudre des enquêtes.
- Expliquer aux élèves qu'une lettre a été envoyée de la part de l'enseignante à l'enquêteur.
- Distribuer la fiche 1.1 aux élèves et la lire avec eux.
- S'assurer que les élèves ont bien compris la lettre et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Expliquer aux élèves qu'on veut leur faire découvrir des mots.
- Afficher la fiche 1.3 au TNI.
- Présenter aux élèves les mots affichés au TNI.

- Lire une définition (fiche 1.2). Demander à un élève de déterminer quel mot est associé à la définition lue.
- Rappeler le contexte dans lequel ce mot se trouvait dans la lettre pour compléter l'explication du sens. Donner d'autres exemples en contexte si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 1.5 au TNI, en laissant seulement la première phrase visible.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Dans chacune des phrases, il y a un des mots que nous avons découverts aujourd'hui. Vous devrez me dire si le mot est bien utilisé dans la phrase. Pour qu'il soit bien utilisé, il faut que la phrase ait du sens, qu'elle soit logique. »
- Demander à un élève de lire la première phrase.
- Faire un exemple en expliquant sa réflexion aux élèves :
 - « *J'ai mangé 5 dollars ce matin.* Est-ce que c'est possible de manger des dollars ? Non. La phrase n'a pas de sens. Donc, le mot n'est pas bien utilisé. La réponse est non. »
- Demander à un élève de lire la seconde phrase. Laisser quelques secondes de réflexion aux élèves.
- Faire voter à main levée les élèves pour OUI ou NON :
 - « Ceux qui croient que le mot est bien utilisé, levez la main. Bien. Ceux qui croient que le mot n'est pas bien utilisé, levez la main. »
- Confirmer la bonne réponse aux élèves en justifiant.
 - « *C'est terrible : j'ai eu 100 % à mon examen.* Le mot *terrible* n'est pas bien utilisé dans cette phrase, parce qu'il veut dire « qui fait très peur ». Avoir 100 % à un examen, ça ne fait pas peur. »
- Si le mot n'est pas bien utilisé, demander aux élèves de proposer une nouvelle phrase, dans laquelle le mot est bien utilisé. Si les élèves n'arrivent pas à proposer une phrase adéquate, leur donner un des exemples notés sur le corrigé de la fiche 1.5.
- Faire de même pour les autres phrases de la fiche.

Activité 2

- Introduire la notion de la multigraphémie :
 - « En français, un son peut parfois s'écrire de plusieurs façons différentes. Connaissez-vous des sons qu'on peut écrire de plusieurs façons ? »
 - Exemples : an/en/am/em, s/ss/c/ç, in/ain/ein, k/qu/c, etc.
- Faire un enseignement explicite de la double consonne (multigraphémie)

Quoi / Pourquoi / Quand / Comment : « Dans certains mots, il y a des consonnes jumelles. Cela veut dire qu'il y a deux fois la même consonne de suite pour écrire le son, au lieu d'en avoir une seule. Les consonnes jumelles se trouvent toujours au milieu du mot, jamais au début ou à la fin. C'est important de le savoir pour pouvoir écrire les mots correctement. Il n'y a pas de truc pour savoir si la consonne est simple ou si elle est double. Il faut s'en souvenir. Quand je dois écrire un mot, je peux me questionner. J'essaie de voir le mot dans ma tête et je me demande s'il a une consonne seule ou des consonnes jumelles. »

 - Modelage avec le mot *dollar* :

« Je veux écrire le mot *dollar*. J'essaie d'imaginer le mot, de le voir dans ma tête. Au milieu du mot, il y a le son [l]. Est-ce qu'il s'écrit avec un *l* ou deux *l* ? Je crois qu'il y a deux *l*. »
 - Écrire le mot au tableau.
- Faire une pratique guidée avec les élèves : leur demander de se questionner sur l'orthographe du mot *sommet*. Guider les élèves :
 - « On veut écrire le mot *sommet*. D'abord, essayez de voir le mot dans votre tête. Est-ce que tout le monde voit le mot *sommet* dans sa tête ? Parfait. Maintenant, on se questionne. Quel son y a-t-il au milieu du mot *sommet* ? (Le son [m]) Est-ce qu'il s'écrit avec un ou deux *m*, selon vous ? »
 - Demander à un élève de répondre.
 - Écrire le mot au tableau.
- Demander aux enfants de suivre le même processus pour déterminer quelle consonne est doublée dans les mots à l'étude. Écrire chaque mot au tableau après la réponse des élèves.
- Faire le mot *embrasure* à la fin. Faire remarquer aux élèves que, dans le cas du [s], si on le double, le son peut changer : un *s* seul entre deux voyelles fait le son [z] alors qu'un double *s* entre deux voyelles fait le son [s].

Activité 3

- Afficher à nouveau la fiche 1.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant faire travailler vos connaissances du sens des mots. Sur la feuille, il y aura des phrases. Dans chaque phrase, un mot est souligné. Vous devez le remplacer par un des mots qui sont affichés au tableau et écrire la nouvelle phrase sur les lignes en dessous. Attention, il faut que le sens de la phrase reste le même ! Vous devez donc trouver un mot qui a le même sens. On appelle ça un synonyme. Vous allez pouvoir travailler en équipe de deux. »
- Distribuer à chaque élève une copie de la fiche 1.6.
- Faire la phrase #1 en groupe-classe à titre d'exemple.
 - « *J'ai testé une nouvelle façon de corriger ma dictée. Est-ce qu'il y a un mot au tableau qui a le même sens que *tester* ou qui lui ressemble ? Oui, *essayer*, exact. Si on remplace *testé* par *essayé*, quelle phrase est-ce que ça donne ? *J'ai essayé une nouvelle façon de corriger ma dictée. Est-ce qu'on a gardé le même sens que la phrase de départ ? Oui, alors, c'était le bon mot.* »*
- Laisser quelques minutes aux élèves pour faire les autres phrases.
- Corriger en grand groupe.
 - Préciser que le mot *piasse* est un mot familier qu'on peut utiliser à l'oral, mais pas à l'écrit.
 - Consulter la fiche 1.6 pour avoir des exemples.

Retour

- Remettre à chaque élève son badge d'apprenti enquêteur, sur lequel il inscrit son nom.
- Annoncer aux élèves que, puisqu'ils sont maintenant officiellement apprentis enquêteurs, la véritable enquête pourra commencer à la prochaine période.

Fiche 1.1 - Lettre à l'enquêteur

Montréal, XXXXXXXXX

Monsieur l'enquêteur,

Je vous écris aujourd'hui pour vous demander votre aide. Un événement **terrible** est arrivé. Je vous explique.

Il y a quelques jours, j'ai acheté pour plusieurs dizaines de **dollars** de bonbons pour faire une surprise à mes élèves. Je les ai apportés dans la classe très tôt, avant que les élèves arrivent, pour **essayer** de bien les cacher. J'ai pris l'escabeau et j'ai grimpé jusqu'au **sommet** avec les bonbons pour les cacher en hauteur. Pendant que je cherchais la meilleure cachette, j'ai entendu quelqu'un m'appeler par mon nom. Je me suis retournée pour voir le directeur dans l'**embrasure** de la porte. Il voulait me présenter un parent. Je suis donc sortie de la classe, en m'assurant de bien verrouiller la porte derrière moi. Je pensais saluer le parent, lui **serrer** la main et remonter en classe, mais la discussion a duré un peu plus longtemps. Quand je suis retournée dans la classe, la cloche a sonné et les élèves sont arrivés. Je n'ai pas repensé aux bonbons avant 21 h ce soir-là, lorsque je me suis couchée. Le lendemain, en arrivant à l'école, je les ai cherchés dans ma classe, mais ils avaient disparu.

J'avais acheté ces bonbons pour récompenser mes élèves et j'aimerais vraiment pouvoir compter sur votre aide pour les retrouver.

Merci,

Mme XXXXXXXXX

Enseignante de 4^e année

École XXXXXXXXX

Fiche 1.2 - Définitions

- Dollar (nom masculin) : unité d'argent, pièce de monnaie
- Essayer (verbe) : faire un test, tester
- Terrible (adjectif) : qui fait peur, qui est très intense ou extrême
- Sommet (nom masculin) : partie la plus haute d'une chose
- Serrer (verbe) : tenir très fort
- Embrasure (nom féminin) : ouverture (trou) dans un mur (pour mettre une fenêtre, une porte, etc.)

Fiche 1.3 - Images (avec mots)



embrasure



terrible



sommet



dollar



essayer



serrer

Fiche 1.4 - Images (sans mots)



Fiche 1.5 - Activité 1

1. Je voudrais bien manger 5 dollars ce matin.
2. C'est terrible : j'ai eu 100 % à mon examen.
3. Catherine veut essayer le nouveau manège à la Ronde.
4. Hier, Ayden a marché jusqu'au sommet du Mont-Royal.
5. Michaël a foncé dans l'embrasure et s'est fait mal.
6. J'ai serré l'œuf trop fort et il s'est cassé.

Fiche 1.5 - Activité 1
CORRIGÉ

1. Je voudrais bien manger 5 dollars ce matin.

FAUX

Exemples de bonnes réponses :

- J'ai dépensé 5 dollars ce matin pour acheter des bonbons.
- J'ai acheté pour 5 dollars de nourriture.

2. C'est terrible : j'ai eu 100 % à mon examen.

FAUX

Exemples de bonnes réponses :

- C'est terrible : j'ai coulé mon examen.
- C'est terrible : je me suis cassé la jambe.

3. Catherine veut essayer le nouveau manège à la Ronde.

VRAI

4. Hier, Ayden a marché jusqu'au sommet du Mont-Royal.

VRAI

5. Michaël a foncé dans l'embrasure et s'est fait mal.

FAUX

Exemples de bonnes réponses :

- Michaël est passé dans l'embrasure de la porte.
Michaël a passé la tête par l'embrasure.

6. J'ai serré l'œuf trop fort et il s'est cassé.

VRAI

Fiche 1.6 - Activité 3

1. J'ai testé une nouvelle façon de corriger ma dictée.

2. Quinze piasses sont sorties de son portefeuille.

3. C'était vraiment un cauchemar épeurant.

4. Vanessa espionne son voisin par l'ouverture de la fenêtre.

5. En écoutant un film d'horreur, Charlie tenait le bras de son père très fort.

6. J'aime grimper jusqu'au haut de l'échelle parce que je peux voir très loin.

Fiche 1.6 - Activité 3
CORRIGÉ

1. J'ai testé une nouvelle façon de corriger ma dictée.
J'ai essayé une nouvelle façon de corriger ma dictée.
2. Quinze piasses sont sorties de son portefeuille.
Quinze dollars sont sortis de son portefeuille.
3. C'était vraiment un cauchemar épeurant.
C'était vraiment un cauchemar terrible.
4. Vanessa espionne son voisin par l'ouverture de la fenêtre.
Vanessa espionne son voisin par l'embrasure de la fenêtre.
5. En écoutant un film d'horreur, Charlie tenait le bras de son père très fort.
En écoutant un film d'horreur, Charlie serrait le bras de son père très fort.
6. J'aime grimper jusqu'en haut de l'échelle parce que je peux voir très loin.
J'aime grimper jusqu'au sommet de l'échelle parce que je peux voir très loin.

Période 2

Regroupement : Groupe-classe et équipes de 3-4 élèves

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur (avec feuilles lignées à l'intérieur)
- Fiche 2.1 *Courriel de l'enquêteur*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 2.1 *Courriel de l'enquêteur*
- Fiche reproductible 2.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 2.3 *Images (avec mots)*
- Fiche reproductible 2.4 *Images (sans mots)*
- Fiche reproductible 2.5 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 2.6 *Indice*

Préparation

- Découper les images de la fiche 2.3.
- Afficher la fiche 2.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves que l'enquête commence aujourd'hui. Pour les aider, l'enquêteur leur a envoyé un courriel pour leur expliquer comment résoudre une enquête.
- Distribuer la fiche 2.1 aux élèves. Lire le courriel de l'enquêteur avec eux.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le courriel et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir aujourd'hui.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans le courriel.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans le courriel (voir fiche 2.2).
 - Note : bien distinguer *lumette* de *télescope*
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Faire un enseignement explicite de la règle de position du *m* devant *p* et *b*.

Quoi / Pourquoi / Quand / Comment :

« Les sons [ã] (se prononce *an*) et [ẽ] (se prononce *in*) peuvent s'écrire de plusieurs façons. Quand ils sont placés avant la lettre *p* ou la lettre *b*, le *n* devient un *m*. On écrit alors *am/em* ou *im*. C'est important de le savoir pour pouvoir écrire les mots correctement. Quand je dois écrire un mot qui contient un de ces sons, je dois me demander s'il y a un *p* ou un *b* qui suit pour savoir comment l'écrire. Si oui, je l'écris avec un *m*. Sinon, je l'écris avec un *n*. »

- Modelage avec le mot *simple*

« Je veux écrire le mot *simple*. Est-ce qu'il y a le son [ã] (*an*) ou [ẽ] (*in*) dans ce mot ? Oui, il y a le son [ẽ] (*in*). Est-ce qu'il y a un *p* ou un *b* après le son *in* ? Je me répète le mot : *simple*. Oui, il y a un *p* tout de suite après le *in*. Alors je sais que je dois écrire *in* avec un *m*. »

- Écrire le mot au tableau.

- Faire une pratique guidée avec les élèves avec le mot *embrasure* (vu à la période précédente).

- Demander aux élèves s'ils se souviennent de ce qu'*embrasure* veut dire.

- Guider les élèves :

- « On veut écrire le mot *embrasure*. Est-ce qu'il y a le son [ã] (*an*) ou [ẽ] (*in*) dans ce mot ? (Oui, il y a le son *en*.) Est-ce qu'il y a un *p* ou un *b* après le son *en* ? Vous pouvez redire le mot : *embrasure*. (Oui, il y a un *b* tout de suite après le son *en*.) Alors comment allez-vous écrire le son *en* ? »

- Demander à un élève de répondre.

- Écrire le mot au tableau.

- Afficher la fiche 2.4 (Images sans mots) au TNI.

- Pour les autres mots à l'étude, rappeler aux élèves comment il faut se questionner pour identifier les doubles consonnes (notion vue à la période 1).

- « Vous souvenez-vous ce qu'on faisait pour savoir s'il y avait une consonne simple ou double dans un mot ? On imaginait le mot dans notre tête et on se questionnait. »
- Demander aux enfants de reprendre le même processus pour identifier la consonne qui est doublée dans chacun des mots. Écrire chaque mot au tableau après la réponse des élèves.
- Questionner les élèves sur les mots vus à la période 1 :
 - « Vous souvenez-vous des mots qu'on avait vus la dernière fois, qui avaient des doubles consonnes eux aussi ? »
 - Rappeler rapidement le sens des mots que les élèves nomment.
 - Compléter si les élèves oublient des mots.

Activité 2

- Afficher la fiche 2.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons faire une activité pour être certains de bien comprendre ce que veulent dire les mots que nous avons découverts aujourd'hui. Pour chacun des mots, je vais vous poser une question. Vous devrez répondre du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas certains, et m'expliquer votre réponse. »
- Faire un exemple avec la première question (pour le mot *sarriette*)
 - « Est-ce qu'on mettrait de la sarriette dans des céréales ? Est-ce que vous pensez que la sarriette est quelque chose qu'on peut mettre dans les céréales ? »
 - Laisser quelques secondes aux élèves pour réfléchir. Demander à un élève de répondre.
 - Demander aux élèves de justifier leur réponse, qu'elle soit correcte ou non.
 - Poser la question associée correspondant à la réponse de l'élève. Dans cet exemple, si l'élève a répondu non (bonne réponse), lui demander « Dans quoi on pourrait plutôt mettre de la sarriette ? »

- Dire aux élèves quelle était la bonne réponse, en leur rappelant la définition du mot pour justifier :
 - « En effet, la sarriette est une sorte d'épices, et on ne met pas d'épices dans nos céréales. Mais on peut en mettre quand on cuisine de la viande ou des légumes. »
- Faire de même pour les questions suivantes, en choisissant des élèves différents chaque fois.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant essayer d'utiliser les mots que nous avons découverts aujourd'hui. Vous serez en équipe de 3 ou 4. Chaque équipe recevra un mot. Vous devrez inventer un petit sketch de 30 secondes maximum. Vous pouvez faire un plan du sketch sur une feuille lignée. Dans le sketch, vous devez utiliser le mot que je vous donnerai. Il faut qu'on soit capable de comprendre le sens du mot en regardant votre sketch. Si vous avez des questions, levez la main et je viendrai vous aider. »
- Faire un exemple :
 - « Par exemple, avec le mot *parc*, on pourrait faire un sketch où un garçon irait chercher son ami pour lui demander d'aller jouer au parc. Son ami pourrait lui dire : « Au parc ? Mais qu'est-ce qu'on va faire au parc ? » Le garçon répondrait « On va jouer. On peut jouer dans le sable, se balancer, glisser ou jouer au soccer ! » Son ami pourrait lui répondre « D'accord, d'accord. On peut aller jouer au parc. » Le sketch utilise le mot *parc* et nous permet de comprendre que c'est un endroit où les enfants peuvent aller jouer. »
- Diviser les élèves en 6 équipes.
- Attribuer un mot à chaque équipe et demander aux membres de l'équipe d'écrire le mot sur une feuille lignée dans leur cahier d'enquêteur.

- Laisser 5 minutes aux élèves pour créer le sketch et faire un plan sur papier s'ils le désirent.
- Présenter le sketch de chaque équipe au groupe. Si le sketch ne permet pas de bien comprendre le sens du mot, demander ou donner des suggestions d'idées qui auraient pu être utilisées.

Retour

- Remettre à chaque élève son cahier d'enquêteur (duo-tang).
- Dire aux élèves qu'ils ont obtenu un indice, puisqu'ils ont participé à toutes les activités.
- Afficher la fiche 2.6 au TNI et leur demander d'inscrire les informations dans leur cahier d'enquêteur à la page « Circonstances du crime ».

Fiche 2.1 - Courriel de l'enquêteur

Montréal, XXXXXXXX

Aux élèves de la classe de 4^e année de Mme XXXXX,

Je suis l'enquêteur Léo Larivière. Je veux d'abord vous remercier de votre aide. Je suis un enquêteur très occupé et je ne pourrais pas résoudre cette affaire sans votre participation.

Puisque vous allez enquêter vous aussi sur la disparition des bonbons, voici quelques petits conseils. Pour vous assurer de ne rien oublier, je vous suggère fortement de noter toutes les informations dans un carnet. Ce carnet ne devra servir qu'à l'enquête.

Le plus simple est de commencer par faire une liste de tous les suspects possibles. Ensuite, vous allez à la chasse aux indices. Parfois, les indices seront faciles à trouver. D'autres fois, il vous faudra peut-être une lunette pour réussir à les apercevoir. Finalement, il vous faudra procéder par élimination pour acculer le bon suspect au pied du mur. Il faut toujours s'appuyer sur les indices pour éliminer ou accuser un suspect.

Maintenant que vous savez ce que vous devez faire, je retourne faire fricasser mon fameux poulet aux légumes pour le souper. Vous voulez connaître mon secret ? Un peu de sarriette pour épicer le tout !

Bonne chance dans votre enquête, mes amis !

Léo Larivière

Enquêteur

SPVM

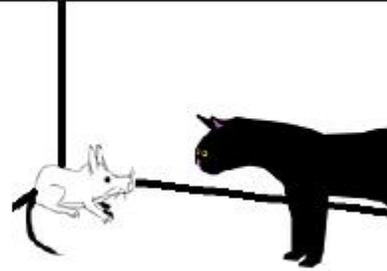
Fiche 2.2 - Définitions

- Sarriette (nom féminin) : plante, épice comme du basilic ou persil
- Acculer (verbe) : faire aller quelqu'un vers un endroit (ou une situation) où il est coincé, dont il ne peut pas se sauver
- Fricasser (verbe) : c'est une façon de faire cuire les aliments (en ragoût, mijoté dans une sauce)
- Assurer (verbe) : dire à quelqu'un qu'il peut être sûr de quelque chose
- Lunette (nom féminin) : instrument qui sert à observer des objets loin de nous
- Simple (adjectif) : facile, pas compliqué

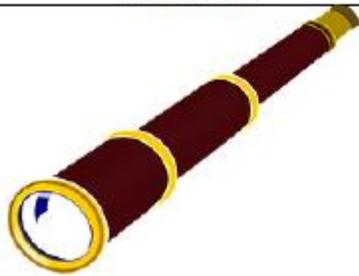
Fiche 2.3 - Images (avec mots)



sarriette



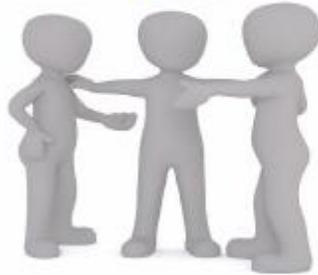
acculer



lunette



fricasser

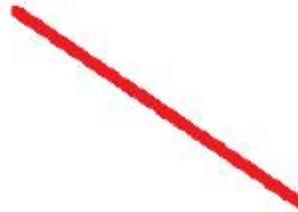
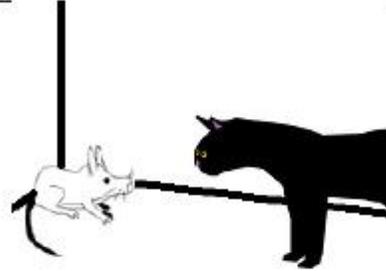


assurer



simple

Fiche 2.4 - Images (sans mots)



Fiche 2.5 - Activité 2
CORRIGÉ

1. Est-ce qu'on mettrait de la sarriette dans des céréales ? **(NON)**
 - Oui - Est-ce que tu mets des épices dans tes céréales, d'habitude ?
 - Non - Dans quoi est-ce qu'on pourrait mettre de la sarriette plutôt ?

2. Est-ce que je peux acculer quelqu'un au mur ? **(OUI)**
 - Oui - Est-ce que c'est une bonne chose ou une mauvaise chose de se faire acculer au mur par quelqu'un ?
 - Non - Tu pourrais acculer quelqu'un à quoi, alors ?

3. Est-ce que je peux fricasser un verre ? **(NON)**
 - Oui - Qu'est-ce qui arrive au verre quand tu le fricasses ?
 - Non - Qu'est-ce qu'on pourrait fricasser ?

4. Est-ce qu'on peut assurer quelqu'un qu'on va l'aider ? **(OUI)**
 - Oui - Qu'est-ce qu'on pourrait assurer d'autre à quelqu'un ?
 - Non - Qu'est-ce qu'on pourrait assurer à quelqu'un ?

5. Est-ce que je peux voir des objets rapprochés ou lointains avec une lunette ? **(LOINTAINS)**
 - Rapprochés - Peux-tu me donner un exemple d'objet que je pourrais regarder avec une lunette ?
 - Lointains - Peux-tu me donner un exemple d'objet que je pourrais regarder avec une lunette ?

6. Est-ce qu'il est plus facile de résoudre un problème simple ou un problème compliqué ? **(SIMPLE)**
 - Simple
 - Compliqué - Pourquoi c'est plus facile de résoudre un problème compliqué ?

Période 3

Regroupement : grand groupe et petites équipes (3-4 élèves)

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur (avec feuilles mobiles)
- Fiche reproductible 3.1 *Le Messenger*
- Bâton de colle

Pour l'enseignant :

- 6 pinces aimantées pour afficher les mots OU les présenter sur le TNI
- Fiche reproductible 3.1 *Le Messenger*
- Fiche reproductible 3.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 3.3 *Images*
- Fiche reproductible 3.4 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 3.5 *Activité 3* et son corrigé

Préparation

- Afficher la fiche 3.1.
- Découper les phrases de la fiche 3.4.
- Découper les mots de la fiche 3.5.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - Lors de la dernière rencontre, un enquêteur leur a envoyé une lettre pour leur demander de les aider dans son enquête sur le vol qui a été commis dans la classe.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Dire que l'enquête fait beaucoup de bruit et que le journal du quartier a décidé d'y consacrer un article.
- Distribuer la fiche 3.1 aux élèves et lire l'article avec les élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu de l'article et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'article.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'article du *Messenger* (voir fiche 3.2)
 - Préciser aux élèves que le mot *bourde* est familier, qu'il s'utilise donc à l'oral.
- Donner d'autres exemples en contexte si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 3.3 au TNI.
- Demander aux élèves s'ils remarquent des similarités entre les mots.
 - « Vous devez trouver une caractéristique commune à tous ces mots. »
- Écrire au tableau les suggestions des élèves.
 - Si vous remarquez que les élèves semblent s'intéresser à la grammaire (classes de mots par exemple), leur dire : « Pouvez-vous me dire ce que ces mots partagent sur le plan de la forme ? »
 - Objectif : qu'ils soient en mesure de constater que la caractéristique qui ressort vraiment est celle du e muet à la fin du mot.
- Lorsque les élèves ont terminé de dire les similarités qu'ils ont trouvées, les revoir avec eux.
 - « Sur le plan de la forme, nous avons remarqué que ces mots se terminent tous par un e muet à la fin. Parfois, on a de la difficulté à se souvenir que certains mots se terminent par cette lettre muette parce que, justement, elle est muette. Juste pour m'assurer que tout le monde comprend, est-ce que quelqu'un pourrait me dire ce que veut dire *muette* ? »
- Si aucun élève ne connaît la réponse, vous pouvez dire « C'est une lettre que l'on n'entend pas lorsqu'on prononce le mot. Comme une personne muette qui ne parle pas, une lettre muette ne « parle » pas non plus : elle ne fait pas de son. Par exemple, si je

prends le mot *énorme*, que nous avons vu tantôt, est-ce qu'il se prononce *énormE* (bien mettre de l'emphase sur le *e* lors de la prononciation) ou *énorm ?* »

- Laissez aux élèves le temps de réfléchir et de répondre.
- Vérifier pour tous les mots à l'étude si le *e* final se prononce. Demander à un élève différent chaque fois.
- Faire remarquer aux élèves que la lettre qui précède le *e* est toujours une consonne et que même si on n'entend pas le *e* à l'oral, il faut toujours l'écrire.
 - « On peut aussi remarquer que la lettre qui précède le *e* est toujours une... (laisser les élèves répondre). Le *e* muet permet de faire sonner la consonne. On entend la consonne, mais pas le *e*. Par exemple, s'il n'y avait pas de *e* à *doute*, on prononcerait plutôt *dou*. C'est la même chose pour d'autres mots que vous connaissez, comme *grand* et *grande*, par exemple. Le *e* muet permet d'entendre la consonne qui le précède. Le *e* en position finale d'un mot ne se prononce jamais à l'oral, mais il doit être présent à l'écrit dans les mots d'aujourd'hui. »

Activité 2

- Dire aux élèves que, maintenant qu'ils savent comment s'écrivent ces mots, ils vont devoir tenter de les utiliser dans une phrase.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Je vais vous séparer en équipe de 3-4 élèves. Vous allez piger un petit bout de phrase. Dans ce début de phrase, il y a un des mots que nous avons vus aujourd'hui. Vous devrez compléter la phrase pour qu'elle ait du sens. Ensuite, chaque équipe lira sa phrase et nous vérifierons que la fin de la phrase est adéquate. »
- Faire un exemple avec le mot *école*.
 - « Avec le mot *école*, par exemple, je pourrais avoir le début de phrase suivant : « Tous les jours, je vais à l'école pour... » Par quoi je pourrais compléter cette phrase ? Pour le savoir, je peux me demander pourquoi je vais à l'école. Pour apprendre de nouvelles choses, par exemple. Ça

pourrait être notre phrase : « Tous les jours, je vais à l'école pour apprendre de nouvelles choses. ». »

- Diviser la classe en six équipes (une pour chaque mot) et faire piger à chaque équipe une phrase dans un contenant.
- Laisser 5 minutes aux élèves pour écrire la phrase.
 - Adapter le temps au besoin. Les équipes peuvent écrire plusieurs phrases si elles le désirent.
- Lorsque le temps est écoulé, sélectionner une équipe au hasard. Demander aux élèves de lire leur phrase.
- Demander aux autres équipes si elles pensent que le mot est bien utilisé dans la phrase.
 - Toujours demander aux élèves de justifier leur réponse.
- Confirmer si la phrase était correcte ou non et expliquer pourquoi aux élèves.
- Faire de même pour les autres mots.
 - Utiliser le corrigé de la fiche 3.4 pour avoir des idées de phrases complétées.
- Demander aux élèves de coller la phrase dans un des duo-tangs de leur équipe.

Activité 3

- Expliquer aux élèves que, pour bien comprendre le sens d'un mot, on peut trouver des synonymes ou des antonymes.
 - Afin de vérifier qu'ils savent bien ce qu'est un synonyme et un antonyme, demander à deux élèves d'expliquer ces notions.
 - Synonyme : mot de la même classe qui a une signification semblable à un autre mot. Par exemple : *verre* et *gobelet*.
 - Antonyme : mot de la même classe qui a la signification contraire à un autre mot. Par exemple : *beau* et *laid*.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Je vais distribuer un mot à chaque équipe. Vous devrez essayer de trouver des synonymes ou des antonymes à votre mot. Le nombre de synonymes et antonymes à trouver sera écrit sur le morceau de papier. Si

vous en trouvez plus, bravo ! Vous les écrivez sur la feuille lignée dans votre cahier d'enquêteur. »

- Distribuer au hasard un des mots de la fiche 3.5 à chaque équipe.
- Laisser 5 minutes aux élèves pour faire le travail.
- Demander à chaque équipe de nommer les synonymes et antonymes trouvés.
 - Pour l'équipe qui a le mot *mode* : il n'y a pas d'antonyme.
 - Pour l'équipe qui a le mot *texte* : il n'y a pas d'antonyme.
- Discuter avec les élèves des mots trouvés :
 - « Trouvez-vous que c'est un bon synonyme/antonyme ? Pourquoi ? Est-ce que vous en connaissez d'autres qui auraient pu être utilisés ? »

Retour

- Demander aux élèves d'ouvrir leur cahier d'enquêteur à la page « Suspects ».
- Dire qu'ils devront écrire sur cette liste toutes les personnes qui seraient susceptibles d'être coupables du vol commis dans la classe. Ils doivent trouver par eux-mêmes les suspects en déduisant que, par exemple, comme le crime s'est déroulé dans l'école, il y a de bonnes chances qu'un membre du personnel soit responsable. Ils peuvent donc écrire le nom du concierge et sa fonction à côté, etc.
- Demander aux élèves de lever leur main pour suggérer des suspects.

Le Messenger

DERNIÈRE HEURE ! Vol à l'école XXXXXX

Texte : XXXXXX

C'est à la fin du mois dernier qu'un vol a été déclaré à l'école primaire xxxxx. Le **grave** évènement s'est produit dans la classe de Mme xxxxx après les heures de cours.

L'enseignante, qui était alors absente de sa classe, avait verrouillé la porte à clé. Ce n'est qu'à son retour le lendemain matin qu'elle a constaté la situation : des bonbons qu'elle voulait remettre comme récompenses à ses élèves avaient été dérobés. Selon ses dires, elle a rapidement eu un **doute** que quelque chose d'étrange s'était déroulé, puisqu'elle a remarqué qu'une des portes de son **énorme** armoire était ouverte. Mme xxxxx affirme pourtant l'avoir fermée avant de quitter sa classe la veille. Nous avons probablement affaire ici à un voleur amateur, puisqu'une telle **bourde** ne pardonne pas sur une scène de crime ! De plus, toujours selon Mme xxxxx, plusieurs des **textes** écrits par ses élèves, qui étaient pourtant bien rangés dans cette même armoire, se retrouvaient maintenant éparpillés sur son bureau.



Le directeur de l'établissement scolaire, M. xxxxxx, affirme qu'il s'agit d'un premier cas de vol dans cette école. Il souhaite rassurer la population du quartier, à savoir qu'il fait tout en son pouvoir afin de rétablir la situation. Il désire ardemment que le coupable soit retrouvé ou qu'il se dévoile par lui-même. D'ailleurs, il semblerait qu'il n'y avait aucun signe d'effraction dans l'école ni dans la classe où s'est déroulé le crime. Il est donc possible de penser que le malfaiteur soit un habitué de l'endroit, puisqu'il possédait fort probablement une clé ou qu'il connaissait le **mode** de fonctionnement de la porte d'entrée principale.

Le Messenger, votre journal de quartier, reste à l'affût de la moindre information qui pourrait permettre de résoudre cette enquête. N'hésitez donc pas à nous contacter.

Fiche 3.2 - Définitions

- Énorme (adjectif) : très gros (dimensions, quantité)
- Grave (adjectif) : qui a des conséquences mauvaises et importantes
- Doute (nom masculin) : incertitude; état de quelqu'un qui ne sait pas quoi croire
- Mode (nom masculin) : manière particulière dont fonctionne ou doit se faire quelque chose
- Bourde (nom féminin) : maladresse, erreur
- Texte (nom masculin) : ensemble de phrases, de paragraphes généralement imprimés sur du papier

Fiche 3.3 - Images



grave



énorme



mode



texte



doute



bourde

Fiche 3.4 - Activité 2

Talia-Lynn a eu un **grave** accident ce matin quand elle _____

Samy a mis son jeu en **mode** multijoueur pour _____

Dans ce recueil de **textes**, on trouve _____

Clara a fait une **bourde** quand elle a _____

Kevin voulait croire Félix, mais il avait un doute parce que _____

Dans l'énorme parc à côté de chez moi, il y a _____

Fiche 3.4 - Activité 2
CORRIGÉ

Exemples de phrases complétées :

Talia-Lynn a eu un grave accident ce matin quand elle a foncé dans un poteau avec sa voiture.

Samy a mis son jeu en mode multijoueur pour pouvoir jouer avec ses amis.

Dans ce recueil de textes, on trouve trois poèmes et cinq histoires.

Clara a fait une bourde quand elle a renversé les verres qu'elle transportait et qu'ils se sont brisés.

Kevin voulait croire Félix, mais il avait un doute parce que Félix racontait toujours des mensonges.

Dans l'énorme parc à côté de chez moi, il y a un terrain de soccer, trois terrains de baseball et une piscine.

Fiche 3.5 - Activité 3

énorme

2 synonymes et 2 antonymes

grave

1 synonyme et 1 antonyme

texte

2 synonymes

doute

1 synonyme et 1 antonyme

mode

2 synonymes

bourde

1 synonyme et 1 antonyme

Fiche 3.5 - Activité 3
CORRIGÉ

EXEMPLES DE SYNONYMES :

- **Énorme** : gigantesque, géant, grand, gros, immense, monstrueux, monumental.
- **Grave** : inquiétant, dangereux, difficile, dramatique, menaçant, préoccupant, sérieux.
- **Doute** : hésitation, incertitude, inconstance, indécision, réticence, scrupule.
- **Mode** : comment, démarche, façon (de faire), formule, instruction, manière, marche (à suivre), méthode, moyen, opération, ordre, protocole, procédure, raisonnement, recette, règle, technique, théorie.
- **Bourde** : bêtise, bévue, erreur, faute, imprudence, maladresse.
- **Texte** : document, extrait, manuscrit, article.

EXEMPLES D'ANTONYMES :

- **Énorme** : microscopique, minuscule, nain, petit.
- **Grave** : anodin, innocent, inoffensif, sans danger, sans gravité.
- **Doute** : certitude, conviction, confiance, croyance, foi.
- **Mode** : (aucun antonyme)
- **Bourde** : bon coup.
- **Texte** : (aucun antonyme)

Période 4

Regroupement : Équipes de 4 élèves, individuel et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Feuilles blanches (dans le cahier de l'enquêteur)
- Crayons de couleur
- Bâton de colle
- Fiche reproductible 4.1 *Entrevue*
- Fiche reproductible 4.4 *Activité 1* (une par équipe)
- Fiche reproductible 4.5 *Activité 2*
- Fiche reproductible 4.6 *Activité 3* (une pour 6 élèves)
- Enveloppes distribuées par l'enseignant (une par équipe)

Pour l'enseignant :

- Craie ou crayon pour écrire sur le TNI
- Contenant pour la pige des mots de l'activité 3
- Fiche reproductible 4.1 *Entrevue* pour référence
- Fiche reproductible 4.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 4.3 *Images*
- Fiche reproductible 4.4 *Activité 1 - CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 4.5 *Activité 2 - CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 4.7 *Indice*

Préparation

- Installer l'enregistrement de la fiche 4.1 OU afficher la fiche 4.1 au TNI.
- Découper les syllabes de la fiche 4.4 et les mettre dans une enveloppe (un ensemble pour chaque équipe).
- Découper les mots de la fiche 4.6 et les placer dans un contenant pour faire piger les élèves lors de l'activité 3.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - Lors de la dernière rencontre, un article du journal de quartier a été lu. Dans cet article, on posait des questions au directeur/à la directrice de l'école.

- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- L'enquêteur a mis la main sur l'enregistrement de l'entrevue que le journaliste a faite avec le directeur/directrice de l'école.
- Distribuer la fiche 4.1 aux élèves et faire jouer l'enregistrement aux élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.
 - Porter une attention particulière à expliquer ce qu'est une « entrée par effraction » s'il y a lieu.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'entrevue.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'entrevue (voir fiche 4.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous serez placés en équipe de 3 ou 4 élèves. Je vais donner à chaque équipe une enveloppe dans laquelle se retrouvent des syllabes de mots. Vous devez regrouper les syllabes ensemble pour former six mots. Vous devez absolument utiliser toutes les syllabes. Ensuite, vous collez les mots que vous avez formés sur une feuille blanche dans le cahier d'enquêteur d'un des membres de l'équipe. »
- Leur laisser 5-8 minutes pour tout faire.
- Une fois que tous les élèves ont terminé et collé les mots, demander à une équipe de nommer les mots formés et les écrire au tableau.
- Vérifier que toutes les équipes ont les mêmes mots (qui sont les mots à l'étude pour cette période).
- Demander aux élèves ce qu'ils remarquent de similaire à propos de ces six mots.

- Objectif : ils doivent être capables de constater que la caractéristique principale qui ressort vraiment est celle du *e* muet à la fin des mots.
- Si vous voyez qu'ils ont de la difficulté, vous pouvez leur donner un indice en faisant référence à ce qui a été fait lors de la période précédente (leur indiquer de penser à la forme).
- Demander aux élèves ce dont ils se souviennent sur le *e* muet en fin de mot. Rappeler au besoin ce qui avait été enseigné lors de la période précédente.
 - « On peut aussi remarquer que la lettre qui précède le *e* » est toujours une... (laisser les élèves répondre). Le *e* muet permet de faire sonner la consonne. On entend la consonne, mais pas le *e*. Par exemple, s'il n'y avait pas de *e* à *doute*, on prononcerait plutôt *dou*. C'est la même chose pour d'autres mots que vous connaissez, comme *grand* et *grande*, par exemple. Le *e* muet permet d'entendre la consonne qui le précède. Le *e* en position finale d'un mot ne se prononce jamais à l'oral, mais il doit être présent à l'écrit dans les mots d'aujourd'hui. »
 - Arable, sable, bouture, poitrine, infirme, signe.

Activité 2

- Afficher la fiche 4.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Je vais vous distribuer une feuille sur laquelle se trouvent 6 phrases. Vous allez devoir lire chacune des phrases individuellement et encrer oui ou non à côté de chacune d'entre elles pour dire si le mot est correctement employé dans la phrase. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - « Dans la phrase *Robert dort sur un bureau très confortable*, est-ce que le mot *bureau* est bien utilisé ? Non, parce qu'on ne dort pas sur un bureau d'habitude. »
- Distribuer à chaque élève la fiche 4.5 sur laquelle se retrouvent six phrases qui comportent chacune un des mots.

- Laisser 5-7 minutes aux élèves pour lire les phrases et écrire leurs réponses.
- Pour chaque phrase, demander à un élève de la lire et de dire si le mot est bien utilisé ou non.
 - Demander à tous les élèves de la classe de lever leur main s'ils sont d'accord avec la réponse de l'élève.
- Questionner les élèves pour qu'ils justifient leurs réponses.
 - Demander, par exemple, « Pourquoi le mot *arable* est-il mal utilisé dans la première phrase ? »
 - Réponse : « Il ne s'agit pas d'une nationalité. Quel est le mot qui ressemble beaucoup à *arable* et qui fait référence à une nationalité ? »
- Si le temps le permet, demander aux élèves de composer une phrase avec les mots qui n'étaient pas utilisés correctement dans l'activité.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Je vais passer vous faire piger un mot. Vous allez devoir réaliser un dessin du mot que vous allez piger. Ce dessin doit représenter la définition de ce mot, mais en dessin. Pour faire votre dessin, prenez une des feuilles blanches qui se retrouvent dans votre duo-tang. Je dois pouvoir comprendre ce que le mot veut dire en regardant votre dessin. Sous le dessin, vous allez écrire quelques mots qui représentent ce que vous avez dessiné. Vous avez 5 minutes pour faire cela. »
- Passer au bureau de chaque élève et leur faire piger un mot dans un contenant. Lorsque tous les élèves ont pigé, laisser 5 minutes aux élèves pour faire leur dessin.
- Choisir quelques élèves au hasard pour qu'ils montrent leur dessin devant la classe et qu'ils les expliquent.
 - Choisir des élèves qui ont des mots différents (idéalement, un pour chacun des 6 mots)

Retour

- Expliquer aux élèves qu'ils ont obtenu un indice supplémentaire pour leur enquête, puisqu'ils ont participé à toutes les activités.
- Demander à un élève de lire l'indice (fiche 4.7).
- Les élèves inscrivent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 4.1 - Entrevue

Entretien avec XXXX, directeur de l'école XXXXX

Journaliste : Bonjour, XXXXXX, je vous remercie de m'accorder cette entrevue suite au fâcheux évènement qui s'est produit dans votre école.

M. XXXX : C'est à moi de vous remercier de votre intérêt pour la situation.

J : On se souvient donc qu'il y a quelques jours, un individu encore inconnu serait entré dans la classe de Mme XXXXX, en 4^e année, et y aurait dérobé une quantité importante de bonbons que celle-ci gardait pour remettre à ses élèves, comme récompenses.

M : Oui, c'est bien ça. C'est à son arrivée dans la classe le lendemain matin que Mme XXXXXX a constaté la situation. Toutefois, il n'y avait aucun signe d'entrée par effraction dans la classe ni dans l'école.

J : Oui, c'est à cet élément que je voulais en venir. Cela nous porte donc à croire que le ou la coupable serait un autre membre du personnel de l'école, puisqu'il aurait sans doute la clé du local de Mme XXXXXX.

M : Mmm... (mal à l'aise) oui, c'est possible. Nous envisageons cette hypothèse, puisque la police n'a pas encore trouvé de suspects...

J : Pourriez-vous donc me dire qui sont les personnes, autres que Mme XXXXXX, qui possèdent la clé de ce local ?

M : Mmm et bien, tout d'abord, je possède moi-même cette clé. Euh, il y a également Mme XXXXX, notre secrétaire. **MAIS** je ne crois pas qu'elle puisse avoir commis ce méfait... La pauvre, elle est un peu

infirme et a de la difficulté à marcher. Elle adore les bonbons par contre... ! Il y en a toujours sur son bureau.

J : Hum, hum ! Je n'écarterais pas cette personne si rapidement, Monsieur le directeur ! Sa gourmandise est peut-être plus forte que son handicap ! Y a-t-il d'autres détenteurs de cette clé ?

M : Oui, notre concierge, bien entendu.

J : D'accord et savez-vous où il se trouvait lorsque cette situation s'est produite ?

M : Oh, je l'ai écarté depuis longtemps ! Je sais que vers l'heure du drame, il était en train de couvrir un terrain de **sable** et de terre, derrière l'école. Nous y avons un petit bout de sol **arable** dans lequel les élèves plantent des **boutures** pour faire un jardin.

J : Hum... et vous êtes bien certain qu'il était à l'extérieur tout ce temps ?

M : Absolument ! Je lui fais confiance ! Il est possible qu'il ait eu une petite douleur à la **poitrine** et qu'il soit rentré pour boire un peu d'eau. Ça lui arrive parfois.

J : On dirait qu'il serait mieux de n'écarter personne !

M : Héhé... moui... (petit rire mal à l'aise)

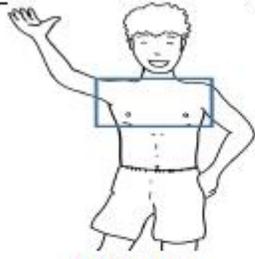
J : Je vous remercie, M. Laplante ! Votre témoignage a permis de nous éclairer un peu et de n'éliminer aucun suspect ! Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

M : Mmmm... Ah oui, j'ai oublié de vous dire que cette clé est la même que celle pour ouvrir le local de l'autre enseignante de 4^e année... Héhé...

Fiche 4.2 - Définitions

- Arable (adjectif) : se dit d'une terre qui peut être cultivée
- Sable (nom masculin) : petits grains de roches, qui recouvrent le sol
- Bouture (nom féminin) : pousse prélevée d'une plante pour la replanter
- Poitrine (nom féminin) : partie du corps entre le cou et l'abdomen
- Infirmes (adjectif) : qui a un handicap
- Signe (nom masculin) : indice qui permet de reconnaître ou d'identifier quelque chose

Fiche 4.3 - Images



poitrine



infirmes



signe



sable



arable



bouture

Fiche 4.4 - Activité 1

ble	in
sa	si
bou	a
poi	ra
ble	tu
re	fir
me	tri
ne	gne

Fiche 4.4 - Activité 1
CORRIGÉ

1. tri + poi + ne = POITRINE

2. ble + sa = SABLE

3. me + fir + in = INFIRME

4. re + bou + tu = BOUTURE

5. ra + a + ble = ARABLE

6. gne + si = SIGNE

Fiche 4.5 - Activité 2

1. Mon voisin et sa famille parlent arabe.

OUI	NON
-----	-----

2. Le gorille se frappe la poitrine pour faire fuir son ennemi.

OUI	NON
-----	-----

3. J'ai déjà aperçu plusieurs signes dans le lac près du chalet de mon grand-père.

OUI	NON
-----	-----

4. Cet été, ma famille et moi irons nous prélasser sur le sable chaud du Mexique.

OUI	NON
-----	-----

5. Ces boutures doivent être plantées au début du printemps.

OUI	NON
-----	-----

6. Le métier d'infirmier est davantage pratiqué par des femmes que des hommes.

OUI	NON
-----	-----

Fiche 4.5 - Activité 2
CORRIGÉ

1. Mon voisin et sa famille parlent arable.

OUI	NON
-----	-----

- Arable : ne réfère pas à une nationalité. Veut dire « qui peut être cultivé ».

2. Le gorille se frappe la poitrine pour faire fuir son ennemi.

OUI	NON
-----	-----

3. J'ai déjà aperçu plusieurs signes dans le lac près du chalet de mon grand-père.

OUI	NON
-----	-----

- Signe : ce n'est pas l'animal, mais veut plutôt dire un symbole.
 - Ici aussi, si les élèves ne connaissent pas la signification (ce qui serait surprenant) leur faire faire une tempête d'idées.

4. Cet été, ma famille et moi irons nous prélasser sur le sable chaud du Mexique.

OUI	NON
-----	-----

5. Les boutures doivent être plantées au début du printemps.

OUI	NON
-----	-----

6. Le métier d'infirmier est davantage pratiqué par des femmes que des hommes.

OUI	NON
-----	-----

- Infirmier : ce n'est pas un métier, mais plutôt l'état d'une personne qui est handicapée.

Fiche 4.6 - Activité 3

arable	
sable	
infirme	signe
poitrine	
bouture	

Période 5

Regroupement : Équipes de 2 élèves et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 5.1 *Interrogatoire de la secrétaire*
- Fiche reproductible 5.4 *Activité 1*
- Fiche reproductible 5.5 *Activité 2*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 5.1 *Interrogatoire de la secrétaire*
- Fiche reproductible 5.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 5.3 *Images*
- Fiche reproductible 5.4 *Activité 1* et son corrigé
- Fiche reproductible 5.5 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 5.6 *Activité 3 – CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 5.7 *Indice*

Préparation

- Installer l'enregistrement de la fiche 5.1 OU afficher la fiche 5.1 au TNI.
- Écrire la phrase de l'activité 1 au tableau (ou préparer l'affichage au TNI).

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, ils ont écouté / lu une entrevue avec le directeur / la directrice de l'école.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Expliquer aux élèves que l'enquêteur a interrogé la secrétaire de l'école parce que les secrétaires en savent toujours beaucoup sur ce qui se passe dans leur école.
- Distribuer la fiche 5.1 aux élèves.
- Faire jouer l'enregistrement aux élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'entrevue.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'entrevue (voir fiche 5.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 5.3 au TNI.
- Utiliser la fiche 5.4 CORRIGÉ pour avoir les réponses.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons essayer de trouver la base des mots que nous avons découverts aujourd'hui. Ensuite, il y aura des devinettes avec ces mots. »
- Expliquer aux élèves ce que sont les bases :
 - « D'abord, je vous lis la phrase suivante : *Ce chat et son chaton sont passés par la chatière de la porte.* Qui peut définir le sens de *chat* ? (Animal domestique bien populaire auprès des familles.) Et le sens de *chaton* ? (Le chaton est le petit du chat.) Comment pouvez-vous voir, dans ce mot, que le chaton est le petit du chat ? Qu'est-ce qui vous aide à comprendre cela ? »
 - « Le mot *chaton* est formé de *chat* et de *-on*. Dans *chaton*, *chat* est le mot de base, ou tout simplement la base. Le *-on* est une suite de lettres qui, dans le cas de *chaton*, veut dire *le petit de*. Pouvez-vous penser à un autre mot qui se termine en *-on* et qui veut dire aussi *le petit de* ? Par exemple, un *raton* est un jeune rat, et l'*aiglon* est le petit de l'aigle. Dans *raton*, il y a la base *rat*, et dans *aiglon*, il y a la base *aigle*. Parfois, la dernière lettre de la base est remplacée par la suite de lettres qui est ajoutée. Ainsi, dans le cas d'*aigle* et d'*aiglon*, il faut enlever le *e* final d'*aigle* pour ajouter la suite de lettres *-on* et obtenir *aiglon*. »
- Expliquez aux élèves l'utilité de reconnaître les bases et les parties de mots :

- « Il est souvent très utile de bien analyser les mots comme nous venons de le faire. On tente alors de voir si ces mots comportent un élément plus petit qui permet d'en comprendre le sens. Par exemple, si vous n'êtes pas certains du sens de *chaton*, mais que vous reconnaissez la base *chat*, vous pouvez faire des hypothèses sur le sens du mot *chaton* à partir de vos connaissances. Toutefois, vous devez faire attention : les mots qui se terminent en *-on* ne désignent pas tous quelque chose de petit. Par exemple, le mot *menton* ne contient pas de base, et il ne signifie pas *un petit ment...* »
- « Maintenant, qui peut définir le sens de *chatière* ? Ce mot est plus difficile que les autres, mais il contient également la base *chat*. Grâce au contexte de la phrase, vous pouvez voir que le mot *chatière* est lié non seulement aux chats, mais également aux portes. Vous pouvez alors faire l'hypothèse que ce mot représente une ouverture permettant aux chats de traverser une porte. Vous pouvez consulter un dictionnaire pour vérifier si vous avez raison. En effet, le mot *chatière* représente une ouverture, dans le bas d'une porte, qui permet le passage des chats. En reconnaissant le mot *chat* dans *chatière* et dans *chaton*, et en comprenant l'ensemble de la phrase, vous pouvez faire une hypothèse et en déduire le sens du mot *chatière*. Vous pouvez donc constater qu'il est très utile de décomposer les mots en plus petites unités pour en comprendre le sens. Encore une fois, vous devez faire attention, car ce ne sont pas tous les mots qui peuvent être décomposés de cette façon. Par exemple, il n'y a pas de plus petit mot dans *dernière*. »
- Présenter la suite de l'activité aux élèves : Trouve ma base.
 - « Je vais vous distribuer une feuille sur laquelle se trouve une liste de mots. Vous devez déterminer si les mots contiennent une base ou nom. Par exemple, *chaton* contient la base *chat*, mais *menton* ne contient pas de base. Si le mot contient une base, vous devez l'encercler. Si ce n'est pas le cas, vous ne faites rien. Vous pouvez travailler à deux. Vous devrez écrire vos réponses chacun sur votre feuille. »

- Distribuer la fiche 5.4 aux élèves et faire un exemple avec la première question :
 - « *Consentement*. Nous avons vu son sens. C'est le fait d'accepter quelque chose, de consentir à quelque chose. Le mot *consentement* contient le verbe *consentir*. Mais on ne voit pas *consentir* dans *consentement*. Il a été modifié. On encercle *consent*, qui vient de *consentir* et qui est la base de *consentement*. »
- Laisser 5 minutes aux élèves pour répondre aux questions.
- Corriger en grand groupe.

Activité 2

- Afficher la fiche 5.3 au TNI
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons jouer à la phrase-élastique avec les mots qu'on a découverts aujourd'hui. Nous allons partir d'une phrase simple et nous allons y ajouter nos mots pour l'étirer, comme un élastique. Attention ! Il faut que la phrase ait encore du sens à la fin ! Il y a plusieurs phrases, et nous ne pourrions pas mettre nos 6 mots dans chacune d'elles, mais nous allons essayer d'en mettre au moins 2 ou 3 dans chaque phrase. Tous les mots devront être utilisés au moins une fois, mais on peut les utiliser plus d'une fois. Vous allez travailler en équipes de 2. »
- Séparer les élèves en équipes de deux et distribuer à chaque élève la fiche 5.5.
- Faire la première phrase avec les élèves en exemple :
 - « Si on part de la phrase *J'ai retrouvé mon duo-tang*, on peut l'étirer en ajoutant des détails. Par exemple, on pourrait ajouter le mot *heureusement*, parce qu'on est heureux en général quand on retrouve quelque chose. Ça donnerait *Heureusement, j'ai retrouvé mon duo-tang*. On peut ajouter encore plus de détails en ce qu'il y avait dans le duo-tang : *Heureusement, j'ai retrouvé mon duo-tang avec un document important à l'intérieur*. »
- Laisser 5-7 minutes aux élèves pour lire les phrases et écrire leurs réponses.
- Revenir en grand groupe. Pour chaque phrase de départ, demander à une équipe de lire sa phrase-élastique.

- Demander au reste du groupe si la phrase a toujours du sens. Corriger ainsi les autres phrases.
- Utiliser la fiche 5.5 *Activité 2 - CORRIGÉ* pour des exemples de bonnes réponses.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant composer des définitions pour les mots que nous avons ciblés dans l'interrogatoire de la secrétaire. Pour créer une définition, on peut commencer par dire ce qu'est le mot. Est-ce que c'est une action, un objet, une façon d'être, un sentiment ? Ensuite, on ajoute des précisions ou des particularités qui nous permettent de distinguer ce mot des autres. »
- Faire un modelage avec le mot *document* :
 - « Le mot *document* représente un objet ou un texte. Ce n'est pas n'importe quelle sorte d'objet ou de texte. Qu'est-ce qui nous permet de distinguer un *document* d'une autre sorte d'objet ou de texte ? Un document permet de recueillir des renseignements. La définition de *document* pourrait donc être : *un objet ou un texte qui contient des renseignements.* »
 - Laisser aux élèves le temps d'écrire la définition sur leur fiche.
- Faire une pratique guidée avec les élèves avec le mot *heureusement* :
 - « Qu'est-ce que le mot *heureusement* représente ? Est-ce un objet ? Un sentiment ? Une manière ou une façon d'être ? Une action ? Oui, c'est une façon d'être ou de faire quelque chose. Qu'est-ce qui nous permet de distinguer *heureusement* d'une autre façon d'être ? Par exemple, quelle est la différence entre *heureusement* et *malheureusement* ? *Heureusement* renvoie à quelque chose d'heureux, de soulageant. La définition d'*heureusement* pourrait donc être : *d'une façon heureuse ou d'une façon qui apporte un soulagement.*
- Laisser les élèves faire de même pour les autres mots en guidant au besoin les équipes ayant de la difficulté.
 - Pour le mot *également*, la définition possible est *de façon égale*, ce qui ne correspond pas au sens enseigné durant la période, ce qu'on peut mentionner

aux élèves. La définition que les élèves écrivent doit correspondre au sens enseigné : *de la même façon, de même, aussi*.

- Utiliser la fiche 5.6 *Activité 3 - CORRIGÉ* pour des exemples de bonnes réponses.

Retour

- Expliquer aux élèves qu'ils ont obtenu un indice supplémentaire pour leur enquête, puisqu'ils ont participé à toutes les activités.
- Afficher l'indice au TNI (fiche 5.7). Les élèves inscrivent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 5.1 - Interrogatoire de la secrétaire

E : Enquêteur; S : secrétaire

E : Bonjour Madame XXXX. Je voudrais vous interroger à propos de la journée du vol des bonbons. S'est-il passé quelque chose de particulier dans les classes de 4^e année ce jour-là ?

S : Attendez un instant, je vais vérifier le document dans lequel je note tous les événements de l'école... Ah, voilà ! Je vois que Mme XXX, une des enseignantes de 4^e, était malade ce jour-là, elle a téléphoné à la dernière minute pour m'avertir. Heureusement, j'ai réussi à rejoindre tout de suite Mlle XXXX et elle est venue remplacer.

E : Je vois... Mlle XXXX avait-elle la clé de la classe de Mme XXXX ?

S : Voyez-vous, d'habitude, on ne donne pas les clés aux remplaçantes, c'est le personnel de l'école qui ouvre les classes au besoin. Mais, puisque Mlle XXXX vient souvent remplacer ici, elle a demandé à avoir sa propre clé et le directeur a donné son consentement, alors oui, elle avait la clé.

E : Bien, il faudra que je parle également au directeur pour confirmer cela.

S : Il n'est pas dans son bureau pour l'instant, il est sorti pour dîner.

E : Savez-vous vers quelle heure il sera de retour ?

S : Cela dépend des jours... Parfois, il ne prend qu'un quart d'heure pour manger, mais, d'autres fois, il peut prendre une bonne partie de l'après-midi ! Il aime bien profiter du dîner pour raconter à tout le monde son excursion dans le désert, même si ça fait déjà un an de ça !

E : Bon, je vous remercie pour ces informations. Bonne fin de journée !

S : Au revoir, Monsieur l'enquêteur !

Fiche 5.2 - Définitions

- Document (nom masculin) : texte ou objet qui donne des renseignements
- Heureusement (adverbe) : de manière heureuse
- Consentement (nom masculin) : fait d'accepter quelque chose, de donner son accord
- Également (adverbe) : aussi
- Retour (nom masculin) : action de revenir où on était
- Désert (nom masculin) : grand territoire de sable, où il ne pousse pas beaucoup de plantes

Fiche 5.3 - Images



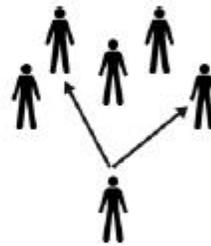
heureusement



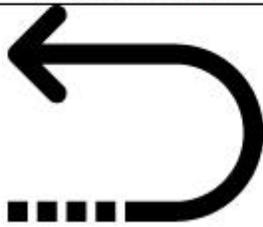
désert



consentement



également



retour



document

Fiche 5.4 - Activité 1

- Consentement
- Document
- Désertique
- Heureusement
- Également
- Documentation
- Retour
- Désert
- Égalité

Fiche 5.4 - Activité 1
CORRIGÉ

- Consentement
(-ment = action, résultat)
- Document
- Désertique
(-ique = relatif à)
- Heureusement
(-ment = de manière)
- Également
(-ment = de manière)
- Documentation
(-ation = résultat)
- Retour
- Désert
- Égalité
(-ité = le fait de)

Fiche 5.5 - Activité 2

1. J'ai trouvé mon duo-tang.

2. J'ai pris l'avion.

3. Ma sœur est au Maroc.

Fiche 5.5 - Activité 2
CORRIGÉ

Exemples de réponses possibles

1. J'ai trouvé mon duo-tang.

Heureusement, j'ai trouvé mon duo-tang avec le document de consentement signé par mes parents.

2. J'ai pris l'avion.

Pour le retour de mon voyage dans le désert, j'ai pris l'avion et j'ai également pris le train

3. Ma sœur est au Maroc.

Ma sœur est dans le désert du Maroc, mais, heureusement, elle sera de retour bientôt.

Fiche 5.6 - Activité 3
CORRIGÉ

Heureusement : de façon heureuse

Document : texte ou objet qui sert à informer ou qui contient des informations/des renseignements

Consentement : fait/action d'accepter quelque chose, de donner sa permission

Désert : endroit où il y a peu de vie, où il n'y pas beaucoup d'êtres vivants/ de plantes

Également : de façon égale, de la même façon (sens « de même », « aussi »)

Retour : action de revenir où on était, de regagner l'endroit d'où on est parti

Période 6

Regroupement : Équipes de 2 élèves, individuel et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur (avec feuilles lignées)
- Fiche reproductible 6.1 *Message anonyme*
- Fiche reproductible 6.4 *Activité 1*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 6.1 *Message anonyme*
- Fiche reproductible 6.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 6.3 *Images*
- Fiche reproductible 6.4 *Activité 1* et son corrigé
- Fiche reproductible 6.5 *Activité 2 – CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 6.6 *Indice*

Préparation

- Afficher la fiche 6.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, ils ont écouté l'interrogatoire de la secrétaire de l'école.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Expliquer aux élèves que l'enquêteur a reçu un message anonyme qu'il leur a transmis pour qu'ils puissent le lire.
- Distribuer la fiche 6.1 et lire le message avec les élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel les mots se trouvaient dans le message anonyme.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans le message (voir fiche 6.2).

- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Expliquer aux élèves les notions de préfixes et de suffixes :
 - « Lors de la dernière période, nous avons parlé de la base des mots, est-ce que vous vous souvenez de ce que c'est ? Par exemple, le mot *chaton* est formé de *chat* et de *-on*. Dans *chaton*, *chat* est le mot de base, ou tout simplement la base. Le *-on* est une suite de lettres qui, dans le cas de *chaton*, veut dire *le petit de*. Aujourd'hui, nous allons nous concentrer sur ces petits morceaux qu'on ajoute avant ou après la base des mots pour en former de nouveaux. Dans *chaton*, la suite de lettres *-on* se nomme un suffixe. Le suffixe *-on* veut dire *petit*. Un suffixe est toujours placé après la base. Voici des mots qui contiennent une base et un suffixe :
 - voleur : vol/eur
 - dentiste : dent/iste
 - pommier : pomm/ier
 - musicien : music/ien »
 - « Dans *voleur*, vous voyez la base *vol* et le suffixe *-eur*, qui signifie *celui qui fait une action*. Dans *dentiste*, vous voyez la base *dent* et le suffixe *-iste*, qui signifie *celui qui exerce un métier*. Dans *pommier*, la base est *pomm*, et le suffixe est *-ier*. Le *e* de *pomme* a été enlevé pour pouvoir ajouter le suffixe *-ier*. Il est donc un peu plus difficile de reconnaître la base dans des mots comme *pommier* et *musicien* que dans un mot comme *dentiste*, par exemple. Dans *musicien*, le mot de base est *music*, et le suffixe est *-ien*, qui signifie *celui qui exerce un métier*. Un musicien est une personne qui joue de la musique. Le mot *musique* a été modifié dans *musicien*, mais vous pouvez tout de même faire le lien entre *musique* et *musicien*. »
 - « Parfois, un mot contient un mot de base et un préfixe. Un préfixe est toujours placé avant la base. Voici des mots qui contiennent un préfixe et une base :
 - antigel : anti/gel
 - redire : re/dire
 - injuste : in/juste

- minijupe : mini/jupe
- malchance : mal/chance »
- « Un *antigel* est un produit qui agit contre le gel. Le préfixe *anti-* signifie *contre*. Dans *antigel*, vous voyez le préfixe *anti-* et la base *gel*. Dans *redire*, vous voyez le préfixe *re-*, qui signifie une répétition, et la base *dire*. *Redire* signifie donc *dire quelque chose une autre fois*. La base n'est jamais modifiée lorsqu'elle est précédée d'un préfixe, contrairement à une base suivie d'un suffixe. »
- « Enfin, les mots peuvent contenir à la fois un préfixe et un suffixe. Par exemple, le mot *injustement* contient le préfixe *in-*, la base *juste* et le suffixe *-ment*. La phrase *Emma a été punie injustement* signifie qu'Emma a été punie d'une manière qui n'est pas juste. »
- Distribuer la fiche 6.4 aux élèves.
- Faire un exemple avec *orthophoniste* :
 - « Dans *orthophoniste*, est-ce que vous voyez un petit mot ? *Orthophonie*. C'est la base. On l'écrit dans la colonne « Base ». Quel morceau a-t-on ajouté ? *-iste*. C'est un préfixe ou un suffixe ? C'est un suffixe parce qu'on le met à la fin du mot. Il signifie *celui qui exerce un métier*. Vous pouvez écrire *iste* dans la colonne « Suffixe ». »
- Laisser 5 minutes aux élèves pour faire l'analyse des autres mots en équipe de 2 élèves.
 - Certains mots sont plus difficiles : il faudra certainement guider les élèves dans l'identification de la base et des préfixes/suffixes.
- Corriger en grand groupe.
- Utiliser la fiche 6.4 *CORRIGÉ* pour avoir les bonnes réponses.

Activité 2

- Afficher la fiche 6.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant faire le jeu des mots-partenaires. Des mots-partenaires, ce sont des mots qui vont bien ensemble, qu'on peut utiliser ensemble. Je vais vous donner un mot et il faut trouver avec lequel des mots du jour il va le mieux. »
- Faire un exemple :

- « Prenons, par exemple, le mot *balai*. (Écrire le mot au tableau.) Avec lequel de nos mots du jour (affichés au TNI) irait-il le mieux ? Il faut que ce soit un mot qu'on pourrait utiliser avec *balai*, dans la même phrase par exemple. »
- Prendre les réponses des élèves. Leur demander de justifier leur réponse.
- S'il y en a plusieurs, demander aux élèves lequel de ces mots est plus relié à *balai* que les autres. Au besoin, leur faire remarquer que certains mots ont une relation plus particulière que d'autres :
 - Exemple : « C'est vrai qu'une orthophoniste peut passer le balai dans son bureau. Mais n'importe quelle personne peut faire ça. Ce ne sont pas des mots qui ont une relation spéciale. Mais une sorcière qui se promène sur son balai, ça, c'est plus spécial. On ne peut pas dire ça de tous les mots, c'est particulier à *sorcière et balai*. »
- Faire de même pour les autres mots en questionnant les élèves et en écrivant les paires de mots-partenaires au tableau.
- Utiliser la fiche 6.5 *CORRIGÉ* pour avoir les bonnes réponses.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Pour nous aider à nous rappeler le sens des mots du jour, nous allons composer une phrase pour chaque mot en utilisant un des mots-partenaires que nous venons de voir. La phrase doit contenir le mot du jour ET son partenaire. Vous allez écrire ces phrases sur une feuille lignée dans votre cahier d'enquêteur. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - « Avec *sorcière et magie*, quelle phrase pourrait-on écrire ? Est-ce que quelqu'un a une idée ? »
 - Si aucun élève n'a de suggestion, proposer une phrase.
 - Exemple : *La méchante sorcière a fait disparaître mon manteau par magie.*
- Faire un retour en grand groupe. Demander à des élèves de lire leurs phrases (au moins une phrase par paire de mots-partenaires) et vérifier si les phrases sont correctes.
- Corriger oralement au besoin.

Retour

- Expliquer aux élèves qu'ils ont obtenu un indice supplémentaire pour leur enquête, puisqu'ils ont participé à toutes les activités.
- Afficher l'indice au TNI (fiche 6.6). Les élèves prennent des notes dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 6.1 - Message anonyme

Monsieur l'enquêteur,

Ne vous fiez pas aux bonnes manières de la secrétaire :

Malgré les apparences, c'est une sorcière !

Elle ne s'entend avec personne (sauf avec l'orthophoniste,

Et peut-être parfois avec l'organiste).

Elle est bien capable avec son air fripon

De dérober et de dissimuler des bonbons.

Fouillez bien son bureau,

Regardez même sous les carreaux :

Entre deux planches disjointes ou sous la robinetterie,

Dans le capitonnage de son fauteuil ou dans une poterie,

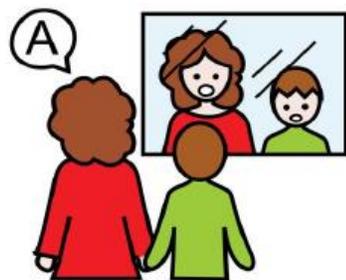
Vous pourriez bien trouver

Les bonbons qui ont été volés...

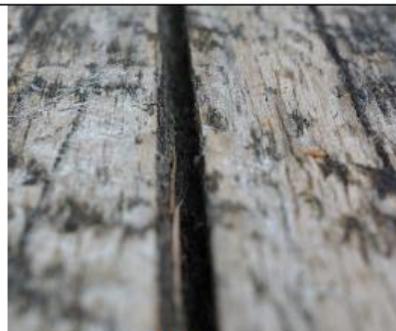
Fiche 6.2 - Définitions

- Orthophoniste (nom masculin/féminin) : spécialiste des difficultés du langage
- Organiste (nom masculin/féminin) : musicien qui joue de l'orgue
- Capitonage (nom masculin) : rembourrage (d'un fauteuil, par exemple)
- Disjoint (adjectif) : qui ne sont plus collés ensemble
- Robinetterie (nom féminin) : ensemble des robinets et tuyaux d'un lavabo ou d'un bain
- Sorcière (nom féminin) : femme qui jette des sorts, qui fait de la sorcellerie

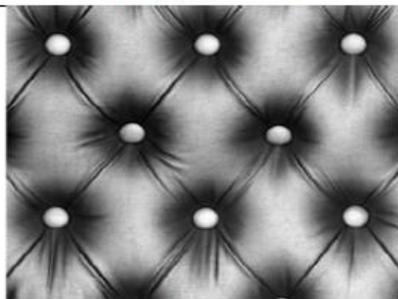
Fiche 6.3 - Images



orthophoniste



disjoint



capitonnage



organiste



robinetterie



sorcière

Fiche 6.4 - Activité 1

Mot	Base	Préfixe	Suffixe
Orthophoniste			
Organiste			
Capitonnage			
Disjoint			
Robinetterie			
Sorcière			

Fiche 6.4 - Activité 1
CORRIGÉ

Mot	Base	Préfixe	Suffixe
Orthophoniste	orthophon (orthophonie)		-iste
Organiste	organe (instrumentiste qui joue de l'orgue, <i>organe</i> vient de <i>orgue</i>)		-iste
Capitonnage	capiton (capitonner)		-age (l'action de)
Disjoint	joint	dis- (le contraire de)	
Robinetterie	robinet		-erie (ensemble de)
Sorcière			

Fiche 6.5 - Activité 2
CORRIGÉ

Lavabo (robinetterie)

Musique (organiste)

Fauteuil (capitonnage)

Rendez-vous (orthophoniste)

Magie (sorcière)

Planches (disjointes)

Période 7

Regroupement : Équipes de 4 élèves, équipes de 2 élèves

Matériel :

Pour chaque élève :

- Avertisseur sonore pour chaque équipe (cloche, sifflet, klaxon, etc.)
- Cahier de l'enquêteur (avec feuilles mobiles)
- Fiche reproductible 7.1 *Entrevue du concierge*
- Fiche reproductible 7.4 *Activité 1*

Pour l'enseignant :

- Pince ou aimant pour afficher les mots (fiche 7.5) au tableau OU les présenter directement sur le TNI
- Fiche reproductible 7.1 *Entrevue du concierge*
- Fiche reproductible 7.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 7.3 *Images*
- Fiche reproductible 7.4 *Activité 1* et son corrigé
- Fiche reproductible 7.5 *Activité 2 – Questions et réponses*
- Fiche reproductible 7.6 *Activité 2 - Mots*
- Mots découpés de la fiche reproductible 7.7 *Activité 3*
- Fiche reproductible 7.8 *Indice*

Préparation

- Installer l'enregistrement de la fiche 7.1 OU prendre la fiche 7.1.
- Dessiner un tableau devant la classe dans lequel vous allez écrire sur le côté les noms ou les numéros des équipes et leur pointage pour l'activité 2.

Équipes	Pointage
Nom équipe 1	
Nom équipe 2	
Nom équipe 3	
Etc.	

- Préparer les mots (fiche 7.6) qui seront présentés au tableau pour le jeu-questionnaire de l'activité 2.
- Mettre les mots pour l'activité 3 (fiche 7.7) dans le contenant qui servira à la pige.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons trouvé l'image d'un sac de bonbons trouvé dans le bureau de la secrétaire.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Expliquer que le journal du quartier continue de faire sa propre enquête et un/une autre journaliste a fait une entrevue avec le concierge de l'école.
- Distribuer la fiche 7.1 aux élèves et leur faire jouer l'enregistrement OU lire avec eux le texte de la fiche 7.1.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans le courriel pour compléter l'explication du sens.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'entrevue (voir fiche 7.2)
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Pour cette première activité, je vais vous donner une feuille (fiche 7.4) sur laquelle se retrouvent des mots. Vous allez devoir combiner les syllabes qui sont soulignées dans ces mots pour former un nouveau mot. Vous travaillerez en équipe de 4. Lorsque toutes les équipes ont terminé, nous allons faire un retour tous ensemble et je vais demander aux équipes de me donner leurs réponses. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - Écrire au tableau *important* et *tête*. Souligner les syllabes au tableau en expliquant l'exemple comme suit :

- « Pour être certain que vous comprenez tous, voici un exemple. Prenez la 2^e syllabe du mot *important* et la 2^e syllabe du mot *tête*. Quel est le mot que je cherche ? *porte*. Tout le monde comprend ? Est-ce qu'il y a des questions ? Nous allons commencer. »
- Distribuer la fiche 7.4 aux élèves. Laissez aux équipes quelques minutes pour réaliser l'activité.
- Corriger en grand groupe :
 - « Nous allons maintenant corriger l'exercice pour voir si vous avez trouvé les bons mots. Pour trouver le premier mot, il fallait combiner la 2^e syllabe du mot *démarche*, la 1^{re} syllabe du mot *supérieur* et la 4^e syllabe du mot *participial*. Quel est le résultat de la combinaison de ces syllabes ? »
 - Réponse : *marsupial*.
 - Procéder de la même façon pour tous les autres mots.

Activité 2

- Demander aux élèves de rester placés en équipes.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous venez de découvrir les mots *tenir*, *tari*, *belvédère*, *délavé*, *partir*, et *marsupial*. Parmi ceux-ci, il y en a sûrement certains que vous connaissez et d'autres qui vous sont inconnus. J'aimerais justement en savoir plus sur votre connaissance de ces mots. Pour ce faire, nous allons maintenant faire un jeu-questionnaire. Vous devez tout d'abord choisir un joueur parmi vous qui sera le responsable de votre avertisseur sonore et un autre joueur qui donnera vos réponses. »
- Laisser 1 minute aux élèves pour faire leurs choix, puis poursuivre l'explication :
 - « Je vais vous présenter un mot et je vais demander à un membre d'une équipe de le lire. Ensuite, je vais vous lire quatre définitions. Vous devez vous consulter pour choisir celle qui vous semble être la bonne. Quand vous avez décidé, vous utilisez votre avertisseur sonore. L'équipe la plus rapide répond en premier. Si la réponse de cette équipe n'est pas bonne, je

vais reposer la question, alors les autres équipes auront une deuxième chance. L'équipe qui n'a pas eu la bonne réponse ne peut pas avoir de seconde chance. »

- « Pour être certains que tout le monde a compris, nous allons faire un exemple ensemble :
 - Exemple : que veut dire le mot *extraordinaire* ?
 - 1- Qui est normal.
 - 2- Qui est drôle.
 - 3- Qui sort de l'ordinaire.
 - 4- Qui semble bizarre. »
- Afficher les mots au tableau (fiche 7.6), un mot à la fois pour que seul le mot sur lequel la question porte soit présent au tableau.
- Poser les questions sur la fiche 7.5 une à la fois et noter le pointage des équipes dans le tableau qui se retrouve devant la classe.
- Féliciter l'équipe gagnante et toutes les équipes pour leur bon travail.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous allez maintenant devoir utiliser les mots d'aujourd'hui dans des phrases. Vous allez devoir écrire un petit texte comportant au moins trois phrases dans lesquelles se retrouvent les trois mots que vous venez de piger. Vous travaillerez en équipe de 2. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - « Si j'avais les mots *école*, *bateau* et *soleil*, je pourrais écrire le texte suivant :
Ce matin, le soleil brillait. Il faisait tellement beau que j'ai décidé d'aller faire du bateau. À cause de ça, je suis arrivé en retard à l'école. »
- Faire piger 3 mots à chaque équipe (mots de la fiche 7.7 découpés).

- Laisser environ 5 minutes aux élèves pour écrire leurs phrases sur une feuille lignée (dans leur cahier d'enquêteur).
- Demander à chaque équipe de lire devant toute la classe son texte.
 - Si les mots ne sont pas bien utilisés, expliquer aux élèves pourquoi et quelle aurait été une bonne utilisation.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Afficher la fiche 7.8 au TNI et demander aux élèves de noter l'indice dans leur cahier.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 7.1 - Entrevue avec le concierge

Article I. Entretien avec M. XXX, concierge de l'école XXXX

Journaliste : Bonjour, M. XXX ! Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer.

Concierge : Hum, hum, de rien.

J : J'aimerais vous poser quelques questions à propos de la journée du vol de bonbons dans la classe de 4^e année.

C : Oui, qu'est-ce que vous voulez savoir ?

J : Parlez-moi un peu de la routine de l'école après les heures de classe s'il vous plaît.

C : Ouais, ben, c'est pas très compliqué... Y'a des profs qui se préparent à **partir**. D'autres qui restent dans leur classe ou dans la salle des profs pour continuer à travailler.

J : Je vois, d'accord. Et à part les profs, il y a d'autres membres du personnel ?

C : Oui, la direction et y'a aussi le service de garde.

J : Ah, c'est vrai ! J'avais presque oublié, personne ne m'en a vraiment encore parlé...

C : Vous savez, ils s'occupent des élèves qui ne partent pas à la maison...

J : Oui, oui (*un peu impatient*), je sais très bien ce qu'est un service de garde ! Que pouvez-vous me dire à propos du service de garde cette journée-là ?

C : Ben, normalement, il utilise 4 locaux après la fin des classes. Mais, il y avait eu une activité spéciale pour les élèves de l'école dans la journée, un organisme qui vient avec plein d'animaux exotiques ! Il y avait des tortues, des iguanes, des serpents, un singe et même un **marsupial** ! Ça avait l'air intéressant...

J : Alors cet organisme utilisait les locaux du service de garde et occupait encore les lieux à la fin de la journée ?

C : Oui, c'est ça. Les gens devaient ramasser leurs affaires.

J : Vous souvenez-vous où le service de garde avait donc été relogé ?

C : Ouais... Il devait être dans le gymnase, mais ils ont refusé parce que les deux fontaines d'eau ne fonctionnent pas. La source d'eau est tarie. La responsable a dit que ça serait compliqué pour surveiller les élèves s'il faut qu'ils aillent loin pour boire de l'eau...

J : et...?!

C : Il a occupé toutes les classes de 4^e année.

J : HA HA ! Il y aurait donc eu un groupe du service de garde, après l'école, dans la classe où a eu lieu le vol. Savez-vous qui exactement, quelle éducatrice s'y retrouvait avec son groupe ?

C : Ah ça madame/monsieur, je ne sais pas... J'étais dehors, près du belvédère, dans la cour de l'école, à tenir la clôture pendant que l'autre concierge la réparait...

J : Très bien, merci M. XXXXX ! Je vais continuer mon enquête... Pourriez-vous me dire quel est le nom de la responsable du service de garde ? J'aurais quelques petites questions à lui poser...

C : Oui, c'est XXXXX. Elle est facile à reconnaître, elle porte toujours un jeans délavé...

Fiche 7.2 - Définitions

- Tenir (verbe) : serrer quelque chose avec sa main
- Tari (adjectif) : qui n'a pas d'eau, à sec
- Belvédère (nom masculin) : pavillon ou terrasse qui est élevé et d'où on peut observer le paysage
- Délavé (adjectif) : lorsque la couleur est plus pâle que la normale
- Partir (verbe) : quitter un endroit
- Marsupial (nom masculin) : ensemble de mammifères ayant une poche ventrale dans laquelle se retrouve le nouveau-né

Fiche 7.3 - Images



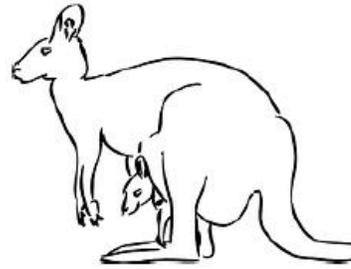
belvédère



tari



tenir



marsupial



partir



délavé

Fiche 7.4 - Activité 1

1. démarche + supérieur + participial =

2. artistee + souvenir = _____

3. déjà + villaa + vétérinaire = _____

4. appartement + bâtir = _____

5. décibel + vérité + considère + retard =

6. guitare + autoriser = _____

Fiche 7.4 - Activité 1
CORRIGÉ

1. démarche + supérieur + participial = marsupial
2. artiste + souvenir = tenir
3. déjà + villa + vétérinaire = délavé
4. appartement + bâtir = partir
5. décibel + vérité + considère + retard = belvédère
6. guitare + autoriser = tari

Fiche 7.5 - Activité 2
Questions et réponses

1. Que veut dire *délavé*?
 - 1) Une nuance qui provient d'un mélange de deux couleurs.
 - 2) Une couleur qui a beaucoup d'éclat.
 - 3) Une couleur plus pâle que la normale.
 - 4) Faire disparaître une tache.

2. Que veut dire *partir*?
 - 1) Être encore présent dans un lieu.
 - 2) Quitter un lieu.
 - 3) Distribuer entre certaines personnes selon des règles.
 - 4) Retourner vers un lieu.

3. Que veut dire *tari*?
 - 1) Être en abondance.
 - 2) Long tissu porté traditionnellement par les femmes indiennes.
 - 3) Qui n'a plus d'eau.
 - 4) Qui peut conduire à un malheur.

4. Que veut dire *belvédère*?
 - 1) Construction sur un lieu élevé et qui permet d'observer le paysage.
 - 2) Pont réservé aux piétons.
 - 3) Petit bâtiment dans un parc ou un jardin.
 - 4) Limite d'un territoire.

5. Que veut dire *tenir*?
 - 1) Rendre moins tendu.
 - 2) Informer quelqu'un à propos de quelque chose le concernant.
 - 3) Fixer différentes surfaces ensemble.
 - 4) Serrer quelque chose avec deux parties de son corps.

6. Que veut dire *marsupial* ?

1) Ordre de mammifères herbivores.

2) Ordre de mammifères qui comportent une poche ventrale.

3) Ordre de mammifères terrestres à griffes et qui mangent de la chair crue.

4) Ordre de mammifères nuisibles aux cultures et possédant une paire d'incisives bien tranchantes.

tari

tenir

marsupial

partir

belvédère

délavé

Fiche 7.7 - Activité 3

tari	tari	tari	tari
tenir	tenir	tenir	tenir
partir	partir	partir	partir
belvédère	belvédère	belvédère	belvédère
délavé	délavé	délavé	délavé
marsupial	marsupial	marsupial	marsupial
tari	tari	tari	tari
tenir	tenir	tenir	tenir
partir	partir	partir	partir
belvédère	belvédère	belvédère	belvédère
délavé	délavé	délavé	délavé
marsupial	marsupial	marsupial	marsupial
tari	tari	tari	tari
tenir	tenir	tenir	tenir
partir	partir	partir	partir
belvédère	belvédère	belvédère	belvédère
délavé	délavé	délavé	délavé
marsupial	marsupial	marsupial	marsupial

Période 8

Regroupement : Grand groupe et équipes de 2 élèves

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 8.1 *Entrevue de la responsable du service de garde*
- Fiche reproductible 8.6 *Activité 2*
- Fiche reproductible 8.7 *Activité 3*

Pour l'enseignant :

- Pince ou aimant pour afficher les mots de la fiche 8.2 et les fiches de l'activité 3 des petites équipes au tableau
- Contenant dans lequel se retrouveront les mots de la fiche 8.9
- Fiche reproductible 8.1 *Entrevue avec la responsable du service de garde*
- Fiche reproductible 8.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 8.3 *Images*
- Mots découpés de la fiche reproductible 8.4 *Activité 1 - Mots*
- Fiche reproductible 8.5 *Activité 1 - Exemples*
- Fiche reproductible 8.6 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 8.7 *Activité 3* et son corrigé
- Fiche reproductible 8.8 *Indice*

Préparation

- Installer l'enregistrement de la fiche 8.1 OU afficher la fiche 8.1.
- Préparer les mots qui seront présentés au tableau lors de l'activité 1 (fiche 8.4).

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons trouvé une note de la responsable du service de garde à une éducatrice pour lui mentionner qu'il y avait un changement de local la journée du vol de bonbons. Elle a dû se rendre avec son groupe dans le local de votre enseignant.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de les définir brièvement.

- Expliquer aux élèves que le/la journaliste du journal du quartier a aussi fait une entrevue avec la responsable du service de garde, qu'il/elle a croisée en sortant de l'école après son entrevue avec le concierge.
- Distribuer la fiche 8.1 et faire jouer l'enregistrement aux élèves OU lire avec eux l'entrevue.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'entrevue pour compléter l'explication du sens.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'entrevue (voir fiche 8.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Pour cette activité, vous allez utiliser les mots de la fiche 8.4 qui ont été préalablement découpés. Vous allez les présenter un à la fois avec des pinces ou des aimants. À chaque fois, poser les questions qui sont indiquées aux points suivants.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Pour cette première activité, je vais avoir besoin de volontaires qui liront des mots. Chacun des mots que je vais vous présenter a une particularité, quelque chose de spécial dans la façon de l'écrire et nous allons essayer de trouver ce que c'est. »
- Faire un exemple avec le mot *effet* :
 - « Est-ce que quelqu'un pourrait lire ce mot ? Qu'y a-t-il de particulier avec ce mot, dans la façon de l'écrire, qu'on ne rencontre pas souvent ? À quelle partie du mot il faut faire attention en l'écrivant ? »
 - Note : Pour ce mot, comme il y a une consonne qui est doublée, il est fort possible que les élèves relèvent cet élément. Si c'est le cas, c'est tout à fait correct, mais leur dire qu'il y a un autre élément.

- Les élèves devraient donc relever le son /ɛ/ qui est écrit « et », alors qu'il s'écrit plus souvent « è » ou « ê ».
 - Ensuite, demander : « Est-ce que vous connaissez d'autres mots dans lesquels le son /ɛ/ est écrit de cette façon ? Cela pourrait vous aider à mémoriser l'orthographe de ce mot. »
 - Prendre quelques suggestions et les écrire au tableau.
- Faire de même pour les mots suivants.
- Référez-vous à la fiche 8.5 pour avoir des exemples de mots qui partagent les particularités orthographiques des mots cibles de cette séance.

Activité 2

- Afficher la fiche 8.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous avez donc découvert les six mots suivants : *effet, cutané, façon, théâtre, scène* et *capitaine*. Il y en a certainement parmi ceux-ci que vous connaissez déjà et d'autres qui sont moins familiers. Je vais distribuer à tous une feuille sur laquelle se retrouve un texte dans lequel il manque des mots (montrer la fiche 8.6). Les six mots manquants sont les six mots que vous venez d'apprendre, accompagnés d'un déterminant. Vous devez donc écrire le bon mot au bon endroit et ajouter le bon déterminant qui va l'accompagner. Vous ne pouvez pas utiliser le même mot deux fois. Vous allez faire cette activité en équipe de deux. »
- Distribuer la fiche 8.6 aux élèves.
- Laisser 5-8 minutes aux élèves pour tout faire.
- Faire un retour en grand groupe. Demander à un élève de lire le texte jusqu'au premier mot manquant et d'expliquer quel mot il a choisi et pourquoi.
 - Questionner les autres élèves : « Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce choix de mot ? Pourquoi oui / non ? »

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Maintenant que vous avez vu les six mots en contexte de phrases, vous avez certainement une bonne idée de leur signification. Ce que vous allez devoir faire pour cette activité est de remplacer les mots dans les phrases par leur définition. Ça fera parfois des phrases un peu bizarres, mais ce n'est pas grave. Je vais vous remettre une nouvelle feuille (fiche 8.7) pour que vous puissiez y écrire vos définitions. Servez-vous aussi de la dictée qu'on vient de faire pour avoir une idée de la phrase dans laquelle pourrait aller chaque mot. Vous travaillerez encore en équipe de deux. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - Prendre la phrase : *La maison de ma grand-mère est à Québec.*
 - Demander à un élève ce que veut dire *maison* : « L'endroit où habite une personne. »
 - Insérer la définition dans la phrase et la dire aux élèves.
 - « Alors, on remplace *maison* par « l'endroit où quelqu'un habite ». Dans cette phrase, qui habite dans la maison ? (La grand-mère.) Alors, on remplacera *maison* par « l'endroit où ma grand-mère habite ». Ça donne la phrase : *L'endroit où ma grand-mère habite est à Québec.* »
- Laisser 5-8 minutes aux équipes pour élaborer leurs définitions.
- Une fois que le temps est écoulé, demander à un élève de lire la première phrase :
 - « Attention, il faut lire la phrase avec la définition que vous avez créée. »
- Vérifier que la définition est correcte. Questionner deux ou trois équipes ayant des définitions différentes (s'il y en a).
- Continuer avec les autres phrases.
- Utiliser la fiche 8.7 - *CORRIGÉ* pour avoir des exemples de bonnes réponses.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.

- Présenter l'image de la vidéo de surveillance (fiche 8.8) au TNI. Demander aux élèves de noter les informations pertinentes dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 8.1 - Entrevue avec la responsable du service de garde

Entretien avec Mme XXXX, responsable du service de garde à l'école XXXX

Journaliste : (fort, pour attirer l'attention) Mme XXXX ! Mme XXXX !

Responsable : (surprise) Euh oui ?!

J : XXXXX, journaliste au journal de quartier XXXXX.

R : Oui ??

J : J'aimerais vous poser quelques questions à propos de la journée du vol de bonbons.

R : Un vol de bonbons... ? Ça ne me dit rien. Je ne pense pas pouvoir vous aider.

J : Oui, oui (insiste), c'est la journée du vol de bonbons dans la classe de 4^e année.

R : Ah ! Oui.

J : M. XXXXX vient de me dire qu'une activité spéciale s'était déroulée dans vos locaux habituels, ce qui a eu pour **effet** qu'un de vos groupes du service de garde s'est retrouvé dans cette classe à la fin de la journée. J'enquête sur cette histoire de vol et j'aimerais savoir si vous pouvez me donner des informations à propos du groupe qui s'est retrouvé là.

R : Euh moui... Je peux regarder sur mon calendrier pour voir qui était dans ce local. (Un petit moment, on entend des pages de cahier qui sont tournées.) Ah oui, c'était Mme Josée. Elle a utilisé le local pour faire de l'art dramatique avec ses élèves. Je suis allée les voir, ils avaient utilisé des tapis pour faire comme s'ils jouaient sur une **scène**. Je sais qu'elle aimerait les amener au **théâtre**. Ils préparent une petite pièce qu'ils vont présenter à la fin de l'année. Un **capitaine** de bateau pirate

qui se rend à l'hôpital parce qu'il a une éruption cutanée ! Ça va être drôle !

J : Ah euh... oui.

R : Je ne crois pas qu'ils aient pu voler quelque chose, ils n'y sont pas restés très longtemps... Il faisait très beau et j'ai décidé d'envoyer tous les groupes dehors après 1 heure environ jusqu'à ce que les parents viennent les chercher.

J : D'accord... Bon, ça ne m'aide pas beaucoup...

R : Hum... désolée ! Ah ! J'ai quelque chose ici qui pourrait vous aider... Une note qu'une éducatrice m'a laissée cette journée-là pour me dire qu'un parent est allé chercher un objet personnel oublié par son enfant à l'heure de fermeture du service de garde. Par contre, ce n'est pas signé et il n'est pas écrit le numéro du local... Tenez, vous pouvez la prendre, elle a une drôle de façon d'écrire, mais vous allez sûrement comprendre...

J : HA ! Effectivement, cette information dévoile qu'il y aurait peut-être un autre suspect... Merci Mme XXXX !

R : De rien !

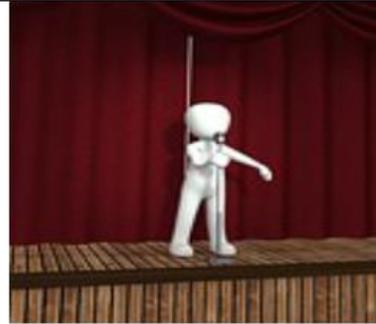
Fiche 8.2 - Définitions

- Effet (nom masculin) : résultat, conséquence de l'action d'une personne ou d'un phénomène
- Cutané (adjectif) : qui concerne la peau
- Façon (nom féminin) : manière d'être, d'agir
- Théâtre (nom masculin) : endroit où l'on présente des spectacles dramatiques
- Scène (nom féminin) : partie surélevée où jouent un ou des artistes
- Capitaine (nom masculin) : chef qui dirige un bateau ou équipe sportive

Fiche 8.3 - Images



cutané



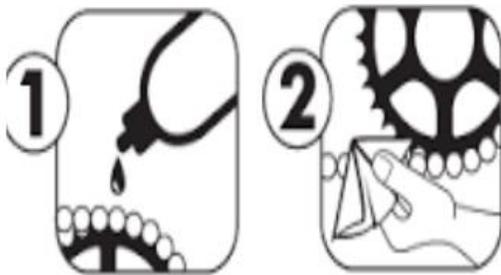
scène



effet



théâtre



façon



capitaine

Fiche 8.4 - Activité 1
Mots

effet

cutané

façon

scène

capitaine

théâtre

Fiche 8.5 - Activité 1

Exemples

- Effet :

- Bouquet
- Carnet
- Chalet
- Complet
- Filet
- Paquet
- Pistolet
- Jouet
- Juillet
- Objet
- Poignet
- Muet
- Buffet
- Projet

- Façon :

- Balançoire
- Hameçon
- Remplaçant
- Leçon
- Percant
- Façade
- Français
- Garçon

*** La cédille est utilisée pour adoucir le « c » devant *a, o, ou u*.

- Scène :

- Sceller
- Scie
- Science
- Ascenseur
- Piscine
- Scénario
- Discipline

- Cutané :

- Désolé
- Isolé
- Salé
- Exilé
- Brulé
- Reculé
- Articulé

- Théâtre :

- Gâteau
- Âne
- Âme
- Bâtiment
- Bâillement
- Mâcher
- Relâche

*** L'accent circonflexe marque la prononciation différente du *a* (ex. : patte / pâte).

- Capitaine :

- Laine
- Maison
- Prairie
- Mitaine
- Aile
- Balai
- Fraïse
- Horaire

Fiche 8.6 - Activité 2

La semaine dernière, toutes les classes de 4^e année de mon école avaient une sortie dans un endroit bien spécial : _____.

Nous avons quitté l'école en fin d'avant-midi, puisque la représentation était à 13 h. Une fois arrivés sur place, nous nous sommes dirigés dans un endroit sombre et avons trouvé nos sièges, près de _____.

Nous étions tous fébriles, car c'était pour la plupart d'entre nous une première expérience. Un bruit s'est fait entendre et, d'_____ très brusque, le rideau s'est ouvert. Le décor était magnifique, une immense toile avait été peinte pour créer _____ de vague et un immense bateau se retrouvait devant nous. Plusieurs personnages s'affairaient sur le bateau et il semblait y avoir un problème : _____ était malade. Nous avons rapidement compris qu'il souffrait d'un trouble _____ en le voyant sortir avec sa tête toute rouge et gonflée!

Fiche 8.6 - Activité 2
CORRIGÉ

La semaine dernière, toutes les classes de 4^e année de mon école avaient une sortie dans un endroit bien spécial : un théâtre. Nous avons quitté l'école en fin d'avant-midi, puisque la représentation était à 13 h. Une fois arrivés sur place, nous nous sommes dirigés dans un endroit sombre et avons trouvé nos sièges, près de la scène. Nous étions tous fébriles, car c'était pour la plupart d'entre nous une première expérience. Un bruit s'est fait entendre et, d'une façon très brusque, le rideau s'est ouvert. Le décor était magnifique, une immense toile avait été peinte pour créer un effet de vague et un immense bateau se retrouvait devant nous. Plusieurs personnages s'affairaient sur le bateau et il semblait y avoir un problème : leur capitaine était malade. Nous avons rapidement compris qu'il souffrait d'un trouble cutané en le voyant sortir avec sa tête toute rouge et gonflée !

Fiche 8.7 - Activité 3

1) La semaine dernière, toutes les classes de 4^e année de mon école avaient une sortie dans un endroit bien spécial :

_____.

2) Une fois arrivés sur place, nous nous sommes dirigés dans un endroit sombre et avons trouvé nos sièges, près de

_____.

3) Un bruit s'est fait entendre et, d'_____

très brusque, le rideau s'est ouvert.

4) Le passage de l'ouragan a eu pour _____ de

détruire presque la totalité de ce petit village côtier.

5) Plusieurs personnages s'affairaient sur le bateau et il semblait y avoir un problème : _____
_____ était malade.

6) Nous avons rapidement compris qu'il souffrait d'un trouble

en le voyant sortir avec sa tête toute rouge et gonflée !

Fiche 8.7 - Activité 3
CORRIGÉ

- 1) La semaine dernière, toutes les classes de 4^e année de mon école avaient une sortie dans un endroit bien spécial : un endroit où l'on présente des spectacles dramatiques.

- 2) Une fois arrivés sur place, nous nous sommes dirigés dans un endroit sombre et avons trouvé nos sièges, près de la partie surélevée où jouent un ou des artistes.

- 3) Un bruit s'est fait entendre et, d'une manière d'être très brusque, le rideau s'est ouvert.

- 4) Le passage de l'ouragan a eu pour conséquence d'une action de détruire presque la totalité de ce petit village côtier.

- 5) Plusieurs personnages s'affairaient sur le bateau et il semblait y avoir un problème : le chef qui dirige le bateau était malade.
- 6) Nous avons rapidement compris qu'il souffrait d'un trouble qui concerne la peau en le voyant sortir avec sa tête toute rouge et gonflée !

Période 9

Regroupement : Équipes de 3-4 élèves, équipes de 2 élèves, grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 9.1 *Agenda de la directrice*
- Fiche reproductible 9.4 *Activité 1*
- Fiche reproductible 9.5 *Activité 2*
- Fiche reproductible 9.6 *Activité 3*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 9.1 *Agenda de la directrice*
- Fiche reproductible 9.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 9.3 *Images*
- Fiche reproductible 9.4 *Activité 1* et son corrigé
- Fiche reproductible 9.5 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 9.6 *Activité 3* et son corrigé
- Fiche reproductible 9.7 *Indices*

Préparation

- Afficher la fiche 9.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons lu l'entrevue que la journaliste du journal local a faite avec la responsable du service de garde et nous avons trouvé une image d'une vidéo de surveillance montrant un parent entrant dans l'école à la fin de la journée.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de les définir brièvement.
- Expliquer aux élèves que l'enquêteur a récupéré l'agenda de la directrice comme élément de preuve et qu'il leur a envoyé une copie de la page correspondant à la semaine du vol.
- Distribuer la fiche 9.1 et lire l'agenda avec les élèves.

- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'agenda pour compléter l'explication du sens.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'agenda (voir fiche 9.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

Première partie

- Afficher la fiche 9.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous avons déjà vu que certains mots sont formés d'une base à laquelle on ajoute un préfixe ou un suffixe. Nous allons essayer de séparer trois de nos mots du jour en base et en préfixe/suffixe. Vous allez travailler en équipes de 3 ou 4 élèves. »
- Faire un exemple avec les mots *incapable* et *danseur* :
 - Écrire *incapable* au tableau.
 - Demander aux élèves s'ils reconnaissent un plus petit mot dans *incapable* (*capable*).
 - « *Capable* est le mot de base. Qu'est-ce qu'on a ajouté à *capable* pour faire *incapable* ? (*in-*) Est-ce qu'on l'a ajouté au début ou à la fin de *capable* ? (au début) Alors, c'est un préfixe. Le préfixe *-in* signifie une négation, un contraire. Dans ce mot, il signifie que l'on n'est pas capable ».
 - Séparer le mot au tableau de la façon suivante : *in + capable = incapable*
 - Suivre la même procédure pour *danseur* (*dans + eur*).

- Distribuer les fiches 9.4 aux élèves en leur disant qu'on fait seulement la première partie de la feuille pour l'instant.
- Leur laisser 2-3 minutes pour faire les 3 mots de la première partie de la feuille.
- Corriger en grand groupe.

Deuxième partie

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous avons déjà travaillé à reconnaître les particularités dans les mots, des parties de mots qu'il faut apprendre par cœur, parce qu'elles ne s'écrivent pas comme d'habitude. Vous allez essayer de trouver les particularités dans trois mots du jour. Vous travaillerez avec la même équipe que pour la première partie. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - Écrire le mot *gâteau* au tableau.
 - « Par exemple, le mot *gâteau* a une particularité : il s'écrit avec un accent circonflexe sur le *a*. Il faut apprendre cela par cœur. »
- Laisser 2-3 minutes aux élèves pour faire la deuxième partie de la feuille.
- Corriger en grand groupe en laissant les élèves expliquer leurs choix.

Activité 2

- Laisser la fiche 9.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous rappelez-vous ce que sont des mots-partenaires ? (prendre quelques réponses) Ce sont des mots qui vont bien ensemble, qui s'utilisent bien ensemble. Aujourd'hui, vous devrez choisir parmi 4 choix les deux qui sont des mots-partenaires d'un de nos mots du jour. Vous travaillerez en équipe de deux. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - Écrire au tableau les mots suivants : *primaire, pyjama, cour, sauter*.

- « Dans les mots suivants, lesquels seraient des mots-partenaires du mot *école* ? Est-ce qu'on peut utiliser les mots *école* et *primaire* ensemble ? Oui, parce qu'on peut dire *une école primaire*. Est-ce qu'*école* et *pyjama* vont bien ensemble ? Pas vraiment. Est-ce qu'*école* et *cour* peuvent aller ensemble ? Oui, on peut parler de la *cour d'école*. Est-ce qu'*école* et *sauter* vont ensemble ? Non, on ne peut pas vraiment les utiliser ensemble. »
- Distribuer la fiche 9.5 aux élèves.
- Laisser 5 minutes aux élèves pour faire l'activité.
- Faire un retour en grand groupe et demander à un élève les mots-partenaires qu'il a choisis pour le premier mot.
 - Demander aux élèves d'expliquer leur choix.
 - Questionner un élève différent pour chacun des 6 mots à l'étude.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant vérifier si vous avez bien compris le sens des mots d'aujourd'hui. Pour chaque mot, je vais lire deux définitions et vous allez voter en levant la main pour la définition que vous pensez être la bonne. Je vais demander à un ou deux élèves de nous expliquer leur choix. Puis, nous écrivons le mot à côté de la bonne définition. »
- Faire un exemple avec les élèves :
 - « Pour le mot *bureau*, quelle serait la bonne définition : 1) meuble pour travailler, ou 2) meuble pour manger ? (Faire voter les élèves) Effectivement, la bonne définition est 1) meuble pour travailler, parce qu'un bureau n'est pas fait pour manger, même si ça peut nous arriver de manger à notre bureau. »
- Distribuer la fiche 9.6 aux élèves.
- Lire le premier mot et les définitions associées.
- Faire voter les élèves pour la définition correcte.

- Demander à un élève de justifier son choix.
- Demander aux élèves d'écrire le mot à côté de la bonne définition.
- Faire de même pour les cinq autres mots.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Présenter la photo du cheveu retrouvé sur la scène du crime (fiche 9.7) au TNI. Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 9.1 - Agenda de la directrice

<u>LUNDI</u>	<u>MARDI</u>	<u>MERCREDI</u>	<u>JEUDI</u>	<u>VENDREDI</u>
Matin	Matin	Matin	Matin	Matin
9 h : Rencontre avec les enseignants de 1 ^{re} année 10 h : Rencontre avec les enseignants de 2 ^e année	8 h 30 - 12 h 30 : Rencontre au bureau du directeur adjoint de l'école secondaire. <u>Direction</u> Ouest sur Joseph-Papineau.		11 h : Rencontre avec Janine au parc de l'autre côté de la <u>côte</u> pour voir les installations (fête des finissants?)	
Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
À FAIRE : Commande de livres pour la bibliothèque	13 h - 15 h : Présentation du projet d'arts plastiques Note : Mauvaise rencontre. Plein d' <u>incrédulité</u> sur leurs visages. Faudra être plus convaincant.	Diner avec ma <u>merveilleuse</u> amie. Ça fait trop longtemps !		C'est le temps de <u>s'éloigner</u> de Montréal un peu ! Direction Mont-Saint-Hilaire pour la fin de semaine.
Soir	Soir	Soir	Soir	Soir
		19 h 30 : Séance d' <u>exercices</u> de boxe et d'arts martiaux		

Fiche 9.2 - Définitions

- Côte (nom féminin) : pente d'une colline
- Direction (nom féminin) : côté vers lequel on va
- Exercice (nom masculin) : activité qui nous permet de s'entraîner à quelque chose (« se pratiquer »)
- Incrédulité (nom féminin) : état d'une personne qui ne se laisse pas convaincre facilement
- Merveilleuse (adjectif) : qui est exceptionnelle
- S'éloigner (verbe) : aller dans la direction opposée de quelque chose

Fiche 9.3 - Images



côte



exercice



direction



merveilleuse



éloigner



incrédulité

Fiche 9.4 - Activité 1

Consigne :

Pour chaque mot, identifie la base du mot et les préfixes ou suffixes.

Exemple : incapable = in + capable danseur = dans + eur

merveilleuse =

éloigner =

incrédulité =

Consigne :

Dans chaque mot, encercle la particularité orthographique.

Une particularité orthographique est une partie d'un mot qui ne s'écrit pas nécessairement comme on l'entend.

c ô t e

d i r e c t i o n

e x e r c i c e

Fiche 9.4 - Activité 1
CORRIGÉ

Consigne :

Pour chaque mot, identifie la base du mot et les préfixes ou suffixes.

Exemple : incapable = in + capable danseur = dans + eur

merveilleuse =

merveill + euse (-euse = caractéristique)

éloigner =

é + loign + er (mentionner que *é* a le sens de « éloignement »,
et que *loign* = loin)

incrédulité =

in + crédul + ité (-ité = le fait de)

Consigne :

Dans chaque mot, encercle la particularité orthographique.

Une particularité orthographique est une partie d'un mot qui ne s'écrit pas nécessairement comme on l'entend.

c^ote

direction

exercice

Fiche 9.5 - Activité 2

Côte

propre descendre à pic bleue

Direction

bonne manger indiquer gentille

Exercice

sportif difficile demander boire

Incrédulité

mélanger expression vaincre marcher

Merveilleuse

histoire tempête punition aventure

S'éloigner

rêver vie sujet ville

Fiche 9.5 - Activité 2
CORRIGÉ

Côte

propre descendre à pic bleue

Direction

bonne manger indiquer gentille

Exercice

sportif difficile demander boire

Incrédulité

mélanger expression vaincre marcher

Merveilleuse

histoire tempête punition aventure

S'éloigner

rêver vie sujet ville

Fiche 9.6 - Activité 3

Côte

- 1) Erreur ou manque
- 2) Montée raide

S'éloigner

- 1) Ajouter de la distance entre soi-même et quelque chose
- 2) Déplacer un objet vers la droite

Merveilleuse

- 1) Qui est très bonne
- 2) Qui est très grande

Incrédulité

- 1) Le fait de ne pas savoir
- 2) Le fait de ne pas croire

Exercice

- 1) Activité qui te permet de devenir meilleur
- 2) Action de remplir un rôle

Direction

- 1) Endroit où tu veux aller
- 2) Action de se déplacer

Fiche 9.6 - Activité 3
CORRIGÉ

Côte

- 1) Erreur ou manque
- 2) Montée raide

Éloigner

- 1) Ajouter de la distance entre soi-même et une chose
- 2) Déplacer un objet vers la droite

Merveilleuse

- 1) Qui est très bonne
- 2) Qui est très grande

Incrédulité

- 1) Le fait de ne pas savoir
- 2) Le fait de ne pas croire

Exercice

- 1) Activité qui te permet de devenir meilleur
- 2) Action de remplir un rôle

Direction

- 1) Endroit où tu veux aller
- 2) Action de se déplacer

Période 10

Regroupement : Équipes de 3-4 élèves, équipes de 2 élèves et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 10.1 *Article de journal*
- Fiche reproductible 10.5 *Activité 2*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 10.1 *Article de journal*
- Fiche reproductible 10.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 10.3 *Images (avec mots)* (+ une copie imprimée)
- Fiche reproductible 10.4 *Images (sans mots)*
- Fiche reproductible 10.5 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 10.6 *Indices*

Préparation

- Afficher la fiche 10.1 au TNI.
- Découper les mots de la fiche 10.3.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons examiné l'agenda de la directrice et nous avons reçu une photo d'un cheveu trouvé sur la scène du crime comme indice.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de les définir brièvement.
- Expliquer aux élèves qu'un autre article du journal du quartier s'est intéressé au vol.
- Distribuer la fiche 10.1 aux élèves et lire l'article avec les élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'article pour compléter l'explication du sens.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'article (voir fiche 10.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 10.4 au TNI en cachant l'image de *déjeuner*.
- Faire un enseignement explicite de la double consonne (multigraphémie)

Quoi / Pourquoi / Quand / Comment :

« Le son [ã] peut s'écrire de deux façons : *an* ou *en*. Il n'y a pas de truc pour savoir lequel écrire. Dans les mots en français, les deux façons de l'écrire sont utilisées aussi souvent l'une que l'autre. Il faut s'en souvenir pour pouvoir écrire les mots correctement. C'est comme avec les doubles consonnes, qu'on avait vues il y a quelques semaines. Quand je dois écrire un mot, je peux me questionner. J'essaie de voir le mot dans ma tête pour savoir s'il s'écrit avec *an* ou *en*. »

- Modélage avec le mot *ébranler* :
 - « Je veux écrire le mot *ébranler*. J'essaie d'imaginer le mot, de le voir dans ma tête. Est-ce que le son [ã] est écrit *en* ou *an* ? Je pense que c'est *an*. »
- Écrire le mot au tableau. Rappeler aux élèves qu'on peut vérifier dans le dictionnaire après si on n'est pas certain, mais qu'aujourd'hui, on travaille à enregistrer une image du mot dans notre tête.
- Faire une pratique guidée avec les élèves : leur demander de se questionner sur l'orthographe du mot *distance*. Guider les élèves :
 - « On veut écrire le mot *distance*. D'abord, essayez de voir le mot dans votre tête. Est-ce que tout le monde voit le mot *distance* dans sa tête ? Parfait. Maintenant, on se questionne. Est-ce que le son [ã] s'écrit avec *en* ou *an* ? »

- Demander à un élève de répondre.
- Écrire le mot au tableau.
- Demander aux enfants de suivre le même processus avec les trois autres mots (à l'exception de *déjeuner*). Écrire chaque mot au tableau après la réponse des élèves.
- Rappeler aux élèves qu'il y a un mot dont on n'a pas parlé et que ce mot a une particularité : des lettres qui pourraient faire un son différent.
 - Écrire le mot *déjeuner* au tableau en le séparant en syllabe : dé – jeu – ner.
 - Demander à un élève de lire chaque syllabe.
 - Faire remarquer aux élèves que la syllabe « jeu » se prononce plutôt « je » dans *déjeuner*.

Activité 2

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Je vais vous distribuer une feuille sur laquelle vous trouverez six phrases. Dans chaque phrase, il y a un des mots que nous avons découverts aujourd'hui. Vous allez devoir le remplacer par un synonyme, ce qui veut dire un mot qui veut dire la même chose. Vous travaillerez en équipe de deux. »
- Distribuer la fiche 10.5 aux élèves.
- Faire la première phrase en exemple avec les élèves :
 - Demander à un élève de lire la phrase.
 - « Qui peut me rappeler ce que veut dire *clandestin* ? (laisser un élève répondre) Par quel mot pourrait-on le remplacer ? »
 - Prendre quelques suggestions des élèves et en choisir un en expliquant aux élèves pourquoi celui-là (par exemple : *illégal*, parce que ce sont des immigrants qui arrivent sans suivre les processus légaux).
- Laisser 5 minutes aux élèves pour faire l'activité.
- Corriger en grand groupe en questionnant quelques élèves pour chaque phrase. Demander aux élèves d'expliquer leur réponse pour que tous puissent comprendre le raisonnement.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant essayer d'utiliser les mots que nous avons découverts aujourd'hui. Vous serez en équipe de 3 ou 4. Chaque équipe recevra un mot. Vous devrez inventer un petit sketch de 30 secondes maximum. Vous devez faire un plan du sketch sur une feuille lignée, dans votre cahier d'enquêteur. Dans le sketch, vous devez utiliser le mot que je vous donnerai. Il faut qu'on soit capable de comprendre le sens du mot en regardant votre sketch. Si vous avez des questions, levez la main et je viendrai vous aider. »
- Faire un exemple :
 - « Vous avez déjà fait cette activité avant. Je vous rappelle un exemple. Avec le mot *parc*, on pourrait faire un sketch où un garçon irait chercher son ami pour lui demander d'aller jouer au parc. Son ami pourrait lui dire : « Au parc ? Mais qu'est-ce qu'on va faire au parc ? » Le garçon répondrait « On va jouer. On peut jouer dans le sable, se balancer, glisser ou jouer au soccer ! » Son ami pourrait lui répondre « D'accord, d'accord. On peut aller jouer au parc. » Le sketch utilise le mot *parc* et nous permet de comprendre que c'est un endroit où les enfants peuvent aller jouer. »
- Diviser les élèves en 6 équipes.
- Attribuer un mot à chaque équipe en leur distribuant les images de la fiche 10.3 imprimée. Demander aux élèves d'écrire le mot dans leur cahier d'enquêteur.
- Laisser 5 minutes aux élèves pour créer le sketch. Pendant ce temps, faites la tournée des équipes pour leur demander l'idée générale et les guider au besoin.
- Présenter le sketch de chaque équipe au groupe. Demander aux autres élèves si le mot était bien utilisé dans le sketch et pourquoi. Si le sketch ne permet pas de bien comprendre le sens du mot, demander ou donner des suggestions d'idées qui auraient pu être utilisées.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Afficher la fiche 10.6 au TNI et la lire avec les élèves. Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 10.1 - Article de journal

DISPARITION DE BONBONS À L'ÉCOLE DU QUARTIER

Karine Lafutée

Depuis plusieurs semaines, les enquêteurs du Service de police de la Ville de Montréal enquêtent sur la disparition d'une quantité importante de bonbons dans une petite école de quartier. Selon l'enseignante de 4^e année qui a signalé la disparition des bonbons, un visiteur clandestin se serait introduit dans la classe pendant qu'elle était en train de discuter avec la directrice.

« J'espère seulement que toute cette histoire ne va pas trop ébranler mes élèves. Il faut continuer à apprendre et à travailler. » nous a-t-elle dit, la journée de la disparition.

Cependant, depuis ce moment, il n'y a que peu d'avancement dans l'enquête. Quelques suspects ont été interrogés, mais le manque d'indices sérieux semble empêcher l'enquête d'avancer. Est-ce qu'il y a vraiment eu disparition, ou est-ce simplement une enseignante tourmentée qui veut attirer l'attention ? Nous avons des raisons d'en douter. L'enseignante a peut-être voulu garder les bonbons pour elle-même et fait semblant qu'ils avaient disparu.

Nous avons essayé de recueillir les impressions des élèves de la classe, mais la directrice a refusé que nous approchions à une distance de moins de 100 mètres de l'école. Nous avons invité quelques enseignants à partager le déjeuner avec nous pour discuter de l'affaire, mais tous ont refusé.

Ces bonbons étaient destinés à récompenser les élèves pour tout le travail accompli durant la première étape. Peut-être que leur enseignante pourra leur préparer une bonne salade d'endives pour les récompenser à la place !

Fiche 10.2 - Définitions

- Ébranler (verbe) : troubler, bouleverser quelqu'un
- Distance (nom féminin) : longueur entre deux choses ou deux endroits
- Clandestin (adjectif) : qui est secret, qu'on n'a pas le droit de faire
- Endive (nom féminin) : légume en feuille
- Tourmentée (adjectif) : qui est angoissé, inquiet
- Déjeuner (nom masculin) : repas du matin

Fiche 10.3 - Images (avec mots)



ébranler



distance



endive



déjeuner



tourmentée



clandestin

Fiche 10.4 - Images (sans mots)



Fiche 10.5 - Activité 2

Consigne :

Lis la phrase. Trouve un synonyme pour remplacer le mot souligné et réécris la phrase. **Attention, le sens de la phrase doit rester le même !**

1. Des immigrants clandestins ont traversé la frontière du Mexique.

2. Les habitants de l'immeuble ont été ébranlés par l'incendie.

3. J'ai mangé une salade d'endives pour dîner.

4. Audrey n'a pas bien dormi, tourmentée par son examen de demain.

5. Naadia n'a pas mangé son déjeuner.

6. La distance de l'école à chez moi est de deux kilomètres.

Fiche 10.5 - Activité 2
CORRIGÉ

1. Des immigrants clandestins ont traversé la frontière du Mexique.

Exemples de synonymes : illégaux, illicites, secrets

2. Les habitants de l'immeuble ont été ébranlés par l'incendie.

Exemples de synonymes : bouleversés, perturbés, dérangés

3. J'ai mangé une salade d'endives pour dîner.

Exemples de synonymes : chicorée, légume

(Peu de synonymes pour ce mot ; on peut accepter un hyperonyme comme légume.)

4. Audrey n'a pas bien dormi, tourmentée par son examen de demain.

Exemples de synonymes : agitée, énervée, anxieuse, nerveuse, tracassée...

5. Naadia n'a pas mangé son déjeuner.

Exemples de synonymes : repas, repas du matin, petit-déjeuner

6. La distance de l'école à chez moi est de deux kilomètres.

Exemples de synonymes : longueur, trajet, éloignement, écartement...

Période 11

Regroupement : Équipes de 3-4 élèves et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 11.1 *Interrogatoire de l'aide-concierge*
- Fiche reproductible 11.6 *Activité 3*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 11.1 *Interrogatoire de l'aide-concierge*
- Fiche reproductible 11.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 11.3 *Images (avec mots)*
- Fiche reproductible 11.4 *Images (sans mots)*
- Fiche reproductible 11.5 *Activité 2 - CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 11.6 *Activité 3* et son corrigé
- Fiche reproductible 11.7 *Indice*

Préparation

- Préparer l'enregistrement de la fiche 11.1 ou afficher la fiche 11.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons lu un article de journal qui accusait l'enseignante d'avoir gardé les bonbons pour elle-même. Cependant, les policiers n'ont rien trouvé dans sa maison ni dans sa voiture.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Expliquer aux élèves que l'enquêteur a interrogé l'aide-concierge.
- Distribuer la fiche 11.1 aux élèves et faire jouer l'audio ou lire l'interrogatoire avec les élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'entretien pour compléter l'explication du sens.
- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'entretien (voir fiche 11.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 11.4 au TNI.
- Faire un enseignement explicite du *s* intervocalique.

Quoi / Pourquoi / Quand / Comment :

« La lettre *s* peut faire deux sons : [s] comme dans *serpent* ou [z] comme dans *oiseau*. Elle fait le son [z] quand elle est placée entre deux voyelles. Elle fait [s] le reste du temps. Il faut s'en rappeler pour pouvoir écrire et lire les mots correctement. Quand je dois écrire un mot qui contient le son [z], je dois penser qu'il peut s'écrire avec un *s* s'il est placé entre deux voyelles. »

- Modelage avec le mot *misère* :
 - « Je veux écrire le mot *misère*. Est-ce qu'il y a le son [s] dans ce mot ? (non) Est-ce qu'il y a le son [z] ? (oui) Est-ce que le son [z] est entre deux voyelles ? (Oui, il est entre [i] et [ɛ].) Alors, il peut s'écrire avec un *s*, mais un seul *s*. »
- Écrire le mot au tableau. Rappeler aux élèves qu'on peut vérifier dans le dictionnaire après si on n'est pas certain.
- Faire une pratique guidée avec les élèves : leur demander de se questionner sur l'orthographe du mot *oser*. Guider les élèves :
 - « On veut écrire le mot *oser*. Est-ce qu'il y a le son [s] dans ce mot ? (non) Est-ce qu'il y a le son [z] ? (oui) Est-ce que le son [z] est entre deux voyelles ? (Oui, il est entre [i] et [ɛ].) Alors est-ce qu'on va l'écrire avec 1 *s* ou 2 ? »

- Demander à un élève de répondre.
- Écrire le mot au tableau.
- Demander aux élèves de suivre le même processus avec les trois autres mots. Écrire chaque mot au tableau après la réponse des élèves.
 - Pour le mot *soudain*, faire remarquer aux élèves que le *s* en début de mot ne peut jamais faire le son [z] parce qu'il ne peut pas être placé entre 2 voyelles.

Activité 2

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Pour bien comprendre dans quel contexte on peut utiliser les mots du jour, je vais vous poser différentes questions auxquelles vous allez devoir répondre par oui ou par non. Pour chaque question, vous allez devoir voter pour oui ou pour non et je vais demander à un élève de m'expliquer sa réponse. »
- Poser la première question aux élèves (fiche 11.5). Demander d'abord aux élèves qui répondent « oui », puis à ceux qui répondent « non ».
- Demander à un élève ou deux d'expliquer leur réponse. Il est intéressant de demander parfois à un élève qui a voté pour la réponse incorrecte pour voir quel était son raisonnement.
- Préciser les explications, si elles ne sont pas complètes, pour que tous les élèves puissent bien comprendre.
- Continuer avec la prochaine question, et ce, jusqu'à la fin.

Activité 3

- Afficher la fiche 11.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Pour vérifier que vous avez bien compris le sens des mots d'aujourd'hui, nous allons faire une activité de devinettes. Sur la feuille que je vais vous

donner, il y aura une définition ou un indice. Vous devrez trouver lequel des six mots affichés au tableau correspond à la définition ou l'indice. »

- Faire un exemple :
 - Écrire au tableau les deux mots suivants : *maison* et *télévision*.
 - Donner l'indice aux élèves : « C'est un synonyme d'*habitation*. »
 - Demander à quelques élèves lequel des deux mots correspond à l'indice (*maison*).
- Diviser les élèves en équipe de 3-4 élèves et leur distribuer la fiche 11.6.
- Laisser 5 minutes aux élèves pour faire le travail.
- Corriger en grand groupe.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Afficher la fiche 11.7 au TNI et la lire avec les élèves. Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 11.1 - Interrogatoire de l'aide-concierge

E : Enquêteur; A : Aide-concierge

- E : Bonjour M. XXXXX. Pouvez-vous me dire tout ce que vous avez fait pendant la journée du vol des bonbons ?
- A : Euh, oui, on a travaillé dur cette journée-là, et en plus pour un salaire de misère ! Il fallait faire des petits travaux dans la cour. Le matin, nous avons résiné les épinettes pour qu'elles ne soient pas pleines de gomme, au cas où les élèves s'y colleraient. Ensuite, nous avons saupoudré une profusion de petites roches par terre pour éviter que les enfants tombent.
- E : Qui était avec vous pendant ce temps ?
- A : M. XXXX, le concierge. Il est resté avec moi tout le temps.
- E : Merci, continuez.
- A : Ça nous a pris beaucoup de temps ! Vers 16 h 30, pendant que M. XXXXX tenait la clôture, je suis allé chercher les outils pour la réparer et j'ai été abasourdi par un vacarme épouvantable et soudain. Quand je me suis retourné, j'ai vu qu'une partie de la clôture était tombée et que M. XXX était parti.
- E : Qu'avez-vous fait à ce moment-là ?
- A : Je n'ai pas osé aller le déranger. J'ai pensé qu'il avait eu une douleur et qu'il était allé boire de l'eau, ça lui arrive parfois.
- E : Vous avez donc passé toute la journée avec lui ?
- A : Oui, sauf, comme je vous ai dit, quand il est rentré pour boire de l'eau !
- E : Hum, d'accord. Je vous remercie.

Fiche 11.2 - Définitions

- Misère (nom féminin) : état d'une personne qui n'a pas tout ce dont elle a besoin pour vivre
- Résiner (verbe) : extraire la résine (liquide visqueux qui s'écoule sur l'écorce des arbres)
- Profusion (nom féminin) : très grande quantité
- Soudain (adverbe) : qui se produit très rapidement
- Abasourdir (verbe) : étourdir par un bruit intense
- Oser (verbe) : faire quelque chose de risqué

Fiche 11.3 - Images (avec mots)



oser



soudain



misère



profusion



abasourdir



résiner

Fiche 11.4 - Images (sans mots)



Fiche 11.5 - Activité 2
CORRIGÉ

1. Est-ce qu'on peut résiner un plant de tomates ?
Non, un plant de tomates n'a pas de résine, il a de la sève.
2. Est-ce qu'on peut résiner un sapin de Noël ?
Oui, à condition qu'il soit naturel !
3. Est-ce qu'une personne qui vit dans un château vit dans la misère ?
Non, une personne qui vit dans un château a tout ce dont elle a besoin.
4. Est-ce que la misère peut être colorée ?
Non, mais il existe une expression : « misère noire », qui veut dire une très grande misère.
5. Est-ce qu'on peut être abasourdi par le tonnerre ?
Oui, c'est un bruit très fort qui surprend.
6. Est-ce qu'on peut être abasourdi par le chant d'un oiseau ?
Pas vraiment, ce n'est pas assez fort.
7. Est-ce qu'on peut dire « oser faire une blague » ?
Oui, quand ce n'est pas approprié, ou que ce n'est pas le bon moment.
8. Est-ce qu'on peut dire « oser arroser une plante » ?
Non, il n'y a rien de choquant ou de risqué dans l'arrosage d'une plante.

9. Est-ce qu'on peut prévoir quelque chose de soudain ?

Non, sinon ce ne serait pas soudain !

10. Est-ce qu'on peut voir quelque chose de soudain ?

Oui, un éclair ou une explosion, par exemple.

11. Est-ce possible d'avoir une profusion de pommes dans un arbre ?

Oui, s'il y a beaucoup de pommes dans l'arbre.

12. Est-ce possible d'avoir une profusion de pommes dans les arbres durant l'hiver ?

Non. Il n'y a pas de pommes dans les arbres durant l'hiver.

Fiche 11.6 - Activité 3

1. Quel mot contient autant de voyelles que de consonnes et est un synonyme de pauvreté ?

2. Quel mot signifie « enlever la gomme, la résine d'un arbre » ?

3. Quel est le synonyme de « beaucoup » ?

4. Quel mot peut être remplacé par « tout à coup » ?

5. Quel mot signifie « rendu sourd » ?

6. Quel mot de 4 lettres est en lien avec une action impolie ou inacceptable ?

Fiche 11.6 - Activité 3
CORRIGÉ

1. Quel mot contient autant de voyelles que de consonnes et est un synonyme de pauvreté ?

Misère

2. Quel mot signifie « enlever la gomme, la résine d'un arbre » ?

Résiner

3. Quel est le synonyme de « beaucoup » ?

Profusion

4. Quel mot peut être remplacé par « tout à coup » ?

Soudain

5. Quel mot signifie « rendu sourd » ?

Abasourdi

6. Quel mot de 4 lettres est en lien avec une action impolie ou inacceptable ?

Oser

Période 12

Regroupement : Équipes de 3-4 élèves, équipes de 2 élèves et grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 12.1 *Interrogatoire de l'éducatrice*
- Fiche reproductible 12.5 *Activité 2*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 12.1 *Interrogatoire de l'éducatrice*
- Fiche reproductible 12.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 12.3 *Images*
- Fiche reproductible 12.4 *Activité 1 – CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 12.5 *Activité 2* et son corrigé
- Fiche reproductible 12.6 *Indice*

Préparation

Préparer un tableau pour noter le pointage des équipes à l'activité 1.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons écouté l'interrogatoire de l'aide-concierge et nous avons reçu un nouvel indice : la note sur les empreintes digitales trouvées sur la poignée de l'armoire.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de définir brièvement chaque mot.
- Distribuer la fiche 12.1 aux élèves et faire écouter l'interrogatoire aux élèves ou le lire avec eux.
- S'assurer que les élèves en ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Présenter aux élèves les nouveaux mots à découvrir.
- Rappeler le contexte dans lequel ces mots se trouvaient dans l'interrogatoire pour compléter l'explication du sens.

- Expliquer aux élèves la définition des 6 mots soulignés dans l'interrogatoire (voir fiche 12.2).
- Donner d'autres exemples en contexte, si nécessaire.

Activité 1

- Afficher la fiche 12.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant faire un jeu-questionnaire pour travailler l'orthographe des mots. Quand vous serez en équipe de quatre, vous allez placer l'avertisseur sonore au milieu de la table de votre équipe, pour que tout le monde y ait accès. »
- Faire les équipes et laisser les élèves se placer, puis poursuivre l'explication :
 - « Je vais poser une question concernant la forme des mots. Vous devrez trouver de quel mot je parle. Ça doit être un des six mots qui est au tableau. Vous devez vous consulter pour choisir lequel semble être le bon. Quand vous avez décidé, vous utilisez votre avertisseur. L'équipe la plus rapide répond en premier. Si la réponse de cette équipe n'est pas bonne, je vais reposer la question, alors les autres équipes auront une deuxième chance. L'équipe qui n'a pas eu la bonne réponse ne peut pas avoir de seconde chance. »
- « Pour être certains que tout le monde a compris, nous allons faire un exemple ensemble :
 - Quel mot contient exactement 4 consonnes et 3 voyelles ?
 - Réponse : Secours »
- Poser les questions sur la fiche 12.4 une à la fois et noter le pointage des équipes dans le tableau qui se trouve devant la classe.
- Féliciter l'équipe gagnante et toutes les équipes pour leur bon travail.

Activité 2

- Afficher la fiche 12.3 au TNI.
- Expliquer l'activité aux élèves :

- « Nous allons jouer à la phrase-élastique avec les mots qu'on a découverts aujourd'hui. Nous allons partir d'une phrase simple et nous allons y ajouter nos mots pour l'étirer, comme un élastique. Attention ! Il faut que la phrase ait encore du sens à la fin! Il y a plusieurs phrases et nous ne pourrons pas mettre nos 6 mots dans chacune d'elles, mais nous allons essayer d'en mettre au moins 2 ou 3 dans chaque phrase. Tous les mots devront être utilisés au moins une fois, mais on peut les utiliser plus d'une fois. Vous allez travailler en équipes de 2. »
- Séparer les élèves en équipes de deux et distribuer à chaque élève la fiche 12.5.
- Faire la première phrase avec les élèves en exemple :
 - « Si on part de la phrase *Le garçon court.*, on peut l'étirer en ajoutant des détails. Par exemple, on pourrait ajouter le mot *haletant*, parce qu'on est souvent haletant quand on court. Ça donnerait *Le garçon court en haletant.* On peut ajouter encore plus de détails. Le garçon pourrait courir parce qu'il a besoin d'aide et appeler au secours. *Le garçon court en haletant et en appelant au secours.* »
- Laisser 5-7 minutes aux élèves pour lire les phrases et écrire leurs réponses.
- Revenir en grand groupe. Pour chaque phrase de départ, demander à une équipe de lire sa phrase-élastique.
- Demander au reste du groupe si la phrase a toujours du sens. Corriger ainsi les autres phrases.
- Utiliser la fiche 12.5 - *CORRIGÉ* pour des exemples de bonnes réponses.

Activité 3

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Vous allez maintenant composer des indices pour faire deviner les mots du jour à une autre équipe de la classe. Pour chaque mot, vous devez composer un indice que vous allez écrire sur une feuille lignée. Ensuite, vous irez vous joindre à une autre équipe et vous leur donnerez un indice chacun votre tour pour qu'ils devinent de quel mot il s'agit. Vous travaillerez en équipe de 2. »

- Faire un exemple avec les élèves :
 - « Par exemple, si le mot à faire deviner est *pomme*, je pourrais donner comme indice : « C'est un fruit ». Est-ce que vous avez d'autres idées d'indice qu'on pourrait donner pour le mot *pomme* ? »
 - P. ex. : Ça pousse dans un arbre. / On peut faire du jus ou des tartes avec ça.
- Laisser aux élèves 5 minutes pour composer leurs indices.
- Regrouper les équipes deux par deux et les laisser essayer de deviner les mots dont parle l'autre équipe.
- Circuler parmi les équipes et vérifier les indices pendant ce temps.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Afficher la fiche 12.6 au TNI. Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 12.1 - Interrogatoire de l'éducatrice

Enquêteur :

Je vous présente Mme XXXXX, qui est aussi éducatrice au service de garde. Madame, que voulez-vous nous raconter ?

Éducatrice du service de garde :

J'ai entendu dire qu'on soupçonnait ma collègue d'avoir volé les bonbons dans la classe de 4^e année. C'est impossible ! Nous faisons du covoiturage tous les jours après l'école, et comme à son **habitude**, ce soir-là, ma collègue n'avait apporté que son sac à main quand nous sommes parties de l'école. Il est beaucoup trop petit pour qu'elle ait pu y cacher les bonbons ! En plus, elle ne mange pas de bonbons. Elle ne mange que des fruits comme dessert et elle prend toujours le temps de les **couper** en petits morceaux. Je pense que les enquêteurs devraient chercher une autre piste au lieu de soupçonner ma collègue, c'est scandaleux !

Tenez, par exemple : ce soir-là, alors que nous sortions du stationnement, une autre voiture s'est arrêtée devant nous. Un enfant est sorti en courant et il est venu frapper, **haletant**, à la fenêtre de notre voiture. Il gesticulait, mais comme ma voiture a une bonne isolation **acoustique**, nous n'entendions rien de ce qu'il disait. J'ai ouvert la fenêtre, et il criait « Au **secours** ! J'ai oublié mon sac dans la classe, mon prof va me tuer si je ne fais pas mes devoirs ! » Nous lui avons donc prêté la clé de sa classe pour qu'il puisse retourner chercher son sac. Il est revenu, quelques minutes plus tard, avec son sac, il nous a rendu la clé et il est reparti dans la voiture avec sa mère. Si vous voulez mon avis, il aurait bien pu cacher les bonbons dans son sac, il était **plutôt** gros !

Fiche 12.2 - Définitions

- Couper (verbe) : séparer en parties
- Acoustique (adjectif) : relatif au son ou à l'ouïe
- Secours (nom masculin) : aide pour sortir quelqu'un du danger
- Habitude (nom féminin) : quelque chose qu'on fait souvent ou toujours de la même façon
- Haletant (adjectif) : qui respire avec difficulté et rapidement, essoufflé
- Plutôt (adverbe) : assez; plus que...

Fiche 12.3 - Images



plutôt



acoustique



secours



haletant



habitude



couper

Fiche 12.4 - Activité 1
CORRIGÉ

- 1) Trouvez un mot qui contient un *h* muet.
Deux réponses possibles : haletant / habitude
- 2) Trouver un mot qui contient un accent.
plutôt
- 3) Trouver un mot qui contient un *s* muet.
secours
- 4) Trouver un mot qui contient une suite de 2 consonnes.
Deux réponses possibles : acoustique / secours
- 5) Trouver un mot qui contient un *t* muet.
Deux réponses possibles : haletant / plutôt
- 6) Trouver un mot qui contient 2 *a*.
Haletant
- 7) Trouver un mot qui commence par le son [k].
couper
- 8) Trouver un mot qui rime avec *moustique*.
acoustique

Fiche 12.5 - Activité 2

1. Le garçon court.

2. Ma mère cuisine le souper.

3. La fille joue.

Fiche 12.5 - Activité 2
CORRIGÉ

1. Le garçon court.

Plutôt que de marcher comme à l'habitude, le garçon court en haletant et en criant au secours parce qu'il s'est coupé le doigt.

2. Ma mère cuisine le souper.

Comme d'habitude, ma mère cuisine le souper et coupe des carottes sans le secours de personne, en écoutant de la guitare acoustique.

3. La fille joue.

Plutôt que de courir en haletant, la fille joue de la guitare acoustique.

Période 13

Regroupement : Deux équipes (diviser la classe en deux)

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 13.1 *Rapport d'analyse d'empreintes*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 13.1 *Rapport d'analyse d'empreintes*
- Fiche reproductible 13.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 13.3 *Images*
- Phrases découpées de la fiche reproductible 13.4 *Phrases pour l'activité 1*
- Contenant pour piger les phrases découpées de la fiche 13.4
- Fiche reproductible 13.4 - *CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 13.5 *Indice*

Préparation

- Faire le tableau pour les pointages devant la classe :

○ Exemple de tableau :

Équipes	Pointage
Equipe 1	
Equipe 2	

- Mettre les phrases pour l'activité 1 dans un contenant pour la pige.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière période, nous avons écouté l'interrogatoire de l'éducatrice et nous avons reçu un nouvel indice : la photo d'une empreinte de pas sur le plancher.
- Demander aux élèves de rappeler les mots vus lors de la dernière période et de les définir brièvement.
- Distribuer la fiche 13.2 aux élèves et lire avec les élèves le rapport d'analyse d'empreintes.

- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Mentionner aux élèves que nous allons maintenant revoir plusieurs mots que nous avons appris durant les périodes.
- Revoir les mots avec les élèves.
 - Afficher la fiche 13.3 pour aider les élèves.
 - Sans revenir sur la définition de chacun des mots, il est possible de faire nommer les mots à partir des images et de revenir sur les mots qui étaient plus difficiles ou qui ont été vus il y a plus longtemps.

Activité 1

- Dire aux élèves que, pour cette période, on va faire une seule et même activité : le baseball des mots.
 - Déplacer les bureaux dans la classe pour laisser de l'espace et prendre quatre chaises pour faire le marbre et les trois buts.
- Diviser la classe en deux équipes d'élèves et demander aux élèves de se placer en file (un à la suite de l'autre).
- Dire aux élèves : « Nous allons maintenant tester vos connaissances sur le sens des mots que vous venez de voir et leur utilisation en contexte. Voici comment le jeu va fonctionner :
 - À chaque fois qu'un joueur est au marbre, je vais piger une phrase et lui dire le mot qui est souligné dans cette phrase (Attention ! Il ne faut pas lire la phrase tout de suite.) Il devra ensuite faire trois choses :
 1. Écrire le mot au tableau.
 2. Le définir.ET
 3. Dire si le mot est bien employé dans la phrase que je vais lui lire
 - Si la réponse est non, il doit expliquer pourquoi.

- S'il réussit les trois étapes, il peut passer au premier but.
- Ensuite, le prochain joueur se présente au marbre.
 - Si ce joueur réussit toutes les étapes aussi, il se rend au premier but et le premier joueur va au deuxième, et ainsi de suite.
- Retrait : si le joueur ne réussit pas les trois étapes, il ne passera pas au but et doit retourner à la suite des autres élèves.
- Lorsque trois joueurs sont retirés, ce sont les joueurs de la seconde équipe qui sont maintenant au marbre. »
 - Note : Le nombre de retraits nécessaires pour faire alterner les équipes peut être modifié en fonction des habiletés des élèves.
- Au tableau, garder le compte des pointages pour les équipes.
- Utiliser la fiche 13.4 pour avoir le corrigé.

Retour

- Finir la séance en remettant un indice à l'équipe qui a gagné le baseball.
 - Il s'agit d'un papier tombé d'une poche (avec le numéro de local de la classe dessus). Donc, on peut penser que le coupable serait quelqu'un qui ne connaît pas les locaux.
 - Utiliser la fiche 13.5.
 - Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 13.1 - Rapport d'analyse d'empreintes

Rapport d'analyse d'empreintes



Laboratoire
d'analyse de
Montréal

Fait par : Roger Lebinocle, technicien

Les parties d'empreintes relevées sur la scène du crime ont été comparées aux empreintes enregistrées dans le registre national.

Les parties d'empreintes sont trop petites. Il a été impossible de trouver assez de points communs avec les empreintes du registre pour confirmer l'identité du voleur.

Le motif des empreintes recueillies nous permet cependant d'établir la grandeur relative des doigts du voleur. Ces empreintes appartiennent définitivement à une personne adulte : elles sont trop grandes pour être celles d'un enfant.

Pour toute autre question, veuillez communiquer directement avec le laboratoire au 514-823-4040.

Roger Lebinocle

Fiche 13.2 - Définitions

- Acculer (verbe) : faire aller quelqu'un vers un endroit (ou une situation) où il est coincé, dont il ne peut pas se sauver
- Acoustique (adjectif) : relatif au son ou à l'ouïe
- Arable (adjectif) : se dit d'une terre qui peut être cultivée
- Assurer (verbe) : dire à quelqu'un qu'il peut être sûr de quelque chose
- Belvédère (nom masculin) : pavillon ou terrasse qui est élevé et d'où on peut observer le paysage
- Bourde (nom féminin) : maladresse, erreur
- Bouture (nom féminin) : pousse prélevée d'une plante pour la replanter
- Capitaine (nom masculin) : chef qui dirige un bateau ou équipe sportive
- Clandestin (adjectif) : qui est secret, qu'on n'a pas le droit de faire
- Couper (verbe) : séparer en parties
- Distance (nom féminin) : longueur entre deux choses ou deux endroits
- Dollar (nom masculin) : unité d'argent, pièce de monnaie
- Doute (nom masculin) : incertitude; état de quelqu'un qui ne sait pas quoi croire
- Ébranler (verbe) : troubler, bouleverser quelqu'un
- Énorme (adjectif) : très gros (dimensions, quantité)
- Essayer (verbe) : faire un test, tester
- Façon (nom féminin) : manière d'être, d'agir
- Fricasser (verbe) : c'est une façon de faire cuire les

- aliments (en ragoût, mijoté dans une sauce)
- *Grave* (adjectif) : qui a des conséquences mauvaises et importantes
 - *Habitude* (nom féminin) : quelque chose qu'on fait souvent ou toujours de la même façon
 - *Haletant* (adjectif) : qui respire avec difficulté et rapidement, essoufflé
 - *Infirmes* (adjectif) : qui a un handicap
 - *Lunette* (nom féminin) : instrument qui sert à observer des objets loin de nous
 - *Mode* (nom masculin) : manière particulière dont fonctionne ou doit se faire quelque chose
 - *Plutôt* (adverbe) : assez; plus que...
 - *Poitrine* (nom féminin) : partie du corps entre le cou et l'abdomen
 - *Sable* (nom masculin) : petits grains de roches, qui recouvrent le sol
 - *Sarriette* (nom féminin) : plante, épice comme du basilic ou persil
 - *Secours* (nom masculin) : aide pour sortir quelqu'un du danger
 - *Serrer* (verbe) : tenir très fort
 - *Signe* (nom masculin) : indice qui permet de reconnaître ou d'identifier quelque chose
 - *Sommet* (nom masculin) : partie la plus haute d'une chose
 - *Soudain* (adverbe) : qui se produit très rapidement
 - *Terrible* (adjectif) : qui fait peur, qui est très intense ou extrême

- Texte : (nom masculin) :
ensemble de phrases, de
paragraphes généralement
imprimés sur du papier
- Théâtre (nom masculin) :
endroit où l'on présente des
spectacles dramatiques

Fiche 13.3 - Images



Fiche 13.4 - Phrases pour l'activité 1

Je dois acculer ma voiture au mur pour qu'elle soit bien stationnée.

Cette guitare acoustique est mal accordée.

Les pays de la péninsule arable constituent une importante réserve de pétrole de la planète.

Je peux vous assurer que je ne ferai plus cette erreur.

Assis sur le belvédère de sa maison, mon grand-père peut voir les montagnes des Laurentides.

La bourde qu'a faite mon frère est très longue.

Je suis assise à la bouture de mon champ.

Le capitaine du département des fruits et légumes de l'épicerie est demandé à la réception.

Les deux amis se sont donné rendez-vous dans un endroit clandestin.

Mon voisin aime couper court aux conversations lorsqu'elles l'ennuient.

La distance entre chez moi et chez mon meilleur ami se fait très bien en marchant.

J'ai acheté ce gilet à trente <u>dollars</u> en France.
Julie a un <u>doute</u> qu'elle échouera à son examen de mathématiques.
Le coup a fait <u>ébranler</u> le vase sur le plancher du salon.
Une <u>énorme</u> pensée m'a traversé l'esprit.
Il faut <u>essayer</u> au moins une fois dans sa vie de sauter en parachute.
J'aime la façon de <u>chanter</u> de ma mère.
Il a fait <u>fricasser</u> cette soupe.
Le professeur a dit à son élève que son travail était <u>grave</u> .
J'ai pris l' <u>habitude</u> de ne pas manger entre les repas.
Le coureur est entré dans le stade, <u>haletant</u> , à la fin de son marathon.
David s'est fait soigner par une <u>infirmière</u> à l'urgence.
Ma paire de <u>lunettes</u> sert aussi à la protéger mes yeux.
Le <u>mode</u> de cuisson de ce rôti n'est pas clairement indiqué dans cette recette.
Je me coucherais <u>plutôt</u> que plus tard.

La <u>poitrine</u> de cet oiseau est rouge.
L'explorateur a été entraîné dans les <u>sables</u> mouvants.
Je prépare une <u>sarriette</u> pour souper.
Les pompiers tentent de porter <u>secours</u> à ce groupe de gens.
Il ne faut pas <u>serrer</u> trop fort les mains des gens.
Je n'ai jamais aperçu le <u>signe</u> qui vient sur ce lac.
Le <u>sommet</u> de ma voiture est tout cabossé.
L'orage cessa <u>soudain</u> .
La météo durant mes vacances a été <u>terrible</u> .
Cet acteur doit apprendre son <u>texte</u> pour la prochaine répétition.
Dans mes loisirs, j'aime faire de la course et aller au <u>théâtre</u> .

Fiche 13.4 - Phrases pour l'activité 1

CORRIGÉ

- Acculer : Je dois acculer ma voiture au mur pour qu'elle soit bien stationnée. **NON**
- Acoustique : Cette guitare acoustique est mal accordée. **OUI**
- Arable : Les pays de la péninsule arable constituent une importante réserve de pétrole de la planète. **NON**
- Assurer : Je peux vous assurer que je ne ferai plus cette erreur. **OUI**
- Belvédère : Assis sur le belvédère de sa maison, mon grand-père peut voir les montagnes des Laurentides. **OUI**
- Bourde : La bourde qu'a faite mon frère est très longue. **NON**
- Bouture : Je suis assise à la bouture de mon champ. **NON**
- Capitaine : Le capitaine du département des fruits et légumes de l'épicerie est demandé à la réception. **NON**
- Clandestin : Les deux amis se sont donné rendez-vous dans un endroit clandestin. **OUI**
- Couper : Mon voisin aime couper court aux conversations lorsqu'elles l'ennuient. **OUI**
- Distance : La distance entre chez moi et chez mon meilleur ami se fait très bien en marchant. **OUI**
- Dollar : J'ai acheté ce gilet à trente dollars en France. **NON**
- Doute : Julie a un doute qu'elle échouera à son examen de mathématiques. **OUI**
- Ébranler : Le coup a fait ébranler le vase sur le plancher du salon. **NON**
- Énorme : Une énorme pensée m'a traversé l'esprit. **NON**
- Essayer : Il faut essayer au moins une fois dans sa vie de sauter en parachute. **OUI**

- Façon : J'aime la façon de chanter de ma mère. **OUI**
- Fricasser : Il a fait fricasser cette soupe. **NON**
- Grave : Le professeur a dit à son élève que son travail était grave. **NON**
- Habitude : J'ai pris l'habitude de ne pas manger entre les repas. **OUI**
- Haletant : Le coureur est entré dans le stade, haletant, à la fin de son marathon. **OUI**
- Infirmes : David s'est fait soigner par une infirmes à l'urgence. **NON**
- Lunette : Ma paire de lunettes sert aussi à la protéger mes yeux. **OUI**
- Mode : Le mode de cuisson de ce rôti n'est pas clairement indiqué dans cette recette. **OUI**
- Plutôt : Je me coucherais plutôt que plus tard. **NON**
- Poitrine : La poitrine de cet oiseau est rouge. **OUI**
- Sable : L'explorateur a été entraîné dans les sables mouvants. **OUI**
- Sarriette : Je prépare une sarriette pour souper. **NON**
- Secours : Les pompiers tentent de porter secours à ce groupe de gens. **OUI**
- Serrer : Il ne faut pas serrer trop fort les mains des gens. **OUI**
- Signe : Je n'ai jamais aperçu le signe qui vient sur ce lac. **NON**
- Sommet : Le sommet de ma voiture est tout cabossé. **NON**
- Soudain : L'orage cessa soudain. **OUI**
- Terrible : La météo durant mes vacances a été terrible. **OUI**
- Texte : Cet acteur doit apprendre son texte pour la prochaine répétition. **OUI**
- Théâtre : Dans mes loisirs, j'aime faire de la course et aller au théâtre. **OUI**

Période 14

Regroupement : grand groupe

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 14.1 *Conversation téléphonique*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 14.1 *Conversation téléphonique*
- Fiche reproductible 14.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 14.3 *Images*
- Fiche reproductible 14.4 *Activité 1*
- Fiche reproductible 14.5 *Indice*

Préparation

- Préparer l'enregistrement de la fiche 14.1 ou afficher la fiche 14.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière rencontre, nous avons reçu le rapport d'analyse des empreintes digitales retrouvées sur la poignée de l'armoire et nous avons trouvé un papier sur lequel était indiqué le numéro du local de la classe.
- Distribuer la fiche 14.1 aux élèves et leur faire écouter l'interrogatoire ou le lire avec eux.
- S'assurer que les élèves en ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Mentionner aux élèves que nous allons maintenant revoir plusieurs mots que nous avons appris durant les périodes.
- Revoir les mots avec les élèves.
 - Afficher la fiche 14.3 pour aider les élèves.

- Sans revenir sur la définition de chacun des mots, il est possible de faire nommer les mots à partir des images et de revenir sur les mots qui étaient plus difficiles ou qui ont été vus il y a plus longtemps.

Activité 1

- Afficher la fiche 14.4 au tableau.
- Dire aux élèves que, pour cette période, on va faire une seule et même activité.
- Expliquer l'activité aux élèves : *Fais-moi une histoire.*
 - « Nous allons composer une histoire collective en utilisant les mots qui sont affichés au tableau. Un élève devra choisir un mot qui est au tableau, nous rappeler ce qu'il veut dire, puis nous composerons une phrase avec ce mot. Les phrases devront être en lien les unes avec les autres, pour créer une histoire. L'histoire peut être drôle et fantaisiste, mais il faut qu'il y ait un fil conducteur. »
 - En fonction du nombre d'élèves, on peut demander à chaque élève d'utiliser deux mots dans sa phrase.
- « Pour être certains que tout le monde a compris, nous allons faire un exemple ensemble avec les mots suivants : *voyage, dormir, lentement, ananas et travail.*
 - P. ex. : *Un homme qui décide de partir en voyage. Sur le bateau de croisière, c'était de vraies vacances : il mangeait, il dormait, il se promenait lentement sur le pont, il buvait des cocktails à l'ananas... Des vacances parfaites ! Mais il fallait bien revenir au travail... »*
- Piger le nom d'un élève. Il choisit un mot (ou deux) et en rappelle le sens. Il compose une phrase avec ces mots, avec l'aide des autres élèves au besoin. L'enseignant peut écrire la phrase au tableau, mais laisse l'élève écrire les mots imposés. Rayer les mots utilisés de la liste de mots au TNI.
- Piger le nom d'un deuxième élève et continuer de la même façon.
 - Rappeler aux élèves que les phrases doivent être reliées entre elles pour créer une histoire, pas une suite de phrase.
 - Si quelques mots n'ont pas été utilisés, demander des suggestions aux élèves afin de les utiliser pour terminer l'histoire.

- Prendre le tableau en photo (en plusieurs parties, si nécessaire) afin de conserver l'histoire ou l'enregistrer s'il s'agit d'un TNI. Si le temps le permet, la relire en entier avec les élèves.
 - Il est possible aussi d'écrire l'histoire à l'ordinateur et d'en imprimer par la suite une copie pour que les élèves puissent la conserver.

Retour

- Finir la séance en annonçant aux élèves qu'un nouvel indice a été reçu.
- Afficher la fiche 14.5 au TNI et la lire avec les élèves. Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 14.1 - Conversation téléphonique

Enregistrement d'une conversation téléphonique

Voix #1 :

Salut. J'avais juste t'avertir que tout est fait.

Voix #2 :

Tu as récupéré les... les trucs ?

Voix #1 :

Oui. Tout le sac de trucs.

Voix #2 :

Il n'y a eu aucun problème ? Personne ne t'a vu faire ?

Voix #1 :

Non, le corridor était vide quand je suis entrée dans la classe et quand j'en suis sortie. Personne ne m'a vue.

Voix #2 :

Parfait. Je savais que tu pouvais le faire. Tu peux déposer la récolte chez moi ce soir ?

Voix #1 :

Oui, je ne veux pas garder ça dans ma voiture trop longtemps. Juste au cas. Je serai là vers 19 h.

Voix #2 :

D'accord. Reste donc à souper, tant qu'à être là. Ta mère serait contente.

Voix #1 :

OK, c'est bon. À plus !

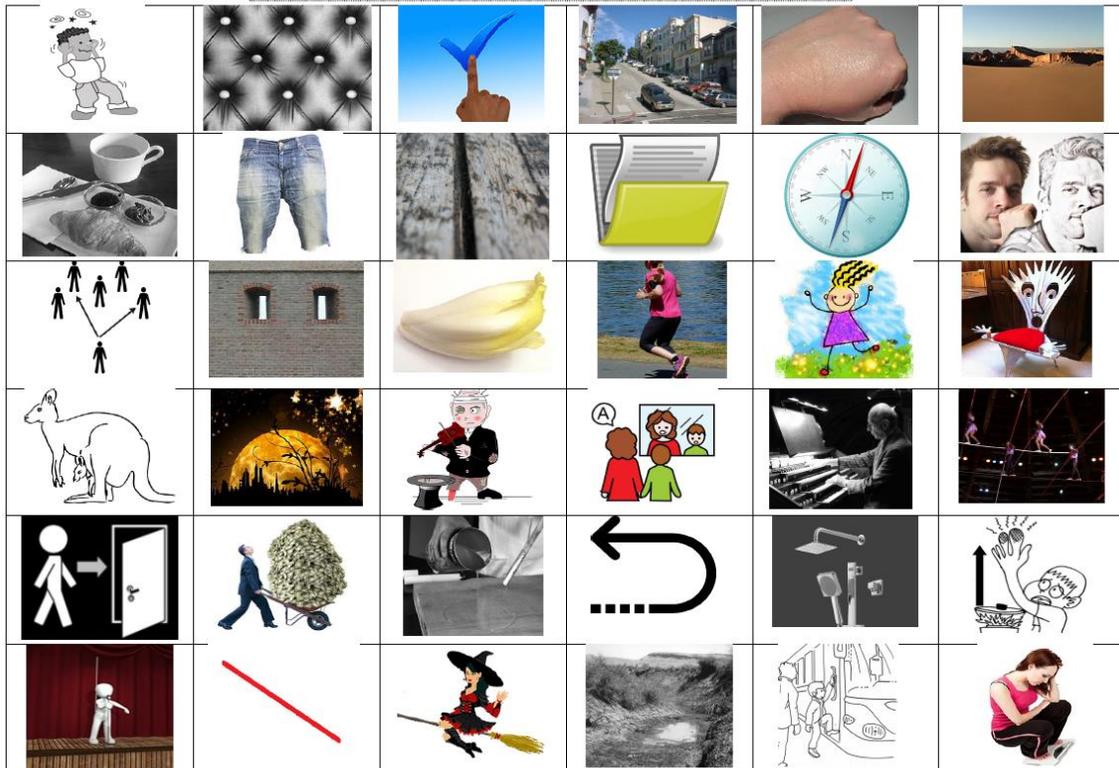
Fiche 14.2 - Mots

- Abasourdir (verbe) : étourdir par un bruit intense
- Capitonage (nom masculin) : rembourrage (d'un fauteuil, par exemple)
- Consentement (nom masculin) : fait d'accepter quelque chose, de donner son accord
- Côte (nom féminin) : pente d'une colline
- Cutané (adjectif) : qui concerne la peau.
- Désert (nom masculin) : grand territoire de sable, où il ne pousse pas beaucoup de plantes
- Déjeuner (nom masculin) : repas du matin
- Délavé (adjectif) : lorsque la couleur est plus pâle que la normale.
- Disjoint (adjectif) : qui ne sont plus collés ensemble
- Document (nom masculin) : texte ou objet qui donne des renseignements
- Direction (nom féminin) : côté vers lequel on va
- Effet (nom masculin) : résultat, conséquence de l'action d'une personne ou d'un phénomène.

- Également (adverbe) : aussi
- Embrasure (nom féminin) : ouverture (trou) dans un mur (pour mettre une fenêtre, une porte, etc.)
- Endive (nom féminin) : légume en feuille
- Exercice (nom masculin) : activité qui nous permet de s'entraîner à quelque chose (« se pratiquer »)
- Heureusement (adverbe) : de manière heureuse
- Incrédulité (nom féminin) : état d'une personne qui ne se laisse pas convaincre facilement
- Marsupial (nom masculin) : ensemble de mammifères ayant une poche ventrale dans laquelle se retrouve le nouveau-né.
- Merveilleuse (adjectif) : qui est exceptionnelle
- Misère (nom féminin) : état d'une personne qui n'a pas tout ce dont elle a besoin pour vivre
- Orthophoniste (nom masculin/féminin) : spécialiste des difficultés du langage
- Organiste (nom masculin/féminin) : musicien qui joue de l'orgue
- Oser (verbe) : faire quelque chose de risqué
- Partir (verbe) : quitter un endroit

- Profusion (nom féminin) : très grande quantité
- Résiner (verbe) : extraire la résine (liquide visqueux qui s'écoule sur l'écorce des arbres)
- Retour (nom masculin) : action de revenir où on était
- Robinetterie (nom féminin) : ensemble des robinets et tuyaux d'un lavabo ou d'un bain
- S'éloigner (verbe) : aller dans la direction opposée de quelque chose
- Scène (nom féminin) : partie surélevée où jouent un ou des artistes
- Simple (adjectif) : facile, pas compliqué
- Sorcière (nom féminin) : femme qui jette des sorts, qui fait de la sorcellerie
- Tari (adjectif) : qui n'a pas d'eau, à sec
- Tenir (verbe) : serrer quelque chose avec sa main
- Tourmentée (adjectif) : qui est angoissé, inquiet

Fiche 14.3 - Images



Fiche 14.4 - Activité 1

Abasourdir	Également	Partir
Capitonnage	Embrasure	Profusion
Consentement	Endive	Résiner
Côte	Exercice	Retour
Cutané	Heureusement	Robinetterie
Désert	Incrédulité	S'éloigner
Déjeuner	Marsupial	Scène
Délavé	Merveilleuse	Simple
Disjoint	Misère	Sorcière
Document	Orthophoniste	Tari
Direction	Organiste	Tenir
Effet	Oser	Tourmentée

Période 15

Regroupement : Deux équipes (diviser la classe en deux)

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur
- Fiche reproductible 15.1 *Interrogatoire de la remplaçante*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 15.1 *Interrogatoire de la remplaçante*
- Fiche reproductible 15.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 15.3 *Images*
- Phrases découpées de la fiche reproductible 15.4 *Phrases pour l'activité 1*
- Contenant pour piger les phrases découpées de la fiche 15.4
- Fiche reproductible 15.4 - *CORRIGÉ*
- Fiche reproductible 15.5 *Indice*

Préparation

- Faire le tableau pour les pointages devant la classe :
 - Exemple de tableau :

Équipes	Pointage
Équipe 1	
Équipe 2	

- Mettre les phrases pour l'activité 1 dans un contenant pour la pige.
- Afficher la fiche 15.1 au TNI ou préparer l'enregistrement de la fiche.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière période, nous avons écouté un enregistrement téléphonique et notre indice nous a permis d'identifier les voix sur l'appel.
- Distribuer la fiche 15.1 aux élèves et écouter l'enregistrement ou lire la fiche 15.1 avec eux.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Mentionner aux élèves que nous allons maintenant revoir plusieurs mots que nous avons appris durant les périodes.
- Revoir les mots avec les élèves.
 - Afficher la fiche 15.3 pour aider les élèves.
 - Sans revenir sur la définition de chacun des mots, il est possible de faire nommer les mots à partir des images et de revenir sur les mots qui étaient plus difficiles ou qui ont été vus il y a plus longtemps.

Activité 1

- Dire aux élèves que, pour cette période, on va faire une seule et même activité : le baseball des mots.
 - Déplacer les bureaux dans la classe pour laisser de l'espace et prendre quatre chaises pour faire le marbre et les trois buts.
- Diviser la classe en deux équipes d'élèves et demander aux élèves de se placer en file (un à la suite de l'autre).
- Dire aux élèves : « Nous allons maintenant tester vos connaissances sur le sens des mots que vous venez de voir et leur utilisation en contexte. Voici comment le jeu va fonctionner :
 - À chaque fois qu'un joueur est au marbre, je vais piger une phrase et lui dire le mot qui est souligné dans cette phrase (Attention ! Il ne faut pas lire la phrase tout de suite.). Il devra ensuite faire trois choses :
 1. Écrire le mot au tableau.
 2. Le définir.ET
 3. Lui donner une phrase qu'il doit lire et il doit dire si, oui ou non, le mot y est bien employé.
 - Si la réponse est non, il doit expliquer pourquoi.
 - S'il réussit les trois étapes, il peut passer au premier but.

- Ensuite, le prochain joueur se présente au marbre.
 - Si ce joueur réussit toutes les étapes aussi, il se rend au premier but et le premier joueur va au deuxième, et ainsi de suite.
- Retrait : si le joueur ne réussit pas les trois étapes, il ne passera pas au but et doit retourner à la suite des autres élèves.
- Lorsque trois joueurs sont retirés, ce sont les joueurs de la seconde équipe qui sont maintenant au marbre. »
- Au tableau, garder le compte des pointages pour les équipes.
- Utiliser la fiche 15.4 pour avoir le corrigé.

Retour

- Finir la séance en remettant un indice à l'équipe qui a gagné le baseball.
 - Utiliser la fiche 15.5.
 - Les élèves notent l'indice dans leur cahier d'enquêteur.
- Demander aux élèves si cela ajoute ou élimine un suspect de leur liste. Si oui, ils peuvent l'écrire / le rayer dans leur cahier d'enquêteur.

Fiche 15.1 - Interrogatoire de la remplaçante

Interrogatoire de Mlle XXXX, remplaçante

Enquêteur : Bonjour, Mlle XXXX, je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer.

Mlle XXXXX : C'est normal... Hum, on m'a dit que vous aviez posé des questions sur moi à la secrétaire... ?

E : Oui. J'aimerais en savoir plus sur la journée du vol de bonbons. Vous avez été appelé tôt le matin par la secrétaire justement pour un remplacement dans la classe juste à côté de celle où s'est déroulé le vol... En plus, on m'a dit que vous avez votre propre clé.

M : Oui, mais elle ne permet pas de débarrer la porte de la classe où a eu lieu le vol...

E : C'est là que vous faites erreur, mademoiselle ! On m'a appris que cette clé permet d'ouvrir toutes les classes de 4^e année. Vous auriez donc pu entrer dans cette classe quand l'enseignante est sortie ce matin-là pour aller parler à un parent avec la directrice !

M : Euh, mais c'est que...

E : Mlle Mélanie, nous savons que c'est vous la coupable du vol de bonbons ! Je vous conseille d'avouer votre crime pour faciliter la tâche à tout le monde et pour que cette enquête puisse se terminer.

M : ... J'avoue, c'est bien moi qui ai pris les bonbons...

E : BON !! Vous voyez, ce n'était pas très difficile à dire !! Maintenant, avez-vous agi seule ou avec un complice ? Je dois tout savoir !

M : ...

Fiche 15.2 - Définitions

- Abasourdir (verbe) : étourdir par un bruit intense
- Capitonnage (nom masculin) : rembourrage (d'un fauteuil, par exemple)
- Consentement (nom masculin) : fait d'accepter quelque chose, de donner son accord
- Côte (nom féminin) : pente d'une colline
- Cutané (adjectif) : qui concerne la peau
- Désert (nom masculin) : grand territoire de sable, où il ne pousse pas beaucoup de plantes
- Déjeuner (nom masculin) : repas du matin
- Délavé (adjectif) : lorsque la couleur est plus pâle que la normale
- Disjoint (adjectif) : qui ne sont plus collés ensemble
- Document (nom masculin) : texte ou objet qui donne des renseignements
- Direction (nom féminin) : côté vers lequel on va
- Effet (nom masculin) : résultat, conséquence de l'action d'une personne ou d'un phénomène
- Également (adverbe) : aussi

- Embrasure (nom féminin) : ouverture (trou) dans un mur (pour mettre une fenêtre, une porte, etc.)
- Endive (nom féminin) : légume en feuille
- Exercice (nom masculin) : activité qui nous permet de s'entraîner à quelque chose (« se pratiquer »)
- Heureusement (adverbe) : de manière heureuse
- Incrédulité (nom féminin) : état d'une personne qui ne se laisse pas convaincre facilement
- Marsupial (nom masculin) : ensemble de mammifères ayant une poche ventrale dans laquelle se retrouve le nouveau-né
- Merveilleuse (adjectif) : qui est exceptionnelle
- Misère (nom féminin) : état d'une personne qui n'a pas tout ce dont elle a besoin pour vivre
- Orthophoniste (nom masculin/féminin) : spécialiste des difficultés du langage
- Organiste (nom masculin/féminin) : musicien qui joue de l'orgue
- Oser (verbe) : faire quelque chose de risqué
- Partir (verbe) : quitter un endroit
- Profusion (nom féminin) : très grande quantité

- Résiner (verbe) : extraire la résine (liquide visqueux qui s'écoule sur l'écorce des arbres)
- Retour (nom masculin) : action de revenir où on était
- Robinetterie (nom féminin) : ensemble des robinets et tuyaux d'un lavabo ou d'un bain
- S'éloigner (verbe) : aller dans la direction opposée de quelque chose
- Scène (nom féminin) : partie surélevée où jouent un ou des artistes
- Simple (adjectif) : facile, pas compliqué
- Sorcière (nom féminin) : femme qui jette des sorts, qui fait de la sorcellerie
- Tari (adjectif) : qui n'a pas d'eau, à sec
- Tenir (verbe) : serrer quelque chose avec sa main
- Tourmentée (adjectif) : qui est angoissé, inquiet

Fiche 15.3 - Images



Fiche 15.4 - Phrases pour l'activité 1

Le bruit de cet accident est venu abasourdir les passants.

Ce fauteuil a un capitonnage de bonne qualité.

La mère de Nicolas n'a pas donné son consentement pour qu'il participe à cette activité.

La maison de mes grands-parents est située en haut d'une côte.

J'aimerais beaucoup assister l'éruption cutanée d'un volcan.

Généralement, la population d'habitants d'un désert est très élevée.

Éloïze saute souvent le déjeuner.

Ma mère n'est pas très contente que j'aie délavé le plancher.

Victor s'est trompé ce matin, il a mis deux bas disjoints.

Le policier consulte le document dans lequel se retrouve tout ce qu'il faut pour résoudre son enquête.

Vous devez prendre la direction sud pour vous rendre sur l'autoroute.

Son mensonge a eu un mauvais effet sur sa copine.

Mon père travaille dans une usine, mon oncle également.

Le menuisier transporte l'embrasure pour ma chambre.

L'endive est excellente lorsqu'on la trempe dans le chocolat.

Théo a réussi à terminer tous ses exercices de français avant le souper.

Heureusement, je suis arrivé en retard à mon cours de danse.

Le professeur a regardé son élève avec incrédulité quand celui-ci lui a dit que son chien avait mangé son devoir.

Le marsupial habite dans les endroits froids, comme le pingouin.

Toute la famille trouve qu'Alyssa est une merveilleuse chanteuse.

On peut dire qu'il est chanceux de vivre dans cette misère.

<p>Cette <u>orthophoniste</u> m'a été d'une grande aide pour choisir ma nouvelle paire de lunettes.</p>
<p>L'<u>organiste</u> de cette église a joué de belles pièces lors de la messe de minuit.</p>
<p>Mon père a décidé d'<u>oser</u> aller sauter en parachute.</p>
<p>Il faudra <u>partir</u> vers 18 h pour arriver à temps pour le film au cinéma.</p>
<p>Mon neveu a reçu une <u>profusion</u> de cadeaux à Noël.</p>
<p>J'ai dû me <u>résiner</u> à dire qu'il avait raison.</p>
<p>Après plusieurs mois d'absence, mon frère est de <u>retour</u> à la maison.</p>
<p>La <u>robinetterie</u> est vraiment une belle pièce de ma nouvelle maison.</p>
<p><u>S'éloigner</u> de la maison est une bonne façon de décrocher de la routine.</p>
<p>Cette <u>scène</u> est trop petite pour pouvoir accueillir tous ces comédiens.</p>
<p>Je dois bien me concentrer, ce problème de maths est très <u>simple</u> !</p>

Avant Noël, mon petit frère ira voir la sorcière pour lui dire quels cadeaux il aimerait avoir.

Cette femme aimerait porter cette robe, mais elle est tarie.

J'aimerais tenir ce petit chat.

La météo est tourmentée aujourd'hui.

Fiche 13.4 - Phrases pour l'activité 1
CORRIGÉ

- Abasourdir : Le bruit de cet accident est venu abasourdir les passants.
OUI
- Capitonage : Ce fauteuil a un capitonage de bonne qualité. **OUI**
- Consentement : La mère de Nicolas n'a pas donné son consentement pour qu'il participe à cette activité. **OUI**
- Côte : La maison de mes grands-parents est située en haut d'une côte.
OUI
- Cutané : J'aimerais beaucoup assister l'éruption cutanée d'un volcan. **NON**
- Désert : Généralement, la population d'habitants d'un désert est très élevée. **NON**
- Déjeuner : Éloïze saute souvent le déjeuner. **OUI**
- Délavé : Ma mère n'est pas très contente que j'aie délavé le plancher.
NON
- Disjoint : Victor s'est trompé ce matin, il a mis deux bas disjoints. **NON**
- Document : Le policier consulte le document dans lequel se retrouve tout ce qu'il faut pour résoudre son enquête. **OUI**
- Direction : Vous devez prendre la direction sud pour vous rendre sur l'autoroute. **OUI**
- Effet : Son mensonge a eu un mauvais effet sur sa copine. **OUI**
- Également : Mon père travaille dans une usine, mon oncle également. **OUI**
- Embrasure : Le menuisier transporte l'embrasure pour ma chambre.
NON
- Endive : L'endive est excellente lorsqu'on la trempe dans le chocolat. **NON**

- Exercice : Théo a réussi à terminer tous ses exercices de français avant le souper. **OUI**
- Heureusement : Heureusement, je suis arrivé en retard à mon cours de danse. **OUI**
- Incrédulité : Le professeur a regardé son élève avec incrédulité quand celui-ci lui a dit que son chien avait mangé son devoir. **OUI**
- Marsupial : Le marsupial habite dans les endroits froids, comme le pingouin. **NON**
- Merveilleuse : Toute la famille trouve qu'Alyssa est une merveilleuse chanteuse. **OUI**
- Misère: On peut dire qu'il est chanceux de vivre dans cette misère. **NON**
- Orthophoniste : Cette orthophoniste m'a été d'une grande aide pour choisir ma nouvelle paire de lunettes. **NON**
- Organiste : L'organiste de cette église a joué de belles pièces lors de la messe de minuit. **OUI**
- Oser : Mon père a décidé d'oser aller sauter en parachute. **OUI**
- Partir : Il faudra partir vers 18 h pour arriver à temps pour le film au cinéma. **OUI**
- Profusion : Mon neveu a reçu une profusion de cadeaux à Noël. **OUI**
- Résiner : J'ai dû me résiner à dire qu'il avait raison. **NON**
- Retour : Après plusieurs mois d'absence, mon frère est de retour à la maison. **OUI**
- Robinetterie : La robinetterie est vraiment une belle pièce de ma nouvelle maison. **NON**

- S'éloigner : S'éloigner de la maison est une bonne façon de décrocher de la routine. **OUI**
- Scène : Cette scène est trop petite pour pouvoir accueillir tous ces comédiens. **OUI**
- Simple : Je dois bien me concentrer, ce problème de maths est très simple ! **NON**
- Sorcière : Avant Noël, mon petit frère ira voir la sorcière pour lui dire quels cadeaux il aimerait avoir. **NON**
- Tari : Cette femme aimerait porter cette robe, mais elle est tarie. **OUI**
- Tenir : J'aimerais tenir ce petit chat. **OUI**
- Tourmentée : La météo est tourmentée aujourd'hui. **NON**

Période 16

Regroupement : Équipes de 3-4 élèves

Matériel :

Pour chaque élève :

- Cahier de l'enquêteur;
- Fiche reproductible 16.1 *Remerciements de l'enquêteur*

Pour l'enseignant :

- Fiche reproductible 16.1 *Remerciements de l'enquêteur*
- Fiche reproductible 16.2 *Définitions*
- Fiche reproductible 16.3 *Images*
- Fiche reproductible 16.4 *Activité 1*

Préparation

- Afficher la fiche 16.1 au TNI.

Réalisation

- Rappeler aux élèves où ils sont rendus dans l'enquête :
 - À la dernière période, nous avons écouté l'interrogatoire de la remplaçante et lu les aveux de la directrice.
- Distribuer la fiche 16.1 et la lire avec les élèves.
- S'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et répondre aux questions, s'il y en a.

Enseignement du sens

- Mentionner aux élèves que nous allons maintenant revoir plusieurs mots que nous avons appris durant les périodes.
- Revoir les mots avec les élèves.
 - Afficher la fiche 16.3 pour aider les élèves.
 - Sans revenir sur la définition de chacun des mots, il est possible de faire nommer les mots à partir des images et de revenir sur les mots qui étaient plus difficiles ou qui ont été vus il y a plus longtemps.

Activité 1

- Expliquer l'activité aux élèves :
 - « Nous allons maintenant essayer d'utiliser les mots que nous avons découverts aujourd'hui. Vous serez en équipe de 3 ou 4. Chaque équipe se verra attribuer 6 mots. Vous devrez inventer un petit sketch de 1 minute maximum. Vous écrivez un plan du sketch sur une feuille lignée, dans votre cahier d'enquêteur. Dans le sketch, vous devez utiliser les mots que je vous donnerai. Il faut qu'on soit capable de comprendre le sens du mot en regardant votre sketch. Si vous avez des questions, levez la main et je viendrai vous aider. »
- Faire un exemple :
 - « Par exemple, avec le mot *parc*, on pourrait faire un sketch où un garçon irait chercher son ami pour lui demander d'aller jouer au parc. Son ami pourrait lui dire : « Au parc ? Mais qu'est-ce qu'on va faire au parc ? » Le garçon répondrait « On va jouer. On peut jouer dans le sable, se balancer, glisser ou jouer au soccer ! » Son ami pourrait lui répondre « D'accord, d'accord. On peut aller jouer au parc. » Le sketch utilise le mot *parc* et nous permet de comprendre que c'est un endroit où les enfants peuvent aller jouer. »
- Diviser les élèves en 6 équipes.
- Attribuer un mot à chaque équipe en leur distribuant les mots de la fiche 16.4 imprimée.
- Laisser 15 minutes aux élèves pour créer le sketch.
- Présenter le sketch de chaque équipe au groupe. Si le sketch ne permet pas de bien comprendre le sens du mot, demander ou donner des suggestions d'idées qui auraient pu être utilisées.

Retour

- Finir la séance en remettant les récompenses aux élèves.

Fiche 16.1 - Remerciements de l'enquêteur

Montréal, XXXX

Chers élèves,

En mon nom et celui de toute mon équipe, je tiens à vous remercier pour toute l'aide que vous m'avez apportée dans les dernières semaines pour résoudre l'*Affaire bonbons*!

Tout le long de l'enquête, vous avez fait preuve d'une grande perspicacité pour parvenir à réaliser d'importantes analyses. Surtout, vous avez participé avec beaucoup d'enthousiasme et d'intérêt à tout ce qui vous a été proposé, même lorsque c'était plus difficile. Je vous en suis donc extrêmement reconnaissant !

Maintenant que la coupable a été identifiée, nous allons nous assurer qu'une telle situation ne se reproduise plus à l'avenir dans aucune autre école.

Merci encore !

Ah ! Et, si jamais certains d'entre vous sont intéressés à se joindre aux forces de l'ordre, vous êtes les bienvenus ! Notre équipe pourrait certainement avoir besoin d'enquêteurs aussi rusés que vous !

Léo Larivière

Enquêteur

Fiche 16.2 - Définitions

- Acculer (verbe) : faire aller quelqu'un vers un endroit (ou une situation) où il est coincé, dont il ne peut pas se sauver
- Acoustique (adjectif) : relatif au son ou à l'ouïe
- Arable (adjectif) : se dit d'une terre qui peut être cultivée
- Assurer (verbe) : dire à quelqu'un qu'il peut être sûr de quelque chose
- Belvédère (nom masculin) : pavillon ou terrasse qui est élevé et d'où on peut observer le paysage
- Bourde (nom féminin) : maladresse, erreur
- Bouture (nom féminin) : pousse prélevée d'une plante pour la replanter
- Capitaine (nom masculin) : chef qui dirige un bateau ou équipe sportive
- Clandestin (adjectif) : qui est secret, qu'on n'a pas le droit de faire
- Couper (verbe) : séparer en parties
- Distance (nom féminin) : longueur entre deux choses ou deux endroits
- Dollar (nom masculin) : unité d'argent, pièce de monnaie
- Doute (nom masculin) : incertitude; état de quelqu'un qui ne sait pas quoi croire
- Ébranler (verbe) : troubler, bouleverser quelqu'un
- Énorme (adjectif) : très gros (dimensions, quantité)

- Essayer (verbe) : faire un test, tester
- Façon (nom féminin) : manière d'être, d'agir
- Fricasser (verbe) : c'est une façon de faire cuire les aliments (en ragoût, mijoté dans une sauce)
- Grave (adjectif) : qui a des conséquences mauvaises et importantes
- Habitude (nom féminin) : quelque chose qu'on fait souvent ou toujours de la même façon
- Haletant (adjectif) : qui respire avec difficulté et rapidement, essoufflé
- Infirmes (adjectif) : qui a un handicap
- Lunette (nom féminin) : instrument qui sert à observer des objets loin de nous
- Mode (nom masculin) : manière particulière dont fonctionne ou doit se faire quelque chose
- Plutôt (adverbe) : assez; plus que...
- Poitrine (nom féminin) : partie du corps entre le cou et l'abdomen
- Sable (nom masculin) : petits grains de roches, qui recouvrent le sol
- Sarriette (nom féminin) : plante, épice comme du basilic ou persil
- Secours (nom masculin) : aide pour sortir quelqu'un du danger
- Serrer (verbe) : tenir très fort

- **Signe** (nom masculin) : indice qui permet de reconnaître ou d'identifier quelque chose
- **Sommet** (nom masculin) : partie la plus haute d'une chose
- **Soudain** (adverbe) : qui se produit très rapidement
- **Terrible** (adjectif) : qui fait peur, qui est très intense ou extrême
- **Texte** (nom masculin) : ensemble de phrases, de paragraphes généralement imprimés sur du papier
- **Théâtre** (nom masculin) : endroit où l'on présente des spectacles dramatiques

Fiche 16.3 - Images



Fiche 16.4 - Activité 1

<p>Acculer Belvédère Ébranler Haletant Lunette Sommet</p>	<p>Acoustique Essayer Façon Texte Théâtre Terrible</p>
<p>Arable Bouture Habitude Mode Plutôt Sable</p>	<p>Assurer Dollar Doute Fricasser Sarriette Serrer</p>
<p>Bourde Couper Distance Énorme Signe Poitrine</p>	<p>Capitaine Clandestin Grave Infirmes Secours Soudain</p>

ANNEXE D

Résultats généraux en lien avec l'objectif 1

Figure 1
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la compréhension en lecture

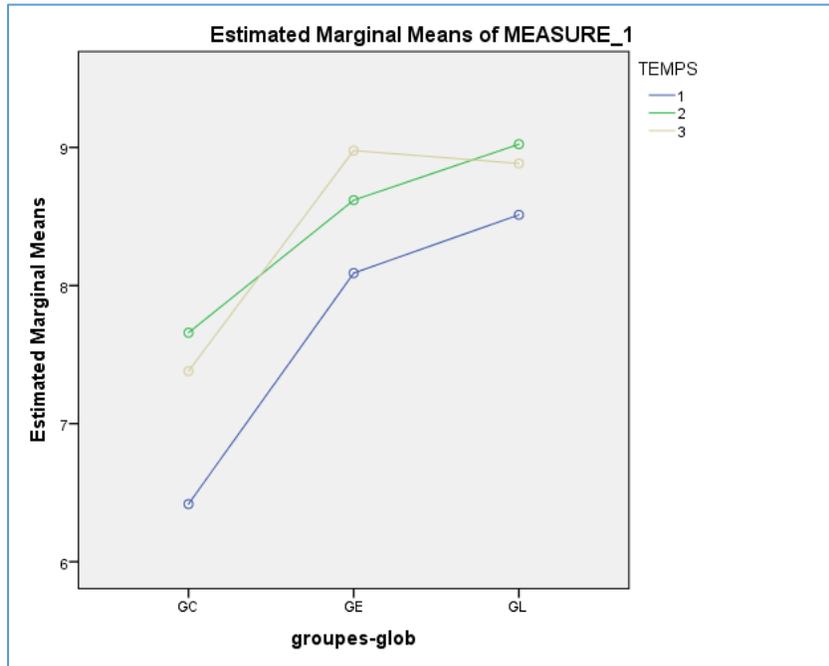


Figure 2
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'orthographe

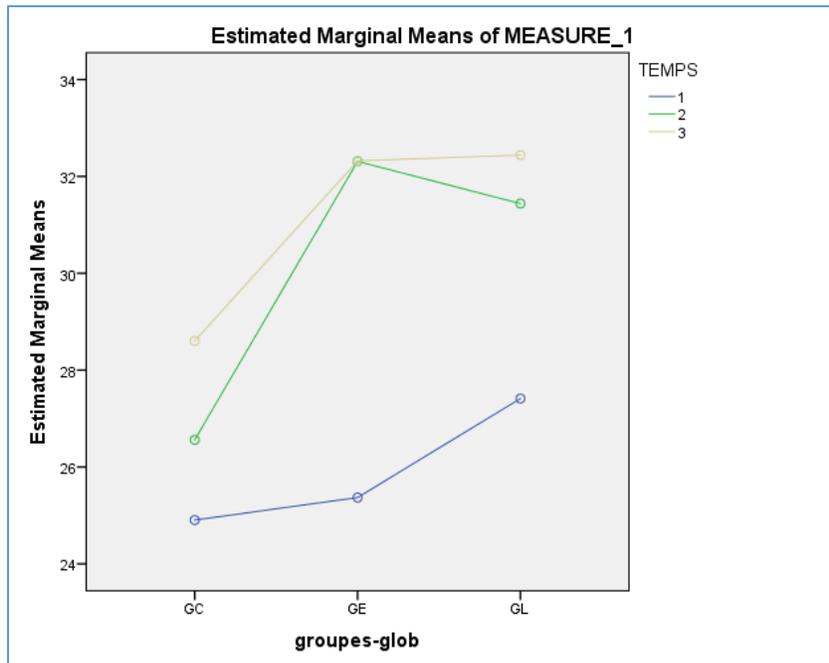


Figure 3
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'étendue du vocabulaire

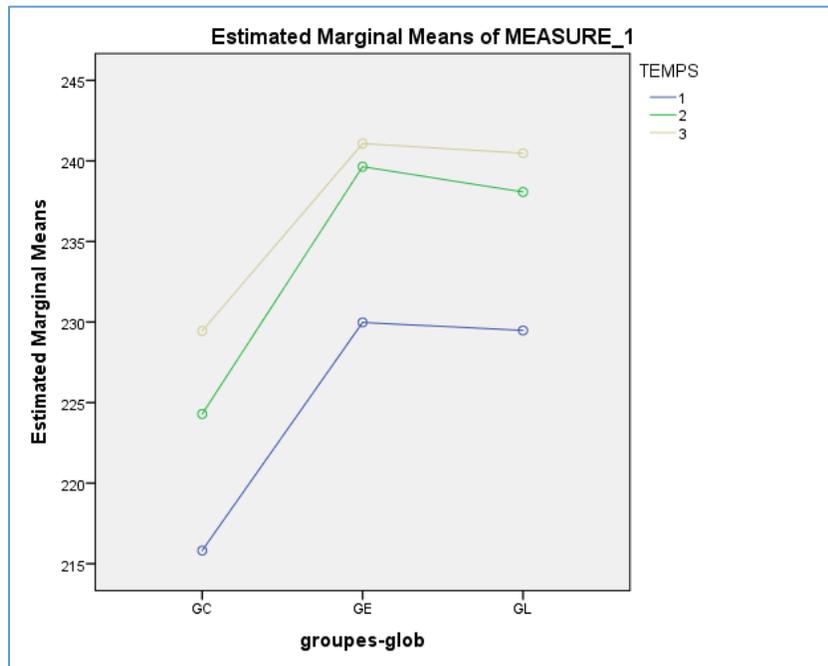


Figure 4
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la profondeur du vocabulaire

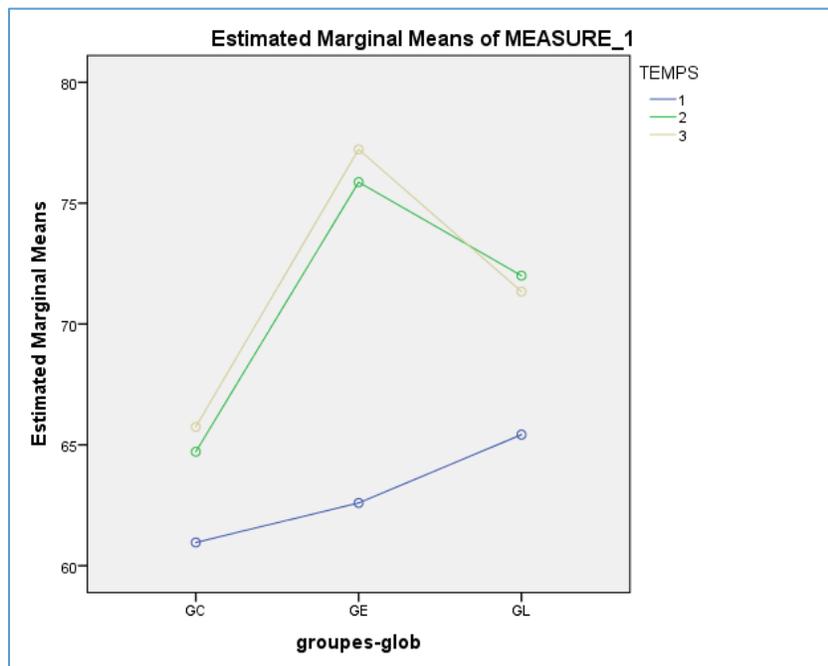


Tableau 3**Progrès des élèves (%) en fonction des épreuves et des temps**

Compréhension	Condition	Moyenne
T2-T1	GE	.56
	GC	1.29
	GL	.67
T3-T1	GE	.83
	GC	.89
	GL	.37
Orthographe	Condition	Moyenne
T2-T1	GE	6.95
	GC	1.60
	GL	3.98
T3-T1	GE	7.10
	GC	3.14
	GL	4.98
Étendue	Condition	Moyenne
T2-T1	GE	9.76
	GC	6.82
	GL	3.11
T3-T1	GE	9.45
	GC	13.60
	GL	9.81

Profondeur	Condition	Moyenne
T2-T1	GE	13.44
	GC	3.79
	GL	6.75
T3-T1	GE	14.75
	GC	3.82
	GL	5.70

ANNEXE E

Résultats généraux en lien avec l'objectif 2

Figure 5
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la compréhension en lecture

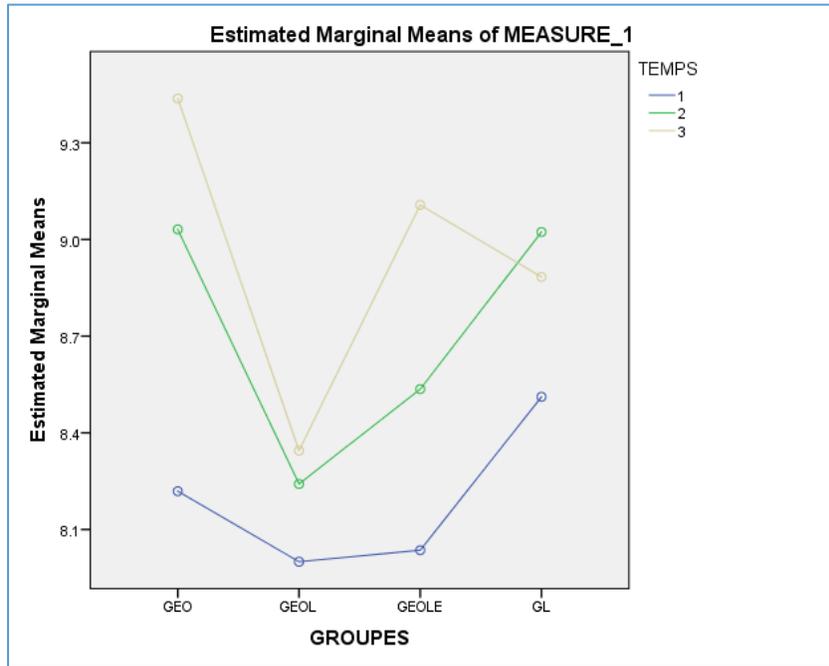


Figure 6
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'orthographe

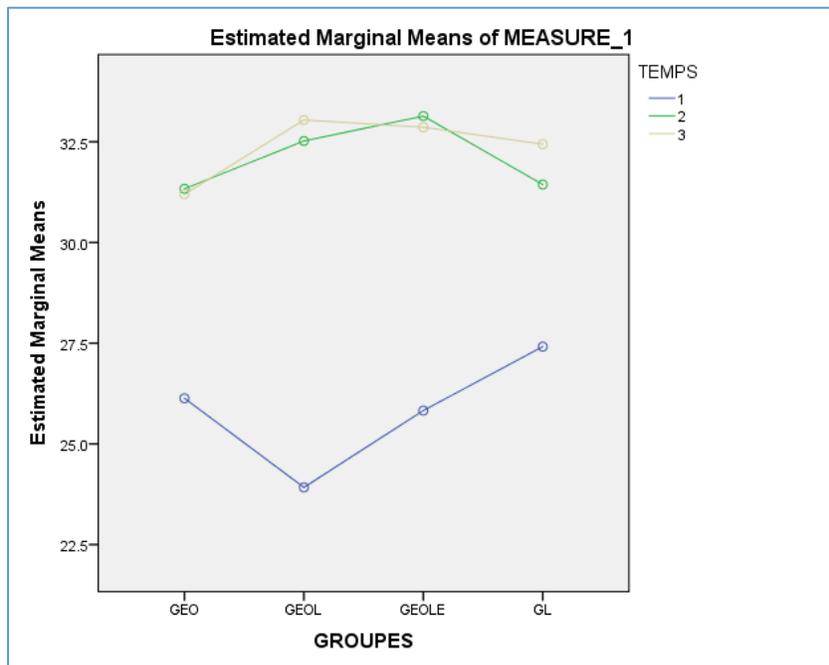


Figure 7
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'étendue du vocabulaire

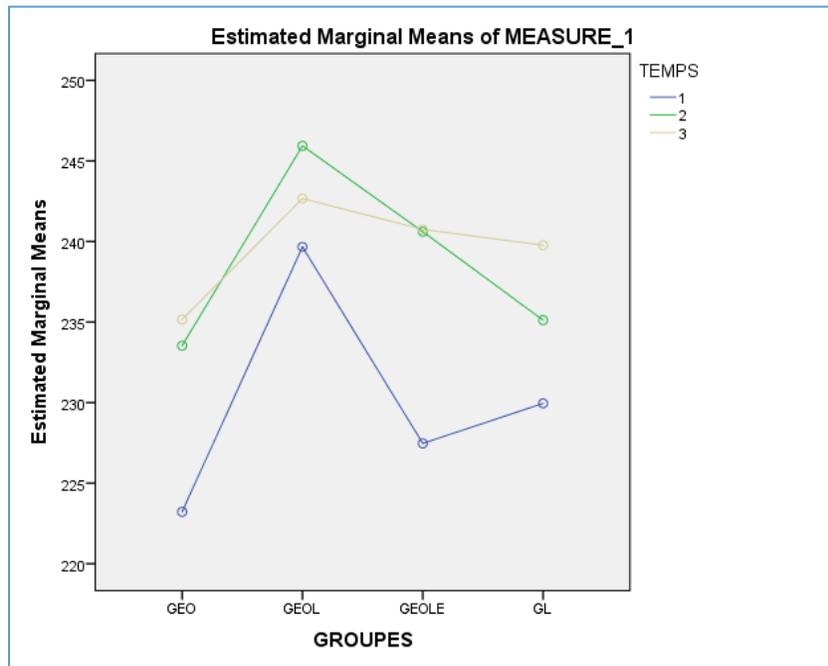


Figure 8
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la profondeur du vocabulaire

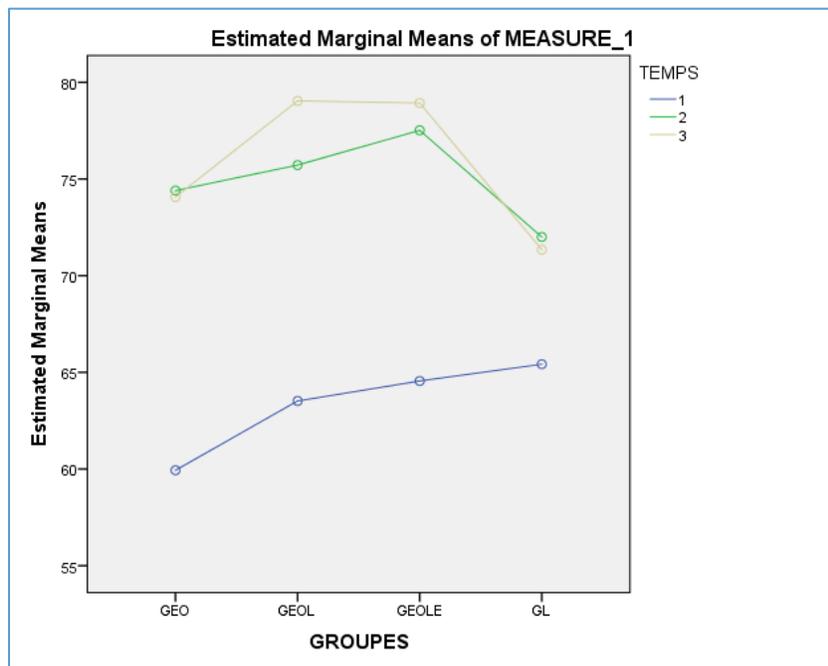


Tableau 4

**Progrès des élèves (%) selon leur contexte d'enseignement en
fonction des épreuves et des temps**

Compréhension	Condition	Moyenne
T2-T1	GEO	.85
	GEOL	.30
	GEOLE	.50
	GL	.67
T3-T1	GEO	1.22
	GEOL	.34
	GEOLE	.90
	GL	.37
Orthographe	Condition	Moyenne
T2-T1	GEO	5.26
	GEOL	8.52
	GEOLE	7.31
	GL	3.98
T3-T1	GEO	5.22
	GEOL	9.32
	GEOLE	7.03
	GL	4.98
Étendue	Condition	Moyenne
T2-T1	GEO	10.06
	GEOL	6.27

	GEOLE	13.14
	GL	3.11
T3-T1	GEO	11.94
	GEOL	3.00
	GEOLE	13.38
	GL	9.81
Profondeur	Condition	Moyenne
T2-T1	GEO	14.61
	GEOL	12.59
	GEOLE	12.97
	GL	6.75
T3-T1	GEO	14.47
	GEOL	15.46
	GEOLE	14.38
	GL	5.70

Tableau 5

Résumé des comparaisons deux à deux en ce qui a trait au progrès des élèves (%) pour les épreuves d'orthographe et de profondeur du vocabulaire

Orthographe	T2-T1	T3-T1
Groupe expérimental tâches orales	GEO < GEOL ($p < 0.05$) GEO = GEOLE GEO = GL	GEO < GEOL ($p < 0.01$) GEO = GEOLE GEO = GL
Groupe expérimental tâches orales et de lecture	GEOL > GEO ($p < 0.05$) GEOL = GEOLE GEOL > GL ($p < 0.001$)	GEOL > GEO ($p < 0.01$) GEOL = GEOLE GEOL > GL ($p < 0.001$)
Groupe expérimental tâches orales, de lecture et d'écriture	GEOLE = GEO GEOLE = GEOL GEOLE > GL ($p < 0.01$)	GEOLE = GEO GEOLE = GEOL GEOLE = GL
Groupe listes de mots	GL = GEO GL < GEOL ($p < 0.001$) GL < GEOLE ($p < 0.01$)	GL = GEO GL < GEOL ($p < 0.001$) GL = GEOLE
Profondeur	T2-T1	T3-T1
Groupe expérimental tâches orales	GEO < GEOL ($p < 0.05$) GEO = GEOLE GEO = GL	GEO = GEOL GEO = GEOLE GEO > GL ($p < 0.001$)
Groupe expérimental tâches orales et de lecture	GEOL > GEO ($p < 0.05$) GEOL = GEOLE GEOL > GL ($p < 0.001$)	GEOL = GEO GEOL = GEOLE GEOL > GL ($p < 0.001$)
Groupe expérimental tâches orales, de lecture et d'écriture	GEOLE = GEO GEOLE = GEOL GEOLE > GL ($p < 0.01$)	GEOLE = GEO GEOLE = GEOL GEOLE > GL ($p < 0.001$)
Groupe listes de mots	GL = GEO GL < GEOL ($p < 0.001$) GL < GEOLE ($p < 0.01$)	GL < GEO ($p < 0.001$) GL < GEOL ($p < 0.001$) GL < GEOLE ($p < 0.001$)

ANNEXE F

Résultats généraux en lien avec l'objectif 3

Figure 9
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la compréhension en lecture

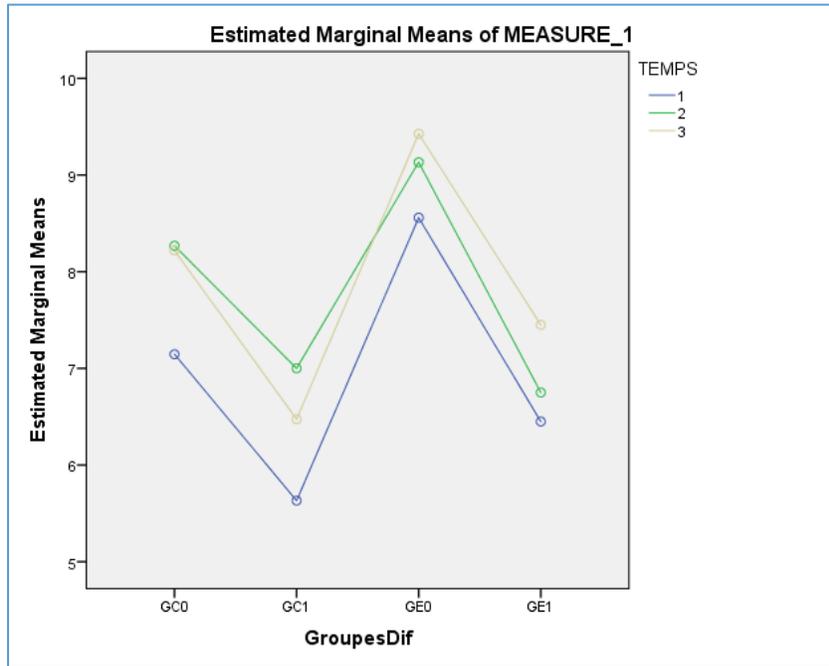


Figure 10
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'orthographe

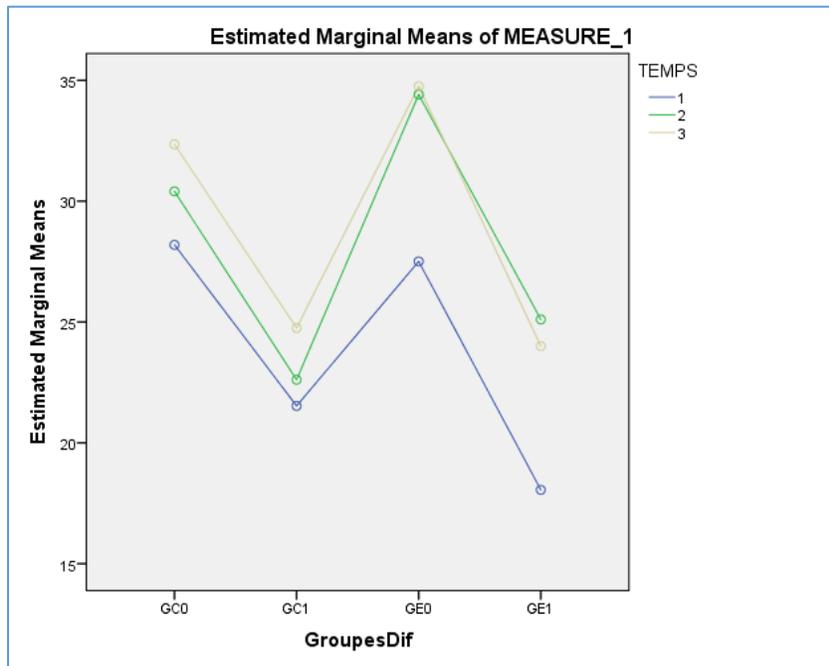


Figure 11
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'étendue du vocabulaire

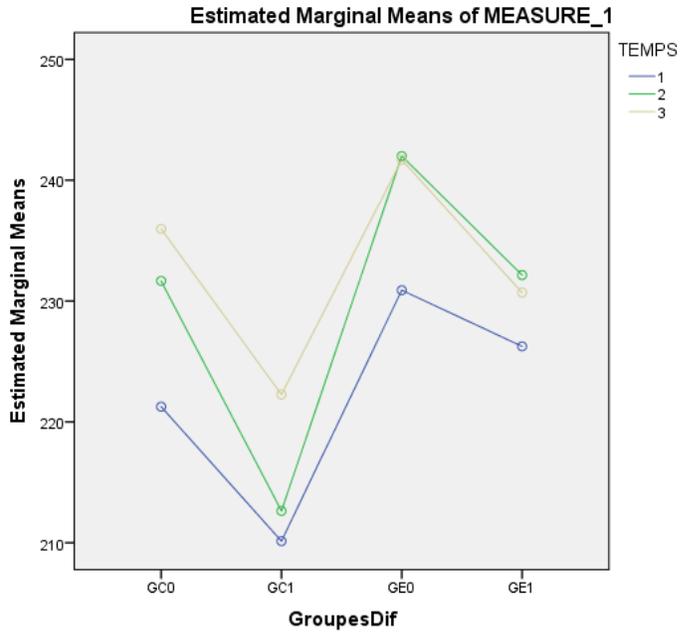


Figure 12
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la profondeur du vocabulaire

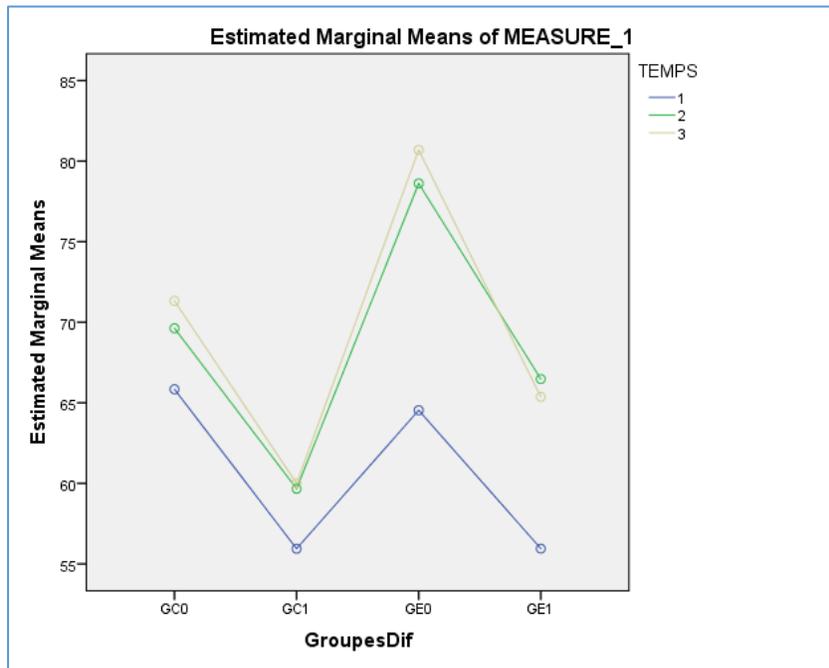


Tableau 6

Progrès des élèves (%) selon leurs caractéristiques (en difficulté ou non) et leur contexte d'enseignement en fonction des épreuves et des temps

Compréhension	Condition	Moyenne
T2-T1	GCO	1.21
	GC1	1.38
	GEO	.61
	GE1	.30
T3-T1	GCO	1.07
	GC1	.71
	GEO	.80
	GE1	1.00
Orthographe	Condition	Moyenne
T2-T1	GCO	2.21
	GC1	.97
	GEO	6.93
	GE1	7.05
T3-T1	GCO	3.83
	GC1	2.47
	GEO	7.18
	GE1	6.45
Étendue	Condition	Moyenne
T2-T1	GCO	10.19

	GC1	3.28
	GEO	10.97
	GE1	5.90
T3-T1	GCO	14.80
	GC1	12.39
	GEO	10.87
	GE1	4.45
Profondeur	Condition	Moyenne
T2-T1	GCO	3.82
	GC1	3.76
	GEO	14.25
	GE1	10.53
T3-T1	GCO	4.31
	GC1	3.33
	GEO	16.31
	GE1	9.60

ANNEXE G

Résultats généraux en lien avec l'objectif 4

Figure 13
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la compréhension en lecture

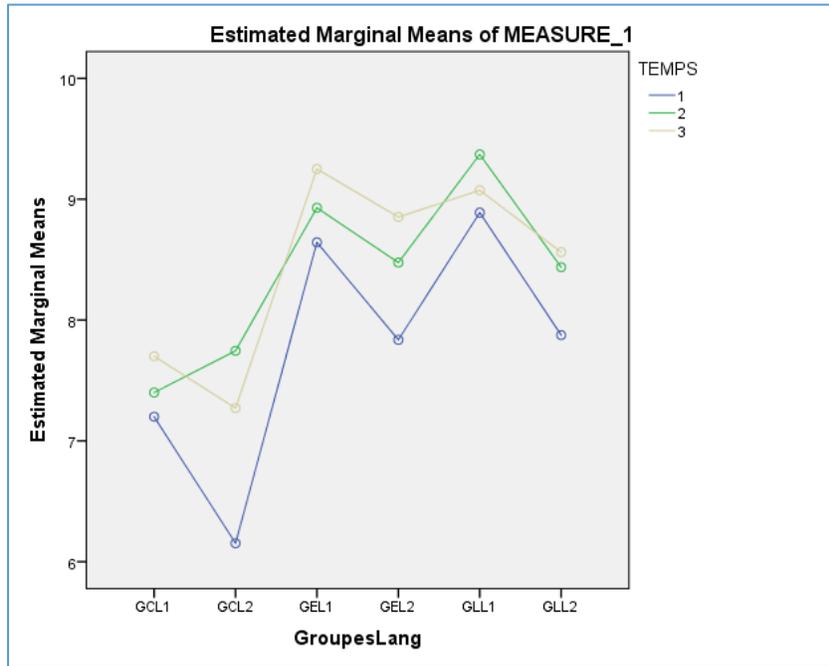


Figure 14
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'orthographe

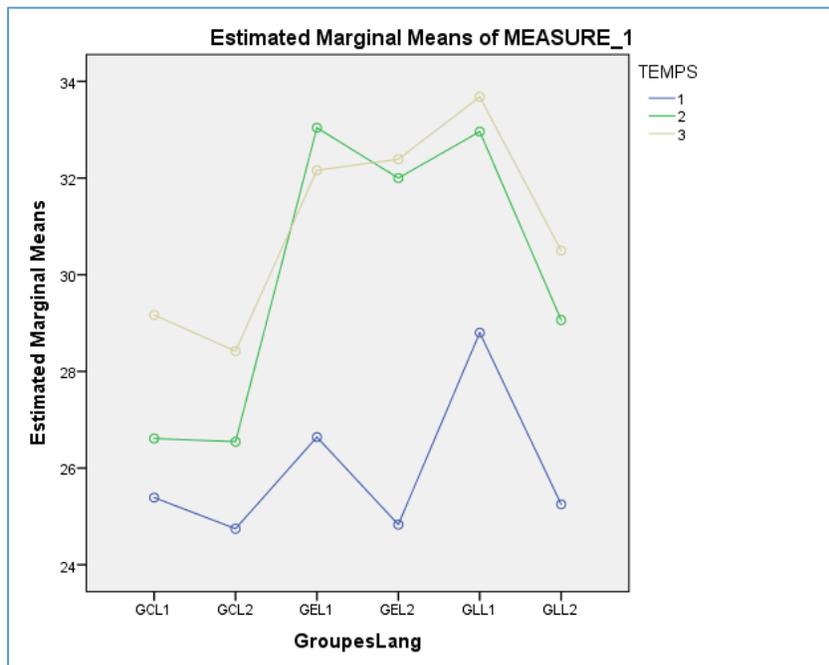


Figure 15
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant l'étendue du vocabulaire

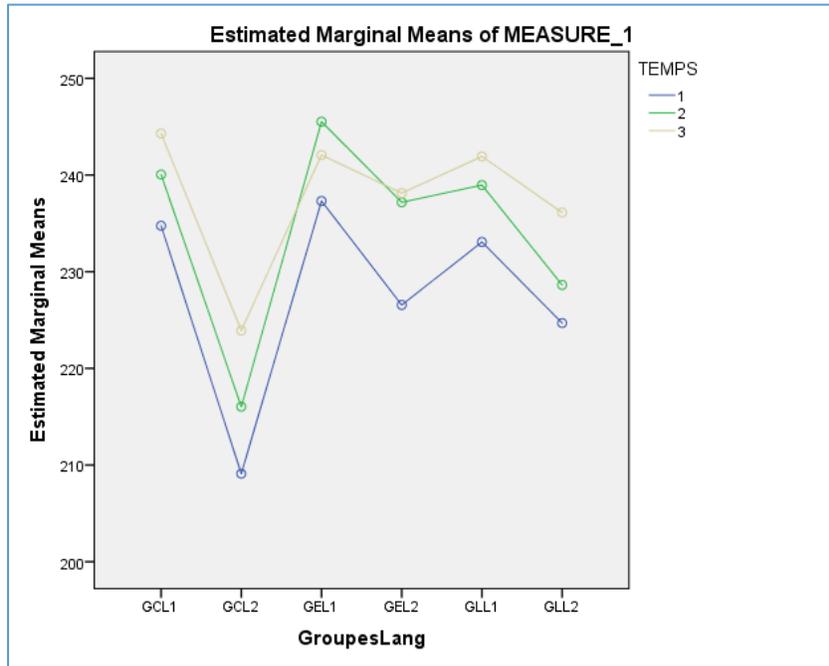


Figure 16
Effet du groupe et du temps sur les résultats
à l'épreuve mesurant la profondeur du vocabulaire

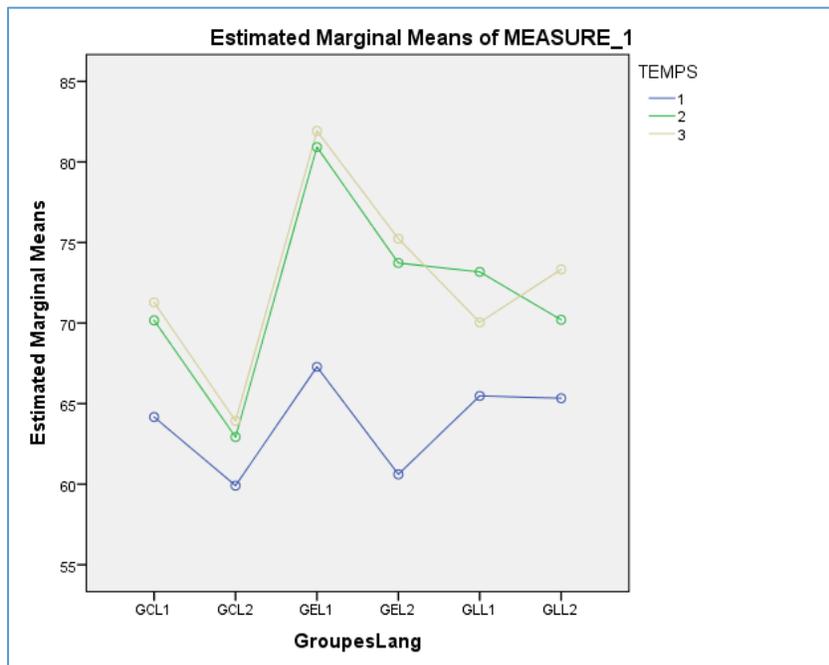


Tableau 7

Progrès des élèves (%) selon leurs caractéristiques (langue seconde ou non) et leur contexte d'enseignement en fonction des épreuves et des temps

Compréhension	Condition	Moyenne
T2-T1	GCL1	.20
	GCL2	1.65
	GEL1	.34
	GEL2	.66
T3-T1	GCL1	.52
	GCL2	1.02
	GEL1	.45
	GEL2	1.02
Orthographe	Condition	Moyenne
T2-T1	GCL1	1.00
	GCL2	1.80
	GEL1	6.50
	GEL2	7.17
T3-T1	GCL1	3.00
	GCL2	3.18
	GEL1	5.78
	GEL2	7.68
Étendue	Condition	Moyenne
T2-T1	GCL1	5.30

	GCL2	7.31
	GEL1	8.21
	GEL2	10.48
T3-T1	GCL1	9.90
	GCL2	14.87
	GEL1	5.13
	GEL2	11.57
Profondeur	Condition	Moyenne
T2-T1	GCL1	5.95
	GCL2	3.05
	GEL1	14.11
	GEL2	13.12
T3-T1	GCL1	6.15
	GCL2	3.09
	GEL1	14.78
	GEL2	14.74