Document generated on 07/15/2025 1:41 a.m.

Canadian Journal of Education
Revue canadienne de l'éducation

Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire

Chantal Mayer-Crittenden and Jazmine Leduc

Volume 46, Number 2, Summer 2023

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1101874ar
DOI: https://doi.org/10.53967/cje-rce.5725

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)
1918-5979 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Mayer-Crittenden, C. & Leduc, J. (2023). Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *46*(2), 321–358. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5725

Article abstract

Learning a minority language in a minority language context can lead to difficulties in language acquisition and maintenance. Language skills at kindergarten entry predict success in a variety of academically relevant areas. Therefore, the goals of this action research were (1) to improve pedagogical practices used for robust vocabulary instruction to students in French-language schools in northeastern Ontario, and (2) to raise awareness among school teams of issues related to minority language instruction through professional development. As a result of this Tier 1 response to intervention, school team members became aware of the influence of their linguistic situation on children's language acquisition and were able to change their mindset toward minority language instruction, contributing to the success of this action research.

© Canadian Society for the Study of Education, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire

Chantal Mayer-Crittenden
Université Laurentienne

Jazmine Leduc
Université Laurentienne

Résumé

Apprendre une langue dans une communauté linguistique minoritaire peut mener à des difficultés sur le plan de l'acquisition et du maintien de cette langue. Cette recherche-action avait comme buts l'amélioration des pratiques pédagogiques utilisées pour l'enseignement du « vocabulaire scolaire » et polyvalent des élèves en contexte minoritaire, et la sensibilisation des équipes-écoles aux enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire par le biais d'une formation de développement professionnel

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 46:2 (2023)
**©2023 Canadian Society for the Study of Education/
Société canadienne pour l'étude de l'éducation**
www.cje-rce.ca

(DP) destinée aux conseillers pédagogiques sur une période de six mois, selon une stratégie fondée sur le principe de la formation du formateur. Sept conseillers pédagogiques et quatorze membres du personnel enseignant ont participé. Les participants ont répondu à un questionnaire au début et à la fin de l'étude. Malgré certains défis, la plupart des participants ont déclaré avoir changé leurs pratiques pédagogiques en lien avec l'enseignement direct et explicite du vocabulaire. De plus, ils ont pris part à un processus de prise de conscience envers les enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire.

Mots clés : langue minoritaire, enseignement direct et explicite du vocabulaire, sensibilisation, prise de conscience, contexte linguistique minoritaire, promotion du français

Abstract

Learning a minority language in a minority language context can lead to difficulties in language acquisition and maintenance. Language skills at kindergarten entry predict success in a variety of academically relevant areas. Therefore, the goals of this action research were (1) to improve pedagogical practices used for robust vocabulary instruction to students in French-language schools in northeastern Ontario, and (2) to raise awareness among school teams of issues related to minority language instruction through professional development. As a result of this Tier 1 response to intervention, school team members became aware of the influence of their linguistic situation on children's language acquisition and were able to change their mindset toward minority language instruction, contributing to the success of this action research.

Keywords: minority language, robust vocabulary instruction, awareness, mindset, minority language context, promotion of French

Introduction

Comme dans la majorité des provinces canadiennes, la langue d'usage au nord-est de l'Ontario est surtout l'anglais. Les enseignants doivent donc faire l'enseignement « de la langue française » aux élèves qui n'ont pas le français comme langue première et cet enseignement se déroule « dans la langue française » afin de respecter les attentes du curriculum des écoles de langue française du Canada. L'exposition réduite à la langue minoritaire peut rendre l'acquisition de celle-ci très difficile, même pour un enfant ayant un développement langagier typique (Gathercole, 2014). En tenant compte du fait que l'enfant bilingue a besoin d'un degré d'exposition d'au moins 40 % de son temps dans une langue pour devenir compétent dans celle-ci (Thordardottir, 2011), la majorité des enfants bilingues (anglais-français) de l'Ontario ne reçoivent pas l'exposition nécessaire à la langue minoritaire, le français, afin de développer les compétences linguistiques requises par le curriculum scolaire (Thordardottir et Juliusdottir, 2013). De plus, les enfants qui apprennent deux langues ne sont pas en mesure de consacrer autant de temps à chacune de leurs langues que s'ils n'en apprenaient qu'une. Ceci peut avoir un impact sur le développement de leurs langues, ainsi que sur le niveau d'acquisition de celles-ci (Mayer-Crittenden et al., 2014 ; Thordardottir, 2020), ce qui peut nuire à leur rendement scolaire. Les compétences linguistiques à la maternelle influencent plusieurs domaines pertinents sur le plan scolaire, notamment le langage, les mathématiques et les compétences sociales (Pace et al., 2019). Par conséquent, l'enseignement du vocabulaire au sein des écoles de langue française peut fortement influencer le développement des habiletés linguistiques de l'enfant bilingue anglais-français et de l'enfant qui a comme langue maternelle la langue minoritaire (Landry, 2018). Cependant, très peu d'études ont étudié ce phénomène au Canada, hors Québec.

Enfants anglophones dans les écoles de langue française

Selon le recensement de 2021, à Sudbury, plus des deux tiers (62,3 %) de la population parlent uniquement l'anglais (Statistique Canada, 2022). En tenant compte du statut minoritaire du français, de l'urbanisation, du vieillissement de la population et d'un taux croissant d'exogamie, il va sans dire que les inscriptions d'enfants francophones dans les écoles de langue française sont en décroissance (Landry et al., 2010). Conséquemment,

en 2010, les conseils scolaires de langue française ont adopté une politique d'ouverture pour les élèves dont les parents n'ont ni le français comme langue maternelle ni reçu une éducation francophone antérieure (Villegas-Kerlinger, 2017). Par la suite, les écoles de langue française de l'Ontario ont vu une augmentation importante d'inscriptions d'élèves qui ne peuvent pas converser en français (Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN], 2019 ; Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO], 2021 ; Gérin-Lajoie, 2002). Effectivement, en 2021, 68 % des enfants dans les classes de maternelle des écoles de langue française de la région de Sudbury ne parlaient pas ou très peu le français (CSPGNO, 2021). Bref, parmi les élèves qui entrent en maternelle à l'école de langue française, on retrouve ceux qui ont le français comme langue première et qui vont apprendre dans cette langue (francodominants), et ceux qui ont l'anglais comme langue première et qui devront apprendre le français comme langue seconde (anglodominants).

Une étude effectuée au Pays de Galles par Gathercole et Thomas (2009) a exploré les facteurs qui déterminent le niveau de compétence langagière des locuteurs bilingues dans leurs deux langues communautaires — le gallois et l'anglais. Ils ont trouvé que les enfants qui grandissent dans une communauté bilingue stable, dans laquelle il y a une langue majoritaire et une langue minoritaire, peuvent tous acquérir la langue majoritaire à des niveaux équivalents, indépendamment des modèles de langue parlée à la maison. En effet, en ce qui concerne la langue majoritaire, alors qu'il y a un lien entre la fréquence d'exposition et l'âge d'acquisition de la langue, l'acquisition et les compétences à long terme sont similaires chez tous les locuteurs.

Cependant, ces derniers ne peuvent acquérir la langue minoritaire que sous certaines conditions. Comme la compétence langagière est directement liée à l'âge d'acquisition et au niveau d'exposition dans cette langue, ceux qui ont des niveaux d'exposition plus élevés auront des compétences langagières supérieures. Par conséquent, la compétence linguistique dans la langue minoritaire est souvent inférieure à la compétence linguistique dans la langue majoritaire. Plusieurs écrits scientifiques décrivent clairement l'impact du contexte linguistique minoritaire (p. ex., Gathercole, 2014 ; Mayer-Crittenden et al., 2014 ; Thordardottir, 2020), mais d'autres recherches demeurent nécessaires afin d'identifier des solutions permettant d'augmenter l'usage de la langue minoritaire dans ce contexte.

Vocabulaire

On note une croissance rapide du vocabulaire chez les enfants pendant les premières années à l'école (Biemiller et Slonim, 2001 ; McKeown et Curtis, 1987). Une étude réalisée par Thordardottir (2011) a révélé que, chez les enfants bilingues, le niveau d'exposition à une langue est étroitement lié à leur niveau de vocabulaire dans cette langue. En fait, un enfant bilingue a besoin de 40–60 % d'exposition à chaque langue pour avoir un vocabulaire réceptif (compréhension des mots) comparable à celui d'un enfant monolingue ; il en a besoin encore plus pour développer son vocabulaire expressif (usage de la langue). Comparativement à leurs pairs monolingues, les locuteurs bilingues ont tendance à avoir un vocabulaire expressif réduit et un accès lexical ralenti dans chacune de leurs langues (Barak et al., 2022 ; Bialystok et al., 2010 ; Degani et al., 2019 ; Gross et al., 2014). Cependant, lorsque le vocabulaire des deux langues est combiné, les enfants bilingues et monolingues présentent souvent un répertoire lexical similaire (Pearson et al., 1997). En ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, certains auteurs soutiennent que les enfants bilingues ont un avantage dans l'apprentissage du vocabulaire dans les situations qui exigent la correspondance de plusieurs signifiants à un même signifié. Si l'enfant connait déjà un mot (signifiant) et sa représentation mentale (signifié) dans une langue (p. ex., arbuste), il sera plus facile pour lui d'apprendre ce mot dans l'autre langue (p. ex., *shrub,* en anglais), tant sur le plan expressif que sur le plan réceptif (p. ex., Hirosh et Degani, 2018 ; Kaushanskaya et al., 2014). Cependant, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'un nouveau signifié, cet avantage bilingue n'est présent que lorsque le nouveau signifiant est acquis par le biais de la première langue, ou la langue dominante (Barak et al., 2022 ; Bogulski et al., 2019 ; Degani et Goldberg, 2019). Cela dit, l'instruction explicite du vocabulaire, surtout le « vocabulaire scolaire » (terme explicité plus loin), est essentielle à l'acquisition adéquate du langage réceptif et expressif de l'enfant, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans chacune de ses langues parlées, et particulièrement dans sa langue seconde (Marulis et Neuman, 2010).

Selon Beck et al. (2013), le vocabulaire d'une personne peut être divisé en trois niveaux. Le premier niveau comprend les mots de base, comme « chaud », « chien », « courir », etc. L'exposition élevée aux mots du premier niveau fait en sorte qu'ils deviennent très familiers pour l'enfant, donc une instruction formelle de ces mots est rarement nécessaire. Les mots du deuxième niveau, dits *polyvalents*, sont d'une

grande utilité dans divers domaines, par exemple *«* réfléchir *»*, *«* observer *»*, *«* plaisir *»*, « problème » (mathématique), « rédiger », etc. Ces mots sont plus fréquemment rencontrés à l'écrit qu'à l'oral, c'est pourquoi les élèves sont moins susceptibles de les apprendre de façon indépendante comparativement aux mots du premier niveau. En ce qui concerne les mots du troisième niveau, ils se présentent plus rarement et sont spécifiques à certains domaines, comme « *épiderme* », *«* parallélogramme *»*, *«* molécule *»*, etc. Ces mots, ainsi que les mots du deuxième niveau, sont très souvent rencontrés en contexte scolaire. De ce fait, on les nomme parfois le « vocabulaire scolaire ». Puisque les mots du deuxième niveau occupent un plus grand espace dans le répertoire lexical d'un locuteur, une connaissance riche de ces mots pourrait avoir un impact important sur le fonctionnement verbal (Biemiller, 2012 ; Gordon et al., 2022 ; Levlin et al., 2022 ; Marzano, 2012 ; Pullen et al., 2010). Voilà pourquoi l'enseignement explicite des mots du deuxième niveau est recommandé.

Une approche privilégiée pour travailler ces mots du deuxième niveau est l'enseignement direct et explicite du vocabulaire proposé par Beck et ses collaboratrices (2013). Cette approche consiste à enseigner explicitement la signification des mots, puis à assurer un suivi stimulant, ludique et interactif qui permettra aux élèves de les mémoriser et de se les approprier. En fait, les auteures expliquent comment sélectionner des mots pour l'enseignement, présenter leur signification et créer des activités d'apprentissage engageantes qui favorisent à la fois le désir de découvrir le sens des nouveaux mots, l'ajout de mots au lexique de l'enfant et leur compréhension approfondie à l'oral et à l'écrit. Selon ces chercheuses, entre autres (Biemiller, 2012 ; Hughes et Dexter, 2011), la majorité des nouveaux mots qu'introduisent les enseignants devrait provenir du deuxième niveau. Il est important à noter qu'un enfant peut maitriser à fond un maximum de six à dix mots sur une période de cinq à neuf jours (Beck et al., 2013).

Formation des enseignants pour soutenir le développement du vocabulaire

En Ontario, le curriculum scolaire ne priorise pas l'enseignement explicite du vocabulaire scolaire (p. ex., niveaux deux et trois) dans ses attentes ni dans ses contenus d'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2006). Dans le programme-cadre du français intitulé *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la*

8e année - Français, on fait souvent mention d'« augmenter le vocabulaire des élèves » ou d'« enrichir le vocabulaire », mais sans préciser les mots à privilégier. En fait, dans le glossaire, la définition même de vocabulaire correspond à l'« ensemble de mots ou d'expressions d'une langue dont une personne saisit le sens. Son acquisition se fait indirectement par l'entremise des expériences quotidiennes de lecture et d'écoute » (MEO, 2006, p. 97). Cependant, les études montrent que le vocabulaire scolaire ne s'acquiert pas nécessairement de façon indirecte, c'est pourquoi elles préconisent un enseignement explicite de celui-ci (Beck et al., 2013 ; Gordon et al., 2022 ; Lessard-Clouston, 2013). En fait, si les élèves n'acquièrent pas le vocabulaire des deux langues, ils rencontreront des difficultés en compréhension de lecture de l'élémentaire à la vie adulte (Beck et al., 1982 ; Cunningham et Stanovich, 1997). En plus, une fois établi, l'écart dans les connaissances du vocabulaire entre les enfants démontrant des difficultés en vocabulaire et les enfants à développement typique demeure stable ou s'accroit, tout au long de leur parcours scolaire (Biemiller et Slonim, 2001 ; Hart et Risley, 1995 ; Juel et al., 2003). D'emblée, il faut donc mettre l'accent sur la formation des enseignants afin qu'ils valorisent et mettent en œuvre l'enseignement direct et explicite du vocabulaire dans leurs pratiques pédagogiques.

Équipes collaboratives

Les caractéristiques et les éléments clés du développement professionnel (DP) sont des facteurs importants au succès du DP des enseignants, mais les gens impliqués dans celui-ci le sont également. En fait, Vangrieken et al. (2017) ont identifié les différents rôles des parties prenantes dans une communauté de praticiens, les façons dont ces communautés sont créées et entretenues, ainsi que les circonstances qui favorisent l'atteinte de leurs buts. Les communautés de praticiens se retrouvent fréquemment dans le cadre d'un DP scolaire et comprennent les membres de l'équipe-école. Cette étude de délimitation de l'étendue[1] a révélé qu'il y a deux types de parties prenantes : celles provenant de l'extérieur de l'école — tels des représentants du gouvernement ou des chercheurs universitaires — et celles provenant de l'intérieur de l'école — tels

1 Une étude de délimitation de l'étendue est une évaluation préliminaire de la taille et de la portée potentielle de la documentation de recherche disponible. Elle vise à identifier la nature et l'étendue des éléments de recherche (incluant généralement les recherches en cours) (Grant et Booth, 2009).

les directeurs, les enseignants, les conseillers pédagogiques, etc. L'influence qu'ont ces parties prenantes dépend d'un continuum allant du *haut vers le bas* (p. ex., dont le gouvernement est l'initiateur) ou du *bas vers le haut* (p. ex., dont les enseignants sont les initiateurs). Selon cette étude, une approche découlant des initiatives des enseignants et de l'école (bas vers le haut) est bénéfique au bon fonctionnement des communautés de praticiens. Selon ces chercheurs, le leadeurship, la dynamique et la composition du groupe, ainsi que la confiance et le respect sont tous des facteurs importants qui contribuent au succès des communautés de praticiens. De plus, une étude récente a montré que l'accès aux ressources et le DP sont les meilleurs prédicteurs des attitudes collaboratives au sein du personnel enseignant en ce qui concerne les pratiques de collaboration interprofessionnelle dans les équipes collaboratives (DeLuca et al., 2022). Les attitudes collaboratives positives des membres du personnel enseignant étaient, à leur tour, prédictives de taux plus élevés de collaboration.

Prise de conscience

Une autre composante essentielle au changement de pratiques pédagogiques chez les enseignants est la participation à une prise de conscience face aux enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire (Ferrer et Allard, 2002 ; Pédagogie à l'école de langue française [PELF], 2014). La prise de conscience — ou « conscientisation » — est un processus interne de transformation qui se manifeste lorsque les membres du personnel enseignant « prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités » (PELF, 2014). En fait, une étude effectuée par Mayer-Crittenden et Bouchard (2021) a montré que la conscientisation des enseignants avait joué un rôle important en ce qui concerne l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants en lien avec l'enseignement du vocabulaire en contexte linguistique minoritaire. Lors de l'étude, les enseignants avaient participé à des séances qui visaient à la fois la formation des enseignants sur les stratégies d'enseignement de mots de vocabulaire ainsi que leur sensibilisation aux enjeux associés à l'enseignement d'une langue minoritaire. La sensibilisation a pu venir valider les obstacles auxquels font face les enseignants et les parents quotidiennement, ce qui a clarifié leurs rôles comme passeurs linguistiques en contexte linguistique minoritaire.

Une étude menée par Gérin-Lajoie (2006) a aussi exploré comment, en s'appuyant sur leurs propres parcours identitaires, des enseignants font face au travail quotidien,

notamment dans leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle. L'étude a révélé que les membres du personnel enseignant ont un sens d'appartenance à la francophonie, mais qu'ils croient vraiment que leur rôle comme enseignants est le transfert de connaissances et non le transfert de la langue et de la culture. Semblablement, Fournier (2021) a démontré que les enseignants se voient comme des agents de reproduction linguistique, mais pas nécessairement comme des agents de transmission de la culture d'expression française. Il est important de préciser que l'étude de Gérin-Lajoie portait sur des enseignantes qui s'identifiaient comme Québécoises (en Ontario), et qui n'avaient donc pas autant vécu les enjeux auxquels faisaient face leurs élèves franco-ontariens. Cela dit, cette différence d'identité pourrait jouer un rôle important sur leur attitude et leur prise de conscience face à l'instruction du français en contexte linguistique minoritaire en Ontario. L'étude de Godin et al. (2022) a donné des résultats très semblables. Bref, les enseignants qui n'ont pas grandi dans un contexte linguistique minoritaire ne perçoivent pas leur rôle de la même façon que les enseignants qui sont passés par le même parcours que leurs élèves. Ils pourraient tirer profit de l'appui de conseillers pédagogiques afin d'en apprendre davantage sur le contexte dans lequel ils œuvrent.

Conseillers pédagogiques

Le poste de conseiller pédagogique (CP) a pour objectif de fournir des conseils et un soutien au personnel enseignant dans la mise en œuvre, le développement et l'évaluation des programmes d'études, la gestion des classes et le matériel pédagogique (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens [AEFO], 2022). Les CP ont plusieurs rôles tels que contribuer au développement de la pédagogie et tout ce qui s'y rapporte, intervenir sur le plan de l'accueil et de l'insertion des nouveaux enseignants, aider avec le DP, développer des programmes d'études et intervenir dans d'autres dossiers propres au service dans lequel ils œuvrent, entre autres. Les CP sont donc autorisés à former et à soutenir le personnel enseignant dans des programmes qui visent à améliorer leurs stratégies professionnelles.

Objectifs de recherche et cadre conceptuel

Apprendre au sein d'une communauté linguistique minoritaire peut mener à des difficultés sur les plans de l'acquisition et du maintien de la langue minoritaire

(Gathercole, 2014 ; Thordardottir, 2020). Cependant, il y a des lacunes dans la recherche en ce qui concerne les stratégies gagnantes qui permettent aux élèves inscrits dans les écoles de langue française de développer des niveaux de compétence linguistique en français qui sont conformes aux attentes du curriculum. Étant donné la pénurie de personnel enseignant dans les écoles de langue française en Ontario (Groupe de travail sur la pénurie des enseignantes et enseignants dans le système d'éducation en langue française en Ontario [GdT], 2021), l'objectif de la présente étude est de déterminer si une formation de DP destinée aux CP, proposant des stratégies gagnantes et fondées sur des faits probants qui font la promotion de l'usage du français et de l'enseignement direct et explicite du vocabulaire polyvalent dans les écoles de langue française, résulterait en l'adoption de ces stratégies par les enseignants titulaires en salle de classe. La formation des CP en contexte de pénurie de ressources humaines est une stratégie fondée sur le principe de la formation du formateur (Duchesne et Gagnon, 2014). À notre connaissance, aucune étude de ce type n'a été réalisée à ce jour. La présente recherche-action apportera donc des connaissances qui pourront aider les CP et le personnel enseignant des écoles de langue française en contexte minoritaire à mettre en place des stratégies servant à transmettre la langue française aux élèves francophones et aux apprenants du français.

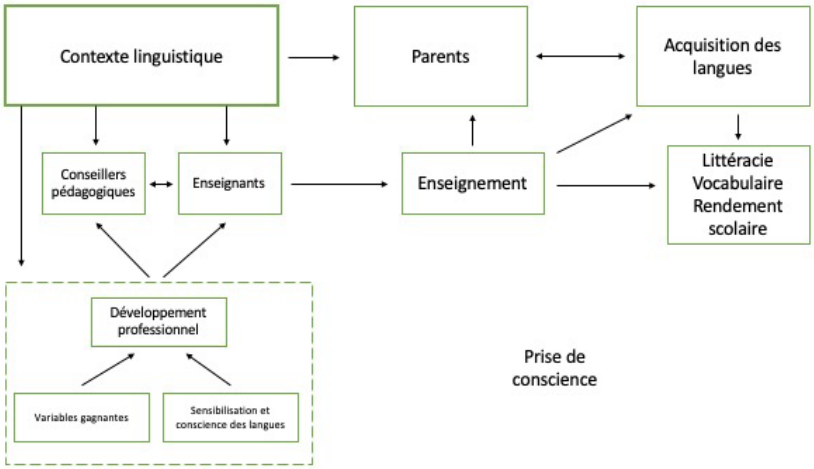
Le cadre conceptuel de cette étude relève des théories et des concepts qui portent sur la prise de conscience, le DP du personnel enseignant et les facteurs contribuant à l'acquisition d'une langue minoritaire. Ce cadre s'appuie sur des études qui ont identifié les éléments gagnants d'un DP adéquat qui, lorsque mis en œuvre, devrait permettre d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et des CP en contexte minoritaire, advenant que ces derniers aient une certaine ouverture d'esprit face à la double mission de l'école de langue française, soit 1) la réussite scolaire des élèves et 2) l'enseignement *de* et *dans* la langue française qui permet la transmission de la culture française (p. ex., Gilbert et al., 2004).

Selon les écrits, les composantes importantes pour le succès d'un bon DP sont les suivantes : exploration de la théorie ou de la justification derrière les nouvelles compétences et stratégies à enseigner, démonstrations, pratique des compétences, accompagnement par les pairs, formation à long terme et implication d'experts (Kalinowski et al., 2019 ; Joyce et Showers, 2002). En ce qui concerne le contenu des formations en contexte bilingue, l'implication de la langue maternelle des élèves,

l'appréciation de la diversité culturelle et linguistique, et la qualité du matériel d'enseignement — notamment celui qui a été développé spécifiquement pour les interventions — ont toutes un impact positif sur le DP des enseignants (Kalinowski et al., 2019). Les études effectuées à ce jour ne sont pas en mesure de distinguer les composantes qui sont les plus importantes. Cependant, une étude de délimitation de l'étendue, effectuée par Markussen-Brown et al. (2017), a montré que ce ne sont pas nécessairement les composantes en tant que telles qui ont la plus grande influence sur les résultats du DP, mais plutôt le nombre total de composantes intégrées dans les formations.

Cette approche devrait faciliter l'enseignement *de* et *dans* la langue française, concernant notamment le vocabulaire scolaire, ce qui aura un effet direct sur la littératie et le rendement scolaire des élèves inscrits dans les écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire. En outre, cette approche pourrait aussi venir outiller les parents afin qu'ils puissent appuyer leurs enfants dans l'apprentissage de la langue française en les sensibilisant aux défis présents en contexte minoritaire et en leur fournissant des ressources. Le DP repose sur des variables identifiées comme étant gagnantes, ainsi que sur une sensibilisation aux enjeux d'être minoritaire afin de former l'équipe-école pour qu'elle soit en mesure d'offrir un soutien aux élèves et à leurs parents, tout en tenant compte du contexte linguistique. La prise de conscience des parties prenantes (équipe-école, élèves, parents), soit une qualité dynamique, est donc en mesure de muter au fur et à mesure que le cadre progresse. La Figure 1 résume le cadre conceptuel de cette étude.

Figure 1
Cadre conceptuel de la recherche



En appliquant les caractéristiques et les éléments clés connus pour améliorer le DP pour les CP (Joyce et Showers, 2002 ; Kalinowski et al., 2019) et en nous appuyant sur le principe de la formation du formateur (Duchesne et Gagnon, 2014), nous prédisons que les enseignants appliqueront les stratégies gagnantes servant à promouvoir l'usage du français et à faire un enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent (Biemiller, 2012 ; Gordon et al., 2022 ; Levlin et al., 2022 ; Marzano, 2012 ; Pullen et al., 2010) présentées par les CP. Nous prédisons également que le DP favorisera une prise de conscience sur la réalité, les valeurs et les croyances des CP et des enseignants face à l'enseignement *de* et *dans* la langue minoritaire (Ferrer et Allard, 2002).

Méthode

La réalisation de cette recherche s'inscrit dans un partenariat entre l'Université Laurentienne et le Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO). La recherche a reçu l'approbation du comité déontologique de l'Université Laurentienne et du CSPGNO.

Participants

La directrice des services pédagogiques du CSPGNO a effectué le recrutement des participants. Elle a sondé l'intérêt de CP à prendre part à une recherche-action portant sur l'acquisition et le maintien du français en contexte linguistique minoritaire. En tout, sept CP ont participé à la recherche-action de manière volontaire. De plus, une école a accepté de participer à la recherche-action, c'est-à-dire qu'elle a ciblé notre projet comme prioritaire pour l'année scolaire 2020-2021. Ainsi, la CP, le personnel enseignant (n = 14) et la direction de cette école francophone en contexte linguistique minoritaire se sont impliqués. Les élèves qui fréquentaient cette école avaient de 3 à 12 ans. En ce qui concerne les langues parlées au foyer des familles participantes de cette école, 30,9 % des familles étaient endogames francophones, 19,1 % étaient endogames anglophones, 35,1 % étaient exogames[2], 13,8 % avaient une pratique langagière bilingue, et 1,1 % des familles étaient constituées d'un parent allophone et d'un parent anglophone.

2 Une famille exogame est définie par l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario (2016) comme étant « un couple dont un des conjoints n'est pas francophone » (Mariage exogame ou mixte).

Procédure

Recherche-action

Cette étude s'est déroulée sous forme de recherche-action en mode virtuel pendant la pandémie de COVID-19. La recherche-action est un processus itératif impliquant la participation active des acteurs dans l'ensemble des étapes de réalisation de la recherche (Leclerc et al., 2007). Plus précisément, les étapes comprennent l'identification du problème, la planification d'interventions, la mise en œuvre de ces dernières, l'évaluation des solutions et la réflexion (Avison et al., 1999).

Phase préparatoire : actualisation du partenariat et identification du problème

En novembre 2020, le conseil exécutif du CSPGNO a accepté de participer à la recherche-action entamée par la chercheuse principale. Dès l'acceptation de ce projet, les chercheuses, avec la collaboration des CP, de la directrice des services pédagogiques et de la direction d'école, se sont mis à planifier le devis de recherche et les activités afin d'en assurer le bon déroulement. Deux rencontres ont eu lieu avec les CP du CSPGNO au mois de décembre 2020 afin de discuter des objectifs à cibler lors de la recherche-action. Les deux thèmes majeurs retenus concernaient la sensibilisation face à l'acquisition d'une langue minoritaire en contexte linguistique minoritaire et l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent selon les trois niveaux de vocabulaire identifiés par Beck et al. (2013).

Outils utilisés

Plusieurs logiciels virtuels ont contribué au bon déroulement de cette recherche : un logiciel de vidéocommunication pour les rencontres virtuelles ; un logiciel d'administration de sondages ; une plateforme de présentation interactive pour les rencontres virtuelles ; un tableau d'affichage virtuel qui peut être utilisé pour publier des vidéos, des hyperliens, des images ou des fichiers ; et un logiciel utilisé pour créer des présentations animées (voir l'Annexe A pour plus de détails concernant ces outils). Les infographies nommées « FrancoFaits », créées dans le cadre de cette étude, ont aussi été utilisées afin de sensibiliser à la fois le personnel scolaire et les parents des élèves provenant d'écoles francophones sur les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue minoritaire.

Questionnaire initial. En amont, un questionnaire a été envoyé aux CP et au personnel enseignant de l'école participante en décembre 2020. Ce dernier avait comme but d'évaluer les connaissances des membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'acquisition d'une langue minoritaire en contexte linguistique minoritaire. Le questionnaire était composé de 30 questions. Certaines questions étaient fermées tandis que d'autres étaient ouvertes. Le questionnaire contenait d'abord une question sur l'école du membre du personnel enseignant ou du CP. Par la suite, une question portait sur le nombre d'heures d'éveil nécessaire à l'acquisition d'une langue minoritaire. Ensuite, quatre questions cherchaient à énumérer les stratégies dont les enseignants se servent actuellement, et celles qu'ils aimeraient adopter dans le but d'augmenter l'exposition au français dans leur classe et dans l'école. Les deux prochaines questions concernaient les compétences cognitives sous-jacentes à l'apprentissage d'une langue. La paire de questions suivante portait sur le facteur de motivation impliqué dans l'apprentissage d'une langue. Par la suite, trois questions cherchaient à savoir si les membres du personnel enseignant abordaient le thème du français comme langue minoritaire avec leurs élèves ; quatre questions visaient les communications entre le personnel enseignant et les parents de leurs élèves ; cinq questions portaient sur le vocabulaire enseigné ; et quatre autres questions étaient en lien avec la communication orale. Enfin, une question portait sur la confiance qu'ont les membres du personnel enseignant en leurs habiletés et connaissances en enseignement d'une langue minoritaire à des enfants apprenant cette langue comme langue première ou comme langue seconde. Pour terminer, une dernière section sollicitait les commentaires et les suggestions des membres du personnel enseignant.

Questionnaires finaux. Un questionnaire final a été envoyé à la CP de l'école participante afin de voir quelles étaient les actions qu'elle avait entreprises lors du projet. Ce questionnaire comportait cinq questions : si la CP avait essayé des stratégies d'enseignement direct et explicite du vocabulaire avec certains élèves ; si la CP avait eu des discussions avec le personnel enseignant concernant l'enseignement direct et explicite du vocabulaire ; si la CP avait partagé des ressources avec le personnel enseignant ; si l'école avait envoyé des informations portant sur l'acquisition d'une langue minoritaire aux parents ; et de quelles façons l'information avait été partagée avec le personnel enseignant et les parents. De plus, un questionnaire semblable à celui initialement envoyé aux sept CP et au personnel enseignant de l'école ciblée au début de l'étude a été réexpédié à la fin de l'étude afin de déterminer si des changements avaient

eu lieu. Ce nouveau questionnaire contenait trois questions de plus que le premier afin d'obtenir des renseignements sur la perception des participants quant à la recherche-action. Deux questions cherchaient à savoir si les participants estimaient que les informations fournies avaient favorisé leur sensibilisation à la question de l'enseignement d'une langue minoritaire. Une autre question avait comme objectif d'obtenir les messages clés retenus pendant la recherche-action. Enfin, une dernière section cherchait à jauger l'intérêt des participants à prendre part à un projet semblable l'année suivante, mais avec plus d'accompagnement. Pour de plus amples renseignements au sujet des questionnaires, le lecteur peut communiquer avec la première auteure.

Analyse des réponses aux questionnaires. Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé les réponses obtenues aux questionnaires remplis par les six CP du conseil, et par la CP et le personnel enseignant de l'école participante. Chaque question a été traitée individuellement et une grille de calcul a été dressée pour regrouper les réponses qui se ressemblaient entre participants. Les analyses ont été faites en trois grandes étapes (Krief et Zardet, 2013). La première étape, ou préanalyse, a servi à organiser les données, à rassembler les tendances générales en sous-thèmes, sans imposer trop de regroupements généraux. La deuxième étape a servi à regrouper les sous-thèmes en plus grands thèmes, tout en catégorisant les thèmes en fonction de l'objet de la recherche (Savall et al., 2008). Afin d'appréhender l'objet de recherche d'au moins deux points de vue différents et d'assurer une triangulation méthodologique, les questions ont été analysées par deux chercheuses différentes (triangulation des chercheurs) et comparées par la suite (Savoie-Zajc, 1996). Lorsqu'il y avait des différences, les deux chercheuses se sont rencontrées afin d'examiner les différences et de parvenir à un consensus sur les thèmes et les sous-thèmes. De plus, la triangulation des données a été assurée à l'aide de notes de terrain. Pendant les formations et les rencontres, de nombreux échanges entre les membres de la recherche-action ont eu lieu, permettant ainsi aux chercheuses de consulter leurs notes afin de clarifier certains énoncés lorsque ces derniers n'étaient pas précis (pour les questions ouvertes). La troisième étape a servi à interpréter plus finement le contenu afin d'en tirer des inférences et des conclusions.

Déroulement des formations

La chercheuse principale et son assistante de recherche ont offert des formations pour les CP. Ces dernières ont également donné des miniformations au personnel enseignant

de l'école participante, incluant la directrice. La présentation plutôt magistrale pour les CP a eu lieu durant la rencontre mensuelle. Celle-ci était d'une durée totale de deux heures et abordait des thèmes importants soulevés par le questionnaire initial portant sur la sensibilisation à l'apprentissage d'une langue minoritaire et l'enseignement direct et explicite du vocabulaire, suivi d'une période de discussion et de partage d'information. Cette discussion a permis aux chercheuses et aux participants de l'étude de discuter des informations partagées et de décider des thèmes à aborder lors des prochaines formations. Des capsules vidéos, créées dans le cadre de cette étude, ont été partagées avec les groupes en fonction du thème discuté. Elles étaient disponibles à travers la chaine YouTube de la chercheuse principale (Mayer-Crittenden, 2021a, 2021b, 2021c; Mayer-Crittenden et Bouchard, 2021 ; Mayer-Crittenden et Leduc, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e). Ces capsules résumaient, en quelques minutes, les informations évoquées lors des formations. En plus, un hyperlien vers le tableau d'affichage virtuel de la chercheuse principale a été envoyé aux membres de la recherche-action afin qu'ils puissent le partager avec leur équipe et les parents (Mayer-Crittenden, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g). Ce tableau donnait accès à plusieurs ressources et hyperliens pertinents liés aux thèmes discutés lors des formations, comme des ressources pédagogiques et des capsules vidéos. Ceci permettait aux participants d'avoir un accès continu aux ressources présentées entre les formations.

Les formations pour le personnel enseignant et la direction de l'école participante étaient d'une durée de 15 à 20 minutes, et avaient lieu au début ou vers la fin de leur rencontre mensuelle. Ces miniformations virtuelles étaient composées d'une présentation de faits saillants ou de stratégies d'environ dix minutes, des ressources disponibles sur le tableau d'affichage virtuel, des capsules vidéos YouTube, d'activités interactives à l'aide de la plateforme de présentation interactive et d'une période de questions/discussion.

Rencontre finale

Une dernière rencontre sous forme de discussion a eu lieu avec les CP afin d'en apprendre davantage au sujet de leur prise de conscience face à l'acquisition d'une langue minoritaire et sur ce qu'elles retenaient des rencontres tenues au cours de la dernière année. Le calendrier détaillé de toutes les activités se trouve au Tableau 1.

Tableau 1

Calendrier des activités et thèmes abordés

Date	Destinataires	Format (formation, partage de ressource, communication électronique, etc.)	Thèmes abordés et sources d'information
7 janvier 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 1, partage de ressources : vidéo YouTube Ressource pédagogique et tableau d'affichage virtuel	Importance du vocabulaire (Mayer-Crittenden et Bouchard, 2021) Ressource : Acquisition du français : une langue minoritaire (Mayer-Crittenden et Bouchard, 2020)
21 janvier 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 2 et partage de ressources : vidéo YouTube et tableau d'affichage virtuel	Acquérir une langue minoritaire en contexte minoritaire (Mayer-Crittenden et Leduc, 2021e, Mayer-Crittenden, 2021d)
1er février 2021	Membres équipe-école CP-école	Communication et partage d'information	Présentation du projet
2 février 2021	Membres équipe-école CP CP-école	Ressources partagées à l'aide du tableau d'affichage virtuel	Compréhension du langage, sensibilisation, instruction du vocabulaire (Mayer-Crittenden, 2021e), importance de l'exposition à la langue (Mayer-Crittenden et Leduc, 2021a)
16 février 2021	Communauté	Communication électronique	FrancoFait : Exposition aux langues (Mayer-Crittenden, 2021g)
18 février 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 3 et discussion Présentation des résultats des questionnaires destinés aux parents et aux membres du personnel	L'enseignement direct et explicite du vocabulaire (Mayer-Crittenden, 2021c, 2021d)

Date	Destinataires	Format (formation, partage de ressource, communication électronique, etc.)	Thèmes abordés et sources d'information
1er mars 2021	Membres équipe-école	Miniformation 1 et partage de ressources : chaine YouTube et tableau d'affichage virtuel	Diffusion de ressources aux parents et aux enseignants
17 mars 2021	Communauté	Communication électronique et partage de ressource : vidéo YouTube	L'exposition à la langue compte (Mayer-Crittenden, 2021a)
25 mars 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 4 et discussion Partage de ressources : Modèle Frayer pour l'enseignement du vocabulaire et vidéo YouTube	La conscience du langage (Mayer-Crittenden, 2021a), la sélection et l'instruction du vocabulaire (Mayer-Crittenden et Leduc, 2021b, 2021c) Modèle Frayer (Overturf et al., 2013)
30 mars 2021	Élèves de 5e année de l'école participante	Activité animée par la CP	Jeu « As-tu déjà ? » (Beck et al., 2013 ; Mayer-Crittenden et Bouchard, 2020)
30 mars 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Partage de ressources	Comment déduire le sens d'un nouveau mot dans un texte selon le contexte (Mayer-Crittenden, 2021d)
6 avril 2021	Membres équipe-école	Miniformation 2 et discussion Partage de ressources : le vocabulaire dans les textes, YouTube	Le vocabulaire dans les textes, l'acquisition d'un nouveau mot (Mayer-Crittenden, 2021b)
8 avril 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 5 et discussion	Vocabulaire en contexte minoritaire : Quels mots cibler ? (Beck et al., 2013)

Date	Destinataires	Format (formation, partage de ressource, communication électronique, etc.)	Thèmes abordés et sources d'information
8 avril 2021	CP-école	Discussion	Vocabulaire et communication orale
23 avril 2021	CP-école	Communication électronique	Prise de conscience et la pratique des enseignants
29 avril 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 6 et discussion Partage de ressources : vidéo YouTube et du tableau d'affichage virtuel	L'apprentissage et le maintien du français en contexte linguistique minoritaire : Activités et l'importance du contexte (Mayer-Crittenden, 2021c)
3 mai 2021	Membres équipe-école	Miniformation 3 et discussion Partage de ressource : tableau d'affichage virtuel	Stratégies : ligne de sens, suffixes/affixes et l' étymologie des mots
7 mai 2021	Membres équipe-école	Partage de ressource	Hyperlien vers un balado portant sur le vocabulaire (Mayer-Crittenden, 2019)
10 mai 2021	Communauté	Communication électronique	FrancoFait : lecture de livres aux enfants et l'exposition aux mots (Mayer-Crittenden, 2021g)
14 mai 2021	Communauté	Communication électronique	FrancoFait : le vocabulaire d'un enfant à la maternelle peut prédire son rendement scolaire en 12e année (Mayer-Crittenden, 2021g).
18 mai 2021	Communauté	Communication électronique et partage de ressources : infographies	Conseils pour les familles bilingues (Mayer-Crittenden, 2021h)
25 mai 2021	Communauté	Communication électronique et partage de ressource : vidéo YouTube	Insécurité/sécurité linguistique (Mayer-Crittenden et Cameron, 2021)

Date	Destinataires	Format (formation, partage de ressource, communication électronique, etc.)	Thèmes abordés et sources d'information
27 mai 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Formation 7 et discussion Partage d'information	La compréhension du langage
28 mai 2021	Communauté	Communication électronique et partage de ressource : vidéo YouTube	L'exposition à la langue compte (Mayer-Crittenden et Leduc, 2021a)
7 juin 2021	Membres équipe-école	Miniformation 4 et discussion Partage de ressources sur la compréhension du langage comme élément important en lecture	La compréhension du langage
24 juin 2021	CP Directrice des services pédagogiques CP-école	Rencontre finale	Prise de conscience et messages clés

Note. *Membres équipe-école = 14 membres du personnel enseignant et la direction de l'école participante ; Communauté = communauté de l'école participante (membres de la page Facebook et des courriels hebdomadaires de l'école participante) ; CP = 6 conseillers pédagogiques ; CP-école = conseillère pédagogique de l'école participante.

Résultats

La présente recherche-action avait comme but de sensibiliser les membres de l'équipe-école aux enjeux liés à l'apprentissage d'une langue minoritaire en contexte linguistique minoritaire ainsi que de former les CP sur l'enseignement direct et explicite du vocabulaire. L'étude cherchait aussi à mesurer si les CP et le personnel enseignant de l'école participante avaient pris part à un processus de prise de conscience à la suite des formations portant sur l'enseignement direct et explicite du vocabulaire et sur la sensibilisation des éducateurs, des parents et des enfants face aux enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire. Puisque l'école et ses membres ont choisi ce projet comme initiative, l'approche du bas vers le haut fut possible, soit une approche qui favorise le DP de la communauté de praticiens (Vangrieken et al., 2017).

Les résultats seront présentés selon les thèmes abordés lors de la rencontre finale et les réponses des questionnaires envoyés aux CP et aux enseignants ainsi qu'à la CP de l'école participante. L'évaluation de l'amélioration des pratiques du personnel enseignant est basée sur les pratiques déclarées par le personnel enseignant et non pas sur des pratiques observées.

Recherche-action : actions prises et stratégies privilégiées

Les réponses obtenues aux questionnaires et les actions prises par les divers membres du projet, et cela tout au long de la recherche-action, ont montré qu'il y a eu une progression de la part du personnel concernant leur prise de conscience et leur reconnaissance de l'importance d'une instruction d'un vocabulaire scolaire et polyvalent. Le Tableau 2 contient les stratégies privilégiées par les CP et les enseignants. Ces stratégies ont été soulevées lors des diverses rencontres, par les questionnaires et lors de la rencontre finale.

Les membres du personnel enseignant ont également partagé les défis à relever lors de la recherche-action. Une embuche récurrente concernait le fait que la recherche-action s'est déroulée pendant la pandémie. Les membres du personnel enseignant ont dû adapter leur enseignement à un environnement virtuel à quelques reprises et, dans ces circonstances, la priorité était de maintenir l'engagement des élèves. De ce fait, les objectifs de la recherche-action ont été difficiles à mettre en œuvre pendant l'enseignement en virtuel. Un membre du personnel enseignant du cycle préparatoire a indiqué que les stratégies employées pour l'enseignement du vocabulaire changent au

courant de l'année. Au début de l'année scolaire, l'enseignement direct du vocabulaire de premier niveau est nécessaire, surtout pour les apprenants de la langue. Cependant, après quelques mois, la plupart des élèves s'expriment en français à l'aide des mots du premier niveau ; dès lors, un enseignement explicite des mots des niveaux deux et trois se fait plus facilement. Un autre membre du personnel a indiqué que l'enseignement des mots des niveaux deux et trois « n'est pas ma priorité, puisque pour la plupart des élèves, l'école est le premier endroit où ils entendent le français ». Ce membre du personnel enseignant se concentrait sur l'enseignement des mots du premier niveau et sur l'établissement de la routine journalière.

Tableau 2
Exemples de stratégies privilégiées par les CP et les enseignants face à la sensibilisation de l'apprentissage d'une langue minoritaire en contexte linguistique minoritaire et à l'enseignement direct et explicite du vocabulaire

Stratégie de sensibilisation	**Stratégie pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire**
Informer le personnel scolaire sur la communication orale en présentant des statistiques portant sur l'importance de l'exposition aux langues.	Exposer les élèves à plusieurs répétitions d'un nouveau mot.
Ne pas traiter la communication orale comme une matière en soi, mais plutôt comme une compétence qui se développe tout au long de la journée.	Utiliser des définitions adaptées à l'élève.
Intégrer un sens d'appartenance à la communauté langagière auprès de tous, peu importe leur niveau de compétence langagière en français.	Choisir des textes selon le niveau de lecture des élèves pour la lecture autonome.
Augmenter la confiance des élèves en leurs habiletés langagières afin de diminuer l'insécurité linguistique.	Maximiser l'utilité des banques de mots en ciblant les mots du niveau 2.
Normaliser les erreurs en français en parlant ouvertement des différents registres, variétés et dialectes avec les élèves.	Enseigner des stratégies aux élèves afin que ces derniers puissent identifier un mot inconnu et d'en trouver le sens.
Viser l'effort et non la perfection.	Enseigner le vocabulaire avant de présenter une matière, un texte, un jeu, etc.
Susciter l'appui des parents envers l'apprentissage d'une langue minoritaire en les informant sur ses enjeux et en leur fournissant des ressources.	Modifier la méthode de présentation du vocabulaire selon les apprenants (enseignement différencié).

Un autre membre du personnel enseignant a évoqué l'énoncé suivant : « trop souvent, ils [les élèves] souffrent d'un complexe d'infériorité, tout comme leurs parents qui n'osent pas parler en français ». Pour ce participant, la sensibilisation à la sécurité linguistique est importante, tant auprès des élèves que de leurs parents. De plus, un CP précise que les membres du personnel enseignant ainsi que les parents pourraient bénéficier d'une sensibilisation aux enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire. Selon ce CP, il semble y avoir un manque de connaissances à cet égard.

Thèmes généraux des réponses aux questionnaires destinés aux CP et aux enseignants

Les réponses au questionnaire final destiné aux enseignants et aux CP, ainsi que les réponses du questionnaire final destiné à la CP de l'école participante seront présentées selon les thèmes généraux abordés. Somme toute, trois thèmes généraux s'en dégagent : 1) la prise de conscience, 2) l'importance du vocabulaire, et 3) la confiance en soi et les messages clés retenus à la suite de la recherche.

Prise de conscience

Au terme de la recherche-action, les CP et le personnel enseignant ont dit avoir eu une prise de conscience face au fait que nous vivons dans un contexte linguistique minoritaire et que l'exposition à la langue est un facteur corrélé aux compétences linguistiques. Leur attitude face aux enjeux qui découlent du contexte minoritaire a changé de sorte qu'ils ont compris qu'il y a une multitude de facteurs qui entrent en jeu lorsqu'un enfant apprend le français comme langue première, et encore plus lorsque cette langue est une langue seconde en contexte minoritaire. Les CP et les enseignants étaient en mesure de soulever des compétences cognitives essentielles à l'apprentissage d'une langue première et d'une langue seconde. De plus, ils ont augmenté leurs communications avec les parents des élèves ainsi qu'avec leurs collègues concernant l'importance de l'exposition au français pour l'apprentissage et le maintien d'une langue à l'aide, entre autres, de discussions en virtuel, de lettres hebdomadaires et du compte Facebook de l'école.

Importance du vocabulaire

Les enseignants ont dit mieux comprendre l'importance d'un enseignement direct et explicite d'un vocabulaire polyvalent dans divers contextes. À la suite du projet, le nombre de mots ciblés par semaine, par les enseignants et les CP, a diminué en fonction des meilleures pratiques partagées avec eux au cours des formations (maximum de six à dix nouveaux mots par période de cinq à neuf jours). Ils en enseignaient davantage avant la recherche et ont ramené le nombre de mots travaillés aux recommandations avancées par la recherche ; ils ont donc compris qu'il vaut mieux enseigner moins de mots en profondeur que d'en survoler plusieurs. De plus, l'enseignement de ces mots dans différents contextes s'est fait plus régulièrement ; les parents ont également reçu cette liste de mots (voir Tableau 1). Finalement, la direction de l'école a décidé de prioriser le vocabulaire pour la prochaine année scolaire.

Confiance en soi et messages clés retenus à la suite de la recherche

En somme, nous notons un rehaussement de la confiance des enseignants et des CP face à leurs habiletés et à leurs connaissances en enseignement d'une langue minoritaire, surtout auprès des élèves apprenant une langue seconde. En fait, ils ont souligné que l'insécurité linguistique était présente chez leurs élèves et ils ont noté quelques stratégies clés qu'ils vont mettre en œuvre pour tenter de diminuer cette insécurité, comme valoriser les langues des élèves, encourager les élèves lorsqu'ils s'expriment en français, augmenter l'exposition aux mots, enseigner des mots de deuxième niveau, consolider les apprentissages du vocabulaire à l'aide de questions, différencier la méthode de présentation du vocabulaire selon les apprenants et fournir aux élèves plus d'occasions d'utiliser les nouveaux mots de vocabulaire afin de leur permettre de bien les maitriser (voir le Tableau 1).

Questions additionnelles au deuxième questionnaire

Le deuxième questionnaire contenait quelques questions additionnelles concernant la perception des participants à l'égard de la recherche-action. Le Tableau 3 fournit les données obtenues à ces questions.

Tableau 3

Réponses aux questions des CP et du personnel enseignant aux questions additionnelles du deuxième questionnaire

Participants	1 Non, pas du tout	2	3	4	5 Oui, beaucoup
Avez-vous trouvé que les séances d'information avec les chercheuses pendant vos rencontres mensuelles ont servi à vous sensibiliser sur la question de l'enseignement d'une langue minoritaire ?					
CP					100 %
Personnel enseignant	0 %	0 %	22,2 %	55,6 %	22,2 %
	Non				Oui
Avez-vous trouvé que les ressources et informations portant sur l'acquisition/enseignement du vocabulaire fournies dans les lettres hebdomadaires de la direction ont servi à vous sensibiliser sur la question de l'acquisition/enseignement d'une langue minoritaire ?					
CP					100 %
Personnel enseignant	33,3 %				66,7 %
Aimeriez-vous participer à un projet semblable en 2021-2022 (avec plus d'accompagnement) ?					
CP					100 %
Personnel enseignant	55,6 %				44,4 %

Discussion

Nous avions posé l'hypothèse que l'application des caractéristiques et des éléments clés préconisés pour le DP du personnel enseignant, lorsque les CP qui ont participé à la recherche-action les recommandent, augmenterait l'application des stratégies acquises par les enseignants de l'école participante et mènerait à la promotion de l'usage du français et de l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent. Selon les discussions lors des rencontres et des résultats aux questionnaires, nous constatons que les CP ont bien saisi les concepts et ont acquis les stratégies enseignées pour agir ensuite à titre de passeurs des connaissances pour les autres CP et membres du personnel enseignant, malgré les défis soulevés par la pandémie.

Les CP et le personnel enseignant ont pu relever plusieurs nouvelles stratégies de sensibilisation et d'enseignement direct et explicite du vocabulaire qui se basaient sur les formations qui ont eu lieu lors du projet (voir Tableau 1). Ces stratégies sont de nature positive, et se concentrent sur l'enseignement de la langue et la sensibilisation aux enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire comme des processus continus. Les stratégies ont pour but de susciter une curiosité envers la langue française chez les élèves en préconisant des méthodes d'enseignement authentiques et adaptées à leur niveau. Cependant, le personnel enseignant a soulevé des défis liés aux compétences langagières limitées chez certains élèves exposés pour la toute première fois à la langue française. Des études futures sont de mise afin de déterminer si ces stratégies ont eu une influence sur la francisation des élèves en fonction de leur compétence langagière en français.

La prise de conscience face aux enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire fut un élément indispensable pour assurer le succès de cette recherche-action (Ferrer et Allard, 2002). En fait, cette prise de conscience est à la fois un effet de la formation et un élément qui a contribué à l'engagement des participants. Cette prise de conscience a aidé à rehausser la confiance des CP et du personnel enseignant, et de reconnaitre qu'ils font partie d'un partenariat tripartite avec les élèves et les parents. L'acquisition du français ne repose pas à part entière sur les épaules des enseignants. Comme le mentionnent Vangrieken et al. (2017), il est important que le DP soit priorisé et valorisé par l'équipe-école, constatation à laquelle arrivent également la directrice et la CP de l'école participante. Ces dernières avaient une participation active lors des rencontres, un élément encore une fois essentiel afin d'assurer le succès de toute recherche-action (Joyce et Showers, 2002). Cependant, nous notons que le personnel enseignant semble avoir moins apprécié les informations fournies que les CP. Il est possible que la charge de travail additionnelle liée à la pandémie ait joué un rôle sur le désir d'entreprendre de nouveaux projets de la part du personnel enseignant. De plus, le fait que les membres du personnel enseignant aient reçu moins de DP que les CP peut avoir influencé leurs attitudes collaboratives, comme le soutiennent DeLuca et ses collaboratrices (2022). Une chose est certaine, ce genre de formation est perçu comme étant bénéfique pour les CP, conformément aux études effectuées par Duchesne et Gagnon (2014) qui montrent que les CP ressentent un grand besoin en matière de formation.

Comme le mentionnent Markussen-Brown et al. (2017), ce ne sont pas les caractéristiques ou les éléments clés en tant que tels qui ont la plus grande influence sur les

résultats d'un DP, mais plutôt le nombre total de caractéristiques et d'éléments clés intégrés dans les formations. On peut donc attribuer le succès du projet en partie aux éléments fondés sur des caractéristiques de cette recherche-action, comme la longue durée du projet (6 mois), les activités pratiques, les plateformes multiples pour le partage d'information, les rencontres mensuelles, les discussions, l'accompagnement des enseignants par la CP de l'école participante, la diffusion de ressources, l'implication des membres de l'école — incluant la direction — et l'implication des experts dans le domaine.

Limites

Cette recherche-action s'est déroulée lors de la pandémie de COVID-19, ce qui a eu un impact significatif sur le projet. En fait, lors de l'année scolaire 2020-2021, les écoles en Ontario ont subi plusieurs fermetures, allant de l'enseignement en présentiel à un mode virtuel. La pandémie a aussi fait en sorte qu'il y avait un manque de personnel, de ressources et de soutien en général. Les enseignants ont trouvé qu'à cause du contexte pandémique, leur priorité devenait plutôt la participation et la motivation des élèves à apprendre en mode virtuel. Les enseignants ont donc indiqué que la mise en œuvre de ce projet, pendant la pandémie, fut assez difficile, malgré leurs bonnes intentions.

Les chercheuses ont dû adapter leurs formations et leurs ressources afin de pouvoir tout livrer en mode virtuel. L'information diffusée s'est faite de manière plus fréquente et moins intensive en matière de contenus afin de ne pas trop surcharger les membres de l'équipe-école. Toutes les ressources partagées ont été rendues disponibles sur la plateforme virtuelle de partage pour en faciliter l'accès. En fait, ce mode de partage fut une décision prise par les membres de la recherche-action en amont.

L'évaluation de l'amélioration des pratiques du personnel enseignant est basée sur les pratiques déclarées et non pas sur des pratiques mesurées par des observations en salle de classe ou l'analyse des plans d'enseignement. Ceci constitue une limite de cette étude.

Améliorations et orientations futures

Cette étude aurait profité de formations en présentiel. En fait, le rapport entre les parties prenantes, soit les experts et les membres de l'équipe-école lors d'une formation en DP, est très important pour assurer le succès de celle-ci. Ce rapport est plus difficile à établir lorsque les formations se font en mode virtuel avec des obstacles tels que des

caméras fermées lors de vidéoconférences, des problèmes techniques, un taux plus élevé d'absences et la fatigue qui accompagne le travail virtuel. Cependant, avec la pénurie d'enseignants en Ontario, une formation en présentiel n'est pas nécessairement réaliste lorsque nous tenons compte du nombre de suppléants à embaucher pour les rencontres ainsi que du nombre limité de membres du personnel (GdT, 2021). Une formation hybride constituerait donc un juste milieu qui permettrait de retirer des bienfaits d'une formation en présentiel, comme le rapportent des chercheurs et des participants, sans surcharger les membres de l'équipe-école.

Bien que nous ayons eu beaucoup de discussions avec les CP et les enseignants, il aurait été préférable que ces moments d'échange n'aient pas lieu tout de suite après les formations, mais plutôt à un autre moment, lorsque les participants auraient déjà eu l'occasion d'amorcer une réflexion sur les contenus des formations de façon individuelle. Ceci pourrait promouvoir un environnement ouvert au partage qui susciterait peut-être plus de motivation de la part des participants à l'étude, en comparaison d'une discussion à la suite d'une formation.

Finalement, conformément à l'étude de Joyce et Showers (2002), les participants auraient tiré avantage d'une formation offrant plus d'occasions d'accompagnement professionnel. Bien que notre étude ait bien mis en œuvre la théorie, la démonstration et la pratique lors des formations, l'accompagnement par les pairs aurait pu jouer un rôle significatif dans l'étude. Cependant, la supervision des enseignants et des CP en pratique n'était pas possible lors de la pandémie. Comme pistes futures, une duplication de cette étude, tout en adoptant un mode hybride de développement professionnel et une mesure des pratiques pédagogiques employées en salle de classe par le personnel enseignant (p. ex., observations en salle de classe, analyse de plans de leçon), est de mise.

Conclusion

Cette étude, à laquelle 7 CP et 14 membres du personnel enseignant ont participé, a permis de développer un modèle qui s'appuie sur le principe de la formation du formateur en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire scolaire et polyvalent en contexte minoritaire. Somme toute, les CP et le personnel enseignant ont rapporté avoir appliqué les stratégies acquises pour faire la promotion de l'usage du français et de l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent. Quelques embuches en lien

avec l'enseignement direct du vocabulaire scolaire ressortent en raison des compétences langagières variées des élèves — certains sont exposés au français pour la première fois, limitant ainsi l'enseignement du vocabulaire aux mots du premier niveau pour quelques mois. Nos résultats mettent en évidence le besoin de conscientiser le personnel enseignant au sujet des enjeux liés à l'enseignement d'une langue minoritaire, plus spécifiquement à l'égard de l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent. En fait, cette prise de conscience vient valider les obstacles auxquels les équipes-écoles doivent faire face au quotidien et, par conséquent, les motive à passer aux actes.

Pour conclure, les élèves qui fréquentent des écoles de langue française dans un contexte linguistique où l'anglais prédomine sont à risque de rencontrer des difficultés avec l'acquisition du français, ce qui peut, par conséquent, nuire à leur rendement scolaire. Une intervention par l'entremise d'une formation de DP destinée aux CP, qui se concentre sur la sensibilisation à la situation linguistique et sur l'enseignement direct et explicite d'un vocabulaire scolaire et polyvalent au sein des écoles, s'avère un bon point de départ pour contrer le risque d'assimilation en communauté minoritaire. Ce DP servirait comme outil, parmi d'autres, pour surmonter les défis en matière d'acquisition et de maintien de la langue française qui deviennent de plus en plus prévalents au fur et à mesure que s'accroissent les inscriptions d'élèves ne parlant pas le français dans les écoles francophones en contexte minoritaire.

Annexe A
Logiciels utilisés pendant la recherche-action

Description du logiciel	Hyperlien
Logiciel de vidéocommunication	Google Meet
Logiciel d'administration de sondages	Google Forms
Plateforme de présentation interactive	Canva (anciennement Zeetings)
Tableau d'affichage virtuel	Padlet
Logiciel pour créer des présentations animées	Powtoon

Bibliographie

Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario [ACEPO]. (2016). Mariage exogame ou mixte. Dans *Glossaire*. https://www.acepo.org/glossaire/

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens [AEFO]. (2022). *Convention collective*. https://www.aefo.on.ca/fr/

Avison, D., Lau, F., Myers, M. et Nielsen, P. A. (1999). Action research: To make academic research relevant, researchers should try out their theories with practitioners in real situations and real organizations. *Communications of the ACM, 42*(1), 94–97. https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/291469.291479

Barak, L., Degani, T. et Novogrodsky, R. (2022). Influences of bilingualism and developmental language disorder on how children learn and process words. *Developmental Psychology, 58*(5), 821–834. https://doi.org/10.1037/dev0001324

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

Beck, I. L., Perfetti, C. A. et McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 506–521. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. et Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition, 13*(4), 525–531. https://doi.org/10.1017/S1366728909990423

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

Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498–520. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.498

Bogulski, C. A., Bice, K. et Kroll, J. F. (2019). Bilingualism as a desirable difficulty: Advantages in word learning depend on regulation of the dominant language. *Bilingualism: Language and Cognition, 22*(5), 1052–1067. https://doi.org/10.1017/S1366728918000858

Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN]. (2019). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle* [Données inédites]. North Bay, Ontario.

Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO]. (2021). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle* [Manuscrit inédit]. Sudbury.

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. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Degani, T. et Goldberg, M. (2019). How individual differences affect learning of translation-ambiguous vocabulary. *Language Learning, 69*(3), 600–651. https://doi.org/10.1111/lang.12344

Degani, T., Kreiser, V. et Novogrodsky, R. (2019). The joint effects of bilingualism, DLD and item frequency on children's lexical-retrieval performance. *International Journal of Language & Communication Disorders, 54*(3), 485–498. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12454

DeLuca, T., Komesidou, R. et Hogan, T. (2022, 8 novembre). *What works in collaboration? Identifying key ingredients to improve service delivery in schools*. https://osf.io/2jcfr/

Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs, 34*(1), 71–84. https://doi.org/10.3917/savo.034.0071

Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (1re partie). Éducation et francophonie, 30(2), 66–95. https://doi.org/10.7202/1079527ar

Fournier, C. (2021). *Identité professionnelle et rôle des enseignantes et des enseignants dans les écoles de langue française en Ontario* [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace. https://hdl.handle.net/1807/106404

Gathercole, V. C. M. (2014). Bilingualism matters: One size does not fit all. *International Journal of Behavioral Development, 39*(4), 359–366. https://doi.org/10.1177/0165025414531676

Gathercole, V. C. M. et Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*(2), 213–237. https://doi.org/10.1017/S1366728909004015

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 125–146. https://doi.org/10.7202/007152ar

Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 34(1), 162–176. https://doi.org/10.7202/1079040ar

Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone* [Rapport de recherche]. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et sur les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Godin, G., Landry, R. et Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (18), 3–36. https://doi.org/10.7202/1089178ar

Gordon, K. R., Lowry, S. L., Ohlmann, N. et Fitzpatrick, D. (2022). Word learning by preschool-age children: Differences in encoding, re-encoding, and consolidation across learners during slow mapping. *Journal of Speech, Langue and Hearing Research, 65*(5), 1956–1977. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00530

Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gross, M. C., Buac, M. et Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 23*(4), 574–586. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0026

Groupe de travail sur la pénurie des enseignantes et enseignants dans le système d'éducation en langue française en Ontario [GdT]. (2021, janvier). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario* [Rapport]. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-langauge-education-system-fr-2021-06-17.pdf

Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Hirosh, Z. et Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review, 25*(3), 892–916. https://doi.org/10.3758/s13423-017-1315-7

Hughes, C. A. et Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory Into Practice, 50*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909

Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3e éd.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D. et Deffes Silverman, R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. *Educational Leadership, 60*(7), 12–18.

Kalinowski, E., Gronostaj, A. et Vock, M. (2019). Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review. *AERA Open, 5*(1), 1–23. https://doi.org/10.1177/2332858419828691

Kaushanskaya, M., Gross, M. et Buac, M. (2014). Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Developmental Science, 17*(4), 564–583. https://doi.org/10.1111/desc.12142

Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion, 95*(2), 211–237. https://doi.org/10.3917/resg.095.0211

Landry, R. (2018). Les acteurs essentiels de la revitalisation langagière. *Diversité canadienne, 15*(1), 12–17.

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). École et autonomie culturelle *: enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [Rapport de recherche]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

Leclerc, M., Moreau, A. C. et Huot-Berger, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action. Résultats préliminaires*. Université du Québec en Outaouais.

Lessard-Clouston, M. (2013). *Teaching vocabulary*. TESOL International Association.

Levlin, M., Wiklund-Hörnqvist, C., Sandgren, O., Karlsson, S. et Jonsson, B. (2022). Evaluating the effect of rich vocabulary instruction and retrieval practice on the classroom vocabulary skills of children with (developmental) language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(2), 542–560. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00101

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*(1), 97–115. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002

Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300–335. https://doi.org/10.3102/0034654310377087

Marzano, R. J. (2012). A comprehensive approach to vocabulary instruction. *Voices from the Middle, 20*(1), 31–35. http://www.ncte.org/journals/vm/issues/v20-1

Mayer-Crittenden, C. (2021a). *La conscience du langage* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/68LOG0KDUXw

Mayer-Crittenden, C. (2021b). *Enseignement explicite du mot «* évaluer » [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/xRi9INVlLVo

Mayer-Crittenden, C. (2021c). *Enseignement robuste du vocabulaire* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/lkKoCeBfBzo

Mayer-Crittenden, C. (2021d). *Vocabulaire et sensibilisation* [Plateforme virtuelle pour le dépôt de ressources]. Padlet. https://padlet.com/ChantalMayerC/vocabulaire-et-sensibilisation-u0kxxjc633xeo8ub

Mayer-Crittenden, C. (2021e). *Sensibilisation-francisation : personnel enseignant/ éducatrices.eurs* [Plateforme virtuelle pour le dépôt de ressources]. Padlet. https://padlet.com/ChantalMayerC/sensibilisation-francisation-personnel-enseignant-ducatrices-sgwpak95wvvf5cnf

Mayer-Crittenden, C. (2021f). *Info_parents; francisation/francization* [Plateforme virtuelle pour le dépôt de ressources]. Padlet. https://padlet.com/ChantalMayerC/infos_parents-francisation-francization-ee0lysz2xzq6pksf

Mayer-Crittenden, C. (2021g). *FrancoFaits/FrancoFacts* [Plateforme virtuelle pour le dépôt de ressources]. Padlet. https://padlet.com/ChantalMayerC/francofaits-francofacts-d9wruql390fbqj81

Mayer-Crittenden, C. et Bouchard, A (2021). *Les trois niveaux de vocabulaire* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/eStwnA0Munk

Mayer-Crittenden, C. et Bouchard, A. (2020). *Recherche-action : acquisition du français, une langue minoritaire*. *Ressource pédagogique*. Université Laurentienne. https://www.theparlepodcast.com/uploads/4/8/2/6/48260095/ressource_pe%CC%81dagogique_acquisition_du_franc%CC%A7ais_cscfn_09_20.pdf

Mayer-Crittenden, C. et Leduc, J. (2021a). *L'exposition à la langue compte* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/IR1hdGGUetI

Mayer-Crittenden, C. et Leduc, J. (2021b). *Activités et stratégies pour la sélection de vocabulaire - Word Nerds* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/4AzAoAa6-NM

Mayer-Crittenden, C. et Leduc, J. (2021c). *Activités et stratégies pour l'introduction du vocabulaire* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/5f2t7zbp4MQ

Mayer-Crittenden, C. et Leduc, J. (2021d). *Activités et stratégies pour la pratique active du vocabulaire* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/ajUCeJXICaw

Mayer-Crittenden, C. et Leduc, J. (2021e). *Le M.O.M.* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/gS5EgRKg2ok

Mayer-Crittenden, C., Thordardottir. E., Robillard, M., Minor-Corriveau, M. et Belanger, R. (2014). Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 38*(3), 304–324. https://cnfslaurentienne.ca/wp-content/uploads/2016/05/CJSLPA_Fall_2014_Vol_38_No_3_Paper_3_Mayer-Crittenden_et_al-2012-13.pdf

McKeown, M. G. et Curtis, M. E. (dir.). (1987). *The nature of vocabulary acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO]. (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Français* (Version révisée). Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf

Overturf, B., Montgomery, L. et Holmes Smith, M. (2013). *Word nerds: Teaching all students to learn and love vocabulary*. Stenhouse Publishers.

Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 46*(1), 112–125. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001

Pearson, B. Z., Fernàndez, S. C., Lewedeg, V. et Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 41–58. https://doi.org/10.1017/S0142716400009863

Pédagogie à l'école de langue française [PELF]. (2014). *Conscientisaction*. https://www.pelf.ca/tf/Conscientisaction

Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. et Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 110–123. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00309.x

Savall, H., Zardet, V., Gonnet, M. et Péron, M. (2008). The emergence of implicit criteria actually used by reviewers of qualitative research articles: Case of a European journal. *Organizational Research Methods, 11*(3), 510–540. https://doi.org/10.1177/1094428107308855

Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261–262). Armand Colin.

Statistique Canada. (2022). *Profil du recensement, recensement de la population du Grand Sudbury de 2021*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&SearchText=sudbury&DGUIDlist=2021A00053553005&GENDERlist=1&STATISTIClist=1&HEADERlist=0

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism, 15*(4), 426–445. https://doi.org/10.1177/1367006911403202

Thordardottir, E. (2020). Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: When typical does not mean unproblematic. *Journal of Communication Disorders, 89*, article 106060. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106060

Thordardottir, E. et Juliusdottir, A. G. (2013). Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-aged children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*(4), 411–435. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693062

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Villegas-Kerlinger, M. (2017, 1er mai). *De plus en plus d'élèves anglophones dans nos écoles françaises : un phénomène inquiétant*. L-express.ca. https://l-express.ca/de-plus-en-plus-deleves-anglophones-dans-nos-ecoles-francaises