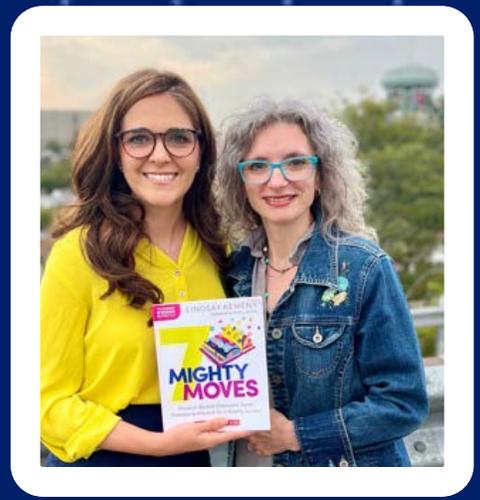


ONlit



Introduction à l'étude du livre « 7 Mighty Moves » (Kemeny, 2023)

Geste 1 : Enseigner la conscience phonémique avec intention

Webinaire : <https://www.youtube.com/watch?v=YJAAGmMqUxk>

Geste 2 : Enseignement systématique et explicite des CGP et CPG

Geste 3 : Stratégies de dépannage en lecture à partir du code

Webinaire : <https://www.youtube.com/watch?v=JuP-u0REStc>

Geste 4 : Enseigner la lecture à partir de textes décodables

Geste 5 : Encourager la lecture des mots fréquents à partir de stratégies de décodage qui prêtent attention au code

Webinaire : https://www.youtube.com/watch?v=T_Qlz8MD_hU

Geste 6 : S'attendre à ce que la fluidité s'améliore grâce à des occasions de s'exercer en contextes significatifs

Geste 7 : Recourir aux connaissances antérieures et enseigner le vocabulaire pour étoffer la compréhension

Webinaire : <https://www.youtube.com/watch?v=zltRXORlgpA>

Documents d'appui :

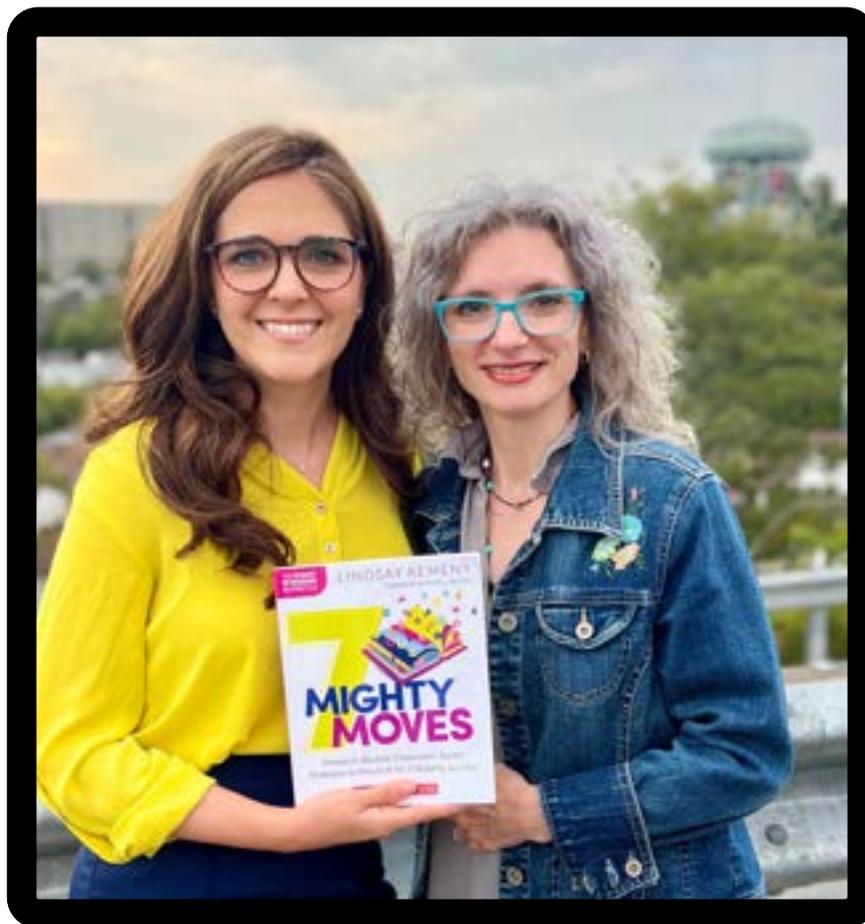
https://drive.google.com/drive/folders/1Hs2LKFDGxESjvGgYJxXRa6DKu110kboxf?usp=drive_link

Étude de livre sur les 7 gestes puissants

Michèle Minor-Corriveau et Alex-Andrée Madore
Orthophoniste

Psychologue scolaire

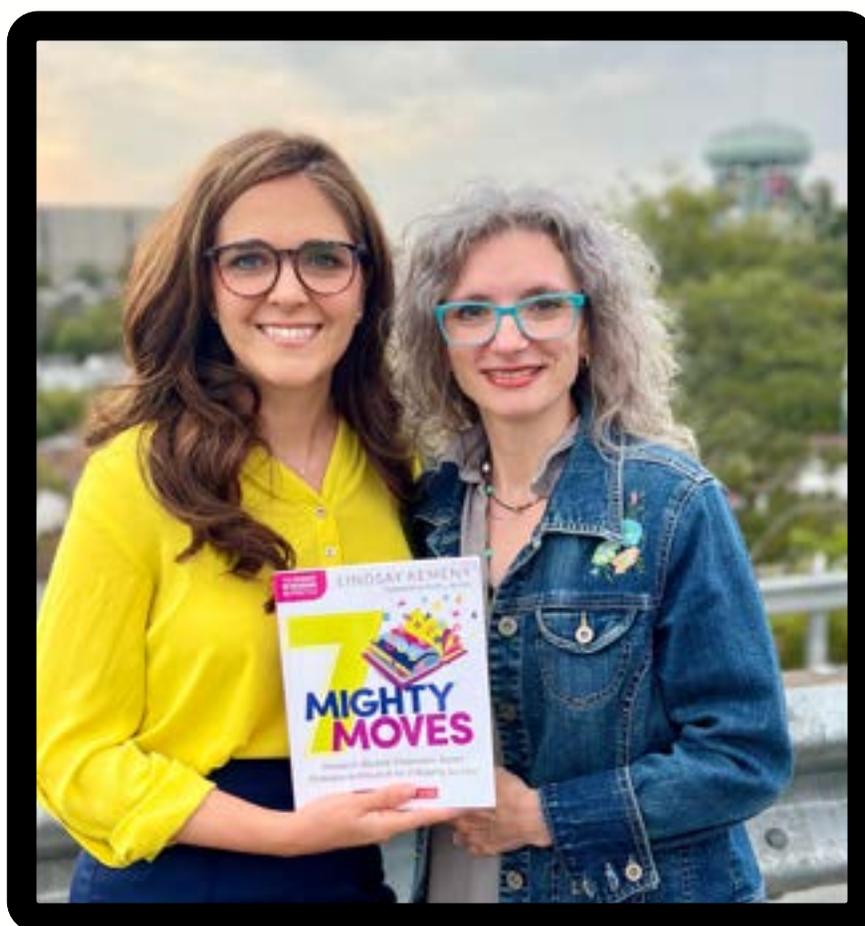
Documents d'appui et liens aux webinaires



Étude de livre sur les Sept gestes puissants
avec Alex-Andrée Madore et Michèle Minor-Corriveau

ONlit

Geste 1 : Enseigner la conscience phonémique avec intention



Vue d'ensemble sur les activités du bloc de littératie en salle de classe de la maternelle à la 3e année

maternelle / jardin d'enfants

Premier arrêt : le bloc de littératie qui cible le groupe-classe en entier débute par une brève activité de conscience phonémique : la fusion des sons dans les mots. L'enseignant/e a mis en place des routines d'enseignement, suscite des réponses en chœur (que tous les élèves donnent en unison), surveille le rendement des élèves et donne une rétroaction efficace immédiate à la classe en entier. On explique aux élèves que fusionner/segmenter des sons est nécessaire pour pouvoir lire et écrire.

1re année

Deuxième arrêt : l'enseignant/e passe en revue les correspondances graphèmes-phonèmes (CGP), soit les associations de lettres et de sons, ainsi que les structures syllabiques CV et CVC qui ont déjà été enseignées.

Une nouvelle CGP est ensuite présentée au groupe. Imaginons que le son que représente la lettre « u » est présenté. Ensuite, il montre comment prononcer un mot en utilisant la fusion (lu, su, du, ..) et guide les élèves dans la prononciation des mots à mesure qu'ils lisent des syllabes de type CV et CVC. Les lecteurs émergents sont engagés dans leur apprentissage et font preuve de précision parce qu'ils ont appris toutes les CGP nécessaires pour décoder ces mots/syllabes.

2e année

Troisième arrêt : L'enseignant/e travaille avec un petit groupe d'élèves qui relisent un court texte ou un paragraphe décodable. Une révision des mots irréguliers, en soulignant la partie moins transparente (c'est, mais) de ces mots en rappelant aux élèves de ne pas deviner, mais de prêter attention aux lettres d'abord. Ensuite, les élèves lisent le passage en chuchotant pendant que l'enseignant/e surveille chacun d'entre eux et leur fournit une rétroaction efficace immédiate. Enfin, les élèves lisent en dyade (groupes de deux) pendant que l'enseignant/e continue à les surveiller et à leur fournir une rétroaction.

3e année

Quatrième arrêt : L'enseignant/e a choisi pour thème « l'océan ». Sur un mur tout près, on trouve : des couvertures de livres portant sur les océans, une carte du monde avec les océans, des listes de mots sur les océans et une affiche sur les faits concernant les océans.

- **Avant la lecture :** l'enseignant/e lit le titre et encourage les élèves à analyser la couverture. Le terme « nautique ».
- **Pendant la lecture :** l'enseignant/e s'arrête et pose des questions aux élèves pour les amener à réfléchir.
- **Après la lecture :** les élèves racontent à leurs partenaires cinq faits marins dont ils se souviennent.

Opacité des langues

français

- **Genre des mots se terminant en “,e”**
 - 53% sont féminins
 - 47% sont masculins ou neutres
- **Adjectifs :**
 - invariables à l’oral et à l’écrit (42%)
 - rapide, tranquille
 - variables en genre à l’oral et à l’écrit (33%)
 - petit ; petite
 - variables en genre à l’écrit seulement (25%)
 - pareil ; pareille

anglais

- **mots transparents (1 lettre <-> 1 son)**
 - 50% des mots anglais sont réguliers et peuvent être épelés à partir de CGP étroites
- **CGP composée, complexe ou contextuelle**
 - 36% contiennent au moins 1 CGP
 -
- **autres mots (irréguliers, exceptionnels)**
 - 24%

sens + étymologie + morphologie = régulariser l’irrégulier

7 changements de paradigme	Pratiques pédagogiques à abandonner	Pratiques pédagogiques à intégrer à l’enseignement de la lecture
1	Enseigner la conscience phonémique au hasard sans réfléchir au code	Enseigner la conscience phonémique avec intention
2	Enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes au hasard, de manière aléatoire	Enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes de manière explicite et systématique
3	Enseigner le dépannage en lecture à partir de l’analyse des méprises (sens, structure, indices visuels portant sur l’image)	Enseigner la lecture à partir de stratégies de décodage qui prêtent attention au code
4	Enseigner la lecture à partir de textes prévisibles	Enseigner la lecture à partir de textes décodables
5	Encourager la mémorisation des mots entiers et la reconnaissance globale des mots	Enseigner les mots fréquents à partir des stratégies de décodage qui prêtent attention au code
6	S’attendre à ce que la fluidité s’améliore d’elle-même	S’attendre à ce que la fluidité s’améliore grâce à des occasions de s’exercer en contextes significatifs
7	Négliger l’enseignement du vocabulaire et des connaissances antérieures	Recourir aux connaissances antérieures et enseigner le vocabulaire pour étoffer la compréhension

Glossaire

Sensibilité phonologique : conscience des plus grandes unités de la parole dans la chaîne parlée

- les phrases contiennent des mots ; les mots contiennent des syllabes

Phonème : plus petite unité dépourvue de sens

- le son /a/, /i/... (36 phonèmes dans la langue française)

Conscience phonologique : le fait de pouvoir identifier et isoler les syllabes d'un mot, segmenter un mot en syllabes, ou fusionner des syllabes pour former un mot.

- /ta/ + /pi/ = tapis (fusion)
- sol = /s/ + /ɔ/ + /l/ (segmentation)

Conscience phonémique : le fait de pouvoir identifier et isoler les sons d'un mot, segmenter un mot en sons, ou fusionner des sons pour former un mot.

- /l/ + /a/ + /c/ = lac (fusion)
- lac = /l/ /a/ /c/ (segmentation)

COMPRENDRE ET ENSEIGNER LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Qu'est-ce que la conscience phonologique?

La conscience phonologique, soit la capacité de réfléchir à des parties de mots parlés et à les manipuler, est essentielle à la réussite en lecture dès un jeune âge.⁷ Il ne s'agit pas d'une capacité circoscrite, mais bien d'un continuum de développement qui s'étend d'un niveau de conscience superficielle à un niveau de conscience plus profond.

Voici les niveaux de la conscience phonologique :

- conscience des mots dans les phrases;
- conscience des rimes sonores (mots qui ont le même son final);
- conscience des syllabes;
- conscience du son qui marque le début d'une syllabe (ou attaque) et du son par lequel se termine une syllabe (ou rime syllabique). Par exemple, dans le mot lac, l'attaque est /l/ et la rime est /ac/. Les mots à plusieurs syllabes peuvent contenir plusieurs attaques et plusieurs rimes. (N.B. La rime est tant qu'il s'agit de la syllabe et une notion distincte de la rime sonore.)
- conscience des sons de la parole (ou phonèmes).

Les habiletés plus superficielles (p. ex., au niveau des mots et des syllabes) s'acquièrent plus tôt et plus facilement que les habiletés plus approfondies liées à la conscience phonémique.⁸

En fait, des études ont constaté que la détection des unités internes de la syllabe (appelées unités intrasyllabiques) est une capacité qui se développe avant la détection des phonèmes, soit étrangement la conscience de l'attaque et de la rime.

Le tableau 3.1 sert à fournir des exemples de syllabes segmentées en attaques et en rimes en français.

Langage oral à portée de la main, Blaxley, Leggett, Kyte, McWhirter, & Minor-Corriveau (2014)

Phonétique : La méthode que nous utilisons pour enseigner les combinaisons de lettres/graphèmes pour représenter les sons de la langue (*ang. sound-symbol correspondances ; phonics*)

Distinguer la conscience phonologique et la conscience graphophonétique

La conscience phonologique est un phénomène qui relève du langage oral et elle concerne la compréhension des différentes parties des mots parlés. La conscience graphophonétique est une méthode d'enseignement qui est axée sur le rapport entre une ou plusieurs lettres imprimées (graphèmes) et le son (phonème) qui est représenté.⁹ Les élèves qui ont de faibles habiletés en conscience phonologique, surtout en ce qui a trait à la conscience phonémique, ont de la difficulté à apprendre et à appliquer les correspondances graphophonétiques.¹⁰ Ces compétences sont toutes les deux importantes pour la lecture chez les jeunes élèves; l'une ne va pas sans l'autre. Combiner des activités en conscience phonologique et en correspondance graphophonétique a pour effet d'améliorer les compétences des élèves en lecture.¹¹

Langage oral à portée de la main, Blaxley, Leggett, Kyte, McWhirter, & Minor-Corriveau (2014)

Correspondance (associations des lettres aux sons)

- **graphophonémique** : ou correspondance lettre-son ; la conversion de ce que voit le lecteur (lettres/graphèmes) en sons (phonèmes) lors de la lecture.
- **phonographémique** : ou correspondance son-lettre ; la conversion de ce qu'entend le scripteur (phonèmes) en code écrit (en écrivant de manière spontanée ou lors d'une dictée).

Tableau 3.1 Tableau d'exemples de syllabes segmentées en attaques et en rimes⁴

Syllabe	Attaque	Rime
ma	m	a
bon	b	on
bleu	bl	eu
crac	cr	ac
vent	v	ent
feu	f	eu
mer	m	er
terre	t	erre
brin	br	in
grain	gr	ain
blé	bl	é
eau	aucune attaque	eau
âne	aucune attaque	âne

Qu'est-ce que la conscience phonémique?

La conscience phonémique correspond au niveau le plus profond de la conscience phonologique. C'est la connaissance consciente des phonèmes (p. ex., sons individuels) dans les mots parlés, la capacité de réfléchir sur ces phonèmes et la capacité de les isoler, de les manipuler et de les fusionner.³ Selon les recherches, les habiletés en conscience phonémique sont plus importantes pour la réussite en lecture à un jeune âge que les habiletés associées à un niveau plus superficiel de la conscience phonologique.⁴ Cependant, des habiletés superficielles, comme la conscience des mots et des syllabes, peuvent être des préalables du développement de la conscience du fait que les mots parlés sont décomposables en phonèmes individuels.⁷

Le personnel enseignant peut favoriser l'éveil et le développement de la conscience phonologique des élèves en les faisant participer à une suite d'activités qui respectent leur développement. Le tableau 3.2 indique les sons qui correspondent à l'alphabet phonétique international (API). Le tableau 3.3 fournit quelques exemples d'activités liées à la conscience phonologique. Il est essentiel de comprendre que ces activités sont axées sur les sons plutôt que sur la graphie des mots. Par exemple, le mot « chou » est segmenté en deux sons seulement : [tʃ] et [u] bien qu'il soit composé de deux couples de graphèmes : /ch/ et /ou/.

Terminologie

La fusion et la segmentation sont deux types de tâches liées à la conscience phonologique. Selon les recherches, ces activités peuvent avoir une incidence favorable sur le développement en lecture des élèves.² Pour la fusion, l'enseignant ou l'enseignante prononce les parties d'un mot séparément, en faisant une pause entre chacune d'elles (p. ex., [ʁ] - [a] - [ʁ]) et l'élève fusionne ensuite les parties pour prononcer le mot complet (p. ex., *rac*). La segmentation est l'inverse de la fusion. L'enseignant ou l'enseignante prononce le mot entier (p. ex., *sof*) et l'élève prononce ensuite les parties du mot séparément, en faisant une pause entre chacune d'elles (p. ex., [s] - [ʃ] - [f]).

Dans ce chapitre, plusieurs mots sont représentés en alphabet phonétique international (API). Voici le tableau des phonèmes qui existent en français.

Tableau 3.3 – Tâches axées sur la conscience phonologique

Tâche	Description	EXEMPLES	
		Niveau de la syllabe	Niveau du phonème
Fusion	Combiner des parties de mots en mots entiers	Quel est ce mot : <i>/vi/ - /dé/ - /o/ ?</i> (Nommez séparément chaque syllabe.) <i>vidéo</i>	Quel mot est formé par ces sons : <i>/ʁ/ - /a/ - /œ/ - /ʁ/ ?</i> <i>fleur</i>
Isolement	Dire une seule partie d'un mot	Donnez-moi la première syllabe du mot <i>vidéo</i> . <i>/vi/</i>	Quel son entendez-vous à la fin de <i>fleur</i> ? <i>/ʁ/</i>
Segmentation	Décomposer un mot en parties	Tapez des mains pour chaque syllabe du mot <i>vidéo</i> et dites combien il y a de syllabes dans ce mot. <i>/vi/ - /dé/ - /o/</i> , trois syllabes	Quels sons entendez-vous dans <i>fleur</i> ? Combien y a-t-il de sons ? <i>/ʁ/ - /a/ - /œ/ - /ʁ/</i> , quatre sons
Suppression	Enlever une partie d'un mot (en position initiale ou finale)	Enlevez <i>/vi/</i> (la syllabe) dans le mot <i>vidéo</i> . <i>/déo/</i>	Dites <i>fleur</i> mais ne dites pas le son <i>/ʁ/</i> . <i>/œur/</i>
Substitution	Remplacer une partie d'un mot par une autre	Remplacez <i>/vi/</i> (la syllabe) par <i>/ro/</i> dans le mot <i>vidéo</i> . <i>rodéo</i>	Changez le <i>/ʁ/</i> dans <i>fleur</i> pour un <i>/p/</i> . <i>pleure</i>

Note : Dans les tâches figurant au tableau, les sons individuels sont représentés en alphabet phonétique international (API) entre deux crochets (p. ex., le son [ʁ] est le son produit par la lettre /r/). Les couples de lettres représentant une syllabe sont en minuscules entre deux barres obliques et ils signalent la production sonore de chaque syllabe. Les parties de mots sont également placées entre deux barres obliques.

« Penser tout haut » pour segmenter et fusionner

Utiliser la méthode du raisonnement collaboratif²⁸ pour servir de modèle de l'application des habiletés de la segmentation et de la fusion.

Quand un enseignant ou une enseignante « pense tout haut » devant ses élèves, il ou elle verbalise des pensées et des stratégies de résolution de problème. On applique souvent cette stratégie d'enseignement à la compréhension de texte, mais elle peut aussi s'avérer utile dans des situations de décodage et d'apprentissage de l'orthographe dans des contextes authentiques.



De la recherche à la pratique

Tous les élèves, y compris les élèves ayant des difficultés langagières orales, profitent d'un enseignement ciblé sur la façon d'appliquer leurs habiletés de conscience phonémique (p. ex., la segmentation et la fusion) à des tâches de lecture et d'écriture authentiques.²⁹



Renseignements clés

- ★ Dans le cadre d'expériences de **lecture** authentiques, « pensez tout haut » pour montrer comment la fusion des sons, de pair avec l'établissement de correspondances entre les lettres et les sons, aide à lire des mots méconnus. Encouragez aussi les élèves à dire tout haut ce qu'ils pensent pendant qu'ils lisent des mots qu'ils ne connaissent pas.

Exemple :

- ★ Lisez aux élèves une lettre ou une annonce et « pensez tout haut » pour montrer aux élèves le raisonnement que vous suivez. Pendant que vous lisez, choisissez quelques mots pour montrer des exemples de fusion.
- ★ Prononcez chaque son individuellement en faisant une pause entre chacun. Fusionnez ensuite les sons lentement.
- ★ Demandez aux élèves d'évaluer votre lecture des mots ciblés ainsi que de fusionner et de lire eux-mêmes les mots en « pensant tout haut. »
- ★ Commencez par choisir des mots où la correspondance entre les lettres et les sons est très transparente, en particulier des mots comportant des sons qui sont à l'étude en classe.

Dans le cadre d'activités d'**écriture** authentiques, « pensez tout haut » pour illustrer le recours aux orthographes rapprochées. Démontrez l'emploi de stratégies analytiques, y compris la segmentation des syllabes et des sons.

Exemple :

- ★ Pendant une activité d'écriture en commun, servez de modèle de ce qu'il faut faire quand on a oublié la façon d'épeler un mot (p. ex., *parc*). NB. Choisissez des mots qui ont une orthographe régulière et transparente quand vous utilisez cette stratégie.
- ★ Commencez par segmenter le mot en phonèmes individuels oraux (p. ex., « J'entends [p] - [a] - [r] - [k] - quatre sons »).
- ★ Traduisez chaque phonème en une ou plusieurs lettres et écrivez-les en séquence.
- ★ Pour les mots à plusieurs syllabes (p. ex., *parcomètre*) commencez par taper dans vos mains pour chaque syllabe. Segmentez individuellement chaque syllabe énoncée en disant les sons, puis en les écrivant. Passez à la syllabe suivante et répétez l'exercice de segmentation des sons.
- ★ Invitez les élèves à dire tout haut ce qu'ils pensent quand ils épellent des mots qu'ils ne connaissent pas.



Suggestions d'activités

★ Demandez aux élèves de former des mots à l'aide de grandes cartes, avec un son représenté sur chaque carte (par exemple, C - I - E - L ; N - U - A - G - E ; L - U - N - E ; A - V - I - ON). Après avoir distribué les cartes aux élèves, nommez le premier son (par exemple, / C /) et demandez au détenteur de se tenir à l'avant, en faisant face à ses camarades de classe. Continuez à nommer les autres sons jusqu'à ce que tous les titulaires de cartes soient alignés séquentiellement (de façon ordonnée appropriée afin que les mots puissent être lus par les autres élèves). Demandez aux détenteurs de la carte de dire leur son. Demandez à un élève de la classe de mélanger les sons dans un mot. Discutez de ce qui se passerait si les cartes/sons avaient été commandées en suivant un ordre différent.



★ Représentez des sons au moyen d'objets comme des blocs emboîtables ou des perles trouées à enfiler sur une ficelle. Pour la segmentation, prenez un bloc ou une perle à la fois en prononçant chaque son dans un mot (/ R / - / O / - / C /). Pour la fusion, emboîtez les blocs ou enfiler les perles tout en prononçant le mot produit. Introduisez ensuite les cartes de lettres qui correspondent à ces sons. Demandez aux élèves de choisir la lettre ou les lettres qui correspondent à chacun des sons (/ R / - / O / - / C /). Pour mener une activité en classe plénière, utilisez des blocs et des cartes de grand format et invitez les élèves à participer un à la fois.



★ Représentez des sons au moyen de blocs de couleur pour les tâches de substitution de phonèmes ou d'inversion de sons. Tenez compte du fait que la substitution sonore est une tâche plus difficile que la segmentation simple ou la fusion. Demandez à un élève de dire (segmenter) les sons dans un mot de trois sons (p. ex., ver). Alignez trois blocs de couleurs différentes. En montrant du doigt chaque bloc, dites le son qui accompagne ce bloc. Servez de modèle pour la tâche de substitution de sons. Dites à l'élève que vous allez changer le mot en remplaçant le son / V / son par le son / F /. Remplacez le premier bloc par un bloc d'une autre couleur. En montrant du doigt chaque bloc, dites les sons correspondants (/ F /, / E /, / R /). Fusionnez les sons de manière à former le nouveau mot (/fer). Invitez tour à tour les élèves à modifier le mot en remplaçant un son à la fois, au début, au milieu ou à la fin du mot (par exemple, remplacer le son / E / par le son / OU / : four ; remplacez le son / F / par le son / T / : tour). Remplacez le bloc qui correspond à la position du son qui doit changer dans le mot.

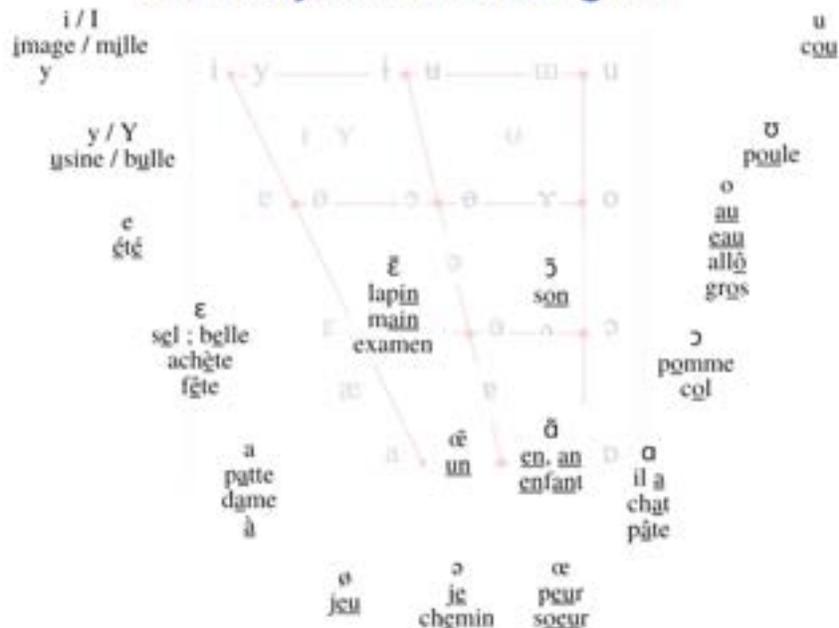


Une fois que la substitution a été effectuée oralement, invitez les élèves à choisir les lettres pour épeler le mot nouveau. Répétez l'activité plusieurs fois en remplaçant ou en ajoutant chaque fois un son différent pour créer un nouveau mot (par exemple: fille, ville, mille, moelle, malle). La composante écrite décrite dans cette activité s'apparente à la création de mots nouveaux à l'oral.⁴⁶

Les caractéristiques acoustiques des consonnes du français et de l'anglais

lieu de production ->		bilabiale	labio-dentale	inter-dentale	alvéolaire	palatale	glottale	pharyngale	manière de production
plosives	voisées	/b/			/d/		/g/		<ul style="list-style-type: none"> une bouffée d'air se fait sentir ; un contact se fait à un endroit dans la bouche; le son ne peut pas être étiré
	non-voisées	/p/			/t/		/k/		
nasales	voisées	/m/			/n/		/ŋ/		<ul style="list-style-type: none"> le son passe par le nez
fricatives	voisées	/v/		/ð/	/z/	/ʒ/			<ul style="list-style-type: none"> une friction est causée par les lèvres, l'air, la langue ou les dents qui sont en contact ; parfois décrite comme un sifflement
	non-voisées	/f/		/θ/	/s/	/ʃ/		/h/	
affriquées	voisées					/dʒ/			<ul style="list-style-type: none"> le son commence comme une plosive mais se libère comme une fricative
	non-voisées					/tʃ/			
glides	voisées	/w/				/j/			<ul style="list-style-type: none"> le son se glisse dans un autre son ; il est difficile de ne pas ajouter le schwa pour les prononcer : /jə/, /wə/
	non-voisées	/wh/							
liquides	voisées				/l/	/r/	/ʁ/		<ul style="list-style-type: none"> une fermeture partielle de la bouche est nécessaire ; le son est façonné par la langue

Les caractéristiques acoustiques des voyelles du français et de l'anglais



La conscience de l'attaque et de la rime

Accroître la conscience de l'attaque et de la rime pour mener à la conscience des sons individuels.

La conscience de l'attaque et de la rime, c'est-à-dire la capacité de décomposer une syllabe en attaque (le son par lequel débute une syllabe) et en rime (le son par lequel se termine la syllabe), peut être une habileté préalable de la conscience phonémique. Grâce à l'enseignement, les jeunes élèves peuvent commencer à développer une conscience de ces unités intrasyllabiques en maternelle et au jardin d'enfants.



Renseignements clés

- ★ Une syllabe parlée peut être décomposée en deux unités :
 - l'attaque, soit la partie consonantique initiale de la syllabe, qui peut être une consonne isolée (p. ex., comme dans les mots *vent*, *feu*, *mer* et *terre*) ou un groupe de consonnes précédant une voyelle (p. ex., comme dans des mots *brin*, *grain* ou *blé*); et
 - la rime, soit une voyelle suivie ou non d'une ou de plusieurs consonnes (p. ex., dans ces mêmes mots : *vent*, *feu*, *mer* et *terre*; *brin*, *grain* ou *blé*). Ainsi, la décomposition du mot d'une syllabe *train* en attaque et en rime est la suivante : *tr* est l'attaque et *ain* est la rime.) En revanche, les mots *âne* et *eau*, qui commencent par des voyelles, n'ont pas d'attaque, seulement une rime.
- ★ L'enseignement de la conscience de l'attaque et de la rime porte sur :
 - l'action d'isoler l'attaque ou la rime (isolement);
 - l'action de séparer l'attaque de la rime dans la syllabe (segmentation);
 - l'action de fusionner une attaque et une rime pour former un mot parlé d'une ou de plusieurs syllabes (fusion);
 - l'action d'enlever une attaque ou une rime dans une syllabe (suppression); et
 - des activités axées sur les familles de mots.
- ★ L'enseignement de la conscience phonologique au niveau des unités attaque + rime peut être utile pour les élèves qui manifestent une conscience phonologique au niveau des syllabes, mais pas encore au niveau des phonèmes.
- ★ Les élèves ayant de la difficulté à développer leur conscience phonologique, y compris les élèves ayant des difficultés langagières orales, peuvent avoir du mal à manipuler les attaques et les rimes dans les mots parlés.



De la recherche à la pratique

Certains chercheurs indiquent que le développement de la conscience phonémique des jeunes élèves est facilité quand on les sensibilise aux unités attaque + rime pendant le cycle préparatoire.²⁶



Pour différencier l'enseignement

Étayage

- ★ Amenez les élèves à reconnaître que les lettres et les sons sont deux choses bien distinctes : nous pouvons voir et toucher les lettres imprimées, mais seulement entendre les mots parlés.
- ★ Utilisez des objets ou des compteurs pour concrétiser davantage les tâches liées à la fusion, à la segmentation ou à la suppression.
- ★ Utilisez des mots qui commencent par des sons qu'il est possible d'allonger (p. ex., /s/, /t/, /l/, /v/, /j/, /z/), plutôt qu'un son qu'il n'est pas possible d'allonger (p. ex. /b/, /t/, /g/).
- ★ Utilisez des mots dont la partie initiale est une consonne isolée (p. ex., *main*) plutôt qu'un groupe consonantique (p. ex., *bras*).
- ★ Utilisez du matériel pédagogique et des thèmes empruntés à d'autres leçons pour placer les élèves dans des contextes familiers et pour favoriser la généralisation des acquis.



Suggestions d'activités

- ★ Demandez aux élèves de deviner des mots mystères (p. ex., les noms d'objets cachés dans un sac). Dites le nom de l'objet en faisant une pause d'une seconde entre l'attaque et la rime (p. ex., /b-al/). Demandez aux élèves de fusionner les parties du mot afin d'identifier l'objet (balle). Invitez les élèves à donner des indices aux autres élèves pour d'autres objets.
- ★ Faites une chasse au trésor dans la salle de classe. Demandez aux élèves de trouver des objets dont le nom commence par un son cible ou finit par une rime cible.
- ★ Catégorisez des images en fonction de l'attaque ou la rime.
- ★ Jouez au jeu de l'espion. Ne choisissez que des objets très visibles dans la salle de classe. Offrez un indice. (p. ex., « Je vois quelque chose qui commence par /m/ » ou « Je vois quelque chose qui finit par /in/ »). Invitez les élèves à deviner le nom de l'objet.



Mur de mots, mur de sons ?

Les murs de mots ont longtemps été affichés dans les murs d'une salle de classe. Bien que certains élèves peuvent employer ce genre de référentiel, plus on y place de mots, plus le repérage devient laborieux pour l'apprenant, surtout celui qui éprouve des difficultés d'apprentissage ou qui n'a pas automatisé la recherche de mot à partir du système alphabétique. Les murs de sons sont devenus très populaires et le personnel enseignant rapporte une amélioration dans les habiletés de lecture de leurs élèves. Avant de passer aux avantages/risques des deux approches, il importe d'aborder la question de **coarticulation**.

La parole spontanée est produite grâce à un enchaînement successifs de sons. Pendant cet enchaînement, les articulateurs souples, soit la langue, les joues et les lèvres empruntent différentes positions. À l'aide de la mandibule qui monte ou qui descend, les articulateurs souples prennent forme ou entrent en contact avec différentes parties de la bouche qui sont plus fixes : les dents, les alvéoles, le palais dur ou mou.

Ces gestes ne sont pas purs, c'est-à-dire que la production des sons en isolé verrait la bouche se placer d'une façon qui n'est pas toujours identique d'un mot à l'autre, car les sons qui suivent influenceront le placement articuloire de la bouche. L'exemple suivant l'illustre bien.

Illustration de l'impact de la **coarticulation** lors de la production de la parole

Si un apprenant désire trouver les options d'écrire le son /s/ dans le mot **aperçu**. En cherchant le sons /s/ sur le mur de sons, il ira vers les lèvres étirées, comme lors de la production de ce son, comme suit,



en souhaitant y trouver les **graphies** possibles, soit s, c, ç, t et x (ou encore ss, sc) pour faire son choix.

Or, en réalité, en prononçant le son /s/ dans le mot **aperçu**, en spontané, la bouche prépare déjà le prochain son, /u/, et emprunte la forme suivante :



C'est ce que signifie la **coarticulation**. Les options de **graphies** des sons classées sous cette bouche incluent **ui, oi, w, ouil** et **oin**, à titre d'exemple. Voilà pour situer un des écueils possibles de trop se fier à une approche qui n'a pas encore fait ses preuves scientifiques et qui pourrait induire l'apprenant en erreur.

Extrait d'AlphaGraphe, p. 16

Aucune recherche ne compare ou ne documente les résultats en lecture à partir de ces deux aide-mémoires. Les anecdotes partagées sur la réussite de l'apprenant à la suite de l'implantation d'un mur de sons pourraient être attribuées aux connaissances que possède ou que gagne l'enseignant/e en préparant le mur de son. Un tel exercice oblige une réflexion sur les caractéristiques acoustiques des sons et sur l'étude de la langue, ce qui ne peut être qu'avantageux pour l'apprenant. Savoir reconnaître les similitudes entre les sons et les indices **morphologiques** et **étymologiques** de l'orthographe constitue un outil puissant pour le personnel enseignant et leur permet d'encadrer les apprenants en fournissant une rétroaction corrective efficace immédiate, ce qui est l'élément clé pour assurer le progrès de tout apprenant. **La solution n'est pas dans un outil, mais dans les connaissances et l'expertise du personnel enseignant.** D'ailleurs, Castiglioni-Spalten et Ehri (2003) ont comparé l'enseignement de la segmentation des phonèmes auprès d'élèves en maternelle à l'aide de tuiles avec, et sans images de la bouche et n'ont trouvé aucun avantage supplémentaire à l'entraînement articulatoire et à l'utilisation d'images de la bouche.

Les **voyelles** et **consonnes** du français et de l'anglais sont représentées comme suit en alphabet phonétique international (API). Il n'est pas utile pour l'apprenant de maîtriser ces symboles, mais ils sont utiles pour le personnel enseignant qui cherche à regrouper les **graphies** différentes par **phonème**.

VOYELLES - Français	
i/I	image, lit, hibou / mille, île
y/Y	utile, mûr, gageure / bulle, culbute
e	clé, clef, manger, nez
ɛ	haie, près, être, j'étais
ɛ̃	main, examen, faim, brin
ø	feu, bleue, pleut
œ	peur, fleur, beurre
œ̃	un, brun
a	femme, patte
ə	petit, je le sais, seul
u/U	houx, bout, loup / poule, tourne
o	gros, haut, tôt
ɔ	hotte, homme, folle
ɔ̃	bon, honte
ɑ	pâte, râle
ɑ̃	banc, tente
SEMI-CONSONNES	
ɥ	aujourd'hui, huit
w	moi, ouate
j	panier, fille
VOYELLES - Anglais	
æ	Patty
ɜ	Bert
ɝ	Bear
ʌ	cup

CONSONNES - Français	
b	bol, aboyer
p	pas, appartement
m	mine, immobile
v	vue, ouvert, wagon
f	fer, effet, philosophie
d	doux, addition
t	trou, botte, thé
n	noir, année, damné
ɲ	agneau
s	sel, os, issue
z	zèle, phase
l	lac, halle
ʃ	chaud, shogun
ʒ	genou, gîte, gymnase, joie
k	koala, acte, J.S. Bach, quel
g	goût, égal, vague
ʁ	rang, erreur, car - graseyé
r	rang, erreur, car - roulé
CONSONNES - Anglais	
θ	Thor
ð	these
tʃ	Charlie
dʒ	Julie
h	Harry
r	Rachel

Tableau des caractéristiques acoustiques et phonétiques des sons consonantiques du français et de l'anglais.

Les caractéristiques acoustiques des consonnes du français et de l'anglais

Son de production ->	labiales	labio-dentales	labio-dentales	alvéolaires	palatales	glottales	pharyngales	modalités de production
glottales voisées non-voisées	/b/			/d/		/g/		- sans larynx (car vocal cette) - se produisent en même temps la double, le double est possible dans
nasales	/m/			/n/	/ɲ/	/ŋ/		- larynx pendant l'air
alvéolaires voisées non-voisées		/l/	/r/	/z/	/ʃ/		/ʒ/	- sans larynx (car vocal par les dents, dans le langage on les écrit parfois de manière à l'écrit) - parfois labio-dentales à l'écrit
affriquées voisées non-voisées					/tʃ/			- les deux consonnes voyelles sont produites en même temps que l'air
glides voisées non-voisées	/w/				/j/			- l'air est glissé dans le larynx - sans larynx de l'air pour le larynx de glissement - gl, -w
nasales				/vz/	/vz/	/h/		- sans larynx pendant la production de ces consonnes - se produisent par le larynx

Somme toute, ces aide-mémoires sont encombrants et sont jugés à peu près aussi utiles en pratique que les systèmes à 3 indices qui ont été dénoncés :

- Si vous tombez sur un mot que vous ne connaissez pas, regardez l'image.
- Si cela ne fonctionne pas, lisez jusqu'à la fin de la phrase...
- Est-ce que ça a du sens ?

Le problème est que ce processus ne ressemble en rien à une lecture authentique et ne consiste pas en un étayage efficace. Les aide-mémoires doivent être accessibles, sinon leur valeur est compromise ou annulée.

Les murs de sons servent à traiter les différentes possibilités d'écrire les différents sons de la langue, mais comme il y aura toujours plus de possibilités à écrire les sons, ces modèles demeureront limités et incomplets dans leur façon de favoriser la lecture ou l'écriture. Dans l'équation de la réussite de l'apprenant, l'effet enseignant compte pour beaucoup plus qu'une organisation de mots ou de sons sur le mur.

“

L'une des tâches les plus importantes de l'enseignant chargé d'enseigner la lecture aux élèves qui peinent à lire est de favoriser la conscience phonémique (sons de la parole) dans les mots et d'aider les enfants à acquérir la capacité d'articuler, de comparer, de segmenter et de fusionner ces phonèmes.

- Louisa Moats

”

Certains propos ont été inspirés par :

<http://shanahanonliteracy.com/blog/should-we-build-a-word-wall-or-not#sthash.qa9ObCTH.dpbs>

Mur de mots

Objectifs / organisation :

- de l'écrit -> l'oral
- organisation alphabétique
- perspective de l'enseignant
- dépend du soutien de l'enseignant
- dictionnaire visuel sélectionné avec un accent sur l'orthographe des mots à partir des 26 lettres de l'alphabet

- accent sur un mot, ou sur peu de mots

- repose sur la capacité de repérer la lettre qui représente le son recherché et de le trouver sur le mur

Défis / limites

- se limite aux 26 lettres (alors qu'il y a 36 sons en français, et 44 en anglais)
- di/trigrammes absents
- on doit savoir où sont classés les mots pour les trouver sur un mur qui peut ne pas être organisé en ordre alphabétique

Français

- 26 lettres
- 36 phonèmes (sons)
- 130 graphèmes (lettre(s) qui représentent un son)

Anglais

- 26 lettres
- 44 phonèmes (sons)
- 250 graphèmes (lettre(s) qui représentent un son)

Dans ces deux langues qui partagent plus de similitudes que de différences, il existe davantage de possibilités de représenter les sons de la langue que de sons qui existent dans ces langues.

Cette caractéristique non biunivoque la rend opaque et plus difficile à maîtriser à l'écrit que d'autres langues plus transparentes (1 son = 1 lettre).

Mur de sons

Objectifs / organisation :

- de l'oral -> à l'écrit
- organisation phonémique
- perspective de l'apprenant
- dépend du soutien de l'enseignant
- accent sur la production des sons et des caractéristiques linguistiques des sons (fricatives, occlusives, glides (ou semi-voyelles), voisé/non voisé) indiquant leurs lettres/graphèmes
- accent sur la généralisation des acquis à plusieurs mots/contextes
- conscience du lieu de production des sons (langue, dents, palais, joues, nez)
- repose sur la capacité de repérer la forme de la bouche à partir du son dans le mot, de le trouver sur le mur

Défis / limites

- les photos représentent la forme de la bouche dans le contexte isolé, donc le plus pur qui soit; en réalité, la coarticulation fait en sorte que la forme de la bouche varie en fonction de la position du son dans le mot, ce qui peut être difficile à retrouver sur le mur
- les photos sont utiles pour le placement articulaire du premier son d'un mot, mais le placement pour plusieurs sons n'est pas visible, ou encore plusieurs sons peuvent emprunter un placement identique ou qui paraît l'être, ce qui annule les bienfaits potentiels de ce type de repérage visuel
- dans certaines régions où le français est parlé, on entend une diphtongaison sur les mots comme *pâte*, *baleine*
- et que faire des lettres muettes (h, lettres finales) ?
- le **x** et le **w** seront-ils répertoriés sous toutes leurs possibilités de sons (/s/, /z/, /ks/, /gz/ ; /w/, /v/, /u/) ?

Les deux murs sont statiques... mais si le mur de sons était interactif ?

À moins d'inclure les apprenants dans la création de chacun des outils et de leur permettre d'évoluer en fonction des besoins de l'apprenant, les deux systèmes manquent d'efficacité et ont une application mnémorique assez faible.

Enfin, dans les deux cas l'apprenant doit savoir ce qu'il cherche, et où chercher.

Les apprenants les plus forts qui risquent de s'y trouver assez facilement tandis que les apprenants qui auront besoin d'un appui plus soutenu risquent d'éprouver des difficultés à s'y retrouver.

Y a-t-il lieu de s'inquiéter lorsque mon apprenant invente des mots en écrivant ?

- L'orthographe approchée ou l'écriture fait partie du développement de l'apprenant (Ouellette et Sénéchal, 2017 ; Ouellette et coll., 2013 ; Ehri, 1998; Vellutino et Scanlon, 1987 ; Read, 1971). Même avant d'avoir fait le tour de toutes les **correspondances sons/lettres** et **lettres/sons**, l'apprenant tentera d'écrire des mots et des messages. Comme il lui manque toujours des connaissances sur les correspondances complexes, il aura tendance à simplifier l'orthographe. L'apprenant qui réussit à écrire au son en utilisant ce qu'il a appris du principe alphabétique démontre de belles compétences en littératie (Levin, Patel, Margalit et Barad, 2002). Si vous arrivez à oraliser ce que l'apprenant tente d'écrire, ou presque, alors c'est bon signe.
- On peut s'attendre à ce que l'apprenant passe par les étapes suivantes en écrivant des messages/des mots (Trehearne, 2013 ; Treiman, Sotak et Bowman, 2001 ; Treiman, 1994 ; Ehri et Wilce, 1985) :
 - orthographe précommunicative : gribouillis, chiffres, mélanges de pseudolettres et de vraies lettres, la même lettre répétée pour imiter l'écriture adulte (aucun rapport entre les sons et les lettres),
 - écriture semi-phonétique : L M pour «elle aime»,
 - écriture phonétique : JRF pour girafe ou RV pour Hervé.
- Les connexions entre le nom de la lettre et la façon de la représenter à l'écrit indiquent que l'apprenant est conscient du code et de la relation qui existent entre la lettre écrite, le nom qu'elle porte, et le son qu'elle peut faire (Treiman et coll., 1996).
- Le français et l'anglais sont des langues alphabétiques dans lesquelles le nom d'une lettre est relié, en quelque sorte, au son qu'elle peut faire. En français, par exemple, on entend dans les **voyelles** simples (**a, e, i, o, u**) le son qu'elles font — ou l'un des sons qu'elles peuvent faire — sans tenir compte des variations régionales, et des relâchements. Les **consonnes**, quant à elles, font entendre le son qu'elles peuvent faire, soit au début (**b, d, j, k, p, q, t, v, z**) ou à la fin de leur nom (**f, l, m, n, r, s**).
- La structure CV (**consonne-voyelle** — la, se, de) étant plus facile à traiter pour l'apprenant (Écalte, 2004), le nom et le son des lettres qui suivent cette structure sont plus faciles à maîtriser que celles pour lesquelles le nom suit la séquence VC (**voyelle-consonne** — il, as, or).
- Les lettres pour lesquelles le nom est plus ou moins relié au(x) son(s) qu'elles peuvent représenter sont moins faciles à maîtriser (c, g, w, x ; h ; y). Lorsque le son de la lettre est contenu dans son nom, les lettres sont plus faciles à maîtriser (Justice et coll., 2006).

Poursuivez



L'enseignement
explicite de
la conscience
phonémique

Cessez de



Passer trop
de temps sur
les unités plus
grandes avant
d'aboutir au
phonème

Visez à



Aboutir assez
rapidement au
travail sur le
phonème,
apparié au
graphème

Ressources additionnelles

www.teacherspayteachers.com/Store/Reusslire

LE MAPPING ORTHOGRAPHIQUE
MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

édition pour les membres du personnel enseignant

Compte les sons

Écris les lettres

Écris le mot

AlphaGraphe

Correspondances sons/lettres

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

LES FAÇONS LES PLUS COURANTES D'ÉCRIRE LES GRAPHÈMES QUI REPRÉSENTENT LES SONS DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

CORRESPONDANCES PHONO-GRAPHIQUES POUR BÂTIR SUR LES SIMILITUDES ET ENSEIGNER LES DIFFÉRENCES

AlphaGraphe

Correspondances lettres/sons

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

LES FAÇONS LES PLUS COURANTES DE LIRE LES GRAPHÈMES DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONÉTIQUES POUR BÂTIR SUR LES SIMILITUDES ET ENSEIGNER LES DIFFÉRENCES

AlphaGraphe

AlphaPosters

AlphaAffiches

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

Classroom posters / affiches pour le salle de classe
Special needs / besoins particuliers / 1 lettre par page

Target words with initial phonemes connected both in English and French

Multisyllable words / lettres et le son initial correspondent en français et en anglais

AlphaGraphe

cartes AMI-B

EMA flash cards

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

colorful images of objects / pour repérer et travailler le son de la lettre que représente la lettre en français ou en anglais

portable flashcards / to help students and describe letter name, sound and grapheme

AlphaGraphe

Letter and number tracing

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

Des lettres à tracer pour pratiquer la calligraphie et pour travailler les nombres en français et en anglais

Tracing handwriting skills and number tracing into name and sound

AlphaGraphe

Chanson du nom et du son des lettres

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

avec l'alphabet mnémorique imagé d'AlphaGraphe

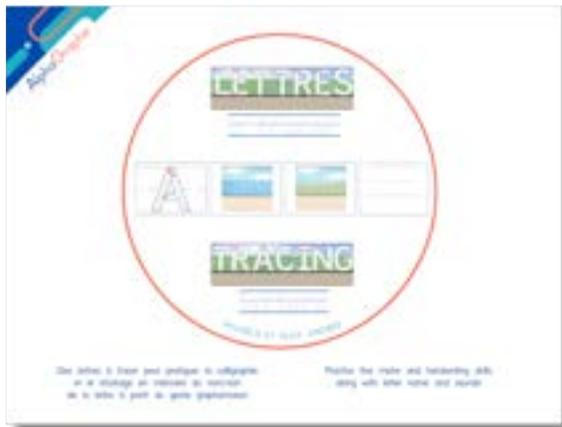
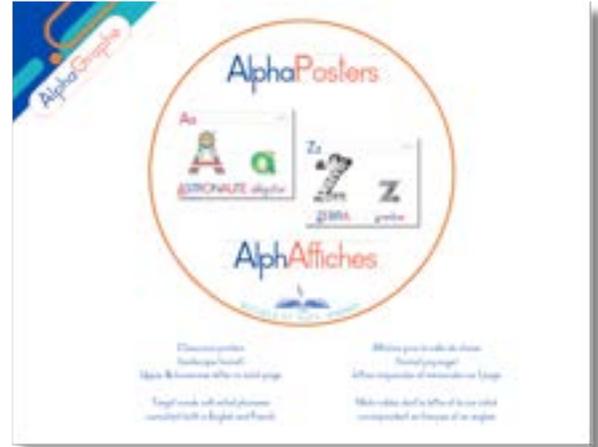
AlphaGraphe

AlphaFlash

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

Ressources additionnelles

www.teacherspayteachers.com/Store/Reusslire



Geste 2 : Enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes de manière explicite et systématique



Qu'est-ce que la dyslexie ?

1

DÉFINITION

« La dyslexie se définit comme une difficulté inattendue dans l'apprentissage de la lecture. La dyslexie réduit la capacité d'un individu à lire rapidement et automatiquement et à retrouver facilement les mots prononcés, mais elle n'entrave pas sa créativité et son ingéniosité.»

-Yale Centre for Dyslexia and Creativity

2

LA FRÉQUENCE DE LA DYSLEXIE

10-20 % de la population souffre d'un trouble de l'apprentissage du langage. La dyslexie est la cause la plus fréquente des difficultés de lecture, d'écriture et d'orthographe. La dyslexie touche presque de la même manière des personnes de différents milieux ethniques et socio-économiques.

3

LES 'CAUSES' DE LA DYSLEXIE

La dyslexie est souvent héréditaire. Les causes exactes de la dyslexie ne sont pas encore claires. Cependant, des études anatomiques et d'imagerie cérébrale montrent des différences dans le développement et le fonctionnement du cerveau d'une personne dyslexique.

4

LES SIGNES DE LA DYSLEXIE

- Les signes de la dyslexie peuvent varier. Cependant, les signes les plus courants sont:
- difficulté à apprendre le nom/son des lettres
 - lecture lente et laborieuse, ou inexacte
 - faiblesse marquée en orthographe
 - difficulté à lire des mots inconnus
 - évite de lire

5

DYSLEXIE DANS LE CERVEAU



Lecteur neurotypique



Lecteur atteint de dyslexie

6

MYTHES SUR LA DYSLEXIE

La dyslexie n'est pas :

- rare
- voir les lettres à l'envers
- liée à l'intelligence/QI
- un manque de motivation ou de la paresse
- un problème visuel
- quelque chose qui peut être "dépassé"
- causée par une mauvaise éducation des enfants

COMPRENDRE LE TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE (TDL)

Trois choses à savoir sur le TDL

1. On parle du trouble développemental du langage lorsqu'un enfant ou un adulte a des difficultés à parler ou à comprendre le langage.
2. Le TDL est un handicap invisible qui touche environ 1 enfant sur 14 et qui peut affecter l'alphabétisation, l'apprentissage scolaire, les amitiés et le bien-être émotionnel.
3. L'apport de professionnels, notamment d'orthophonistes et d'enseignants, peut être réellement bénéfique.

TDL: Terminologie du diagnostic, fréquence et causes

- **Consensus sur la terminologie** : La recommandation sur l'usage de l'expression *Developmental Language Disorder* a été publiée dans Bishop et coll. (2016; 2017). Cette publication explique comment le consensus a été établi. La traduction Trouble développemental du langage a été adoptée à l'unanimité par des représentants francophones du Canada, de la France, de la Belgique et de l'Afrique.
- **Fréquence** : Le TDL touche environ 1 enfant sur 14. Une étude épidémiologique effectuée récemment au Royaume-Uni, l'étude SCALES (Norbury et coll., 2016), a démontré que 7,5 % des enfants ont un TDL, sans cause biomédicale connue (exemples : épilepsie, déficience auditive neurosensorielle, trouble du spectre de l'autisme (TSA), déficience intellectuelle).
- **Causes** : Le TDL a tendance à être héréditaire. Des études portant sur des jumeaux indiquent que le TDL est lié à des facteurs génétiques importants. Cela semble dû à l'effet combiné de plusieurs gènes plutôt qu'à une mutation spécifique (Bishop, 2006). La croyance populaire que le TDL est causé par des parents qui ne parlent pas à leurs enfants n'est pas confirmée par la recherche.
- **Neurobiologie** : Il n'y a **aucun** signe de lésion cérébrale dans la vaste majorité des cas ; il peut y avoir des différences subtiles dans la taille de certaines régions du cerveau et dans les proportions de matière grise, mais ces données ne sont pas constantes d'un enfant à un autre. Aucun marqueur biologique pour le TDL n'a été identifié à ce jour (Leonard et coll., 2006).

TDL : Difficultés associées

- **Relation avec d'autres troubles** : Le TDL est souvent associé à certaines comorbidités, comme le TDAH, la dyslexie, les troubles moteurs, le trouble développemental de la coordination, les troubles de la parole ou les problèmes émotionnels. Il y a beaucoup de discussion sur le chevauchement du TDL avec le TSA léger (Bishop, 2008). Plusieurs enfants n'ont pas les difficultés sociales associées au TSA, mais certains ont des traits autistiques légers. Il y a cependant une différence marquée dans l'aide offerte aux enfants qui ont un diagnostic de TSA par rapport à ceux qui ont un diagnostic de TDL, laquelle persiste jusqu'à l'âge adulte, où la dyslexie et le TSA sont des handicaps reconnus, alors qu'il existe très peu de reconnaissance du TDL.
- **Alphabétisation et résultats scolaires** : Il existe des liens étroits entre le TDL et la dyslexie (Bishop et Snowling 2004). Beaucoup d'enfants qui ont un TDL répondent aussi aux critères de la dyslexie (McArthur et coll., 2000). Même si l'enfant peut lire correctement à voix haute, il y a souvent des problèmes de compréhension de ce qui est lu (Stothard et coll., 2010). Ces problèmes sont fréquemment négligés, et le

manque de compréhension peut être interprété à tort par l'enseignant comme de l'inconduite ou de l'inattention. Le TDL est absent des programmes de formation des enseignants.

- **Difficultés sociales avec les pairs** : La capacité de s'exprimer aisément et de comprendre rapidement ce que les autres disent peut jouer un rôle important dans les relations sociales. L'étude *Manchesterii* sur le langage a montré qu'à l'âge de 16 ans, 40 % des individus ayant un TDL éprouvaient des difficultés relationnelles avec leurs pairs (St. Clair, Pickles, Durkin et Conti-Ramsden, 2011), que 50 % de ceux âgés de 16 ans se souviennent avoir été victimes d'intimidation dans leur enfance (comparativement à moins de 25 % des adolescents à développement typique) et que 13 % ont connu une intimidation continue depuis l'enfance (Knox et Conti-Ramsden, 2003). Une meilleure compréhension du TDL par les adultes et par les pairs pourrait aider à éviter ces conséquences négatives.

TDL : Le marché du travail et la santé mentale

- **Le marché du travail** : Le TDL doit être pris au sérieux, car il peut augmenter le risque de chômage et le manque d'indépendance à l'âge adulte (Conti-Ramsden et Durkin, 2008). Pourtant, ceux et celles qui ont des problèmes légers réussissent souvent à garder des emplois, mais il s'agit généralement d'emplois peu spécialisés (Whitehouse et coll., 2009). Une meilleure prise de conscience sur le TDL dans les écoles permettrait de mieux développer et mettre en valeur les compétences des enfants, afin qu'ils ne soient pas désavantagés s'ils ne réussissent pas bien selon les mesures scolaires conventionnelles.

- **Santé mentale** : Les enfants dont le TDL est plus léger montrent peu de difficultés. En revanche, environ deux tiers des enfants (64 %) qui ont un trouble du langage persistant manifestent **certaines** comportements d'extériorisation (par ex. l'inconduite : « l'enfant se bat avec ses pairs ») ou d'intériorisation (par ex. le retrait : « l'enfant est solitaire, a tendance à jouer seul ») (Conti-Ramsden et Botting, 2004). Heureusement, ces difficultés se règlent souvent à l'adolescence (St. Clair et coll., 2011), mais les adolescents qui ont un TDL sont deux fois et demie plus susceptibles de signaler des symptômes de dépression que leurs pairs à développement typique (Conti-Ramsden et Botting, 2008). En santé mentale, la majorité des interventions pour enfants sont axées sur la communication orale, ce qui n'est pas idéal pour des enfants qui ont un TDL.

TDL : L'intervention

- **Intervention** : Pour que les interventions soient efficaces, elles doivent être de haute qualité et d'une durée suffisante – un nombre croissant d'interventions prometteuses sont en cours de développement (Law et coll., 2015). De solides essais contrôlés ont effectivement montré que les interventions réalisées par des aides-enseignants qui avaient été formés et soutenus pouvaient apporter des gains significatifs en langage (Fricke et coll., 2013; 2017) et en alphabétisation (Bowyer-Crane et coll., 2008). Certains enfants auront besoin d'un soutien à long terme pour des problèmes susceptibles de persister malgré l'intervention (Boyle et coll., 2010). Les recherches ont révélé qu'il est plus difficile d'intervenir auprès des enfants qui ont des difficultés de compréhension.

TDL : Reconnaissance publique et campagne de sensibilisation sur le TDL

- **Histoire et terminologie** : Les troubles du langage chez l'enfant sont exposés dans les écrits scientifiques depuis environ 200 ans (Gall 1822). L'expression « aphasie développementale » a d'abord été utilisée, mais par la suite, plusieurs autres termes ont été employés dans la recherche et en pratique (dysphasie, trouble spécifique du langage, trouble primaire du langage) (Dockrell, 2006). L'expression *Developmental Language Disorder* utilisée en anglais est apparue il y a plusieurs années, mais les nouvelles recommandations, publiées en 2017, donnent des directives claires en ce qui concerne son usage et expliquent pourquoi elle a été privilégiée.

● **Améliorer la reconnaissance publique du TDL** : Le TDL est mal connu, et cela se traduit par un nombre limité de travaux de recherches dans ce domaine par rapport à la fréquence et à la sévérité du TDL (Bishop, 2010). La campagne ÉveilTDL (Anglais : RADLD) lutte pour améliorer l'information et les connaissances du public sur le TDL, par la création d'une chaîne YouTube, d'un site internet et de ressources complémentaires.

References

- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D. V. M. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders: from theory to practice* (pp. 67-78). Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLOS One*, 5(11), e15112.
- Bishop, D. V. M., Clark, B., Conti-Ramsden, G., Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2012). RALLI: An internet campaign for raising awareness of language learning impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 28(3), 259-262. doi:10.1177/0265659012459467. pdf here: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265659012459467>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J., (2004) *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: The same or different?* *Psychological Bulletin*. 130 (6), 858-886.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2016). [CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study](#). Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2017). [Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology](#). *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. doi:10.1371/journal.pone.0158753
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive-expressive language impairment: a review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(11), 994-999. doi:10.1111/j.1469-8749.2010.03750.x
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carroll, J.M., Miles, J., Götz, K., & Hulme, C. (2008) *Improving Early Language and Literacy Skills: Differential Effects of an Oral Language versus a Phonology with Reading Intervention*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 422-432
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 70-83.
- Dockrell JE, Lindsay G, Letchford C, and Mackie C (2006) Educational provision for children with specific speech and language difficulties: Perspectives of speech and language therapy managers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 423-40.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A.J., Hulme, C. & Snowling, M.J., (2013) Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54(3), 280-290.
- Gall, F. J. (1822), *Sur les fonctions du cerveau et sur celles de chacune de ses parties: avec des observations sur la possibilité de reconnaître les instincts, les penchans, les talents, ou les dispositions morales et intellectuelles des homes et des animaux, par la configuration de leur cerveau et de leur tête*. Paris: J.B. Baillire.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), 1-12.
- Law, Roulstone, & Lindsay, 2015 Integrating external evidence of intervention effectiveness with both practice and the parent perspective: development of 'What Works' for speech, language and communication needs. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2015, 57(3), 223-228.

- Leonard, C., Eckert, M., Given, B., Virginia, B., & Eden, G. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, 129(12), 3329-3342.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the 'specifics' of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 869-874.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). [Article]. *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199.
- Stothard, SE., Hulme, C, Clarke, P., Barmby, P, Snowling, M. J. (2010) YARC York Assessment of Reading for Comprehension (Secondary). GL Assessment.
- Whitehouse, A. J. O., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relates to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 489-510.

i

Le terme *alphabétisation*, est privilégié en Europe, pour désigner ce qui est connu au Canada comme *littératie*.

ii

Manchester Language Study

TERMES À CONNAÎTRE

Décodable/Déchiffrable : se dit d'un mot qui contient des correspondances lettres-sons qui ont été enseignées ; le taux de décodabilité/déchiffrabilité est une cible mouvante : pour le lecteur confirmé, tous les textes sont décodables à 100 % alors que pour l'apprenant, ce taux variera en fonction de ce qu'il a reçu comme enseignement explicite des graphèmes qui se trouvent dans ce livre.

Diphthongue : se dit d'une suite de 2 graphèmes successifs qui font 2 sons vocaliques distincts

- en anglais, les sons ow et oy en sont des exemples : on entend le son de 2 voyelles en lisant ces graphèmes ;
- le français n'a pas de diphthongues : les digrammes (au, ai, ei...) et trigrammes (eau, ain...) qui font des sons vocaliques ne font qu'un seul son ;
- la diphthongaison qui est entendue en français est régionale et ne s'applique pas partout ; le ei du mot baleine au Québec est produit sans diphthongaison alors qu'on entend parfois une légère diphthongaison dans d'autres régions – il en va de même pour les mots fête et pâte, ainsi que fleur et faire, père et peur.

Morphème : les plus petites unités porteuses de sens qui peuvent être détachées d'un mot pour en former d'autres, en changeant la signification ; les préfixes, les suffixes et les racines des mots sont des morphèmes (p. ex. faire, défaire, refaire ; con/struct/ion).

Paire minimale : se dit de mots qui ne diffèrent que d'un seul son (fer, mer)

Graphème : se dit d'une lettre ou d'une combinaison de lettres utilisées pour faire un son (p. ex. b, ch, eau).

accontextuel : se dit de graphèmes constants dont la prononciation est invariable ; c'est le cas de la lettre « v » qui fait toujours le son /v/, à titre d'exemple.

simple : se dit d'une lettre qui représente un son (v, b, k).

transparent : se dit d'une lettre ou d'un graphème qui représente toujours le même son (v, k).

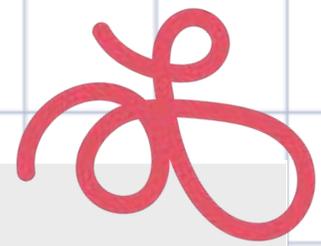
stable/constante : se dit d'une lettre ou d'un graphème qui ne varie pas, qui produit le même son lorsque lu (la lettre « v » qui fait toujours le son /v/).

contextuel : se dit de graphèmes non constants dont la prononciation est variable et changent en fonction du contexte ; c'est le cas des « c » et « g » durs/doux ainsi que du « t » devant « ion », « ie » et « iel(le) ».

complexe : se dit d'un son qui est représenté par un graphème qui contient plusieurs lettres (qu, ain).

opaque : se dit d'une lettre ou d'un graphème qui peut représenter plusieurs sons (p. ex. c = /k/, /c/, muet) ; un son qui peut être représenté par plusieurs graphèmes (p. ex. /k/ = c, q, qu, k, ch).

variables/inconsistantes : se dit d'une lettre ou un graphème dont la prononciation peut changer.



C'est...

- suivre une séquence claire des correspondances graphèmes-phonèmes en progressant du plus simple au plus complexe
- ne rien laisser au hasard
- utiliser un programme qui relie et unifie les compétences
- établir des routines
- suivre une procédure étape par étape
- libérer progressivement les responsabilités en utilisant l'approche "je fais, nous faisons, tu fais".
- décomposer le contenu essentiel en éléments gérables
- enseigner de manière interactive, en donnant aux élèves de nombreuses occasions de réagir
- donner aux élèves des occasions de s'exercer de manière significative et judicieuse

Ce n'est pas...

- enseigner les concepts qu'au fur et à mesure qu'ils se présentent
- attendre que les élèves découvrent par eux-mêmes les concepts phonétiques de base
- travailler sans un cadre et une séquence fiables
- travailler sans routine établie
- donner des activités phoniques au lieu de fournir un enseignement solide

Doit comprendre...

- des leçons explicites ciblant la CGP
- un enseignement explicite de l'association des phonèmes à des mots réels
- des possibilités nombreuses de mise en oeuvre de ces compétences en contexte significatif contrôlé

Gabarit de leçon – traduit librement de Kemeny (2023), p. 50

Étapes	Leçon d'enseignement explicite, systématique et structuré
1. Révision exercice visuel exercice de fusion exercice auditif	
2. Explication de l'objectif de la leçon (<1 min.)	
3. Échauffement en conscience phonémique (3 à 5 min.)	
4. Présentation du nouveau concept (3 à 5 min.)	
5. Lecture de mots (5 min.)	
6. Pratique de l'encodage (5 à 10 min.)	
7. Lecture d'un texte décodable (5 à 10 min.)	
8. Phrases à trous (2 à 3 min.)	
Plus tard, en petits groupes	
9. Offrir d'autres occasions de s'exercer (3 à 5 min.)	
10. Lecture de textes enchainés (décodables ou non contrôlés)	
Comments:	

Montre-moi comment tu écris ça!



1.

2.

3.

4.

5.

Phrases

Progression des apprentissages des graphèmes complexes : considérations particulières exigeant des choix didactiques

Une fois le principe alphabétique enseigné et maîtrisé, on priorise les éléments suivants lors de l'étude systématique des correspondances graphèmes-phonèmes complexes* :

- graphèmes accentués simples et courants :
 - à, è, é, ê, ù (1 seul mot, mais le mot est fréquent : où*)
 - graphèmes qui figurent dans les prénoms des élèves peuvent être ciblés, surtout avec ces élèves, mais l'attente de maîtrise ne sera pas la même chez tous les élèves : les élèves dont le prénom contient des graphèmes complexes seront davantage aptes à les maîtriser plus tôt que les élèves dont les noms ne comprennent pas ces particularités
- graphèmes composés acontextuels (donc simples, non influencés par la « loi de position »)

<ul style="list-style-type: none"> ◦ au*, eau ◦ ou* ◦ oi ◦ un*, on*, an, en*, in ◦ oi ◦ ei ◦ er = /e/ en finale de mot (verbes à l'infinitif) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ch ◦ qu ◦ gu ◦ gn ◦ ph ◦ th 	* = mot fréquent
--	--	------------------
- graphèmes composés acontextuels pouvant représenter plus d'un son
 - ai → peut faire /e/ (je mangerai) ou /ɛ/ (aile)
 - et → peut faire /e/ (mot outil « et » - seule occurrence en français) ou /ɛ/ (jouet)
 - eu → /œ/ (peur, heure) ou eu, eux → /ø/ (peu, bleu, eux, deux, ceux)
 - oe et oeu → /œ/ (œil, soeur, cœur)
 - il(le) (fille)
 - ail(le), ouil(le), eil(le), euil(le)
 - ain, ein → représentent une voyelle nasale mais le « n » (pain, frein) est prononcé lorsque suivi du « e » (laine, peine)
 - oin, ien → représentent une voyelle nasale mais le « n » (coin, moins, mien) est prononcé lorsque suivi du « e » (moine, mienne)
- graphèmes composés contextuels qui peuvent faire plus d'un son
 - règles lexicales
 - c/g dur et doux → le c et g représentent /k/ et /g/ devant les lettres RAOUL
 - pour aboutir au son /s/ avec « c » devant « a », « o » et « u » on doit utiliser le « ç » (ça, garçon, reçu)
 - pour aboutir au son /g/ devant « e », « i » et « y » on doit placer un « u » entre /g/ et la voyelle (guêpe, guidon, Guy)
 - nasales devant m, p et b → influencées par le geste articulatoire (la bouche prépare un son bilabiale, donc on utilise le graphème « m » dont le son est produit avec les 2 lèvres devant les mots comme « ambulance, ombre, important et humble)

En théorie, les graphèmes ici classés suivent la complexité attendue pour les maîtriser en lecture ou en écriture. Or, certains élèves maîtriseront certaines compétences linguistiques plus complexes avant d'autres plus simples - tout dépend du degré d'exposition à cette graphie ou à leur besoin d'y recourir plus fréquemment.

+ facile à apprendre

complexité théorique

+ difficile à maîtriser

Progression des apprentissages des graphèmes complexes :

considérations particulières exigeant des choix didactiques

+facile à apprendre

+complexité théorique

+difficile à maîtriser

- règles lexicales des accents
 - le tréma : pour que chaque voyelle puisse faire son « son »
 - ë : Noël
 - ĩ : Loïc
 - ù : aigù
 - le circonflexe : a remplacé un « s » qui est disparu avec la transformation de la langue (trace morphologique)
 - ô : hôpital, hospitalier
 - â : gâteau, gastronomie
 - î : île, island (translangage)
- liens morphologiques
 - lettres muettes qui annoncent une famille de mots
 - liens articulatoires
 - voix -> voisé ; paix -> paisible, pacifique
 - plomb -> plombier
 - estomac -> estomagué ; blanc -> blanche
 - liens étymologiques
 - ch -> /k/ : chœur, chorale, orchestre
 - il -> /i/ outil, outiller
- liens syntaxiques
 - constants
 - er -> infinitif
 - ez -> 2e p. p.
 - é -> passé composé
 - ée+s -> genre / nombre
 - inconstants ai = é (futur)
- exceptions / fréquences à évoquer quand le besoin se présente
 - faim
 - ch = k

Il n'est pas attendu que l'on procède par catégorie. À titre d'exemple, on pourrait choisir d'enseigner des accents contextuels (i) et certains graphèmes composés acontextuels (ph) avant de parler des accents acontextuels (ù) si le besoin ce présente.
Ces décisions font partie des choix didactiques qui relèvent de l'intention pédagogique du personnel enseignant.

Pour une progression attendue pour l'enseignement des :

particularités
morphologiques ou
étymologiques, veuillez
consulter la section XII

règles lexicales,
veuillez consulter
la Partie XIII.

règles grammaticales
(syntaxiques), veuillez
consulter la section XIV

classification des graphèmes	graphèmes en ordre de transparence (entropie)		précisions et particularités à considérer lors de l'enseignement explicite et la prise de décision quant aux choix didactiques
accontextuels constants se dit de CGP systématiques qui se transcrivent toujours de la même façon (constantes) et ne dépendent pas du contexte (accontextuelles) à ce stade, il est utile de présenter la graphie courante simple, sans présenter les exceptions, irrégularités ou tendances minoritaires	1	simples voyelles • a, i, u consonnes • b, d, t, k, l, m, n, p, r, t, x, z	<ul style="list-style-type: none"> a = variation de prononciation (table ; il g 2 ans) n = peut faire partie des graphèmes nasaux (an, en, in, un, on) t = s (devant i + voyelle : attention, patience) ch = k (moins fréquent) ng = graphème tiré de l'anglais ng (poing) exceptionnel et morphologique
	composés 2 consonnes successives = 1 phonème • ch, gn, ng, ph 2 consonnes successives = 2 phonèmes • gr, tr, pr, br, gl, pl, bl, cl, fl, vl 3 consonnes successives = 3 phonèmes • sc(i), sp(i), st(i) 2 ou 3 graphèmes successifs = 1 phonème • oi, eu, ou, oe, oeu • on, un, an/en, in • oin (oi + in = oin)	<ul style="list-style-type: none"> une fois que l'élève arrive à fusionner des graphèmes continus et brefs, on peut s'exercer à fusionner des groupes consonantiques ; ces combinaisons ne sont pas considérées un graphème : il s'agit de 2 ou 3 graphèmes successifs eu = /y/ (prononcé « u ») = une seule occurrence, mais le mot est fréquent (eu) ou, oi sont constants en lecture (toujours lus de la même façon) et presque toujours orthographiés de la même façon (lettres muettes finales, oy) eu = 2 variantes de prononciation (peu, peur) oe ; oeu = (oeuf, soeur, coeur) les nasales sont constantes lorsqu'elles ne sont pas suivies d'un « e » 	
accontextuels inconsistants se dit de CGP qui ne se transcrivent pas toujours de la même façon (inconstantes) ; ces CGP ne dépendent pas du contexte	2	simples • é - e - i (constants en lecture ; inconsistants en orthographe) • o - y (inconstants en lecture et en orthographe)	<ul style="list-style-type: none"> en lecture, les graphèmes é, è et i sont constants en lecture (toujours lus de la même façon) en orthographe ces graphèmes peuvent être orthographiés de différentes façons en fonction du contexte (classe de mots) o + et + y = peuvent être lus et écrits de plus d'une façon les phonèmes que représentent ces graphèmes peuvent être orthographiés de différentes façons
	3	composés • ai (inconstant en lecture) • ei (constant en lecture) • au, eau, qu, gu, ph (constants en lecture) • on, un (constants en lecture en syllabe ouverte ainsi qu'en écriture) • an, in (constants en lecture en syllabe ouverte ; inconsistants en orthographe) • en (inconstant en lecture) • il(i) (assez constant en lecture)	<ul style="list-style-type: none"> le son /i/ s'écrit souvent « ai » en début de mot ; en finale de mot, le graphème « ai » seul représente le phonème /ai/ (/iʁi/) : lorsque suivi d'un « s », d'un « t » ou d'un « nt », on entend le son /i/ en finale de mot « ei » est plus constant et représente toujours /ei/, quoiqu'il est moins fréquent que le « ai » an, en, in = suivent la règle des graphèmes nasaux, quoiqu'il peut y avoir plus d'une façon d'écrire le son /i/ comme dans lapin (ain, ain) (note : on n'écrit « ain » que dans le mot « faim », qui fait partie de la famille de mot « faginer ») « au », « eau » et « qu » = graphèmes constants en lecture « il(i) » comme dans « fille » = tendance majoritaire ; dans les mots des familles ville, mille et tranquille les /i/ sont lus /i/ (comme dans « ja » et non /j/ (comme dans « fille »))
contextuels constants se dit de CGP systématiques qui se transcrivent toujours de la même façon (constantes) dans un contexte déterminé (contextuelles)	4	simples • m devant m, p, b • ç	<ul style="list-style-type: none"> cette règle contextuelle doit être enseignée à partir du geste articulatoire de la bouche qui prépare le son suivant (lèvres fermées comme pour prononcer m, p ou b) le graphème « ç » est constant en français : il mène toujours au son /s/ mais n'est utilisé que devant « a », « o » et « u » ; en omettant la cédille, le « c » devant ces voyelles donne le son /k/
	5	composés • gu devant s, l, y • cu devant e • t	<ul style="list-style-type: none"> règle orthographique : devant « e », « i » et « y », pour que la lettre « g » fasse le son du /g/ dur, il faut ajouter le « u » le « cu » devant « e » et « i » = /k/ (exceptionnel : gyeulle) généralement, le « t » qui précède une voyelle sera prononcé /t/ (récréation, attention, patience)
contextuels inconsistants se dit de CGP non systématiques et inconsistantes (variant) et dépendent du contexte (contextuelles) Certaines CGP sont associées à une règle dominante (plus fréquente) ou minoritaire (plus rare). Parfois une règle ou tendance plus rare s'applique à des mots ou graphèmes moins fréquents, mais très communs.	6	simples • e • é • s • c • z • x	<ul style="list-style-type: none"> /i/ devant l, s, l, r, s'écrit « e » ; le phonème le plus commun que fait la lettre « e », c'est le /e/ lorsque le graphème « e » n'est pas accentué et qu'il est devant une consonne finale (sec, bec) ou devant 2 consonnes (belle, pelle) il représente généralement le son /i/ en français devant 1 graphème non doublé qui précède un « e » final muet, on place un accent grave pour faire le son « è » (sèche, gèle, jete) de manière exceptionnelle il peut également représenter le son /e/ (femme, patiemment) « e » peut également être muet ce graphème représente le son /g/ ou g dur devant « Raoul » (grand garçon, gomme, aigu, gland) devant « u », le graphème « u » est généralement muet (Ouy, guineuve, guépe), sauf en cas d'emprunts (guacamole, guava) s en début de mot = s s entre 2 voyelles = z s final = muet parfois oralisé en fin de mot (autobus = exceptionnel) ce graphème = /k/ (c dur) devant « Raoul » (craie, camion, colle, cuve, clown) en omettant la cédille, le « c » devant ces voyelles donne le son /k/ ce graphème est constant en lecture sauf en finale de mot et lorsqu'il est précédé du graphème « e » (assez net, verbes accordés à la 2e personne du pluriel - vous venez) ce graphème représente 5 possibilités en lecture : <ul style="list-style-type: none"> /s/ (taxi) /z/ (cytophène, exercice) /s/ (six, six) /z/ (système) muet : pluriel (choux) ou morphologique (paix)
	tendances dominantes • /i/ s, l, r = s • /i/ s, l, r = c	tendances minoritaires • /i/ s, l, r = c	<ul style="list-style-type: none"> on trouve plus souvent, le graphème « s » devant « e » et « i » (se, ses, si, sinon), quoique le graphème « c » est présent dans plusieurs des mots à fréquence élevée (ce, ceci, cela, celui, celle, cet, cette, ces)
7	simples • sa • gu • gn	• sa • gu • gn	<ul style="list-style-type: none"> « sa » entre 2 voyelles = s (constant en lecture ; inconsistant en orthographe (blessé, pièce)) lorsque le « g » est suivi d'un « u », ce graphème représente le phonème /g/ (g dur) ; de manière générale et à l'exception de quelques mots, le graphème « u » n'est pas prononcé lorsque le « g » est suivi d'un « e », ce graphème représente le phonème /j/ (g doux) ; de manière générale, en finale de mot, le son /j/ est représenté par le graphème « g » quoique le « k » représente toujours le phonème /k/, en français le son /k/ s'écrit plus souvent « qu » que toute autre occurrence y compris le « g », le « c » et le « ch » c devant « e » et « o » est contextuel, mais pas inconsistant on écrit plus souvent « in » que « ain » Le féminin peut aider à faire la distinction (apin - lapine ; grain - graine) (la morphologie et le recours à l'étymologie peuvent être utiles dans l'enseignement de ces suffixes)
8	• /i/ devant a et o = « é » • /i/ « in » • /i/ « e » • /i/ devant t, s, l, r s'écrit « e » • /i/ s'écrit « en »	• /i/ devant a et o = « e » • /i/ « ain » • /i/ « e » • /i/ s'écrit « an » • /i/ s'écrit « an »	<ul style="list-style-type: none"> le graphème « t » représente le plus souvent le phonème /t/ dans certains mots courants (attention, récréation) il représente le son /s/ (la morphologie est utile pour enseigner ce suffixe qui indique un nom) le phonème le plus commun que fait la lettre « e », c'est le /e/ on écrit plus souvent « en » que « an », quoique le « an » est assez courant, il n'y a pas de règle à apprendre, il faut apprendre à reconnaître quand utiliser chacun d'eux adverbes « ment » participes passés « ant » verbes à la 3e personne du pluriel : « ent » = muet la morphologie ou la syntaxe peuvent être utiles pour choisir la bonne graphie
	• lettres muettes finales « s », « t », « d », « x »	• autres lettres muettes finales • « b », « c », « g », « p »	<ul style="list-style-type: none"> règle générale, les lettres muettes à tendance minoritaire s'expliquent à partir de la morphologie (plomb -> plombier, porc -> porcherie, long -> longueur, champ -> champêtre)

NOTE : les élèves arrivent à lire avec précision des mots qui contiennent des lettres muettes avant de se soucier de les orthographier (ils lisent « dart » correctement mais écrivent « dar » ou « dars » lorsqu'ils sont en apprentissage, l'orthographe prendra des années à se stabiliser, surtout l'orthographe grammaticale/syntaxique).

Opacité des langues

français

- **Genre des mots se terminant en "e"**
 - 53% sont féminins
 - 47% sont masculins ou neutres
- **Adjectifs :**
 - invariables à l'oral et à l'écrit (42%)
 - rapide, tranquille
 - variables en genre à l'oral et à l'écrit (33%)
 - petit ; petite
 - variables en genre à l'écrit seulement (25%)
 - pareil ; pareille

anglais

- **mots transparents (1 lettre <-> 1 son)**
 - 50% des mots anglais sont réguliers et peuvent être épelés à partir de CGP étroites
- **CGP composée, complexe ou contextuelle**
 - 36% contiennent au moins 1 CGP
 -
- **autres mots (irréguliers, exceptionnels)**
 - 24%

sens + étymologie + morphologie = régulariser l'irrégulier



Guide - leçon de littératie structurée (en groupe-classe ou en petits groupes)

Son vedette :		Date :
Étape 1 : Révision (à l'oral)		
Exemple de consignes		Sons et mots à présenter
Entendre des sons : <ul style="list-style-type: none">• Entends-tu le son ____ dans le mot ____ : (pouce en haut ou en bas)• Quel est le premier son que tu entends dans le mot ____ ?• Trace au ciel, sur tableau blanc, sur le dos d'un ami le son ____.		
Fusionner : Dire les sons ou des syllabes d'un mot et demander de les fusionner : <ul style="list-style-type: none">• Que font les sons /a/c ? Oui, LAC.		
Segmenter : Dire le mot et demander de dire les sons ou les syllabes qui s'y retrouvent : <ul style="list-style-type: none">• Quels sons entends-tu dans le mot PAR ? Oui, p/a/r.		
Additionner ou soustraire : <ul style="list-style-type: none">• Ajoute le son /c/ à LA. Oui, ça fait LAC.• Retire le son /c/ à LAC. Oui, c'est LA.		ajoute le son ____ à ____ ajoute le son ____ à ____ enlève le son ____ à ____ enlève le son ____ à ____
Substituer : Dire un mot et demander de remplacer un son et/ou créer des chaînes de mots : <ul style="list-style-type: none">• Dans le mot ____, remplace le son ____ par ____.• Maintenant, remplace le ____ par un ____. (p. ex., pour → cour → jour → tour → pour)		ex : Exercices d'une minute Dans le mot ____, remplace le son ____ par ____ Dans le mot ____, remplace le son ____ par ____
Révision des sons		ex : Affiches de sons
Mots outils : Présenter des mots-étiquettes qui contiennent des CGP qui ne suivent pas les règles ou la progression des apprentissages, mais qui sont indispensables à la leçon (p. ex., et, est, des, les).		
Étape 2 : Nouvelle correspondance grapho-phonétique à enseigner		
Exemple de consignes		Sons et mots à présenter
<ul style="list-style-type: none">• Aujourd'hui, nous allons voir le son /____/• Nous savons que le son ____ peut s'écrire comme ceci. Il peut aussi s'écrire comme ceci ____ lorsque... (présenter, s'il y a lieu, la règle orthographique de		



<p>manière simple et concise).</p> <ul style="list-style-type: none">● Inviter les élèves à lire et écrire le son plusieurs fois (tableau blanc ou crayon magique dans les airs).● Peux-tu penser à un mot qui contient le son _____?		
Étape 3 : Exercice de décodage		
Exemple de consignes		Sons et mots à présenter
Lecture de syllabes : <ul style="list-style-type: none">● Présenter des non-mots qui contiennent la CGP ciblée.		ex : Slide de syllabes
Lecture de mots : <ul style="list-style-type: none">● Présenter des mots contenant les CGP ciblés qui seront dans le livre et pratiquer à les décoder.● Présenter des mots à lire selon la progression des élèves (p. ex., CV, VC, CVC, CVCe, CVCV, CCV, CVCC, CCVC).● Faire le son des mots en tapant les doigts, lire les mots en glissant le doigt et inviter les élèves à répéter en chœur.● Présenter des mots fréquents qui seront dans le livre et pratiquer à les décoder.		
Lecture de groupes de mots : <p>Présenter sur des banderoles de mots ou au TBI, des groupes de mots à lire selon la progression des élèves (exemples d'étayage en lecture) :</p> <p>(p. ex., relire en chœur je lis, tu lis je lis, tu lis quelques mots)</p>		
Étape 4 : Compréhension et fluidité		
Exemple de consignes		Questions à poser
<ul style="list-style-type: none">● Choix du livre : _____● Présenter le titre du livre● Activer ou bâtir les connaissances antérieures avant la lecture● Modéliser une lecture fluide● Rappel du texte et questions de compréhension		
Étape 5 : Encodage		
Exemple de consignes		Mots à présenter
Mapping orthographique : <ul style="list-style-type: none">● À l'aide des Boîtes Elkonin, les élèves écrivent les mots contenant le son _____.● Choisir une image pour illustrer le son enseigné du Power Point des sons● Épeler les mots en chœur (voir étapes ci-bas).		
Étapes pour épeler les mots en chœur (ÉOC) et favoriser le stockage en mémoire		



1. L'enseignant.e dit le mot. Les élèves doivent prêter une attention particulière à la formation du mot sur les lèvres.
2. L'élève répète le mot. Il peut être utile de leur fournir un miroir pour qu'ils s'assurent de la bonne formation de la bouche.
3. L'élève prononce le mot en levant un doigt pour chaque son, en commençant par le pouce. Il doit dire chaque son à voix haute en levant chaque doigt. Les boîtes Elkonin peuvent être utiles si cette tâche semble trop difficile.
4. L'élève épelle le mot à voix haute en utilisant un doigt pour chaque lettre, comme à l'étape 3. Il doit dire la lettre à voix haute en levant un doigt.
5. L'élève écrit un mot en prononçant chaque lettre à mesure qu'il l'écrit.
6. L'élève lit le mot à voix haute.

Étude de livre sur les Sept gestes puissants
avec Alex-Andrée Madore et Michèle Minor-Corriveau

ONlit

Geste : 3 Enseigner le dépannage en lecture à partir de stratégies de décodage qui prêtent attention au code



stratégies à adopter

- Maîtrisez le code
- Suivez une progression des apprentissages
- Établissez une routine pour les dictées
 - “show what you know”
- Soyez animés ! (“drill & thrill”)
 - tous les élèves participent à toutes activités
- Créez des listes de mots
- Prêtez attention au(s) sens des mots
- Faites des tris de mots
- Trouvez les voyelles dans les mots
- Méthodes multisensorielles *
- Faites le mapping des mots



Logiciels pour créer des listes de mots à partir de phonèmes ou de graphèmes



<https://apps.apple.com/ca/app/lectureflash/id895285660?l=fr-CA>

<https://inframorph.github.io/morpho/index.html>



<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Listes-de-mots-entendus-lus-et-orthographies-ARPCD-10323250>



<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Taux-de-reussite-orthographique-1re-a-6e-Donnees-8983613>



https://www.teacherspayteachers.com/Product/Mots-frequents-par-niveau-scolaire_LearnAlbertaca-10322898#show-price-update

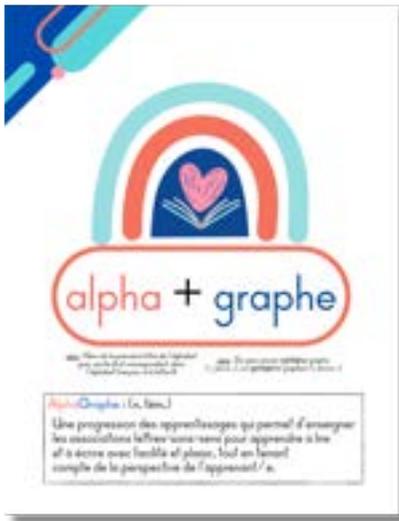


https://www.teacherspayteachers.com/Product/Stabilite-orthographique-de-500-mots-les-plus-frequents-en-francais_Donnees-9084015

Logiciels pour créer des listes de mots à partir de phonèmes ou de graphèmes



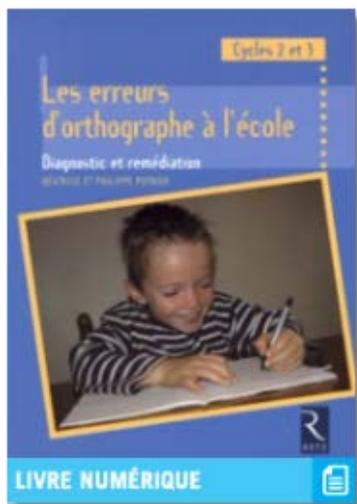
Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2004). Manulex. <http://www.manulex.org/fr/home.html>



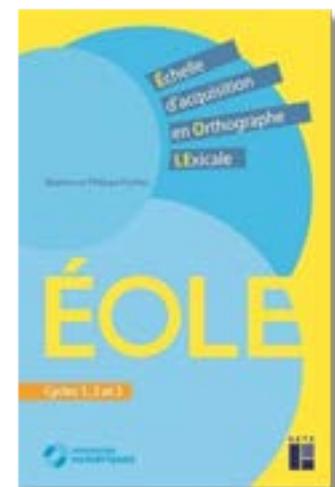
pp. 27 - 28



<https://fr.worder.cat/recherchemots>



[https://www.renaud-bray.com/Livre_Numerique_Produit.aspx?id=1695267&def=Erreurs+d%27orthographe+%C3%A0+l%27école+\(Les\)%2CPOTHIER%2C+B%389ATRICE%2CPOTHIER%2C+PHILIPPE%2C9782725663876](https://www.renaud-bray.com/Livre_Numerique_Produit.aspx?id=1695267&def=Erreurs+d%27orthographe+%C3%A0+l%27école+(Les)%2CPOTHIER%2C+B%389ATRICE%2CPOTHIER%2C+PHILIPPE%2C9782725663876)

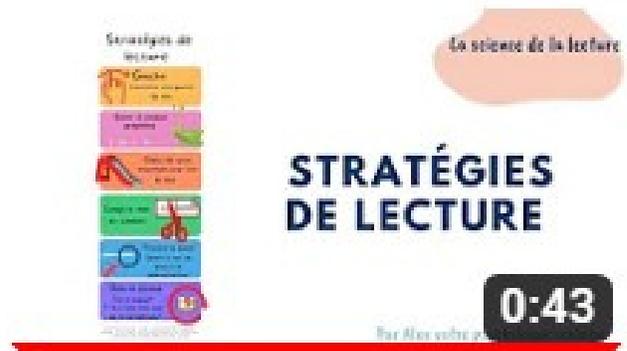


<https://www.editions-retz.com/ecole-elementaire/ce2/francais/eole-echelle-d-acquisition-en-orthographe-lexicale-cycles-1-2-et-3-ressources-numeriques->

Vidéos @Alexpsyscolaire

Stratégies de lecture

<https://www.youtube.com/watch?v=-26i8MR61zU>



Astuce de décodage :

Comment décoder et encoder des mots plus longs, lorsque toutes les règles n'ont pas encore été abordées. C'est même plus simple qu'en anglais !

<https://www.youtube.com/watch?v=6B3Hchj4Fp4>



Pratiques à abandonner – Stephanie Stollar

- Dessiner des formes autour des mots.
- Thérapie de la vision et utilisation de superpositions colorées.
- Exercices "cérébraux" tels que le "franchissement de la ligne médiane".
- Mise en œuvre de "systèmes d'information sur la lecture" ou d'autres méthodes qui détournent l'attention de l'élève sur les lettres ou qui encouragent l'utilisation d'informations visuelles, de structures linguistiques (langage naturel, structures grammaticales, connaissance de l'anglais) et de sens (sens de l'histoire, connaissance du contexte et illustrations) lors du décodage.
- Enseigner à travers "l'objectif des actions stratégiques" ou un "système d'actions stratégiques".
- Afficher des mots sur un mur de mots alphabétiques en se basant sur la première lettre d'un mot, quel que soit le son qu'elle représente (par exemple, *ours* ou *onze* pour la lettre "o").
- Inciter les élèves à décoder à l'aide d'indices tels que :
 - "est-ce que ça a l'air correct ?"
 - "est-ce que ça sonne correct ?"
 - "est-ce que ça a du sens ?"
 - "est-ce que le mot ressemble à un autre mot que tu connais ?"
- Utilisation d'images ou de la première lettre pour "prédire" les mots.
- Lire à haute voix des textes qui sont nivelés, qui ne sont pas suffisamment complexes ou qui ne sont pas représentatifs d'une gamme de genres appropriés au niveau scolaire, et pour lesquels les élèves n'ont pas reçu l'enseignement explicite sur les correspondances graphèmes-phonèmes.
- Regrouper les élèves en fonction de leur "réussite" en lecture de textes nivelés.
- Utiliser une approche analytique de l'enseignement de la phonétique.
- Enseigner la phonétique et l'orthographe séparément.
- Utiliser du matériel tel que des poèmes ou des textes nivelés qui ne permettent pas une pratique cohérente des éléments phonétiques de la leçon.
- Faire référence au "test de traitement", aux "actions stratégiques", à la "résolution de mots" ou à la "résolution stratégique de mots" plutôt qu'à la lecture de textes.
- Mettre l'accent sur l'"intérêt" plutôt que sur l'enseignement explicite et dirigé par l'enseignant.
- Utiliser un format de "mini-leçon" pour l'enseignement prodigué au groupe en entier.
- Traitement des mots fréquents comme des mots à mémoriser sans prêter attention aux correspondances phonème-graphème et sans séquence claire pour l'enseignement.
- Évaluation à l'aide d'outils reposant sur le système à trois indices (ang. MSV, analyse des méprises, GB+) ou sur des "sources d'information", des dossiers de lecture ou des outils qui n'identifient pas clairement l'étape suivante de l'enseignement pour tous les élèves.

Pour offrir une rétroaction corrective efficace immédiate

Guide de la rétroaction efficace en lecture



N'INTERROMPEZ PAS L'ÉLÈVE

pendant qu'il tente de trouver une solution

laissez-le aller **ET** fournissez une rétroaction claire et précise sur son erreur par la suite

NE COMPAREZ PAS L'ÉLÈVE AUX AUTRES

chaque élève est sur sa propre trajectoire - parfois, c'est l'élève qui se compare aux autres et il faut l'amener à voir ses forces

N'IGNOREZ PAS SON ERREUR

l'apprenant sait qu'il a commis une erreur

ne dites pas **dites plutôt**

REGARDE L'IMAGE

ça encourage les devinettes

DEVINE À PARTIR DE LA 1^{re} LETTRE

ça ne mènera pas toujours à une solution

FIE-TOI AU SENS

sens = rien à voir @ le mot écrit

LIS TOUTE LA PHRASE ENSUITE REVIENS LIRE LE MOT

cette stratégie peut aider à découvrir le sens d'un mot nouveau lorsque l'élève peut décoder, mais elle ne mènera pas au décodage chez le lecteur qui est au stade débutant



L'ERREUR EST IMPORTANTE

car elle fait partie de l'apprentissage

L'ERREUR NOUS RENSEIGNE SUR CE QUI RESTE À ENSEIGNER

OFFREZ UNE RÉTROACTION EFFICACE

expliquez ce qui n'est pas réussi ET dites à l'élève comment bien lire le mot

REGARDE LE MOT

décodez le mot avec l'élève en lui donnant le modèle

QUEL SON CETTE LETTRE FAIT-ELLE ?

revenez sur ce qui a été enseigné et donnez-lui la CGP*

*correspondance graphème/phonème

FIE-TOI À TES YEUX

« La lettre ___ fait le son __. »

APRÈS AVOIR LU LA PHRASE

donnez-lui le # de mots lus correctement

ET

fournissez le modèle de la bonne réponse



Michèle Minor-Corriveau, PhD
Orthophoniste
www.micheleminorcorriveau.com

Alex-Andrée Madore M.A., C.Psych.
Psychologue
www.childpsychologynorth.com

L'APPRENTI-LECTEUR DOIT :



1. recevoir une **rétroaction** précise et efficace*
2. avoir accès à des textes qu'ils **peuvent** lire
3. avoir accès à des textes qu'ils **veulent** lire
4. avoir des moments de **lecture ininterrompue**
5. apprendre à lire **avec fluence**...

...en **écoutant lire** des lecteurs

compétents

6. développer leurs habiletés de **conscience phonologique et phonémique**
7. être appuyés **avant, pendant et après** la lecture
8. être exposés à une **variété de genres**
9. **se faire lire des livres**, même s'il sait déjà lire
10. savoir qu'apprendre à lire **ça prend du temps** !

SON ENSEIGNANT DOIT :

Reconnaître les types d'erreurs pour savoir y remédier



L'élève connaît-il la CGP* ou la règle lexicale associée ?

L'ÉLÈVE LIT

grande au lieu de grand
cou au lieu de chou
pain au lieu de bain

RAISON POSSIBLE

consonnes finales muettes
digraphe /ch/
erreur d'inversion
CGP : correspondance graphème/phonème

Présenter un aide-visuel

bande dessinée pourquoi

LA CGP* A ÉTÉ ENSEIGNÉE?

CGP : correspondance graphème/phonème

OUI

Fournissez une rétroaction efficace. Prenez le temps nécessaire d'aider l'élève à consolider les acquis.

NON

Il ne s'agit pas d'une erreur, alors. On ne peut pas faire d'erreur sur ce qu'on n'a pas encore appris.

« LÂCHE PAS LA PATATE. »

L'élève qui éprouve des défis en lecture doit mettre énormément d'effort pour rester engagé.

Amenez-le à reconnaître ses progrès, aussi minimes semblent-ils. Soulignez-les : l'élève ne remarquera pas toujours son progrès.



RÉTROACTION EFFICACE :
« TU AS RECONNU QUE
LES LETTRES __
FONT LE SON __ »

Stratégies de lecture

Gauche

Commence à la gauche du mot.

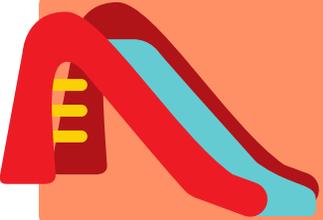


Saute à chaque graphème

s au t er



Glisse les sons ensemble pour lire le mot



Coupe le mot en syllabes



para pluie

Trouve la base

Sépare la racine du mot et le préfixe/suffixe.



Relis la phrase.

Est-ce que ça a du sens ?
Y a-t-il des mots que tu ne connais pas?



Stratégies pour orthographier un mot

Je pense à un mot.

J'entends un mot.



J'écris un graphème pour représenter chaque son entendu.
chaton



Je relis ce que j'ai écrit et je me pose quelques questions :



1) Ai-je écrit un graphème pour chaque son entendu ?



2) Y a-t-il des sons qui prennent plus d'une lettre ?



3) Devrait-il y avoir une lettre muette à la fin du mot ?
la lettre muette finale annonce-t-elle une famille de mots ?



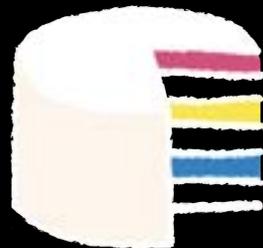
4) Si le mot est dans une phrase, y a-t-il des mots qui s'écrivent:
au féminin ? au pluriel ?
e, consonne double s, x, ent

**LES LIENS ENTRE LE SON, LE SYMBOLE
ET LE SENS DOIVENT ÊTRE CONSTRUITS
COMME UN GÂTEAU À ÉTAGES :
DE MANIÈRE SYSTÉMATIQUE ET EXPLICITE.**
- DRE LOUISA MOATS

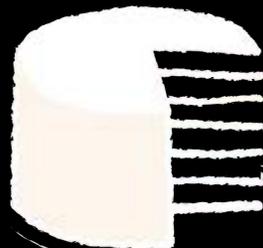
LITTÉRATIE ÉQUILBRÉE



trous dans
les compétences
de l'apprenant



déséquilibre
dans les compétences
du lecteur



Mise sur la compréhension
sans passer par
le décodage des mots et
la connaissance du code

LITTÉRATIE STRUCTURÉE



lecteur compétent
et confiant



construction progressive
des compétences
du lecteur



Enseigne la conscience
phonologique/ phonémique
et le principe alphabétique
de manière systématique
et explicite

Geste 4 : Privilégiez l'usage de textes décodables plutôt que des textes prévisibles avec les lecteurs débutants.



Progression des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP)

Liste de vérification des graphèmes par série

Prélecture	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
syllabes	voyelles de base	graphies vocaliques complexes	graphies contextuelles ou morphologiques
Bibi et le B	a	au	m devant b
Cici et le C	e	eau	m devant p
Coco et le C	i	ou	p devant h
Didi et le D	o	eu	-ssion
Fafa et le F	u	oi	-tion
Gigi et le G	y	ai	-sson
Gogo et le G	sons qui s'allongent	è	s qui fait z
Hèhè et le H		ei	e = è devant 2 consonnes
Jojo et le J	s	ei	graphies consonantiques complexes
Kiki et le K	j	è	
Lala et le L	f	é	qu
Momo et le M	r	er	gu
Nini et le N	z	ez	gn
Popo et le P	v	on	graphies complexes (glides)
Quéqué et le Q	m	an	
Rèrè et le R	l	en	ien
Su et le S	n	ean	ill
Toto et le T	consonnes courtes	in	
Vava et le V, W et X		ain	
Zaza et le Z	t	ein	
chaque livre présente une consonne simple et le son qu'elle produit avec chaque voyelle	p	graphies consonantiques complexes	
	d		
	b	ch	
	h		
	w		
	c		
	k		
q	CHAQUE LIVRE CONTIENT une histoire complète et rigolote 16 pages de texte facile à lire et d'images vives une liste des sons introduits une liste des nouveaux mots passe-partout une liste des mots-étiquettes utilisés		
x			
une liste de tous les mots utilisés et leur traduction anglaise			

Attention !

Certains livres qui ciblent une lettre (p. ex. « s »), contiennent également des mots dans lesquels la lettre ciblée est représentée, mais le son n'est pas celui qui doit être maîtrisé. C'est le cas du mot « pas » dans le livre *Su et le S*. On trouve également dans ce livre un mot qui fait le son /s/, mais qui s'écrit au moyen de la lettre « c », comme dans le mot « ici ».

Des mots qui sont écrits avec la lettre cible « s » alors qu'elle est muette, ou encore des mots qui font entendre le son que fait la lettre ciblée alors qu'elle est représentée par un autre graphème « c » peuvent confondre l'élève en début de parcours.

Idéalement, on privilégiera des livres qui ne présentent pas de mots qui n'entreront pas en conflit avec la correspondance que l'on enseigne

Progression des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP)

Liste de vérification d'enseignement des CGP et des mots-outils

Décode

Éditions Passe-Temps

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		Niveau 6	
graphèmes simples											
graphèmes complexes											
prédominance de mots à 1 ou 2 syllabes écrites				mots à 1 ou 2 syllabes à l'écrit quelques mots à 3 ou 4 syllabes				mots à 3 ou 4 syllabes			
structures syllabiques V, CV et quelques CVC		structures syllabiques V, CV et CVC		structures syllabiques V, CV et CVC				structures syllabiques variées			
peu de CCV et aucune CCVC		peu de CCV et CCVC		quelques CCV et CCVC							
mots entièrement décodables le son de chaque lettre est prononcé		quelques mots fréquents non décodables		quelques consonnes doubles (ex. : allumé, réussi, appelé, arrêt, réussi)							
Phrases nominales (ex. : Le boa.)											
Phrases complètes (ex. : Il a vu le boa.)											
voyelles fréquentes				voyelles fréquentes +							
a				é		e entre 2 C*		er			
e = /ə/				y = /i/		ai				y = /j/	
i						è					
o						ê					
u						ë					
consonnes continues				graphèmes vocaliques complexes							
f				ou		an		oi		en	
j				eu		on		au		oy = /wa/	
l						in		eau		ill	
r						un		ui		euil	
										ouill	
s				graphèmes consonantiques complexes							
v				ch		qu				gn	
autres consonnes fréquentes				graphèmes consonantiques contextuels							
b				c dur/doux						ion/tion	
d				g dur/doux						graphèmes vocaliques contextuels	
m										am	
n										om	
p										im	
lettres muettes											
e final muet devant consonne finale				t		p		h		x	
				s				d		morphographèmes grammaticaux	
										ent	
										eaux	
mots fréquents											
un, une				c'est		et		des			
elle				aime		les		aller			
est											
il y a											
dans											
avec											
au											
fait											

Progression des correspondances graphèmes-phonèmes et liste de vérification des graphèmes par série *Une syllabe à la fois*

																																																	
Premières lectures avec des mots dont les syllabes sont faciles à décoder, sans graphèmes complexes.	Introduction graduée des graphèmes complexes les plus fréquents dans des mots dont les syllabes sont faciles à décoder.	Introduction graduée des syllabes complexes, sans graphèmes complexes.	Introduction graduée des graphèmes complexes moins fréquents ou moins transparents.	Exposition graduée aux graphèmes contextuels*, sans les graphèmes complexes moins fréquents ou moins transparents.	Consolidation et transfert des acquis, sans contrôle des graphèmes ou des syllabes.																																												
V, CV, VC, CVC	V, CV, VC, CVC	V, CV, VC, CVC, CVCC, CCV, CCVC, CCVCC	tous les types de syllabes																																														
graphèmes simples																																																	
<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>à</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>ç</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> <tr><td>é</td><td></td></tr> <tr><td>è</td><td></td></tr> <tr><td>ê</td><td></td></tr> <tr><td>f</td><td></td></tr> <tr><td>h</td><td></td></tr> <tr><td>i</td><td></td></tr> <tr><td>j</td><td></td></tr> <tr><td>l</td><td></td></tr> <tr><td>m</td><td></td></tr> <tr><td>n</td><td></td></tr> <tr><td>o</td><td></td></tr> <tr><td>p</td><td></td></tr> <tr><td>r</td><td></td></tr> <tr><td>t</td><td></td></tr> <tr><td>u</td><td></td></tr> <tr><td>v</td><td></td></tr> </table>	a		à		b		ç		d		e		é		è		ê		f		h		i		j		l		m		n		o		p		r		t		u		v		<p>tous les graphèmes simples de la série bleue en plus de ...</p>	<p>Tous les graphèmes simples des séries bleue et rouge en plus de ...</p> <p>e (merci)</p> <p>et les graphèmes contextuels suivants :</p>	<p>Tous les graphèmes simples des séries bleue, rouge et orange en plus des graphèmes contextuels suivants :</p>	<p>Tous les graphèmes simples des séries bleue, rouge et orange et verte en plus de ...</p>	
a																																																	
à																																																	
b																																																	
ç																																																	
d																																																	
e																																																	
é																																																	
è																																																	
ê																																																	
f																																																	
h																																																	
i																																																	
j																																																	
l																																																	
m																																																	
n																																																	
o																																																	
p																																																	
r																																																	
t																																																	
u																																																	
v																																																	
	<table border="1"> <tr><td>x</td><td></td></tr> <tr><td>y</td><td></td></tr> <tr><td>z</td><td></td></tr> </table>	x		y		z																																											
x																																																	
y																																																	
z																																																	
graphèmes contextuels																																																	
c dur		c dur	er	c dur																																													
	c doux	c doux	ez	c doux																																													
g dur		g dur	et des graphèmes complexes ...	g dur																																													
	g doux	g doux		g doux																																													
s non voisé (sou)				gu																																													
	s voisé (bisou)			s non voisé																																													
				s voisé																																													
graphèmes complexes																																																	
	ch		qu																																														
	ou		oi																																														
	an		eu (jeu)																																														
	en		eur (leur)																																														
	on		am																																														
	in		em																																														
	au		im																																														
	eau		om																																														
	ai		gn																																														
	ei		et																																														
			ph																																														
			ain																																														
			ein																																														
			aim																																														
			ien																																														
			il/ill																																														
			tion																																														

Lire des livres décodables en suivant la progression des apprentissages

Titre du livre (série)	Règles et particularités qui se trouvent dans les livres	Mots-outils pouvant contenir des CGP plus complexes à expliciter
Stades 1 à 14		
Val (Facile à lire - Ensemble 1)	lettre muette : « t » final graphèmes accentués : à	là
Ali a lu rire (Facile à lire - Préparation)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Stades 15 et 16		
Luc (Facile à lire - Ensemble 1 - 1re édition) 1re édition	règle contextuelle : « c » dur (/k/) lettre muette : « e » final	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Lulu (Facile à lire - Ensemble 1 - 2e édition) 2e édition	règle contextuelle : « c » dur (/k/) lettre muette : « e » final	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Stades 17 et 18		
Le boa (Décode - Niveau 1)	particularité : « s » final oralisé (bug)	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Le fil (Décode - Niveau 1)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Ali a lu sur le Fuji (Facile à lire - Préparation)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Ali Le joli sofa (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	non
Stades 19 et 20		
Babu le barbu (Décode - Niveau 1)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Le lama (Décode - Niveau 1)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Le piano (Décode - Niveau 1)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Le brocoli (Décode - Niveau 1)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	aucun mot-outil ou mot-étiquette contenant des particularités au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées
Ali a vu le judo (Facile à lire - Préparation)	aucune particularité à enseigner au-delà des CGP simples, transparentes, constantes ci-mentionnées	là
Ali a vu la note (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	là
Ali a vu Papa (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	là, non
Ali a un pipi ! Vite ! (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	là, non, un
Ali a du soda (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	est
Ali a fini (Facile à lire - Préparation)	lettre muette : « e » final	est, non, un
Papa ne lave pas le sofa (Facile à lire - Préparation)	lettres muettes : « e », « s » final	là, non, pas
Bob (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition lettre muette : « e » graphèmes accentués : ç	ça, un
	2e édition lettre muette : « e » particularités : « s » final oralisé (plus) apostrophes	n'a, plus, un
Dana (Facile à lire - Ensemble 1)	lettres muettes : « e », « s », « t » final particularité : « s » final oralisé (bug)	dans, pas, plus, un
Dodu est sale (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémées : « tt », « pp », « ff » graphèmes accentués : à, â, ç, é, è, ê apostrophes	à, est, là, pas, tes
Jaco ne rit pas (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « ent », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémées : « cc » = /k/, « tt », « ss » graphèmes accentués : à, ç, é, è apostrophes	à, est, et, pas
La cabane de Rémi (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « ent », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémées : « rr », « ss » graphèmes accentués : à, â, é, è, ê, ô apostrophes	à, est, et, un
La salade de Dodu (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « ent », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémées : « tt », « ss », « rr », « nn », « pp » graphèmes accentués : à, ç, é apostrophes	à, est, et, les, un
Nébulos à l'école (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémées : « ll », « tt », « rr » graphèmes accentués : à, â, ç, é, è, ô apostrophes	à, des, est, et, les, là, pas, un

Lire des livres décodables en suivant la progression des apprentissages AlphaGraphe

Titre du livre (série)	Règles et particularités qui se trouvent dans les livres	Mots-outils pouvant contenir des CGP plus complexes à expliciter	
Stade 11b**	 <p style="font-size: small; color: #c00000;">La progression des apprentissages AlphaGraphe encourage le personnel enseignant à modifier la séquence en fonction de ses besoins pédagogiques. Dans ce tableau, le son dur des graphèmes contextuels « c » et « g » sont présentés avant leur correspondant doux. On n'enseigne pas la règle en entier - on s'en tient à la base et il est attendu que l'élève se trompe jusqu'à ce que cette CGP soit acquise de manière définitive.</p>		
Sam (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition	règles contextuelles : « s » entre 2 voyelles (/z/), « c » dur (/k/) lettres muettes : « d », « e » et « t » final particularités : « s » final oralisé (os) apostrophes	dans, un
	2e édition	règle contextuelle : « c » doux (/s/) à présenter très sommairement lettres muettes : « d », « e » et « t » final particularités : « s » final oralisé (os) apostrophes	dans, un
Stades 21 et 22a			
Mila est malade (Une syllabe à la fois - série bleue)	règle contextuelle : « g » dur (/g/) à présenter très sommairement lettres muettes : « e », « p », « s », « t » final gémminées : « ss », « nn » graphèmes accentués : à, é, è, ô apostrophes	à, est, et, pas, un,	
Stade 22b**			
Ça suffit ! (Une syllabe à la fois - série bleue)	règle contextuelle : « g » doux (/ʒ/) à présenter très sommairement lettres muettes : « e », « ent », « t » final gémminées : « ff », « rr », « ss » graphèmes accentués : à, ç, é, è, ê, î, ô apostrophes	à, est, et, un	
Stade 23			
Jad (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition	règle contextuelle : « c » dur (/k/) lettres muettes : « e », « s », « t », « z » final graphèmes accentués : à, î apostrophes	à, dine, n'y
	2e édition	règle contextuelle : « c » dur (/k/) lettres muettes : « e », « s », « t », « z » final graphèmes accentués : à apostrophes	à, n'y
Stade 24			
Bozo (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition	règles contextuelles : « c » dur (/k/), « g » dur (/g/) lettres muettes : « t », « z » final	est, nez, un
	2e édition	règles contextuelles : « c » dur (/k/), « c » doux (/s/) lettres muettes : « t », « z », « e », « s » final	est, nez
1, 2, 3... À vos vélos ! (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « ent », « es », « s », « t » final ; pluriel en « s » particularité : « t » final oralisé (Tut !) gémminées : « rr », « ss » graphèmes accentués : à, é, ê,	à, des, es, est, et, les, pas, Tut !	
Bonne fête Rémi (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « e », « ent », « t » final ; pluriel en « s » gémminées : « rr », « ss », « tt » graphèmes accentués : à, é, è, ê apostrophes	à, des, est, et, les, un	
Nébulos est rapide (Une syllabe à la fois - série bleue)	lettres muettes : « ent », « s », « t » final ; pluriel en « s » gémminées : « rr », « pp » graphèmes accentués : à, é, è, ê, ô apostrophes	à, est, et, là, les	
Stade 25	 <p style="font-size: x-small; color: #c00000;">Dans ce livre, la lettre « x » représente /ks/, soit les sons entendus dans le nom de la lettre. Les autres correspondances peuvent être enseignées lorsqu'elles doivent être abordées dans d'autres livres ou contextes authentiques. Le graphème « x » est employé comme lettre muette ou comme particularité dans le livre Alex (Facile à lire)</p>		
Max (Facile à lire - Ensemble 1)	règles contextuelles : « c » dur (/k/), « g » doux (/ʒ/) lettres muettes : « e », « t » final gémminées : « rr » graphèmes accentués : à, é apostrophes	à, est	
Stade 26			
Alex (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition	règles contextuelles : « c » doux (/s/), « c » dur (/k/) lettres muettes : « e », « s », « t », « x » final ; pluriel en « s » particularités : « s » et « x » oralisés (bus, six, dix) graphème accentué : à	à, as, cinq, deux, neuf, sept, trois
	2e édition	règle contextuelle : « c » doux (/s/) lettres muettes : « e », « s », « t », « x » final ; pluriel en « s » particularités : « s » et « x » oralisés (bus, six, dix) graphème accentué : à	à, as, cinq, deux, neuf, sept, trois
Kim (Facile à lire - Ensemble 1)	1re édition	règle contextuelle : « c » dur (/k/) lettres muettes : « e », « t » final graphèmes accentués : à, â, é, û apostrophes	à, âne, au, et, flûte, ré, un, zoo
	2e édition	lettres muettes : « e », « t » final graphèmes accentués : à, â, é apostrophes	à, âne, au, et, ré, un, zoo

PLANIFIER LA LECTURE : ACTIVITÉS À FAIRE AVANT, PENDANT ET APRÈS LA LECTURE D'UN LIVRE DÉCODABLE

Avant la lecture		
Enseignement explicite	e qui fait sonner la consonne finale lettre muette à la fin : mots de même famille	
Lire des mots décodables	il, midi, se, sur, la, de, Léa, va, Jako, a, avalé, Éva	
Exercice de fusion	graphèmes simples et stables	a, e, i, o, u
	consonnes qui s'allongent	j, l, r, s (deux sons) et v
	fusionner des syllabes CV	ja, jo, ri, ve, lo...
	fusionner des syllabes CVC	jar, sir, lov, jul
	fusionner des mots CVCe	lave, rive, sale
	lire une courte phrase du texte	Léa crie. Éva rit
Accents à présenter	é	
Mots fréquents, irréguliers (hors séquence de la progression)	est	
Mots inconnus	Jako Beurk	Jako, nom propre onomatopée
Règle lexicales	lettres muettes : une, mouche, pose, soupe, crie, rit, jus graphème contextuel : c qui fait /k/ lettres muettes en fins de mots : e, s, t graphèmes complexes : ou, ch, eu	
Règles grammaticales	crie rit	crier rire
Règles morphologiques	chat : t = muet famille de mots : chaton, chatte, chatterie, etc.	
Enseignement explicite du vocabulaire (prélecture et prédiction)	Prédiction	En regardant la page couverture, demandez à l'élève de prédire le thème de l'histoire
	Activer les connaissances antérieures	As-tu déjà vu un chat ?
Pendant la lecture		
Lecture en groupe	1re lecture : Lecture en chœur OU Lecture en écho	2e lecture : Lecture avec un ami OU lecture chuchotée
Retour sur les mots lus incorrectement	<ul style="list-style-type: none"> • Pointez le mot mal décodé. • Oralisez le son et précisez l'orthographe attendue. • Demandez aux élèves de répéter le son. • Demandez aux élèves de fusionner le mot en incluant le son qui a été lu incorrectement. • Relisez la phrase en décodant le mot correctement. 	

Routine de lecture de textes décodables en petits groupes

Avant la lecture

Revoir la compétence cible.

Lire/écrire des mots contenant la compétence cible.

Pré-enseignement ou révision des mots fréquents irréguliers.

Pendant la lecture

Demander aux élèves de lire le texte, tout en leur apportant des commentaires et du soutien.

Se souvenir:

- Début échelonné
- Encourager le regard sur les mots et le suivi des doigts
- Lire, modéliser, relire

Procédure de correction d'erreur

1. Invitation à pointer: pointez la partie du mot que l'élève a manquée et laissez-lui le temps d'énoncer le son correct.

2. Invitation verbale: S'il ne se souvient pas du son, le lui fournir.

3. Invitation à mélanger les sons : Encouragez-le à mélanger les sons. S'il n'est pas capable de mélanger les sons lui-même, montrez-lui comment le faire.

Après la lecture

Posez des questions sur le texte ou demandez aux élèves de raconter l'histoire.

Routine de lecture de textes décodables à adopter avec le groupe-classe en entier

Avant la lecture

Donnez aux élèves 1 à 2 minutes pour souligner les mots cibles dans le texte. Demandez aux élèves de lire les mots surlignés en classe, avec un partenaire ou de manière autonome.

Pendant la lecture

Invitez les élèves à lire le texte en chœur, en classe ou avec des partenaires.

Après la lecture

Demandez aux élèves de raconter l'histoire et de répondre à des questions sur le texte.

Types de textes à utiliser

Textes décodables : Les élèves appliquent leurs compétences en phonétique à des textes cohérents.

Textes authentiques de niveau scolaire : Les élèves lisent des textes complexes, avec le soutien de l'enseignant.

Textes à lire à haute voix : Les enseignants lisent des livres que les élèves ne sont pas capables de lire eux-mêmes.

sommaire

Les textes prévisibles et répétitifs :

- sont lus de mémoire ou par devinette (images)
- créent une illusion de lecture
- rendent invisible l'incapacité à lire

Les textes décodables

- permettent de pratiquer de manière ciblée les CGP en fonction de votre progression (Annexe A du programme-cadre, AlphaGraphe)
- ne sont décodables que si vous avez enseigné les CGP (voir fiches d'appui)
- sont utilisés pendant une période limitée
- ne doivent jamais être le seul type de livre auquel les élèves sont confrontés.



C'est l'utilisation qu'en fait l'enseignant, à partir de l'objectif pédagogique ciblé lors de son enseignement intentionné qui leur donne leur pertinence dans le contexte dans lequel ils sont exploités.

Diagramme inspiré de : Barak-Oshry (2017)

Infographie sur les niveaux de textes décodables, présentée sous forme de deux colonnes sur un fond bleu foncé. Chaque colonne est intitulée 'TEXTES GRADUÉS' et 'TEXTES DÉCODABLES'. Les niveaux sont indiqués par des pictogrammes de bicyclettes et des descriptions des caractéristiques de chaque niveau.

Niveau	Textes Gradués	Textes Décodables
Niveau A	Pictogramme d'une bicyclette.	Pictogramme d'une bicyclette. Contient des voyelles et des consonnes qui ne font qu'un son, dans des mots à syllabes simples (a, m, s).
Niveau J	Pictogramme d'une bicyclette.	Pictogramme d'une bicyclette. Ajout de digraphes (ou, oi, ph, ch) et de trigraphes (eau, ion, ion) et de groupes consonantiques (s, t, p, r).
Niveau O	Pictogramme d'une bicyclette.	Pictogramme d'une bicyclette. Ajout de particularités contextuelles (p.g. de devant P.A.O.U., s.g. des devant L, e, g).

À la base de l'infographie, il y a des liens : Alex Andrieu-Medina www.philippephilippe.com et Michèle Rivier-Cornéau www.micheleliviercorneau.com.

Les types de livres et leurs utilités

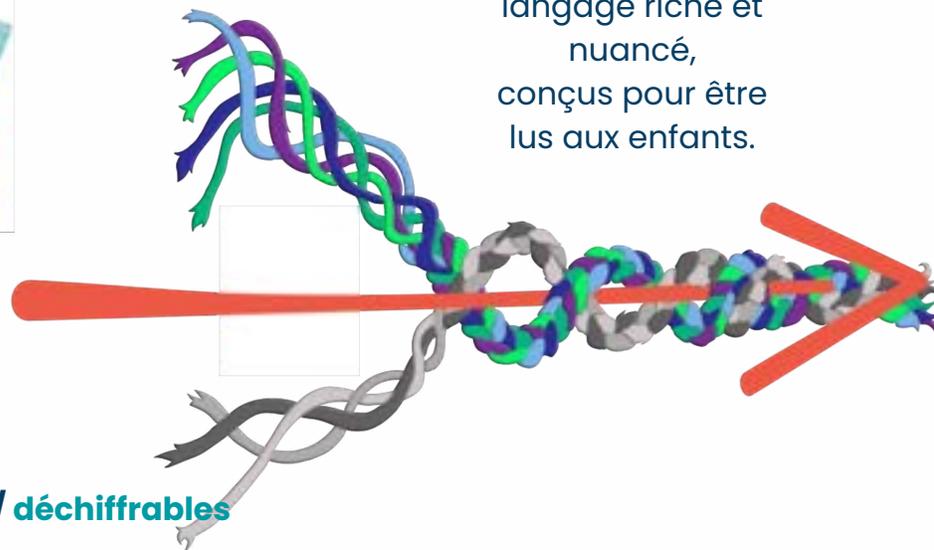
Livres jeunesse

Les livres jeunesse consistent en des textes riches et authentiques lus aux enfants. Ils servent à :

- développer le vocabulaire et la compréhension, et les habiletés d'inférences,
- avancer des hypothèses et faire des prédictions
- susciter des discussions orales,
- activer le raisonnement critique et questionner les propos représentés par les auteurs.



Textes authentiques au langage riche et nuancé, conçus pour être lus aux enfants.



Livres décodables / déchiffrables

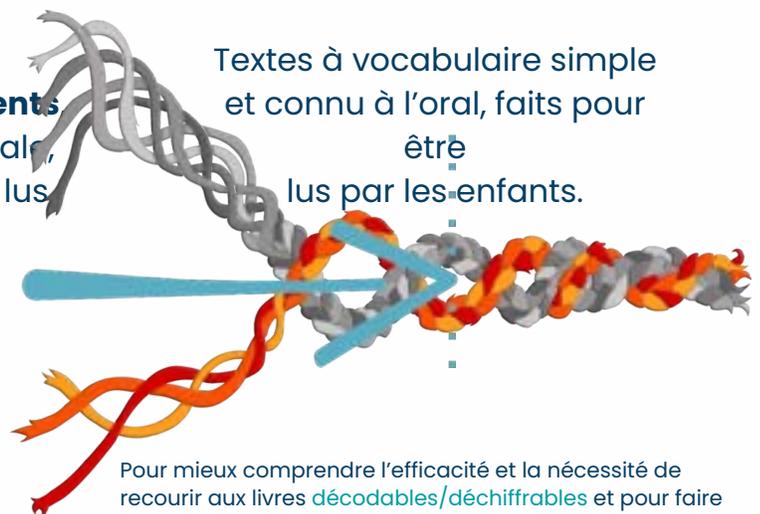
Les livres **décodables** ou **déchiffrables** permettent d'exposer l'apprenant à des correspondances graphophonémiques (lettre-sons) qui lui ont été enseignées.

Ces livres servent à travailler :

- la **correspondance lettres-sons**,
- la reconnaissance des **mots fréquents**
- la compréhension concrète et littérale,
- la **précision** des mots lus



Textes à vocabulaire simple et connu à l'oral, faits pour être lus par les enfants.



Pour mieux comprendre l'efficacité et la nécessité de recourir aux livres **décodables/déchiffrables** et pour faire vivre des réussites à l'apprenant, veuillez écouter Heidi Anne Mesmer en balado, accueillie par *Melissa et Lori Love Literacy* :

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/ep-132-decodable-text-series-the-research-on-decodable-text/id1463219123?i=1000585052030>

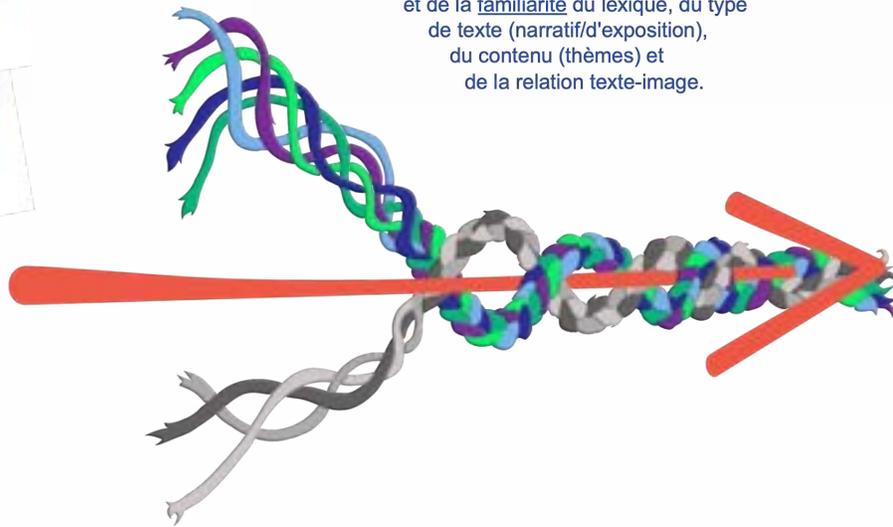
Livres gradués / nivelés

Ces livres peuvent servir à développer le vocabulaire et la compréhension, les habiletés d'inférences, à avancer des hypothèses, à faire des prédictions, à susciter des discussions orales, à activer le raisonnement critique, à questionner les propos représentés par les auteurs. Ils peuvent servir dans un exercice d'évaluation dans la mesure où :

- ils ont été créés dans la langue destinée à l'enseignement,
- ils fournissent des données étalonnées sur une population démographique semblable,
- un enseignement intentionné est planifié et dispensé par un membre du personnel enseignant qui sait adapter le matériel pédagogique pour en faire une utilisation conforme aux principes de la science de la littérature et qui est en mesure de fournir une rétroaction corrective efficace aux apprenants.



Textes à **complexité langagière et linguistique contrôlée** dont le classement progresse du plus **simple** au plus **complexe**. Dès leur conception, les auteurs ont respecté l'uniformité de la mise en page et de la longueur et de la complexité des phrases et des paragraphes, de la qualité et de la familiarité du lexique, du type de texte (narratif/d'exposition), du contenu (thèmes) et de la relation texte-image.



Ces livres ne permettent pas à eux seuls, de mesurer le rendement en lecture des apprenants à partir de niveaux de classement (alphabétiques, numériques, codes de couleur, ou autres) non étalonnés sur votre population ou dont la grille d'évaluation :

- comptabilise des scores sans exiger une analyse réfléchie des erreurs ;
- porte sur la lecture de livres qui n'ont pas été créés dans la langue d'enseignement ;
- ne tient pas compte des éléments démontrés comme étant fidèles à mesurer la réussite ;
- ne comprend aucune description ou attente de réussite étalonnée sur une population semblable
- ne tient pas compte du rendement attendu en contexte linguistique (minoritaire / majoritaire).

Pour comprendre les avantages de recourir à des livres jeunesse, **décodables** ou même gradués/nivelés, vous pouvez vous télécharger ces deux signets dans l'une de nos 3 boutiques.

Un article éclairé par la pratique dans lequel les critères utilisés pour créer les différents types de livres et leurs utilités a été publié sur le site de TA@l'école.

<https://www.taalecole.ca/article-demystifier-lecture/>

QUAND ? POURQUOI ? AVEC QUI ? PAR QUI ?

TYPES DE LIVRES

Pour une pédagogie intentionnée en lecture

<p>LIVRES JEUNESSE</p> <p>Textes authentiques au langage riche et adapté à nos enfants</p> <p>Servent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer le vocabulaire, • rassurer la compréhension, • travailler les habiletés d'inférences, • avancer des hypothèses, • faire des prédictions, • susciter des discussions orales, • activer le raisonnement critique, • questionner les propos représentés par les auteurs... 	
	<p>LIVRES DÉCODABLES</p> <p>Textes à vocabulaire simple et connu à faire lire par les enfants.</p> <p>Servent à travailler :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la correspondance lettres-sons, • la reconnaissance des mots fréquents, • la compréhension concrète et littérale, • la précision et la fluidité des mots lus.
<p>LIVRES GRADUÉS</p> <p>Textes à complexité langagière et argumentative contrôlée (plus simple au plus complexe) en respectant ces critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mise en page, • longueur et complexité des phrases et des paragraphes • qualité et familiarité du lexique, • type de texte (narratif / d'exposition), contenu (thèmes) • relation texte-image <p>Peuvent servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer le vocabulaire, • rassurer la compréhension, • travailler les habiletés d'inférences, • avancer des hypothèses, • faire des prédictions, • susciter des discussions orales, • activer le raisonnement critique, • questionner les propos représentés par les auteurs ... 	 <p>Ces livres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne peuvent pas mesurer le rendement en lecture des élèves à partir de niveaux de classement car ils ne donnent pas compte : • n'ont pas été créés dans la langue d'enseignement ; • n'indiquent pas les indicateurs scientifiques fiables à mesurer la réussite ; • comptabilisent des scores sans faire l'analyse des erreurs associée par la science ; • n'offrent aucune description ou attente de réussite étalonnée sur une population semblable ; • ne donnent pas compte du rendement attendu en contexte linguistique (minoritaire / majoritaire).
<p>Servent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • encourager l'autonomie en lecture • développer la confiance • développer ses goûts en lecture • étendre ses connaissances sur un sujet ou thème d'intérêt • divertir le lecteur 	<p>LIVRES VARIÉS</p> <p>Textes au choix, lus par l'élève ou avec du soutien au besoin</p> 

CLASSONS LES LIVRES, ET NON LES ENFANTS !

LES TYPES DE TEXTES ET LEURS UTILITÉS

Livres jeunesse



livres lus à l'élève pour développer le vocabulaire, la compréhension, les inférences

Livres décodables



livres lus par l'élève qui apprend à lire les différentes correspondances sons-lettres

Livres gradués



Livres variés



livres lus par l'élève qui maîtrise les correspondances sons-lettres



Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com
 Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com

Poursuivez à



fournir aux élèves
des occasions fréquentes
de lire des livres.

Cessez de



donner aux lecteurs
débutants uniquement
des textes prévisibles
pour apprendre à lire.

Visez à



utiliser des textes
décodables avec
des lecteurs débutants.

Geste 5 : Adopter une meilleure approche de l'enseignement des "mots fréquents"



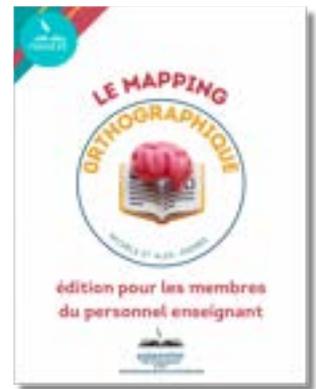
Geste 5: mapping orthographique



www.teacherspayteachers.com/Product/TapiGraphe-9091274



www.teacherspayteachers.com/Product/TapiVerbe-9091291



www.youtube.com/watch?v=dVKokvHsl6o

La science de la littératie

Les mots fréquents et irréguliers doivent être mémorisés.

M A P P I É S



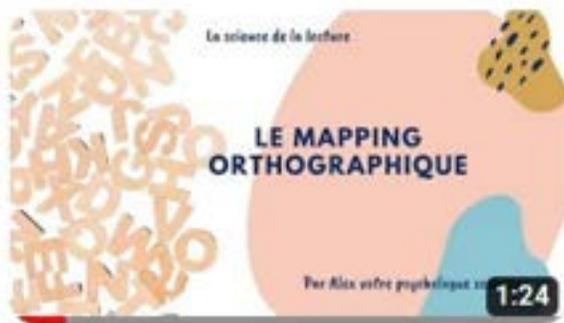
0:49

Le mapping orthographique
www.youtube.com/watch?v=LW9jpR9wZOI

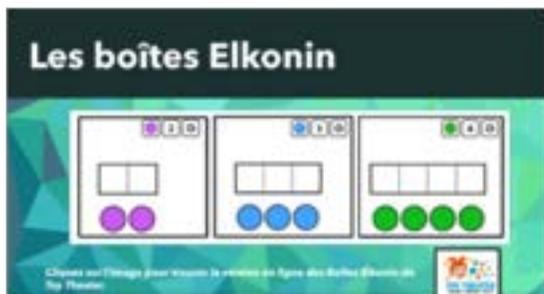


1:41

Boîtes Elkonin - Jamboard + mapping de la lettre x :
<https://www.youtube.com/watch?v=OpSTVqUiFq4>



1:24



<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Boites-Elkonin-CS-Viamonde-10325107>

<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Epeler-oralement-en-choeur-CEPEO-10333105>

« Que faire de mes livres gradués,
maintenant ? »



par Michèle Minor-Corriveau, Ph. D.

<https://micheleminorcorriveau.com/que-faire-de-mes-livres-gradues-maintenant/>

Compagnons de sac à livres

Directives

Trois nouveaux livres seront envoyés à la maison chaque semaine le lundi. Veuillez écouter lire votre enfant tous les soirs et les retourner à l'école le vendredi.

Inscrivez un point sur la feuille d'enregistrement chaque fois que votre enfant lit l'un des livres. Chaque livre doit être lu au moins 3 fois. Cette répétition aidera votre enfant à maîtriser les correspondances sons-lettres et améliorera sa fluidité de lecture.

Soins particuliers

Ces livres proviennent de ma bibliothèque personnelle. Veuillez encourager votre enfant à les traiter avec respect, ainsi que le sac, et à les garder dans un espace sûr.

Lire à voix haute

Après que votre enfant vous a fait la lecture, choisissez quelques livres préférés à lui lire.

C'est une période de temps très spéciale pour nos apprenants.
Soyez patients et profitez de chaque minute.
Faites-en un moment privilégié de la journée.

Astuces pour parents

1. Trouver un temps régulier pour lire.
2. Assoyez-vous à côté de votre enfant et accordez-lui toute votre attention.
3. Utilisez un crayon pour pointer les mots. Vous pouvez pointer au-dessus des mots tandis que votre enfant utilise un doigt pour suivre en dessous des mots.
4. Si votre enfant a du mal à lire un mot, montrez-lui la partie qu'il a manquée et dites le son. Demandez ensuite à votre enfant de relire le mot.

Exemple :

Votre enfant a mal lu le mot « oiseau ». Montrez-lui le « oi » et dites-lui : « Ces lettres s'écrivent o i. Quel son font ces lettres ? » (/wa/). « Bien. Maintenant, prononce le mot. » Pointer les lettres lorsque votre enfant fusionne les sons oi-s-eau.

Lire, modéliser, relire

5. Une fois que votre enfant a lu une courte section de texte (une phrase, un paragraphe ou une page), lisez vous-même à haute voix la même section, en modélisant le rythme et l'expression appropriés, pendant que votre enfant suit du doigt. Demandez ensuite à votre enfant de lire la même section une deuxième fois.

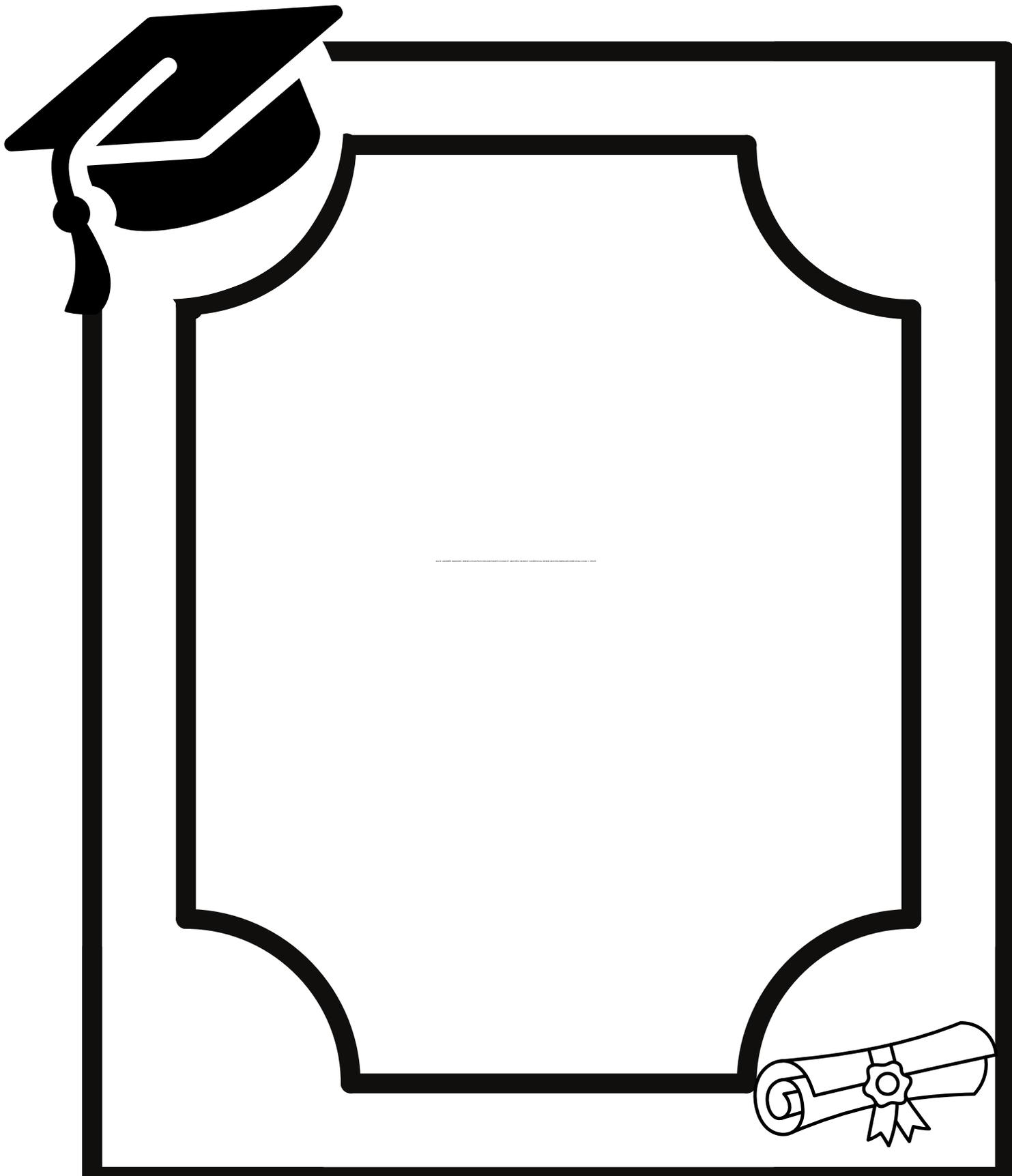
Saviez-vous que :

La recherche a montré que les enfants, surtout les garçons, aiment qu'on leur lise des histoires même lorsqu'ils peuvent lire eux-mêmes ?

Donc profitez de ce temps précieux avec eux.

FÊTE DES FINISSANTS

Mots  temporaires que j'ai appris



COMMENT DONNER UNE RÉTROACTION SUR LES ERREURS DE DÉCODAGE

Lorsqu'une erreur est commise...

Accordez un peu de temps pour que l'élève tente de s'auto-corriger. Ces tentatives sont importantes car elles indiquent généralement que l'élève est conscient de l'erreur et qu'il surveille le sens de ce qu'il lit pendant qu'il lit. C'est un signe qu'il regarde attentivement les mots.

Ensuite...

Utilisez des indices tels que pointer la partie du mot que l'élève a lu incorrectement s'il ne parvient pas à s'autocorriger. Si cet indice ne permet pas à l'élève de déchiffrer le mot, il est utile de poursuivre avec un indice verbal tel que :
« Tu te souviens, ch fait le son /ʃ/ ».

Dernier recours

Décoder le mot vous-même pour servir de modèle à l'élève. À moins qu'il s'agisse d'un mot irrégulier, inconnu, ou d'un mot qui contient des CGP non enseignées, exploitez cette technique comme dernier recours. En exposant les élèves à des textes qui tiennent compte de ce qui a été enseigné, il y a peu de risque que l'élève soit exposé à des mots qui excèdent de loin leurs habiletés de lecture actuelles.

Demandez à l'enfant de relire la phrase pour exercer la fluidité et la compréhension

Tiré du texte : Spear-Swerling, L. (2018).
La littératie structurée et les pratiques
typiques en littératie ; Traduit et adapté
par Minor-Corriveau, M.

TERMES À CONNAITRE

Mapping orthographique :

Processus cognitif qui consiste à stocker en mémoire à long terme les associations lettres-sens.

Mot automatisé :

Ce que tous les mots souhaitent devenir lorsqu'ils deviennent grands (Jan Wasowicz) ; le lecteur compétent peut y accéder instantanément, sans effort, indépendamment de son niveau de transparence, parce qu'il a été consolidé (ang. sight word).

Mot fréquent :

Un mot qui revient souvent dans un texte.

Mot à CGP transparente :

Un mot dont les CGP sont cohérentes et fiables.

Mot à CGP opaque :

Un mot qui peut être décodé une fois que les CGP ont été enseignées de manière explicite et structurée (p. eg. les, mais, trop...).

Mot irrégulier :

Un mot dont les CGP sont irrégulières (p. eg. monsieur, femme) et dont certains graphèmes ne correspondent pas à la manière usuelle de les lire/écrire même une fois que les règles qui s'appliquent à ces mots ont été enseignées.

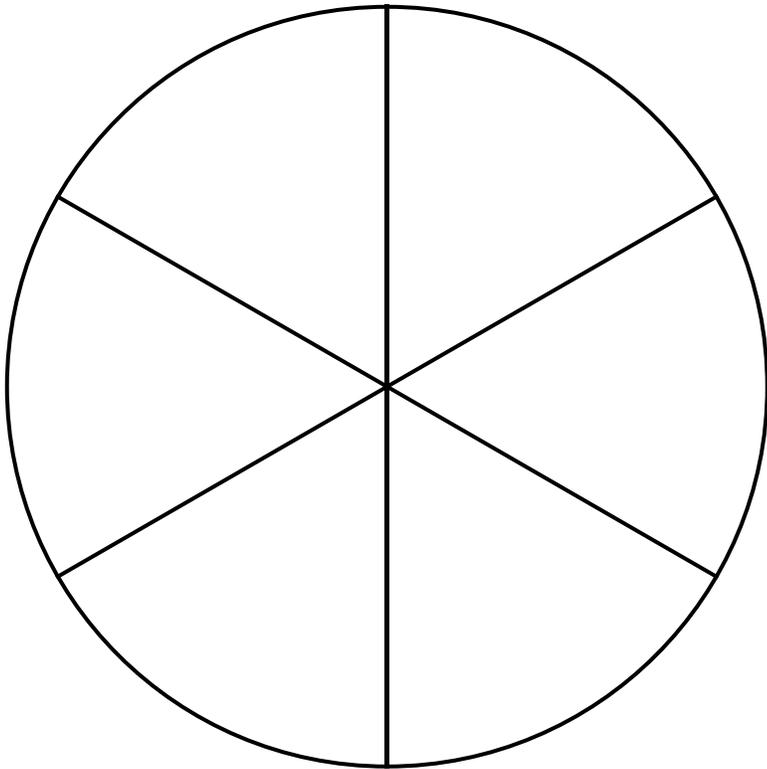
Lecture de textes décodables (groupe-classe)

1. Donnez à chaque élève une copie du texte décodable.
2. Faites surligner les mots qui comprennent la compétence ciblée sont surlignés
3. Faites lire les mots surlignés
 - ensemble (groupe-classe en entier)
 - individuellement
 - en dyade
4. Faites lire en chœur le texte en entier
 - ensemble (groupe-classe en entier)
 - en dyade
5. Vérifiez de la compréhension
 - en posant des questions
 - en leur demandant de raconter ce qu'ils ont compris (à la classe ou à un partenaire)

sommaire

- mapping orthographique = faire le lien entre l'orthographe, la prononciation et le sens d'un mot (lettre-son-sens)
- en français, peu de mots fréquents sont irréguliers et nécessitent un mapping plus étendu au moyen d'un 'coeur'
- ceux qui sont irréguliers peuvent l'être de manière
 - temporaires : une fois la règle explicitée et maîtrisée, ces mots sont décodables
 - permanente : nécessiteront une attention et une pratique accrues -> liens morphologiques ou étymologiques
- enseignez les mots qui suivent la progression des apprentissages ; tenez compte de ce que l'élève sait lire en planifiant vos activités
- les élèves auront besoin d'être exposés plusieurs fois à un mot avant de l'automatiser en lecture, et encore plus en écriture

Tourne, Dis, Écris



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. There are five such sets of lines stacked vertically.

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. There are five such sets of lines stacked vertically.

Poursuivez à



enseigner la lecture des mots à partir du code, y compris ceux qui comprennent une graphie complexe

Cessez de



exiger que les élèves mémorisent de grandes listes de mots en tant qu'unités entières ; plusieurs ont une orthographe stable et constante (p. ex. avec, par, de).

Visez à



encourager les élèves à faire l'association lettre-son-sens, qu'ils soient réguliers ou exceptionnels

Étude de livre sur les Sept gestes puissants
avec Alex-Andrée Madore et Michèle Minor-Corriveau

ONlit

Geste 6 : Exercer la fluidité en contextes significatifs



Comment mesurer la fluidité : Quel est le degré de fluence/fluidité attendue sur la lecture de textes selon Jan Hasbrouck

Pouvoir de lire un texte à première vue*

- avec une précision suffisante
- taux de précision $\geq 95\%$
- à un rythme naturel
 - sonne comme leur production orale spontanée
- $\geq 50+$ %ile sur les normes H&T (60 sec.)
 - normes en français à venir
- avec une expression convenable

+ vérification de la compréhension

taux de décodabilité du texte : au moins 95 % (ou 97-98 % pour les lecteurs émergents)

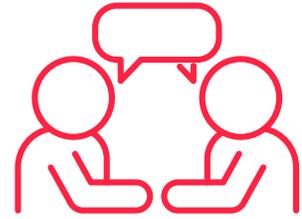
<https://www.ldaustralia.org/wp-content/uploads/2022/09/Hasbrouck-Understanding-reading-fluency.pdf>



Lecture en dyade

5 règles simples

1 Parle à ton partenaire.
Discute seulement
de ta lecture.



2 Parle doucement.



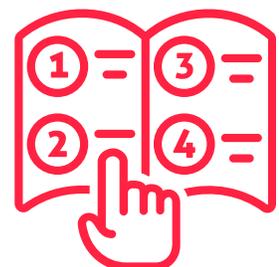
3 Collabore avec
ton partenaire.



4 Fais de ton mieux.



5 Suis les consignes.



Lecture en dyade

QUESTIONNE ET MENTIONNE

Lorsque tu entends une erreur, pointe-la du doigt et demande à ton partenaire :

« **Quel est ce mot ?** »



Si ton partenaire n'arrive pas à lire au bout de



secondes, tu mentionnes :

« **Ce mot est _____.**

Quel est le mot ?

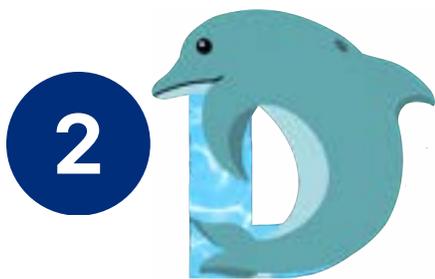
Relis la phrase ».

Lecture en dyade

Raccourcir des paragraphes



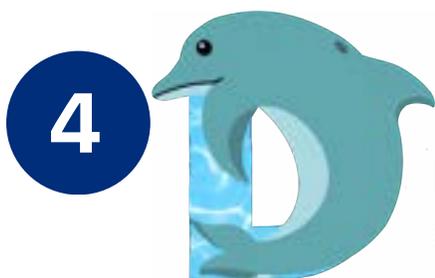
Le perroquet lit pendant 5 minutes.



Le dauphin lit le **même** texte.



Le perroquet reprend la lecture pendant 5 minutes et **raccourcit le paragraphe** après l'avoir lu.



Le dauphin poursuit la lecture pendant 5 minutes et **raccourcit le paragraphe** après l'avoir lu.

Comment raccourcir un paragraphe

1



Qui ? Quoi ?

2



Que fait qui ?
Que se passe-t-il ?

3



Raconte l'idée principale en 2 courtes phrases ou moins.

Combiner des phrases

... mais ...

Je veux des bonbons.

Papa a dit non.

Je veux des bonbons *mais* Papa a dit non.

... ou ...

Je veux des bonbons.

Papa a dit non.

Je veux des bonbons *mais* Papa a dit non.

... donc ...

Il est tard.

Je vais me coucher.

Il est tard *donc* je vais me coucher.

... et ...

Je veux du lait.

Je veux des biscuits.

Je veux du lait *et* des biscuits

... car parce que ...

Elle rit.

Elle trouve ça drôle.

Elle rit *car* elle trouve ça drôle.

... ni ...

Elle ne veut pas faire la vaisselle.

Son amie ne veut pas faire la vaisselle.

Ni elle, ni son amie ne veulent faire la vaisselle.

... pour ...

Il mange des fruits.

Il veut être en santé.

Il mange des fruits *pour* être en santé.

Combiner des phrases

... mais ...

Je veux des bonbons.

Papa a dit non.

Je veux des bonbons *mais* Papa a dit non.

... ou ...

Je veux des bonbons.

Papa a dit non.

Je veux des bonbons *ou* Papa a dit non.

... donc ...

Il est tard.

Je vais me coucher.

Il est tard *donc* je vais me coucher.

... et ...

Je veux du lait.

Je veux des biscuits.

Je veux du lait *et* des biscuits

... car parce que ...

Elle rit.

Elle trouve ça drôle.

Elle rit *car* elle trouve ça drôle.

... ni ...

Elle ne veut pas faire la vaisselle.

Son amie ne veut pas faire la vaisselle.

Ni elle, ni son amie ne veulent faire la vaisselle.

... pour ...

Il mange des fruits.

Il veut être en santé.

Il mange des fruits *pour* être en santé.

5

Lecture en dyade

5 règles simples

1 Parle à ton partenaire.

Discute seulement de ta lecture.



2 Parle doucement.



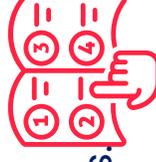
3 Collabore avec ton partenaire.



4 Fais de ton mieux.



5 Suis les consignes.



1

6

Lecture en dyade

QUESTIONNE ET MENTIONNE

Lorsque tu entends une erreur, pointe-la du doigt et demande à ton partenaire :



« **Quel est ce mot ?** »

Si ton partenaire n'arrive pas à lire au bout de



secondes, tu mentionnes :

« **Ce mot est** _____ ».

Quel est le mot ?

Relis la phrase ».

2

Comment raccourcir un paragraphe



1

Qui ? Quoi ?



2

Que fait qui ?
Que se passe-t-il ?



3

Raconte l'idée principale en 2 courtes phrases ou moins.

3

Lecture en dyade

Raccourcir des paragraphes



1

Le perroquet lit pendant 5 minutes.



2

Le dauphin lit le **même** texte.



3

Le perroquet reprend la lecture pendant 5 minutes et **raccourcit le paragraphe** après l'avoir lu.



4

Le dauphin poursuit la lecture pendant 5 minutes et **raccourcit le paragraphe** après l'avoir lu.

4

Tableau de lecture répétée chronométrée

Nom _____

1re lecture

de mots lus (en 60 sec) : _____
 - nombre de mots lus incorrectement _____
 = mots lus correctement/minute _____
 qualité du rappel de texte (1-4) _____

2e lecture

de mots lus (en 60 sec) : _____
 - nombre de mots lus incorrectement _____
 = mots lus correctement/minute _____
 qualité du rappel de texte (1-4) _____

3e lecture

de mots lus (en 60 sec) : _____
 - nombre de mots lus incorrectement _____
 = mots lus correctement/minute _____
 qualité du rappel de texte (1-4) _____

4e lecture

de mots lus (en 60 sec) : _____
 - nombre de mots lus incorrectement _____
 = mots lus correctement/minute _____
 qualité du rappel de texte (1-4) _____

180				
170				
160				
150				
140				
130				
120				
110				
100				
90				
80				
70				
60				
50				
40				
30				
20				
	1re lecture	2e lecture	3e lecture	4e lecture

Grille de rappel de texte adaptée (Minor-Corriveau et Madore, 2023)*

L'élève relate l'histoire en rapportant :

- 4 de manière précise a majorité des faits/événements de la lecture (bonne compréhension du texte)
- 3 plusieurs événements / faits saillants (*quelques* faits qui contribuent à la bonne compréhension du texte ont été omis)
- 2 quelques événements / faits saillants (*certain*s faits qui contribuent à la bonne compréhension du texte ont été omis)
- 1 des événements / faits saillants de l'histoire (omission de plusieurs faits ont été notés)
- 0 peu ou pas les événements / faits saillants de l'histoire

*des éléments superflus ont-ils été ajoutés ?

Poursuivez à



encourager les élèves à lire.

Cessez de



enseigner les CGP de manière isolée, de pratiquer la lecture à la ronde ou la lecture autonome comme moyens d'améliorer la fluidité de la lecture.

Visez à



offrir aux élèves des occasions nombreuses de lire à haute voix en exploitant diverses méthodes.

Étude de livre sur les Sept gestes puissants
avec Alex-Andrée Madore et Michèle Minor-Corriveau

ONlit

**Geste 7 : Améliorer la compréhension en développant le vocabulaire
et les connaissances de base**



Étoffer le vocabulaire académique

Mots sophistiqués à employer lors de routine de classe

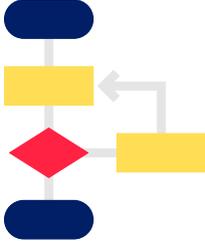
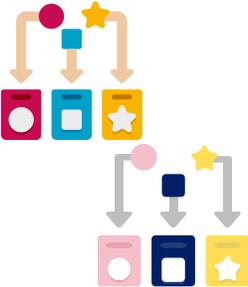
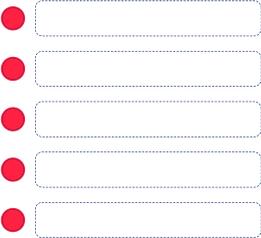
Fournitures de classe		Marcher en rang		Temps de groupe	
allouer	rassembler	adjacente	parallèle	articuler	disperser
amasser	reconstituer	approche	pause	assembler	élaborer
arranger	réserver	arrêter	perpendiculaire	cohérent	exprimer
distribuer	s'accumulent	désordonné	procéder	contribuer	obliger
épuiser	stocker	efficacement	procession	converser	participer
		fichier	proximité	coopérer	représenter
		file d'attente	rapidement	délibérer	s'assurer
		ordonné	s'attarder	démanteler	transmettre
				déterminer	verbaliser

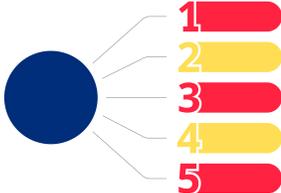
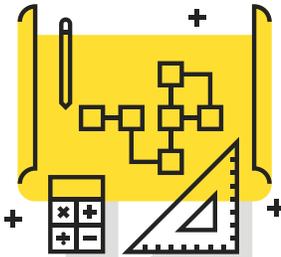
Mots sophistiqués à employer lors de discussions qui portent sur les comportements en salle de classe ou sur le rendement scolaire

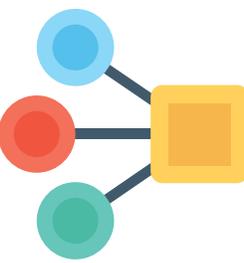
satisfaisant	conflit	impoli	correct	erroné
acceptable	bagarre	effronté	accompli	défectueux
aimable	controverse	grossier	adéquat	faux
compatissant	désaccord	discourtois	approprié	fautif
attentionné	mésentente	grossier	compétent	inadéquat
courtois	opposition	insolent	conforme	inexact
juste	se chamailler	offensant	exemplaire	incorrect
gracieux	se quereller	vulgaire	magistral	invalide
agréable	rectifier		précis	maladroit
respectueux	régler	être de mauvaise	supérieur	mauvais
suffisant	résoudre	compagnie		
sympathique				

Mots sophistiqués liés à des domaines de contenu spécifiques

Sciences : la vie des plantes		Sciences : l'espace		Études sociales : les civilisations	
abondante	négligence	céleste	minuscule	coopération	obligation
décroissante	prospérité	existence	orbite	coutumier	prospérité
en plein essor	semier	globe	trajectoire	débrouillardise	réforme
fertile	sinueux	infini	univers	dominant	résistant
florissant	tendre	lointain	vaste	hiérarchie	rustique
luxuriant				nomade	stabilité

Consigne	Sens de la consigne	Mots clés, de liaison / Amorces:
<p>Analyser</p>	<p>Décrire un phénomène et l'expliquer. Diviser en plus petites parties et explorer chaque partie en détail en écrivant ce que ça veut dire.</p> 	<p>Partie 1 : ceci montre que/ceci veut dire que/ceci indique que...</p> <p>Partie 2 : _____ Nomme et écris ce que tu peux au sujet de chaque partie.</p>
<p>Classer</p>	<p>Regrouper des éléments en catégories, selon des caractéristiques communes ou les hiérarchiser. Nommer les différences et les similitudes (ce qui est pareil) entre deux ou plusieurs éléments.</p> 	<p>Similitudes : pareillement, aussi, et, de même que, comme</p> <p>Différences : mais, plus que, moins que, contrairement, cependant, tandis que...</p>
<p>Comparer</p>	<p>Mettre en parallèle deux ou plusieurs éléments pour en isoler les similitudes et les différences.</p> 	<p>Cependant Tandis que Plus que plus petit que, ...plutôt X que Z, ...davantage...</p>
<p>Constater / Décrire</p>	<p>Élaborer par écrit les détails d'un élément en s'appuyant sur des des faits (de l'information du texte).</p> 	<p>Je remarque que X est _____. D'après le texte, X est _____. J'observe que _____. Dans le texte, il est écrit que _____.</p>
<p>Définir / Caractériser</p>	<p>Rédiger une phrase qui présente les caractéristiques ou les attributs d'une chose ou d'un concept en général.</p> 	<p>Verbes : être, avoir</p> <p>C'est, Ça a... Ça ressemble à... Ça a l'allure de ...</p> <p>Énumérer : les fonctions, l'apparence physique, la forme, l'utilité, l'utilisateur...</p>
<p>Discuter / Débattre</p>	<p>Élaborer par écrit les détails d'un élément en s'appuyant sur des des faits (de l'information du texte) ou de différentes sources sites internet).</p> <p>Examiner de manière équilibrée les arguments en faveur/allant à l'encontre (contraire) d'une thèse ou la nuancer en s'appuyant sur des faits.</p> 	<p>Ceci est fondé sur _____. Un exemple de ceci est _____. Il est expliqué que _____. Selon _____.</p>

Consigne	Sens de la consigne	Mots clés, de liaison / Amorces:
Distinguer	<p>Séparer ou mettre en parallèle deux ou plusieurs éléments de façon à isoler des différences (distinctions).</p> 	<p>X se distingue de Y par / en... X est ... alors que Y est ... En premier on doit ..., ensuite on peut ...</p>
Évaluer	<p>Porter un jugement ou donner son opinion sur des renseignements obtenus en s'appuyant sur des faits concrets.</p> 	<p>Ce texte indique que... Je crois que... Selon/D'après moi Les données/faits rapportés démontrent que ... L'information montre que _____. Certaines personnes croient que _____ (croire vs savoir).</p>
Expliquer	<p>Donner des raisons ou des causes. Montrez que vous comprenez comment ou pourquoi un phénomène s'est produit.</p> 	<p>X est arrivé et cela démontre que... X explique comment... X cause une réaction Y Puisque, alors, en raison de, donc...</p>
Illustrer	<p>Donner un exemple significatif, qui permet de mieux faire comprendre (ou montrer que l'on a compris) un concept ou un phénomène.</p> 	<p>Faire un dessin ou expliquer un certain concept avec des détails écrits. Par exemple, pour illustrer ce que signifie l'innovation de produit, vous pouvez parler de l'iPad d'Apple.</p>
Justifier	<p>Une prise de position : donner la ou les raisons qui permettent de confirmer/d'infirmer une proposition (un fait ou une donnée statistique) « vrai » ou « faux ».</p> 	<p>Dresser une liste pour et contre. Les faits permettent de dire que... X est vrai et Y est faux donc...</p>
Laisser des traces de ta démarche	<p>Montrer comment tu as trouvé la réponse finale.</p> 	<p>Pour trouver la réponse j'ai _____ J'ai utilisé la stratégie ___ pour trouver la réponse. Voici comment je suis arrivé(e) à cette réponse.</p>

Consigne	Sens de la consigne	Mots clés, de liaison / Amorces:
Lire un tableau	<p>Rédiger une phrase qui contient la signification d'une donnée statistique précisée dans un graphique ou un tableau.</p> <p>Attention, ne pas se contenter de lire l'intitulé de la colonne/ligne.</p>	 <p>Trouver des renseignements explicites dans un texte</p> <p>Interpréter les renseignements dans le texte pour faire des inférences.</p> <p>Dans le texte on lit que... alors je pense que...</p>
Résumer	<p>Énumérer et regrouper brièvement les idées importantes (essentielles) relevées dans un texte, un graphique ou un tableau en quelques phrases.</p> <p>Doit être concis, précis, objectif, et condense les éléments clés de l'information.</p> <p>Ici l'idée est d'expliquer en peu de mots l'idée du texte.</p>	 <p>En résumé... Bref... Somme toute... Pour conclure... En gros... De manière générale... Grosso modo...</p>

Confusions à savoir distinguer	Mots clés / Phrases porteuses	
Comparer ≠ Distinguer	<p>En <u>comparant</u>, il faut insister sur les ressemblances et sur les différences.</p>	<p>En <u>distinguant</u>, il ne faut parler <u>que</u> des différences. Il faut reconnaître, différencier quelque chose ou quelqu'un d'une autre en percevant les caractéristiques qui font sa spécificité.</p>
Décrire ≠ Définir	<p>Lorsque je <u>décris</u>, je dois représenter quelqu'un, quelque chose ou une situation quelconque.</p>	<p>En <u>définissant</u>, il faut caractériser, expliquer ce qu'on sait sur la chose, pour communiquer ces connaissances à d'autres. Préciser la nature de quelqu'un ou de quelque chose, son contenu, ses limites et les critères ci-associés.</p>
Décrire ≠ Expliquer	<p>Je tente de <u>créer une image</u> de ce que je cherche à présenter dans l'esprit de l'autre avec des mots.</p>	<p>En <u>expliquant</u>, j'enseigne, je montre et je transmets des informations quelconques. Je peux donner des détails sur une procédure ou une marche à suivre pour aboutir à X ou Y objectif.</p>
Discuter ≠ Justifier	<p>Lorsque je discute, je dois montrer qu'une proposition ou qu'un constat est à la fois vrai et à la fois faux.</p>	<p>Lorsque je <u>justifie</u> une prise de position je dois montrer qu'une proposition est <u>seulement</u> vraie ou seulement fautive. Il faut établir le bien-fondé ou le mal-fondé d'une approche ou d'une décision, ou encore la nécessité de faire ou de ne pas faire quelque chose...</p>

Poursuivez à



concevoir la compréhension comme étant l'objectif ultime et le résultat de la lecture.

Cessez de



vous attendre à ce que la compréhension en lecture s'améliore à partir d'activités isolées en compréhension.

Visez à



activer les connaissances antérieures tout en développant les connaissances fondamentales essentielles;

mettre en priorité l'enseignement explicite du vocabulaire.