

RECUEIL DE NOTIONS FONDAMENTALES

1^{re} à 4^e année

de la lecture et de l'écriture

Kathleen Whissell-Turner
Kim Provost-Larocque, EAO

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

RECUEIL DE NOTIONS FONDAMENTALES

1^{re} à 4^e année

de la lecture et de l'écriture

Rédaction

Kathleen Whissell-Turner

Kim Provost-Larocque, EAO

Consultation pédagogique

Chantal Lafontaine

Sylvie Labrèche

Recueil de notions fondamentales de la lecture et de l'écriture de la 1^{re} à la 4^e année

Kathleen Whissell-Turner, Kim Provost-Larocque

© 2025 TC Média Livres Inc.

Édition et coordination : Jacinthe Bouchard

Révision linguistique : Marie Parent

Correction d'épreuves : Sandra Guimont

Sources iconographiques

p. 14 chat : Cube29 / Shutterstock.com ; **pot** : Cheliss / Shutterstock.com ; **chapeau** : Nadiinko / Shutterstock.com ; **p. 24-25 stades d'écriture** : Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. *Revue préscolaire*, 50(2), p. 42-52. ; **p. 32 arbre** : Muhammad Adeel Mughal / Shutterstock.com ; **ballon** : MoreVector / Shutterstock.com ; **camion** : dobrograph / Shutterstock.com ; **célieri** : Irina Vaneeva / Shutterstock.com ; **garçon** : mentalmind / Shutterstock.com ; **p. 65 choeur** : Valdois et al. (2004). L'orthographe illustrée... Ortho Édition, p. 37 ; **œuf** : Valdois et al. (2004). L'orthographe illustrée... Ortho Édition, p. 117 ; **p. 74 trois** : Milano M / Shutterstock.com ; **langue** : IZ Stock Works / Shutterstock.com ; **p. 89 mouton** : Josie Zhang / Shutterstock.com ; **viande de mouton** : Mironov Vladimir / Shutterstock.com ; **laine de mouton** : all I like / Shutterstock.com ; **p. 90 ciel** : Aerial View 4K Footage / Shutterstock.com ; **personne regardant sous un meuble** : PeopleImages.com - Yuri A / Shutterstock.com ; **vagues** : Kristian Rezic1 / Shutterstock.com

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

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

En cas de coquille dans le texte, de lien externe obsolète ou d'autre problème constaté lors de l'utilisation de cette ressource, veuillez contacter le soutien technique de TC Média Livres par téléphone, clavardage ou courriel.

Téléphone : 1 (877) 471-0002

Clavardage et courriel :
cheneliere.ca/soutien-technique

Pour toute demande d'information sur le contenu pédagogique ou l'utilisation de la ressource dans un contexte d'enseignement, ou encore tout problème de connexion à l'Environnement d'apprentissage virtuel (EAV), veuillez vous adresser au Centre de Leadership et d'Évaluation par téléphone ou courriel.

Téléphone : (613) 747-7021

Courriel : info@lecle.com

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

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

Téléphone : 514 273-1066

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

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

La reproduction de cet ouvrage est permise pour le personnel enseignant de l'Ontario à des fins pédagogiques. Toute reproduction du présent ouvrage par une personne qui ne fait pas partie du personnel enseignant de l'Ontario, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

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

ISBN 978-2-7650-8118-0

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2025

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Ce projet a été rendu possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre des Fonds pour les priorités et les partenariats (FPP).

À noter que le contenu n'engage que ses auteurs et ne traduit pas nécessairement le point de vue du ministère de l'Éducation de l'Ontario ni du Centre de leadership et d'évaluation inc.

TABLE DES MATIÈRES ET CONTENUS PAR ANNÉE D'ÉTUDES

Un système de couleurs sert à faciliter le repérage des contenus d'apprentissage spécifiques à chaque année d'études. Lorsqu'applicable, le contenu d'apprentissage est inscrit dans une pastille.

		Jardin	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
INTRODUCTION	p. 6					
MISE EN CONTEXTE	p. 6					
Format du recueil	p. 6					
1. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	p. 9	J	1 B2.1			
CONSCIENCE SYLLABIQUE	p. 10					
Identification	p. 11					
Activité 1: Oui ou non	p. 11					
Activité 2: Jeu de mémoire syllabique	p. 12					
Isolement	p. 12					
Activité 3: Trouver la syllabe	p. 12					
Activité 4: Le grand ménage des syllabes	p. 13					
Fusion	p. 13					
Activité 5: Les boules de syllabes	p. 13					
Activité 6: Moitié-moitié	p. 14					
Segmentation	p. 15					
Activité 7: Compter les syllabes	p. 15					
Activité 8: Saute-syllabes	p. 15					
CONSCIENCE PHONÉMIQUE	p. 16				1 B2.1	
Isolement	p. 17					
Activité 9: Trouver le son	p. 18					
Activité 10: Cache-toi	p. 18					
Activité 11: Objets de la classe	p. 18					
Fusion	p. 19					
Activité 12: Les petites voitures	p. 19					
Activité 13: Fusionnons deux à deux	p. 20					
Activité 14: Les présences	p. 20					
Activité 15: Quel est ce mot ?	p. 20					
Segmentation	p. 20					
Activité 16: Parler en robot	p. 21					
Activité 17: La marelle	p. 21					
Activité 18: Les boîtes Elkonin	p. 21					

		Jardin	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 22					
2. CONNAISSANCE DES LETTRES	p. 23	J	1 B2.2			
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE	p. 23					
1. Stade pré-syllabique: vers 4 ans	p. 23					
2. Stade syllabique: vers 5 ans	p. 23					
3. Stade syllabico-alphabétique: vers 5-6 ans	p. 24					
4. Stade alphabétique: vers 6 ans	p. 24					
RECONNAÎTRE LES LETTRES, LES NOMMER ET PRODUIRE LE(S) PHONÈME(S) CORRESPONDANT(S)	p. 24					
Alphabet	p. 24					
Activité 1: Abécédaires	p. 25					
Nom et son des lettres	p. 25					
Activité 2: Les lettres qui peuvent faire plus d'un son	p. 30					
Activité 3: J'ai, qui a ?	p. 31					
Associations majuscules/minuscules	p. 32					
Activité 4: Les dominos	p. 32					
TRACÉ DES LETTRES	p. 32		1 D2.2	2 D2.2	3 D2.2	
Activité 5: Tracé multisensoriel	p. 33					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 34					
3. CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES (CGP)	p. 35	J	1 B2.3 1 B2.4	2 B2.1	3 B2.1	
GRAPHÈMES CONSISTANTS (SIMPLES ET COMPLEXES)	p. 36					
Activité 1: Les graphèmes complexes liés à des phonèmes vocaliques et consonantiques	p. 39					
Activité 2: Les graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques	p. 41					
Activité 3: Comparaison de graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques	p. 42					
La lecture et l'écriture pour l'apprentissage et l'automatisation des correspondances graphèmes-phonèmes consistantes	p. 43					
Activité 4: On remet de l'ordre	p. 46					
Activité 5: Bingo auto-construit	p. 47					
GRAPHÈMES CONTEXTUELS	p. 47					

		Jardin	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Le «c» dur et le «g» dur	p. 47					
Le «c» doux et le «g» doux	p. 48					
Activité 6: Découvre la règle	p. 49					
Activité 7: Dur ou doux?	p. 49					
Le «s» entre deux voyelles	p. 50					
Activité 8: Le «s» devient /z/	p. 50					
Le «e» muet	p. 51					
Les consonnes muettes	p. 51					
Activité 9: Le «e» qui change tout	p. 51					
Les terminaisons muettes des verbes	p. 52					
Activité 10: À la recherche des terminaisons muettes	p. 53					
CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES IRRÉGULIÈRES	p. 53					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 54					
4. RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES	p. 55		① B2.5	② B2.2	③ B2.2	
RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES CONTEXTUELLES	p. 55					
Régularité 1: Les voyelles nasales devant le «m», le «p» ou le «b»	p. 55					
Régularité 2: Le «c» dur et le «g» dur	p. 57					
Régularité 3: Le «c» doux et le «g» doux	p. 57					
Régularité 4: Le «gu»	p. 57					
Régularité 5: Le cas du phonème /œ/	p. 57					
Régularité 6: Le cas du phonème /o/	p. 57					
Régularité 7: Le «e» muet	p. 58					
Régularité 8: Le cas du phonème /s/ entre deux voyelles	p. 59					
Régularité 9: Le cas du phonème /z/	p. 59					
Régularité 10: Le cas du phonème /k/ en fin de mot	p. 60					
RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES BASÉES SUR LA MORPHOLOGIE	p. 60					
Régularité 11: Le «ge»	p. 60					
Régularité 12: Le «ç»	p. 61					
Régularité 13: Le cas du phonème /ɛ̃/ en fin de mot	p. 61					
Régularité 14: Attention au /sj̃/	p. 62					

		Jardin	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Régularité 15: Le préfixe in-	p. 62					
Activité 1: Le détective de la régularité	p. 63					
Activité 2: Trouver l'intrus	p. 63					
Activité 3: À la manière de l'orthographe illustrée	p. 63					
Activité 4: La dictée métacognitive	p. 64					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 65					
5. MORPHOLOGIE	p. 66		1 B2.6	2 B2.3	3 B2.3	4 B2.1
BASES	p. 68					
Activité 1: Même les mots ont une famille	p. 68					
Activité 2: Ma famille est plus grande que la tienne!	p. 68					
Activité 3: Jeu de mémoire sur les familles de mots	p. 69					
Activité 4: L'intrus de la famille	p. 69					
Activité 5: Trouve la base	p. 70					
Consonnes muettes finales dérivables	p. 70					
Activité 6: Les consonnes muettes finales	p. 70					
Bases d'origine latine ou grecque	p. 71					
Activité 7: Mon latin et mon grec en dessin	p. 73					
Activité 8: Un coup d'œil sur différentes langues	p. 73					
PRÉFIXES ET SUFFIXES	p. 74					
Activité 9: L'intrus préfixé et suffixé	p. 77					
Activité 10: Complète la phrase (dérivation)	p. 77					
Activité 11: À la manière de <i>Scattergories</i> (dérivation)	p. 78					
Activité 12: Lexicographe d'un jour (décomposition)	p. 78					
Activité 13: De plus en plus vite	p. 78					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 79					
6. VOCABULAIRE	p. 80		1 B2.7	2 B2.4	3 B2.4	4 B2.2
Quels mots enseigner?	p. 80					
Quoi enseigner?	p. 81					
Comment l'enseigner?	p. 81					
CONNAISSANCES MORPHOLOGIQUES AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE	p. 81					

		Jardin	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
STRATÉGIES POUR APPRENDRE DES MOTS	p. 81					
Activité 1: Observer le contexte à la loupe	p. 84					
Activité 2: Observer le mot à la loupe	p. 85					
Activité 3: J'utilise mes stratégies lexicales	p. 86					
Activité 4: Notre mur de nouveaux mots	p. 86					
CARACTÉRISTIQUES DES MOTS	p. 86					
Activité 5: Les champs lexicaux	p. 87					
Activité 6: Mon dictionnaire des cooccurrences	p. 87					
Activité 7: Un mot, plusieurs sens	p. 88					
Activité 8: À chacun sa discipline	p. 89					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 90					
7. FLUIDITÉ	p. 91		① B2.8	② B2.5	③ B2.5	④ B2.3
PRÉCISION ET AUTOMATISATION	p. 91					
Activité 1: La marelle des mots fréquents	p. 93					
Activité 2: Cherche le mot	p. 93					
RYTHME ET INTONATION	p. 93					
Activité 3: Une lecture enregistrée	p. 93					
Le rythme	p. 94					
Activité 4: Plus vite ou moins vite	p. 94					
La ponctuation	p. 95					
Activité 5: Change de ton!	p. 95					
La lecture par groupe de mots	p. 96					
Activité 6: La phrase qui allonge	p. 96					
L'INTÉGRATION DE TOUS LES ASPECTS DE LA FLUIDITÉ	p. 97					
Activité 7: Théâtre de lecteurs	p. 97					
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	p. 98					

INTRODUCTION

MISE EN CONTEXTE

La modernisation du programme-cadre de français de l'Ontario « met l'accent sur l'enseignement systématique et explicite, fondé sur les résultats de recherche en éducation, des connaissances et des habiletés fondamentales¹ » en langue et en littératie, pour assurer la réussite de tous les élèves. Ce recueil a été rédigé à l'intention du personnel enseignant en vue de lui permettre de mieux en comprendre l'importance et de le soutenir dans la mise en application des notions fondamentales de la langue en lecture et en écriture, telles qu'elles sont décrites dans l'attente B2 du programme-cadre. Plus spécifiquement, le personnel enseignant trouvera dans ce recueil des explications, des exemples et des activités qui s'insèrent dans un enseignement systématique et explicite, en lien avec les composantes de la langue telles qu'elles sont énumérées dans l'« Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2 ». En plus du programme-cadre et du Continuum, le personnel enseignant est invité à consulter le Guide d'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture. Les termes utilisés dans cette ressource sont conformes aux définitions énoncées dans le glossaire du programme-cadre.

Format du recueil


Ce recueil comporte les parties suivantes :


1. Conscience phonologique
2. Connaissance des lettres
3. Correspondances graphèmes-phonèmes
4. Régularités orthographiques
5. Morphologie
6. Vocabulaire
7. Fluidité


Chaque partie est organisée de façon progressive, suivant l'ordre de présentation du « Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2 ». Les notions propres à chaque contenu d'apprentissage sont expliquées et décrites à l'aide d'exemples, puis accompagnées de propositions d'activités pratiques faciles à insérer dans une démarche d'enseignement systématique et explicite. Des listes de mots ou de phrases accompagnent les activités, mais le personnel enseignant est libre de les enrichir afin de les adapter à ses élèves. À moins d'avis contraire, il est suggéré de réaliser les différentes activités avec les premières listes présentées, puis de poursuivre avec les listes suivantes selon le progrès des élèves.


1. Ministère de l'Éducation. (2023). Mise en contexte du programme-cadre de français. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Un système de pastilles sert à faciliter le repérage des contenus d'apprentissage spécifiques à chaque année d'études, et ce, tout au long du recueil. Une couleur identifie chaque année d'études et, lorsqu'applicable, le ou les contenus d'apprentissage sont inscrits dans la pastille.

 Jardin d'enfants

 1^{re} année


 2^e année


 3^e année


 4^e année

Si, pour un certain contenu d'apprentissage, les élèves éprouvent des difficultés avec les connaissances et habiletés propres à leur année d'études, il ne faut pas hésiter à revenir à celles des années précédentes afin de s'assurer que leurs apprentissages reposent sur des bases solides.


Dans l'esprit de l'évaluation au service de l'apprentissage et afin d'appuyer le personnel enseignant à suivre la progression de ses élèves, des descriptions d'observations à faire, d'erreurs à repérer ou de difficultés possibles sont fournies tout au long de ce recueil. Ces observations sont conçues pour favoriser une différenciation pédagogique efficace. Elles sont associées à des balises qui guident le personnel enseignant quant aux ajustements à faire, s'il y a lieu, pour s'assurer de bien répondre aux besoins de chaque élève.

 La balise verte annonce ce que le personnel enseignant peut observer chez les élèves qui maîtrisent bien la notion travaillée, parfois avec des suggestions pour aller plus loin ou des liens vers des sections plus avancées.

 La balise jaune décrit des difficultés typiques qui pourraient être observées chez les élèves en situation d'apprentissage. S'il y a lieu, des préalables à vérifier sont aussi proposés.

 La balise rouge indique des observations qui suggèrent que l'élève ne maîtrise pas certains préalables et n'est pas tout à fait prête ou prêt à travailler ce contenu. Des liens vers des préalables à vérifier sont proposés.

Selon les principes de l'approche par étapes, les balises vertes et jaunes correspondent à l'étape 1: les observations décrivent ce qui est attendu chez les élèves en apprentissage de ces connaissances et habiletés. Les élèves qui présentent les difficultés identifiées par les balises rouges pourraient être ciblés pour une intensification des interventions (étape 2 ou étape 3).

À la fin de chaque partie, la section « Ressources complémentaires » propose des ressources supplémentaires pertinentes: des ouvrages de référence, des applications pédagogiques, des sites Internet, du matériel pédagogique ou des livres de littérature jeunesse. La plupart sont accessibles gratuitement. L'icône  indique une ressource payante. Toutes les ressources mentionnées étaient accessibles au moment de la rédaction de ce recueil. Bien que nous croyons que nos sélections sont pérennes, il est possible que certaines ne soient plus disponibles au moment de votre lecture. Aucune des ressources supplémentaires suggérées n'est nécessaire pour réaliser les activités décrites dans ce recueil.

L'alphabet phonétique international (API) est utilisé dans ce recueil. Voici un tableau présentant les 36 phonèmes de l'API du français pour référence.

Tableau des 36 phonèmes²

Voyelles		Consonnes		Semi-voyelles	
/i/	lit, il, lyre	/f/	fusée, photo, neuf, feu	/j/	quille, yeux, pied, panier
/u/	ours, genou, roue	/v/	vache, vous, rêve	/w/	oiseau*, oui, fouet
/y/	tortue, rue, vêtu	/s/	serpent, tasse, nation, celui, ça	/ɥ/	puits, huile, lui
/a/	avion, ami, patte	/z/	zèbre, zéro, maison, rose		
/ɑ/	âne, pas, pâte	/ʃ/	chat, tâche, schéma		
/ã/	ange, sans, vent	/ʒ/	jupe, gilet, geôle		
/o/	mot, eau, zone, saule	/l/	lune, lent, sol		
/ɔ/	os, fort, donner, sol	/r/	robot, rue, venir		
/ɔ̃/	lion, ton, ombre, bonté	/p/	pomme, soupe, père		
/e/	école, blé, aller, chez	/b/	balle, bon, robe		
/ɛ/	aigle, lait, merci, fête	/m/	mouton, mot, flamme		
/ẽ/	lapin, brin, plein, bain	/t/	tambour, terre, vite		
/ø/	feu, peu, deux	/d/	dent, dans, aide		
/œ/	meuble, peur	/n/	nuage, animal, nous, tonne		
/œ̃/	parfum, lundi, brun	/k/	cadeau, cou, qui, sac, képi		
/ə/	requin, premier	/g/	gâteau, bague, gare, gui		
		/ɲ/	peigne, agneau, vigne		

* Ici, pour être exact, le graphème « oi » correspond aux phonèmes /wa/.

2. atelier.on.ca, Ressources pédagogiques en ligne. (2004). *Tableau des 36 phonèmes*. Ontario. https://assets.ctfassets.net/efektv4t16rw/2b3fW3TtkStYTs0pIEqKAd/5ff74fb9d38c6b9ae39c3caafd20199d/Mod12_tableau_36_phonemes.pdf

1. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

La conscience phonologique joue un rôle important dans le développement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle renvoie à l'habileté à repérer et à manipuler oralement les unités sonores de la langue, principalement les syllabes et les phonèmes.



Le tableau 1.1 présente les principaux critères de complexité à considérer dans l'enseignement de tâches en conscience phonologique. Cet enseignement se fait à l'aide de différentes manipulations, dont les principales sont décrites dans les sections sur la conscience syllabique et sur la conscience phonémique. Le tableau comprend aussi la structure syllabique, c'est-à-dire la structure phonétique de chaque syllabe (dans les mots de plusieurs syllabes, ces dernières sont séparées par des barres obliques « / »). Ainsi, on représente tous les phonèmes qui produisent une voyelle orale (son vocalique) par la lettre V et tous les phonèmes qui produisent une consonne orale (son consonantique) par la lettre C. Les lettres muettes ne sont pas transcrites. La structure syllabique est un critère de complexité important dans toutes les tâches liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais il existe un trop grand nombre de structures syllabiques pour toutes les inscrire dans ce tableau. D'ailleurs, même s'il y en a un plus grand nombre dans le tableau, seules les structures syllabiques présentées dans le programme-cadre sont exploitées dans cette ressource. Dans tous les cas, et pour tous les critères, il est préférable de commencer avec les structures les plus simples, puis de progresser vers les plus complexes.

Tableau 1.1: Principaux critères de complexité à considérer dans l'enseignement des tâches en conscience phonologique^{3,4}

Type d'unité	Type de manipulation	Structure syllabique	Nombre de syllabes	Position de l'unité	Type de phonème	
Syllabe	Identification	V	1	Initiale	Sons vocaliques (V)	
Phonème	Isolement	CV	2	Finale	Sons consonantiques (C) qui s'étirent (p. ex., /s/, /m/)	
	Fusion	VC	3	Médiane	Sons consonantiques (C) qui ne s'étirent pas (p. ex., /b/, /t/)	
	Segmentation	CVC	...			
	Ajout	CCV				
	Suppression	VCC				
	Substitution	CCVC				
		CVCC				
		...				

3. National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel.


4. Adapté de Paradis, A. et Whissell-Turner, K. (2021, 14 et 28 mai). *Évaluer et intervenir efficacement sur chacun des traitements des processus spécifiques en identification des mots écrits: Analyse critique et conception d'outils [communication orale]*. Association des Orthopédagogues du Québec, en ligne.


-  Puisque la conscience phonologique se travaille exclusivement à l'oral, il est préférable d'« éviter de choisir des mots qui contiennent des semi-consonnes (/j/, /w/, /y/), des groupes consonantiques finaux avec /r/ ou /l/ (table, arbre) ou un /r/ final (fleur). Ces phonèmes sont souvent produits très faiblement, et l'élève pourrait ne pas les percevoir aussi facilement à l'oral⁵ ».
-  Vu le lien étroit entre le développement des habiletés de conscience phonologique et celui des compétences à lire et à écrire⁶, un dépistage précoce pour tous les élèves et une intervention ciblée sont souhaitables. Portez attention aux élèves ayant des besoins particuliers, aux apprenantes et apprenants du français ou aux personnes nouvellement arrivées dont le français n'est pas la langue d'usage.

CONSCIENCE SYLLABIQUE

La conscience syllabique est l'habileté à repérer et à manipuler oralement les grandes unités sonores de la langue, les syllabes. Elle se travaille dès la maternelle et le jardin d'enfants, mais ce ne sont pas tous les élèves qui l'ont acquise en début de 1^{re} année. Son appropriation devrait donc se poursuivre dans les premières années du palier élémentaire⁷, comme appui à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, notamment chez les élèves qui butent sur la conscience phonémique ou qui éprouvent des difficultés en orthographe.

Une syllabe est formée d'un son vocalique (V), qui peut être précédé ou suivi d'un ou de plusieurs sons consonantiques (C). Elle se travaille toujours à l'oral, et ne s'appuie pas sur la forme écrite des mots. Elle ne tient pas compte des lettres muettes, y compris le « e » muet en fin de mot. Par exemple, les mots *miche* (CVC) et *soupe* (CVC) n'ont qu'une seule syllabe, alors que les mots *poupée* (CV/CV) et *canard* (CV/CVC) ont deux syllabes.

 La conscience syllabique se développe normalement avant la conscience phonémique⁸. Toutefois, elles peuvent se travailler en parallèle en suivant les critères de complexité dans l'enseignement des tâches en conscience phonologique.

 Il vaut mieux ne pas insister sur la maîtrise de la conscience syllabique si des élèves présentent des difficultés persistantes, mais progressent en conscience phonémique.

Les prochaines sections présentent des idées d'activités pour travailler les manipulations syllabiques les plus importantes, soit l'isolement, la fusion et la segmentation. Ces activités se font oralement et suivent les critères de complexité dans l'enseignement des tâches en conscience phonologique. L'utilisation d'images est conseillée, car elle simplifie la tâche en allégeant la mémoire de travail nécessaire à sa réalisation. Le tableau 1.2, à la page suivante, propose des listes graduées de mots qui répondent aux critères de complexité.

5. Ministère de l'Éducation. (2023). 1^{re} année, B2. Notions fondamentales de la lecture et de l'écriture. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

6. Anthony, J. L. et Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.

7. Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Chenelière Éducation.

8. Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.

Tableau 1.2: Mots suggérés pour les activités de conscience syllabique

COMPLEXITÉ				
Liste 1	Liste 2	Liste 3	Liste 4	Liste 5
2 syllabes	3 syllabes	2 syllabes	2 syllabes	3 syllabes
V/CV ou CV/CV	V/CV/CV ou CV/CV/CV	V/CVC, CVC/CV ou CV/CVC	CV/CCV ou CCV/CV	Structures complexes et variées
hibou	araignée	hiver	micro	impossible
chaton	favori	amour	citron	devenir
lama	kangourou	cornet	cobra	téléphone
raton	patiner	fourmi	cadran	parachute
mouton	visiter	carton	tableau	minuscule
sapin	chocolat	caniche	bravo	restaurant
copain	numéro	mitaine	printemps	gymnastique
souris	karaté	limace	prénom	mercredi
photo	vêtement	valise	drapeau	crocodile
cadeau	lavabo	lunettes	crapaud	bicyclette

Identification

L'identification consiste à déterminer si un mot contient une syllabe spécifique. De façon générale, dans les activités d'isolement des syllabes, le personnel enseignant cible une syllabe et l'élève détermine si cette syllabe est présente dans les mots présentés (p. ex., « *Entends-tu /fa/ dans le mot chaton ?* »).

ACTIVITÉ 1 OUI OU NON

Choisir un signal qui veut dire « oui » et un autre qui veut dire « non », par exemple le pouce en l'air et le pouce en bas pour une activité calme. Pour une activité plus motrice, désigner deux endroits de la pièce ou de la cour de récréation : les élèves se placent au centre et courent vers la zone « oui » ou la zone « non » pour donner leur réponse.

Choisir un mot de la liste de mots ou une image d'une banque d'images. Avant de dire le mot ou de montrer l'image, choisir une syllabe qui est présente ou non dans le mot et demander : « *Entends-tu [dire la syllabe choisie] dans le mot [dire le mot choisi ou montrer l'image choisie] ?* » Avec le mot *hibou*, on obtient : « *Entends-tu /bu/ dans le mot hibou ?* » L'élève montre ensuite sa réponse en faisant le geste correspondant ou en se dirigeant dans la zone correspondante.

Matériel

- Mots suggérés dans le [tableau 1.2](#)
- Banque d'images au choix (facultatif)

ACTIVITÉ 2 JEU DE MÉMOIRE SYLLABIQUE

Sélectionner un certain nombre d'images où des groupes d'au moins deux images représentent des mots qui comprennent une même syllabe (p. ex., *raton* et *mouton*).

Mélanger et disposer ces images, face cachée, comme un jeu de mémoire. À son tour, l'élève vient retourner deux images, les nomme et détermine si les deux mots ont une syllabe commune. Si oui, l'élève garde les deux images. Si non, l'élève les retourne et c'est le tour de la personne suivante.

Variante: Si c'est trop difficile, disposer les images face vers le haut. En attendant leur tour, les élèves cherchent quelle paire elles ou ils vont nommer.

Variante: Pour les élèves ayant un langage et un vocabulaire bien développés, si les images retournées n'ont pas de syllabe commune, demander de nommer un mot ayant une syllabe commune avec l'une des images, qu'il sera alors possible de garder.

Matériel

- Cartons d'images au choix

Isolement

Isoler des syllabes consiste à nommer une syllabe selon son emplacement dans un mot. De façon générale, dans les activités d'isolement des syllabes, le personnel enseignant cible la position d'une syllabe dans un mot, puis l'élève identifie la syllabe correspondante (p. ex., « *Quelle est la première/dernière syllabe dans le mot chaton ?* » ou « *Quelle est la syllabe du milieu dans le mot kangourou ?* ». L'inverse est aussi possible: « *Entends-tu /ja/ au début, au milieu ou à la fin du mot chaton ?* »).



S'assurer que les élèves maîtrisent le vocabulaire de positionnement nécessaire avant de faire ces activités: première, dernière, au milieu.

ACTIVITÉ 3 TROUVER LA SYLLABE

Choisir une question à poser aux élèves:

« *Quelle est la première syllabe dans le mot _____ ?* »,

« *Quelle est la dernière syllabe dans le mot _____ ?* »,

« *Quelle est la syllabe du milieu dans le mot _____ ?* », etc.

Le personnel enseignant peut dicter le mot ou montrer une image. À son tour, l'élève tente de répondre à la question.

En cas d'incertitude, l'élève peut demander de l'aide à une ou un camarade de classe.

Au début, il est suggéré de prononcer le mot lentement en exagérant la segmentation des mots en syllabes. Pour respecter les critères de complexité, cibler la syllabe au début du mot d'abord (position initiale), puis à la fin du mot (position finale) et terminer avec celle du milieu du mot (position médiane). Refaire l'activité quelques fois en variant les questions, les syllabes, les positions recherchées et en progressant dans les structures syllabiques.

Variante: Peut se jouer en équipe en attribuant des points pour les bonnes réponses ou en l'accompagnant d'un jeu de table (p. ex., *Serpents et échelles*) où il faut une bonne réponse pour pouvoir jouer son tour.

Matériel

- Mots suggérés dans le [tableau 1.2](#)
- Banque d'images des mots choisis (facultatif)
- Jeu de table (facultatif)

ACTIVITÉ 4 LE GRAND MÉNAGE DES SYLLABES

Choisir des images de mots qui comprennent les mêmes syllabes à la même position (p. ex., *raton* et *mouton*), et des mots intrus (p. ex., *hibou*). Fournir un bol associé aux mots ciblés et un bol de « recyclage » pour les mots intrus.

Identifier le bol des mots ciblés avec une image d'un mot qui répond au critère (p. ex., *chaton*). Les élèves placent les images qui respectent le critère dans le bol approprié.

Exemple: « Je recherche des mots qui se terminent par la syllabe /tɔ̃/. Si tu entends /tɔ̃/ à la fin du mot, place l'image dans le bol avec une image de chaton. Si tu n'entends pas /tɔ̃/ à la fin du mot, place l'image dans le bol "recyclage". »

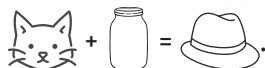
Matériel

- Listes de mots partageant le critère choisi (cibles)
- Listes de mots intrus
- Banque d'images au choix
- Deux bols ou plus

J Fusion

La fusion de syllabes consiste à joindre deux ou plusieurs syllabes pour former des mots. Cette habileté permet de sensibiliser les élèves au fait que les mots sont formés par la fusion de syllabes. En conscience phonémique, ils verront que les syllabes sont formées par la fusion de phonèmes et pourront ainsi saisir le lien entre les mots et les plus petites unités qui les composent.

Note: Surtout pour les personnes apprenantes de la langue ou les élèves en difficulté qui ont besoin de développer leur conscience syllabique, éviter les activités sur les rébus de type



Dans le mot *chapeau*, la syllabe /ʃa/ et la syllabe /po/ ne renvoient à rien

de concret. Ce type d'activité pourrait mener à une confusion entre la conscience lexicale (conscience du mot) et la conscience syllabique chez les élèves, car elles ou ils pourraient développer la conception qu'une syllabe est une unité porteuse de sens. Si l'on veut travailler avec des images, il est préférable de présenter la syllabe comme une partie du mot en découpant l'image du mot en deux, tel qu'il est suggéré à l'activité 6: Moitié-Moitié.

ACTIVITÉ 5 LES BOULES DE SYLLABES

Remettre aux élèves deux boules de pâte à modeler. Leur montrer comment fusionner deux phonèmes à l'aide de la pâte à modeler: placer une boule dans chaque main, la boule de gauche représente la première syllabe et la boule de droite représente la deuxième syllabe (pour respecter le sens de la lecture). Nommer les deux syllabes séparément, puis les fusionner.

Exemple de modélisation: Se placer dos aux élèves pour que la main gauche du personnel enseignant soit à la gauche des élèves. « Je veux coller deux syllabes ensemble. La boule dans ma main gauche représente la première syllabe et la boule dans ma main droite représente la deuxième syllabe. Je prononce les deux syllabes séparément, puis je colle les deux boules ensemble en collant les deux syllabes pour découvrir un mot. Écoute et regarde bien, je vais en faire un! Ma première syllabe est /ʃa/ (montrer la main gauche). Ma deuxième syllabe est /tɔ̃/ (montrer la main droite). Je répète séparément: /ʃa/ (montrer la main gauche); /tɔ̃/ (montrer la main droite). Puis je les colle ensemble (coller les deux boules ensemble) /ʃatɔ̃/. Oh! /ʃa/ et /tɔ̃/, ça fait chaton! »

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.2
- Pâte à modeler
- Variante: aimants et surface magnétique



Lorsque les élèves sont habiles avec des mots de deux syllabes, passer aux mots de trois syllabes. Comme nous n'avons pas trois mains, placer trois boules de pâte à modeler en ligne de gauche à droite devant soi. Pointer chaque boule en disant la syllabe associée, puis prendre la boule de gauche en la nommant, la coller sur celle du milieu en la nommant, puis les prendre et les coller sur la boule de droite en nommant la syllabe de la dernière boule. Répéter ensuite le mot découvert.

Variante: Utiliser des aimants sur une surface magnétique et les glisser vers la droite au fur et à mesure que l'on prononce la syllabe associée.

ACTIVITÉ 6 MOITIÉ-MOITIÉ

Sélectionner autant de mots qu'il y a d'élèves et trouver des images pour chaque mot (p. ex., *valise*). Découper chaque image en deux en passant par le centre de façon à ce que l'image soit toujours identifiable. La partie de gauche correspond à la première syllabe du mot (p. ex., /va/) et la partie de droite correspond à la deuxième (p. ex., /liz/). Chaque élève reçoit la partie de gauche d'une image (à tenir dans sa main gauche) et la partie de droite d'une autre (à tenir dans sa main droite). Les élèves circulent dans la classe en cachant les images avec leur main ou contre leur poitrine. Lorsque deux élèves se rencontrent, elles ou ils se placent côte à côte pour que les autres ne voient pas les images et se montrent discrètement leurs images respectives. Un échange qui convient aux deux doit ensuite être fait en suivant le script de l'exemple ci-dessous. Puis, elles et ils cachent à nouveau leurs images, se séparent et vont à la rencontre d'autres élèves pour tenter d'assembler les deux parties d'une même image.

Exemple: L'élève 1 possède une moitié de *valise* (/valiz/) et une moitié de *fourmi* (/furmi/): elle ou il obtient /vami/. L'élève 2 possède une moitié de *cornet* (/kɔrne/) et une moitié de *garçon* (/garsɔ̃/): elle ou il obtient /kɔrsɔ̃/. Ces deux élèves se rencontrent à l'écart des autres et ont la conversation suivante:

- Élève 1: « Oh! Tu as /kɔrsɔ̃/! »
- Élève 2: « Oui! Et toi /vami/! »
- Élève 1: « Oui! Voudrais-tu échanger /mi/? J'aimerais avoir /kɔrmi/. »
- Élève 2: « D'accord, je prends /sɔ̃/. Je vais avoir /vasɔ̃/. »

Variante: L'activité 13: Fusionnons deux à deux peut aussi se faire avec les syllabes. Choisir autant de mots que la moitié du nombre d'élèves dans la classe. Attribuer une syllabe à chaque élève. Les élèves circulent. Lorsque deux élèves se rencontrent, chacune et chacun doit dire et fusionner les deux syllabes pour voir si elles forment un mot. Si oui, les deux élèves se placent ensemble. Si l'image de leur mot est disponible, les élèves la récupèrent.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.2 (listes 1, 3 et 4)
- Images des mots choisis, découpées en deux
- Variante: images des mots choisis (facultatif)

J Segmentation

La segmentation en syllabes consiste à séparer des mots en syllabes. Cela aide à développer les compétences des élèves en écriture. En effet, pour écrire un mot à plusieurs syllabes, il est bénéfique pour les élèves de le segmenter en syllabes, puis de segmenter chaque syllabe en phonèmes.

ACTIVITÉ 7 COMPTER LES SYLLABES

Montrer aux élèves à segmenter les mots en syllabes en y associant un geste moteur. Taper dans les mains est une pratique répandue, mais certains élèves pourraient avoir du mal à segmenter en syllabes tout en gardant le compte du nombre de fois qu'elles ou ils ont tapé dans leurs mains. Il est alors préférable de compter les syllabes sur les doigts ou de déplacer la main le long des articulations du bras opposé en nommant chaque syllabe : première syllabe, la main sur le poignet ; deuxième syllabe, sur le coude ; troisième syllabe, sur l'épaule ; quatrième syllabe, sur la tête ; cinquième syllabe, sur l'épaule du même bras.

Dicter un mot. Les élèves le segmentent ensemble à l'unisson, tour à tour ou en équipe pour gagner des points à la manière d'un jeu-questionnaire, etc.

Variante : Si les élèves ont des listes de mots d'orthographe à l'étude, utiliser les mots de cette liste aidera les élèves en difficulté avec leur orthographe.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.2

Variante : Liste de mots d'orthographe à l'étude (facultatif)

ACTIVITÉ 8 SAUTE-SYLLABES

Définir une ligne de départ et une ligne d'arrivée, dans la cour d'école ou dans le gymnase. Placer les élèves côte à côte sur la ligne de départ. À partir de la ligne d'arrivée, dicter un mot. Les élèves segmentent le mot et font des bonds à pieds joints en nommant une syllabe par saut et en se dirigeant vers la ligne d'arrivée. L'activité prend fin quand la totalité ou un certain nombre des élèves ont franchi la ligne d'arrivée.




Variante : Entre les mots dictés, tourner le dos aux élèves, qui pourront tenter d'avancer en catimini, sans que vous les voyiez bouger. Se retourner après quelques secondes pour dicter le prochain mot. L'élève qui est surpris à bouger doit reculer du nombre de syllabes du prochain mot dicté. Il faut s'assurer de ne pas tourner le dos aux élèves pendant qu'elles et ils sautent afin d'observer que le bon nombre de syllabes a été identifié.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.2

J CONSCIENCE PHONÉMIQUE

1 B2.1 La conscience phonémique est le niveau de conscience phonologique le plus élevé. C'est l'habileté à repérer et à manipuler oralement les plus petites unités sonores de la langue, les phonèmes. Une maîtrise des différentes tâches de conscience phonémique est un prédicteur de la réussite en lecture⁹.

-  En 1^{re} année, il ne faut pas nécessairement s'inquiéter si des élèves éprouvent encore des difficultés à prononcer les phonèmes /v/, /s/, /z/, /ʃ/ et /ʒ/¹⁰.
-  Il n'est pas nécessaire de travailler tous les phonèmes pour développer les habiletés de conscience phonémique. Il est préférable de cibler ceux qui respectent les critères de complexité dans l'enseignement des tâches en conscience phonologique. Pour le moment, l'accent est mis sur la capacité des élèves à manipuler les phonèmes, et non sur leur habileté avec un phonème en particulier. Ces habiletés se solidifieront lors de l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, alors que la conscience phonologique pourra continuer à être travaillée.
-  Si les manipulations suggérées dans les activités de conscience phonémique sont trop difficiles, il est suggéré de revoir les habiletés des élèves en conscience syllabique.

Les prochaines sections présentent des idées d'activités pour travailler les manipulations phonémiques les plus importantes, soit l'isolement, la fusion et la segmentation. Ces activités se font oralement et suivent les critères de complexité dans l'enseignement des tâches en conscience phonologique. Il faut faire attention de nommer les sons et non pas le nom des lettres. De plus, la conscience phonémique se travaille toujours à l'oral, et ne s'appuie pas sur la forme écrite des mots. Elle ne tient pas compte des lettres muettes, y compris le « e » muet en fin de mot. Par exemple, les mots *miche* (/mif/) et *soupe* (/sup/) sont constitués d'une seule syllabe comprenant trois phonèmes, alors que les mots *poupée* (/pu-pe/) et *canard* (/ka-nar/) sont constitués de deux syllabes comprenant respectivement quatre et cinq phonèmes.

9. National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research on literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel.

10. Rondal, J. A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Pierre Mardaga.

Tableau 1.3: Mots suggérés pour les activités de conscience phonémique

COMPLEXITÉ					
Liste 1	Liste 2	Liste 3	Liste 4	Liste 5	Liste 6
1 syllabe	2 syllabes	1 syllabe	2 syllabes	1 syllabe	Plusieurs syllabes
CV	CV/CV	CVC	CV/CVC ou CVC/CV	Structures complexes et variées	Structures complexes et variées
nid	lama	miche	caniche	CCV	bravo
chat	raton	tache	mitaine	bras	tableau
but	vallée	douche	limace	pli	orange
seau	mouton	ruche	valise	cru	fromage
pain	sapin	canne	lunettes	vrai	mercredi
fou	copain	rame	cornet	CVCC	crocodile
roue	souris	soupe	parfait		surprise
goût	doré	louve	fourmi	parc	plastique
dent	couper	patte	porter	marche	insecte
main	midi	rime	fermer	porte	crystal
dos	photo	sage	carton	ferme	éclipse
jeu	cadeau	tête	partout	CCVC	cycliste
					classe
					griffe
				plante	
				trouve	

Isolement

Isoler des phonèmes consiste à repérer un phonème spécifique dans un mot et, ultérieurement, mène à segmenter les mots en phonèmes. De façon générale, dans les activités d'isolement des phonèmes, le personnel enseignant cible la position du phonème dans le mot selon ce qu'il souhaite travailler, puis l'élève identifie le phonème correspondant (p. ex., « *Quel est le premier/ dernier son dans le mot nid ?* » ou « *Quel est le son du milieu dans le mot balle ?* »). L'inverse est aussi possible: « *Entends-tu le son /a/ au début, à la fin ou au milieu du mot balle ?* » Les mots de tous les niveaux de la liste peuvent être utilisés pour les activités d'isolement.

S'assurer que les élèves maîtrisent le vocabulaire de positionnement nécessaire avant de faire ces activités: premier, deuxième, dernier, au début, à la fin, au milieu, etc.

ACTIVITÉ 9 TROUVER LE SON

Choisir une question à poser aux élèves :

- « Quel est le premier son dans le mot _____ ? »,
- « Quel est le dernier son dans le mot _____ ? »,
- « Quel est le deuxième son dans le mot _____ ? », etc.

Au début, prononcer le mot lentement en exagérant la prononciation et le faire à l'unisson avec les élèves.

Modéliser comment isoler le phonème.

Pour élargir le vocabulaire des élèves en même temps, utiliser une banque d'images thématiques et nommer chaque image en leur demandant de poser une action (p. ex., sauter sur place, lever le pouce) si le mot illustré a le même son à la même position que l'exemple choisi. Lorsque les élèves sont plus habiles et en mesure d'identifier les images, présenter seulement les images et demander aux élèves de sélectionner celles qui ont la même caractéristique que le mot initial. Refaire l'activité quelques fois avec une nouvelle question et en variant les phonèmes et les positions recherchées.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.3
- Banque d'images au choix (facultatif)

ACTIVITÉ 10 CACHE-TOI

Inviter les élèves à se placer debout, derrière leur chaise. Nommer un phonème à repérer et sa position. Un à la fois, énoncer des mots qui partagent ce critère et des mots intrus. Si le mot respecte le critère, les élèves restent debout. Si non, les élèves se baissent pour se cacher derrière leur chaise. Comme cette activité est réalisée sans support visuel, elle fait davantage appel à la mémoire de travail des élèves.

Exemple : « Je recherche des mots qui commencent par le son /m/. Si tu entends le son /m/ au début du mot que je vais dire, reste debout. Si tu n'entends pas le son /m/ au début du mot, baisse-toi pour te cacher derrière ta chaise. »

Mots (CV/CV) : maison, maman, mouton, matin, moulée, manteau, moulin, manger, moment, moineau, etc.

Intrus faciles (sans le phonème /m/) (CV/CV) : panda, toupie, canot, bougie, câlin, bisou, radeau, toucan, poulet, divan, etc.

Intrus difficiles (avec le phonème /m/ ailleurs dans le mot) (CV/CV) : lama, rameau, jamais, comment, humain, demain, chemin, roman, commun, Simon, etc.

Refaire l'activité en variant les phonèmes, les positions recherchées et les structures syllabiques.

Matériel

- Mots partageant le critère choisi
- Mots intrus

ACTIVITÉ 11 OBJETS DE LA CLASSE

Inviter les élèves à trouver un objet dans la classe qui commence (ou qui se termine) par le même phonème que le premier (ou le dernier) phonème de leur prénom, que leur couleur préférée ou qu'un autre objet.

Matériel

- Divers objets de la classe

J Fusion

- 1 La fusion de phonèmes consiste à joindre deux ou plusieurs phonèmes pour former des syllabes et des mots. Cette habileté développe les compétences des élèves en lecture des mots. En effet, pour lire un mot, l'élève devra en identifier les graphèmes, leur attribuer les phonèmes correspondants, puis fusionner les phonèmes.

ACTIVITÉ 12 LES PETITES VOITURES

Remettre aux élèves deux petites voitures. Leur montrer comment fusionner deux phonèmes à l'aide des voitures : la première voiture se déplace de gauche à droite (dans le sens de la lecture), accompagnée du premier son. La deuxième voiture ne bouge pas et le deuxième son sera prononcé lorsque la première voiture la rejoindra.

Exemple : Se placer dos aux élèves pour que la main gauche du personnel enseignant soit à la gauche des élèves. « Je veux coller deux sons ensemble. Dans ma main gauche, j'ai une petite voiture. Elle représente mon premier son. Dans ma main droite, j'ai une deuxième petite voiture. Elle représente mon deuxième son. Je vais faire rouler la première voiture jusqu'à la deuxième en prononçant clairement le premier son. Une fois arrivé à la deuxième voiture, je prononcerai le deuxième son. Puis, je vais répéter les deux sons en les collant ensemble pour découvrir un mot mystère. Écoute et regarde bien, je vais en faire un ! Je place mes deux voitures devant moi. Mon premier son est /n/ (pointer la première voiture). Mon deuxième son est /i/ (pointer la deuxième voiture). Je prends ma première voiture et je l'avance jusqu'à la deuxième en prononçant le son durant mon trajet : /n/. J'arrive à la deuxième voiture, je prononce le deuxième son : /i/. Je vais le refaire un peu plus rapidement pour m'aider à coller les deux sons : /n/, /i/ (toujours avec les voitures). Je colle les deux sons ensemble et je découvre le mot mystère : /n/, /i/, /ni/, c'est le mot nid ! »

Variante : Il est possible de réaliser cette activité avec d'autres objets comme deux blocs ou deux boules de pâte à modeler.

Note : Plusieurs consonnes ne s'étirent pas (/p/, /b/, /d/, /g/, etc.) et la prononciation se fait au moment où l'on expulse l'air. Dans ce cas, il faut modéliser comment expulser l'air pour prononcer la consonne seulement à la fin du mouvement de la première voiture.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.3 (liste 1)
- 2 petites voitures par élève

Variante :

- 2 blocs ou 2 boules de pâte à modeler par élève

ACTIVITÉ 13 FUSIONNONS DEUX À DEUX

Attribuer des phonèmes vocaliques (p. ex., /a/, /u/, /ø/, etc.) à environ la moitié des élèves, qui se placent à l'avant de la classe. Attribuer des phonèmes consonantiques aux autres (p. ex., /p/, /t/, /ʒ/, etc.). Les membres de ce deuxième groupe vont à la rencontre de chaque élève qui est à l'avant de la classe. En dyades, les élèves fusionnent leurs phonèmes dans un sens, puis dans l'autre. Ensuite, les élèves changent de camarade. Voici un exemple de déroulement qui pourrait se produire :

- Élève 1: « Moi, j'ai le son /p/. Toi, quel son as-tu? »
- Élève 2: « J'ai /a/. »
- Élève 1: « Si je me place avant toi, ensemble on fait /pa/. »
- Élève 2: « Dans l'autre sens, si je me place avant toi, ensemble on fait /ap/. »

Variante: Pour libérer la mémoire de travail des élèves, leur fournir au besoin une image d'un mot qui commence ou qui se termine par le phonème attribué.

Matériel

- Liste de phonèmes vocaliques et consonantiques du [tableau 3.2](#)

Variante:

- Banque d'images au choix

ACTIVITÉ 14 LES PRÉSENCES

Prendre les présences des élèves en segmentant tous les phonèmes. Les élèves doivent reconnaître leur prénom en fusionnant les phonèmes.

Matériel

- Liste d'élèves

ACTIVITÉ 15 QUEL EST CE MOT ?


Demander aux élèves de découvrir le mot dicté de façon segmentée. Prononcer chaque phonème isolément. Par exemple, pour le mot *souris*, dire « /s/, /u/, /r/, /i/ » en prenant une pause entre chaque phonème. Déterminer de quelle façon les élèves doivent donner leur réponse: oralement à main levée, en pointant une image dans une banque d'images thématiques, en trouvant l'objet en question dans la classe ou en dessinant leur réponse (si cela s'applique).


Pour intégrer facilement cette activité dans la classe tous les jours, segmenter de temps à autre un mot dans une consigne et demander aux élèves de fusionner les phonèmes: « Sors ton crayon /r/, /u/, /ʒ/. » ou « Va chercher ta /k/, /ɔ/, /l/. »

Matériel

- Mots suggérés dans le [tableau 1.3](#)

Segmentation

 La segmentation en phonèmes consiste à séparer des syllabes ou des mots en phonèmes. Cela permet de développer les compétences des élèves en écriture de mots. En effet, pour écrire un mot, l'élève devra segmenter un à un les phonèmes avant de leur attribuer des graphèmes.

 La segmentation est une manipulation plus difficile. Il peut être nécessaire de la travailler plus longtemps que les autres manipulations. Il est d'ailleurs recommandé de travailler la fusion en parallèle. Une bonne pratique est de faire une activité de fusion suivie d'une activité de segmentation en utilisant les mêmes mots.

ACTIVITÉ 16 PARLER EN ROBOT

Après avoir dicté des mots de façon segmentée pour que les élèves fusionnent les phonèmes (voir l'activité 15: Quel est ce mot?), les inviter à « parler en robot » en segmentant les mots en sons pour les faire découvrir aux autres. Le personnel enseignant chuchote un mot à l'oreille d'une ou d'un élève qui le fait découvrir aux autres en le segmentant à voix haute.

Variantes:

- Utiliser des banques d'images en grand groupe, en petits groupes ou en dyades. À son tour, l'élève choisit une image dans sa tête et segmente le mot pour le faire découvrir aux autres.
- On peut aussi jumeler cette consigne avec un jeu de table, comme *Serpents et échelles*. Chaque élève doit d'abord segmenter un mot et le faire découvrir aux autres avant de jouer son tour.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.3

Variantes:

- Banque d'images au choix
- Jeu de table (facultatif)

ACTIVITÉ 17 LA MARELLE

Inviter les élèves à jouer à la marelle en segmentant un mot. Les élèves font un saut pour chaque phonème dans le mot.

Variante: Il est aussi possible de faire cette activité avec des cerceaux placés au sol.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.3
- Jeu de marelle

Variante:

- Cerceaux

ACTIVITÉ 18 LES BOÎTES ELKONIN

Utiliser des boîtes Elkonin pour faire travailler tous les élèves individuellement en même temps. Distribuer une feuille de boîtes Elkonin à chaque élève. Dictier un mot provenant de la liste de mots suggérés ou montrer une image d'un mot comprenant jusqu'à six phonèmes. Demander à l'élève de faire un point dans une case pour chaque son présent dans le mot.

Exemple:

Mot 1

--	--	--	--	--	--

Mot 2

--	--	--	--	--	--

Mot 3

--	--	--	--	--	--

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 1.3
- 1 feuille de boîtes Elkonin par élève
- 1 crayon-feutre par élève

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

Conscience syllabique

- Abracadabra (CSLP-UQAM, 2015)
 - Jeu « Syllabes à compter », segmentation
- Madame Mo (Stanké, 2005) (🇸),
 - Jeu « Monsieur Zinzin », segmentation
- Mouka te parle, (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « Les syllabes balançoires », segmentation
- Listes de mots pour enseigner la conscience phonologique/phonémique (Limestone District School Board, 2021), activités de manipulations plus complexes sur les syllabes
- Deux mots pour un autre (Yagoubi et Audras, Seuil Jeunesse, 2019) (🇸), livre de littérature jeunesse sur la segmentation syllabique
- Chacun cherche son mot (Yagoubi et Audras, Seuil Jeunesse, 2020) (🇸), livre de littérature jeunesse sur la segmentation syllabique

Conscience phonémique

- Séquence d'enseignement explicite sur l'isolement de phonèmes (Lire un jour, lire toujours!, s. d.)
- Jeu sur les phonèmes (ONlit, 2023)
- Abracadabra (CSLP-UQAM, 2015)
 - Jeu « Mission fusion », fusion
- Madame Mo (Stanké, 2005) (🇸)
 - Jeu « À qui la carte? », isolement
 - Jeu « Plonge Mo! », segmentation
- La forêt de l'alphabet (Brodeur et al., 2008) (🇸), programme d'enseignement du nom et du son des lettres et de la conscience phonémique (étape 1 de l'approche par étapes)
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « Les sons modules de jeux », segmentation
- Jeux sur le phonème [a] (ONlit, s. d.)
- Listes de mots pour enseigner la conscience phonologique/phonémique (Limestone District School Board, 2021), activités de manipulations plus complexes sur les phonèmes
- Pratique phonémique (Cochrane et Caruso, s. d.) (🇸), exemples de modélisations en conscience phonémique

La connaissance des lettres débute souvent avant même l'entrée à l'école et se poursuit parallèlement à l'acquisition du principe alphabétique et des correspondances graphèmes-phonèmes.

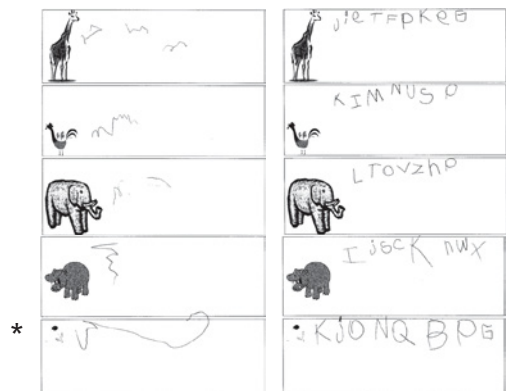
J PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

- ① « Le principe alphabétique renvoie à l'idée que les lettres ou groupes de lettres servent à représenter les mots¹¹. » Il suit une progression à quatre stades¹² pour cibler les habiletés à travailler avec un élève :

1. Stade pré-syllabique : vers 4 ans

À ce stade, l'enfant qui tente d'écrire tracera des pseudo-lettres, qui sont souvent proches du dessin. Il n'y a pas d'association entre les lettres et les sons, car le traitement des mots se fait de façon globale, comme des dessins. Par exemple, pour écrire le mot *cadeau*, l'enfant pourrait écrire « ɔxɔ », affirmant que cet ensemble de symboles fait /kado/, puis changer de symboles la fois suivante.

La « lecture » est aussi effectuée de façon globale, sans liens entre les sons et les lettres. L'enfant peut reconnaître des logos ou quelques mots, comme le logo de l'épicerie ou son propre prénom, et ce, sans savoir lire les lettres.



Écritures de type pré-syllabique¹³

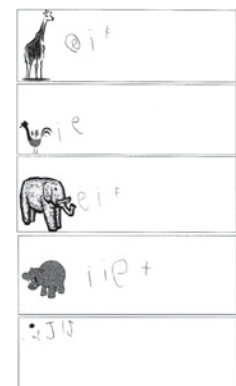
* Ce dessin représente une coccinelle.

Travailler la conscience syllabique en parallèle à la connaissance des lettres avec l'élève du jardin d'enfants ou de 1^{re} année qui est au stade pré-syllabique.

2. Stade syllabique : vers 5 ans

À ce stade, l'enfant comprend qu'il y a un lien entre les lettres et les sons, mais associe les lettres aux syllabes plutôt qu'aux phonèmes. En écriture, chaque syllabe est typiquement représentée par une seule lettre. Par exemple, pour écrire le mot *cadeau*, l'enfant pourrait écrire « ko », affirmant que la lettre « k » fait /ka/ et que la lettre « o » fait /do/.

Travailler la conscience phonémique en parallèle avec la connaissance des lettres avec l'élève de 1^{re} année qui est au stade syllabique.



Écritures de type syllabique¹⁴

* Ce dessin représente une coccinelle.

11. Ministère de l'Éducation. (2023). Glossaire. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

12. Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.

13. Makdissi, H. (2012). « L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits ». *Revue préscolaire*. Vol. 50, n° 2. Association d'éducation préscolaire du Québec.

14. *Ibid.*, p. 46.


3. Stade syllabico-alphabétique : vers 5-6 ans

À ce stade, l'élève commence à comprendre qu'il y a des unités sonores plus petites que les syllabes dans les mots et que chaque son correspond à une lettre. Comme l'élève ne les maîtrise pas toutes et que la conscience phonémique est encore en développement, le personnel enseignant pourra observer des omissions de son en écriture. Par exemple, pour écrire le mot *cadeau*, l'élève pourrait écrire « cao », affirmant que la lettre « c » fait /k/, que la lettre « a » fait /a/ et que la lettre « o » fait /do/. En lecture, l'élève sera en mesure de décoder des mots simples composés de lettres connues en nommant le son de chaque lettre et en les fusionnant.

 Continuer à travailler la conscience phonémique en parallèle avec les correspondances graphèmes-phonèmes avec l'élève de 1^{re} année qui est au stade syllabico-alphabétique.

4. Stade alphabétique : vers 6 ans

À ce stade, l'élève comprend bien que chaque son dans un mot est représenté par une ou plusieurs lettres. Elle ou il peut lire et écrire des mots de plus en plus complexes, composés de graphèmes connus. Son écriture est d'abord phonétique et il lui faudra maintenant apprendre les régularités orthographiques afin de respecter l'orthographe lexicale. Par exemple, pour écrire *cadeau*, l'élève pourrait écrire « cado ».

 En 1^{re} année, il est attendu que l'élève ne maîtrise pas le code orthographique. L'apprentissage des régularités orthographiques peut débuter lorsque tous les sons sont présents dans les mots qu'elle ou il écrit.


RECONNAÎTRE LES LETTRES, LES NOMMER ET PRODUIRE

LE(S) PHONÈME(S) CORRESPONDANT(S)

L'élève qui a une bonne connaissance des lettres peut « reconnaître la forme des lettres minuscules et majuscules, les nommer, produire les phonèmes correspondants¹⁷ » et les tracer, en minuscule et en majuscule. Ces connaissances facilitent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Alphabet

Réciter la comptine alphabétique est un moyen mnémotechnique efficace pour que les élèves se souviennent de l'ordre alphabétique, puisque cela permet d'encoder le nom des lettres grâce au rythme et à l'intonation. Connaître la comptine alphabétique aide les élèves à mieux comprendre le système alphabétique et les éveille aux noms des lettres. Le personnel enseignant peut pointer les lettres en récitant la comptine ou demander aux élèves de le faire. Il faut toutefois savoir que la connaissance de l'ordre alphabétique n'est pas déterminante des habiletés en lecture.

 Porter une attention particulière aux lettres « L », « M », « N », « O » et « P » en veillant à ce que les élèves ralentissent en récitant la comptine alphabétique. Ces lettres sont prononcées si rapidement qu'il arrive que des élèves les identifient comme une seule lettre, la lettre « èlèmènopé ». Si c'est le cas, des activités d'isolement de phonèmes qui ciblent précisément ces cinq phonèmes peuvent être jumelées aux activités de la présente partie.



Écritures de type syllabico-alphabétique¹⁵

* Ce dessin représente une coccinelle.



Écritures de type alphabétique¹⁶

15. *Ibid.*, p. 47.

16. *Ibid.*, p. 47.

17. Ministère de l'Éducation. (2023). 1^{re} année. B2. Notions fondamentales de la lecture et de l'écriture. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

ACTIVITÉ 1 ABÉCÉDAIRES

Lire, se faire lire ou construire des abécédaires sont des moyens ludiques et appréciés des élèves pour apprendre l'alphabet. Pour construire leur propre abécédaire, les élèves qui ne savent pas encore écrire les mots peuvent coller des images représentant des mots qui commencent par chaque lettre. Les élèves qui savent écrire peuvent y écrire les mots.

Matériel

- Abécédaires au choix

Note: Lors de la création d'un abécédaire avec les élèves, respecter le son de la lettre vedette développe aussi les habiletés en conscience phonémique des élèves. Par exemple, le personnel enseignant doit privilégier le mot *igloo* au mot *infirmier* pour la lettre « i ». En français, aucun mot commençant par la lettre « e » ne fait le son /ə/ : choisir alors un mot qui contient le son recherché à un autre endroit dans le mot (p. ex., *cheval*). De plus, en français, la lettre « h » est muette. Choisir tout de même un mot qui commence par la lettre « h » (p. ex., *hibou*).

J Nom et son des lettres

1 L'apprentissage du nom et du son des lettres sont tous deux nécessaires. Pour la plupart des lettres, le son est inclus dans le nom. Par exemple, le nom de la lettre « M » est /ɛm/ alors qu'elle fait le son /m/. Lorsqu'on prononce le son de la lettre, il est important de ne prononcer que le son de la lettre elle-même et de ne pas y ajouter d'autres sons. Par exemple, le « P » fait /p/ et non /pa/, /pe/ ou /pə/. Il est également important de ne prononcer la lettre qu'une seule fois. Par exemple, le « P » fait /p/ et non /ppp/. L'apprentissage des sons des lettres se fait au tout début de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Dans le programme-cadre de la 1^{re} année, le son des lettres est présenté dans la présente partie, et la partie sur les correspondances graphèmes-phonèmes vise leur mise en application et l'apprentissage des graphèmes complexes.



En début de 1^{re} année, les élèves doivent recevoir un enseignement explicite et systématique qui cible le nom et le son des lettres qui ne sont pas encore automatisées avant de poursuivre avec l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.

Voici de bonnes pratiques à suivre lors de l'introduction du son des lettres (aussi applicables pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes):

- Voir une seule correspondance à la fois et l'enseigner de façon systématique et explicite.
- S'assurer que les élèves ont à leur disposition un référentiel, de type « mur des sons », auquel se référer tant et aussi longtemps que cet apprentissage n'est pas acquis et automatisé.
- Dans le cas des lettres qui peuvent être associées à plusieurs phonèmes, comme le « C », le « G » et le « S », enseigner d'abord le phonème le plus fréquemment associé à la lettre (« C » fait /k/, « G » fait /g/, « S » fait /s/) et revenir sur cette lettre plus tard pour voir l'autre phonème associé.
- S'assurer d'enseigner les phonèmes proches et souvent confondus par les jeunes élèves séparément, comme les paires /f/ et /v/ (fer et ver), /d/ et /t/ (dent et temps), /k/ et /g/ (cou et goût), /b/ et /p/ (bon et pont), /s/ et /z/ (sous et zoo) ainsi que /ʃ/ et /ʒ/ (champ et gens).
- Respecter les critères de complexité pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes.

Le tableau 2.1 présente une liste des lettres de l'alphabet accompagnées des phonèmes correspondants et de précisions sur leur enseignement, s'il y a lieu. L'ordre de présentation est tiré du « Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2¹⁸ », auquel quelques lettres accentuées et des précisions pour le personnel enseignant ont été ajoutées. À moins d'indication contraire, les mots suggérés sont tirés de l'*Alphabet mnémotique imagé* d'AlphaGraphe¹⁹. Afin que les élèves apprennent à associer le son (ou les sons) à la lettre, il est attendu que le personnel enseignant s'appuiera sur d'autres mots en plus de ceux proposés.

Tableau 2.1: Lettres de l'alphabet et phonèmes associés pour l'enseignement du nom et du son des lettres

Lettre majuscule et lettre minuscule	Phonème(s)	Mots suggérés	Précisions pour le personnel enseignant
A a	/ɑ/ /ɑ/	arc-en-ciel âne ananas	L'accent circonflexe est placé sur une voyelle pour remplacer le « s » qui la suivait. En ancien français, <i>âne</i> s'écrivait « asne ».
L l	/l/	lama licorne luciole	
E e	/ə/ /ɛ/	cerise efface escargot	La lettre « e » fait le son /ə/ seulement en syllabe ouverte et lorsque c'est la seule voyelle de la syllabe. La lettre « e » fait beaucoup plus souvent le son /ɛ/.
T t	/t/	tigre tortue tipi train	
U u	/y/	menu* univers	Pour les élèves dont la langue maternelle est l'anglais ou l'espagnol, le son /y/ n'existe pas et la lettre « u » fait /u/. Porter une attention particulière à ce phonème.
D d	/d/	dauphin dindon dinosaur	

18. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

19. Madore, A.-A. et Minor-Corriveau, M. (2023). Chanson du nom et du son des lettres avec l'alphabet mnémotique imagé d'AlphaGraphe. https://drive.google.com/drive/folders/1k8AgfRJPmDxmv_b1DCiRDQy_KY88vzT

Lettre majuscule et lettre minuscule	Phonème(s)	Mots suggérés	Précisions pour le personnel enseignant
I i	/i/	île iguane igloo	L'accent circonflexe est placé sur une voyelle pour remplacer le « s » qui la suivait. En ancien français, <i>île</i> s'écrivait « isle ». Approche plurilingue : constater la présence du « s » dans d'autres langues (p. ex., « island » en anglais et « isla » en espagnol).
J j	/ʒ/	jardin jaguar jambe jus	On n'utilise jamais le « j » devant un « i ».
O o	/o/ /ɔ/	moto* orange olive otarie	Le graphème « o » correspond le plus souvent au phonème /ɔ/, surtout lorsqu'il est suivi par une consonne dans la même syllabe.
C c	/k/ /s/	cornet crème glacée coccinelle cacahuète citron cerise cerf-volant	Mentionner les deux sons, mais ne pas présenter les règles lexicales contextuelles à ce stade.
Y y	/i/ /j/	yoga yéti pyjama	
S s	/s/ /z/	sirène serpent oiseau maison	Mentionner les deux sons, mais ne pas présenter les règles lexicales contextuelles à ce stade.
R r	/r/	requin raton rhinocéros	
N n	/n/	neige nez nénuphar	

Lettre majuscule et lettre minuscule	Phonème(s)	Mots suggérés	Précisions pour le personnel enseignant
M m	/m/	monstre méduse mocassins	
B b	/b/	banane biscuit bicyclette	
V v	/v/	volcan vampire vache ver vert	
F f	/f/	feu fantôme flamant rose	
P p	/p/	perroquet pirate pizza	
K k	/k/	kayak ketchup kangourou	
G g	/g/ /ʒ/	gomme grenouille gorille génie girafe girouette	Mentionner les deux sons, mais ne pas présenter les règles lexicales contextuelles à ce stade.
H h		hockey hamster hamburger	Même si la lettre « h » est muette en français, il faut la nommer, car elle est essentielle pour le graphème « ch » et elle peut apparaître dans les prénoms des élèves.
W w	/w/	wigwam wombat wapiti	

Lettre majuscule et lettre minuscule	Phonème(s)	Mots suggérés	Précisions pour le personnel enseignant
Z z	/z/	zigzag zombie zèbre zélé	
X x	/ks/ /gz/ /z/ /s/	taxi xérus xylophone dixième* dix*	La lettre « x » est rarement utilisée, mais elle est associée à plusieurs phonèmes.
Q q	/q/	cinq* quilles quenouilles queue quai	
É é	/e/	école* été* écrire*	
È è	/ɛ/	règle* lièvre* zèbre*	
Ê ê	/ɛ/	fête* rêver*	L'accent circonflexe est placé sur une voyelle pour remplacer le « s » qui la suivait. En ancien français, <i>fête</i> s'écrivait « feste » et <i>rêver</i> s'écrivait « resver ». Approche plurilingue : constater la présence du « s » dans d'autres langues (p. ex., « fiesta » en espagnol).
Ç ç	/s/	garçon* suçon*	Expliquer brièvement que le « ç » existe et qu'il fait toujours /s/, sans entrer dans les règles contextuelles à ce stade.

* Mots tirés du programme-cadre de français de l'Ontario.

* Mots ne provenant ni de *l'Alphabet mnémotique imagé* d'AlphaGraphe ni du programme-cadre de français de l'Ontario, ajoutés pour compléter cette ressource.

Voici un exemple d'activité pouvant supporter l'enseignement explicite de la lettre « o », qui fait /ɔ/ (« o » ouvert). Le personnel enseignant peut s'inspirer de cette activité pour enseigner d'autres lettres qui correspondent à plusieurs phonèmes, comme le « a » ou le « e ».

ACTIVITÉ 2 LES LETTRES QUI PEUVENT FAIRE PLUS D'UN SON

Lorsqu'une lettre peut faire plus d'un son, enseigner le plus fréquent d'abord. Enseigner d'autres lettres tout en consolidant le premier son enseigné. Plus tard, enseigner le deuxième son que peut faire la lettre.

Exemple de modélisation:

Voici un exemple d'échange entre le personnel enseignant (P) et les élèves (É) pour enseigner un deuxième son que peut faire une lettre. Nous prenons ici l'exemple de la lettre « o », dont le phonème correspondant peut être fermé (/o/) ou ouvert (/ɔ/).

P: « Nous avons vu il y a quelque temps la lettre "o" (tracer un « o » au tableau, pointer la lettre sur le mur de sons). Quel son fait la lettre "o" ? »

É: « /o/ »

P: « Oui, très bien. Qui peut me donner des mots avec la lettre "o" qui fait le son /o/ ? »

É: « Mot, vélo, dodo, hippopotame, ... »

P: « La lettre "o" peut nous jouer des tours. Elle fait parfois un autre son. Voici des mots où la lettre "o" ne fait pas tout à fait le son /o/ (présenter les images si elles sont disponibles). Écoute bien, et regarde ma bouche. J'aimerais que tu essaies de trouver le son que fait la lettre "o" dans ces mots: olive, école, pomme, porte, botte. Qui a une idée ? »

É: « /ɔ/ »

P: « Oui, très bien. Je vais écrire les mots et les redire. Regarde et écoute bien (s'assurer de faire face aux élèves en prononçant les mots): olive, école, pomme, porte, botte. On ne dit pas /oliv/, /ekol/, /pom/, /port/ ou /bot/, n'est-ce pas? Regarde bien ma bouche quand je prononce la lettre "o" dans /pɔm/. Quand je dis /pɔm/, pour faire /ɔ/, ma bouche est un peu plus ouverte que quand je fais le son /o/. C'est pour ça qu'on appelle le son /ɔ/ le "o" ouvert. À ton tour, maintenant. Dis les mots et porte ton attention sur comment tu places ta bouche quand tu dis le son de la lettre "o" dans ces mots. »

É: (À l'unisson) « /ɔliv/, /ecɔl/, /pɔm/, /pɔrt/, /bɔt/ »

Poursuivre l'enseignement en dictant d'autres mots aux élèves et en présentant les images des mots choisis, si elles sont disponibles. Les élèves doivent déterminer si le mot contient le phonème /ɔ/. Le personnel enseignant peut s'inspirer de l'[activité 1: Oui ou non](#) et de l'[activité 10: Cache-toi](#) de la partie conscience phonologique pour cette portion de l'activité.

Alterner entre des mots comprenant le phonème /ɔ/ et les intrus faciles d'abord. Quand les élèves sont habiles, commencer à intégrer des intrus difficiles. Éviter d'utiliser des intrus qui présentent le son /o/ avec une autre graphie que la lettre « o » pour ne pas avoir à discuter des différentes graphies du son /o/ à cette étape. Éviter d'afficher le mot écrit au départ, surtout à l'étape des intrus faciles, car les élèves pourraient se fier uniquement à la forme visuelle du mot pour répondre. Lorsque les élèves ont statué sur la présence du phonème dans le mot, écrire le mot et faire remarquer que la lettre « o » fait le son /ɔ/ lorsqu'il y a lieu. Il n'est pas nécessaire d'écrire les mots intrus.

Matériel

- Mots suggérés dans le [tableau 2.1](#)
- Images représentant les mots utilisés (facultatif)

Mots contenant le phonème /ɔ/ : école, bonne, tortue, soleil, pomme, homme, porte, botte, personne, sol, sport, donne, encore, forme, etc.

Intrus faciles (sans le phonème /ɔ/ ni d'autres phonèmes proches): livre, lune, rêve, bleu, cerise, fille, fraise, chou, soulier, course, lumière, chien, serpent, triangle, etc.

Intrus difficiles (avec des phonèmes proches /a/, /ɑ/ ou /o/): avion, piano, pâte, banane, moto, chocolat, canard, robot, gros, vélo, zéro, abricot, bingo, bobo, etc.

Pour terminer l'activité, proposer aux élèves d'inventer des phrases farfelues ou une courte histoire en utilisant le plus de mots contenant le phonème /ɔ/ possible. Par exemple « La bonne pomme est encore coincée dans la porte. » ou « La tortue a perdu sa botte à l'école. » Inviter les élèves à écrire quelques mots contenant le phonème /ɔ/ dans leur abécédaire (voir l'activité 1: Abécédaires de la présente section) et faire des activités de lecture et d'écriture de syllabes et de mots.

Lorsque la majorité des noms et sons des lettres ont été enseignés, des activités de consolidation où elles sont toutes, ou presque toutes présentées peuvent être proposées.

Si l'élève connaît bien les sons associés aux lettres de l'alphabet et maîtrise les activités de fusion des phonèmes à l'oral, débiter les activités de lecture sur les correspondances graphèmes-phonèmes.





ACTIVITÉ 3 J'AI, QUI A ?

Sélectionner des lettres qui ont déjà été présentées aux élèves avec lesquelles faire cette activité. Choisir une image pour représenter chaque lettre, en privilégiant des images qui débutent par la lettre visée. S'il y a un mur de sons dans la classe, l'idéal serait de reprendre les images du mur de son, si possible. Coller les images dans le haut de chaque carton et inscrire la lettre suivante dans le bas. Si deux phonèmes ont été présentés pour une même lettre, choisir deux images plus petites pour cette lettre (voir la 3^e carte). Si la lettre à associer au son n'est pas au début du mot, il serait judicieux d'écrire le mot entier et de mettre la lettre en évidence, tout en expliquant préalablement cette particularité aux élèves (voir la 4^e carte).

Matériel

- Cartons préparés

Exemples:

			 garçon
B b	C c	Ç ç	L l

Distribuer une carte par élève. Le personnel enseignant démarre le jeu en disant: « Je commence. Qui a l'image qui va avec la lettre "a" ? » L'élève qui a la carte correspondante (voir la 1^e carte) répond: « J'ai un arbre. Qui a l'image qui va avec la lettre "b" ? » L'élève qui a la carte de l'exemple 2 répond: « J'ai un ballon. Qui a l'image qui va avec la lettre "c" ? »

Le jeu se poursuit jusqu'à la dernière carte, où, au lieu d'une lettre, on trouvera le mot *fini*, qui est plus facile à décoder que le mot *fin*, ou encore une image de trophée ou de drapeau à damier pour indiquer la fin du jeu.

Variante: Inverser les lettres et les images sur les cartes. Utiliser seulement des images qui illustrent des mots qui commencent par les lettres utilisées et un seul phonème par lettre. Le jeu démarre avec le personnel enseignant, qui dit: «Je commence. Qui a la lettre qui va avec arbre?» L'élève répond: «J'ai la lettre "a". Qui a la lettre qui va avec ballon?», et ainsi de suite.

J Associations majuscules/minuscules

- 1 La plupart des élèves apprennent à reconnaître les lettres majuscules en premier, puisqu'elles sont plus distinctes les unes des autres. En effet, plusieurs lettres minuscules sont le résultat d'une rotation ou d'une symétrie du même «symbole», donc elles se ressemblent beaucoup (p. ex., «u» et «n» ou encore «b», «d», «p» et «q»). Cependant, pour apprendre à lire et écrire, il est essentiel que les élèves sachent reconnaître, nommer et tracer autant les lettres majuscules que les lettres minuscules.

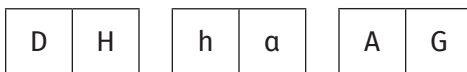
ACTIVITÉ 4 LES DOMINOS

Fabriquer un ensemble de dominos en carton ou se procurer un ensemble de dominos et remplacer les points par des lettres majuscules et minuscules.

Matériel

- Ensemble de dominos modifié ou confectionné

Exemple:




Veiller à ne pas placer la minuscule et la majuscule d'une même lettre sur la même pièce. Le jeu se joue comme un jeu de dominos traditionnel.

J TRACÉ DES LETTRES

- 1 D2.2 Parallèlement au développement du principe alphabétique et de la connaissance des lettres, l'élève apprendra à tracer les lettres. L'automatisation du tracé joue un rôle important dans les habiletés scripturales. Plus le tracé est automatisé, plus l'élève peut se concentrer sur d'autres aspects de son écriture, allant de la correspondance graphème-phonème chez la jeune scriptrice ou le jeune scripteur, au respect de l'orthographe lexicale et grammaticale, à la structure de phrase, au choix du vocabulaire et même à la structure du texte chez l'élève ayant plus d'expérience.

Chez la personne apprentie scriptrice, la graphomotricité est plus importante que la calligraphie. La graphomotricité comprend le geste moteur de l'écriture, mais aussi l'ensemble des habiletés motrices liées à l'écriture. Ainsi, le personnel enseignant portera attention aux aspects suivants lors de l'écriture:

- La posture doit être ergonomique: le dos droit, les pieds bien à plat au sol, les coudes légèrement au-dessus de la surface d'écriture. La posture joue un rôle important dans la prise du crayon, car une posture inadéquate nuit à son bon développement.

- La prise du crayon doit être fonctionnelle: à partir de 4 ans, l'enfant devrait commencer à tenir son crayon avec ses doigts, même s'ils restent statiques. Vers 6-7 ans, ce sont les doigts qui devraient bouger le crayon et non le bras. La prise du crayon se développe avec les habiletés en motricité fine, mais dépend de la stabilité de la posture. La plupart des élèves utilisent une prise en tripode (le pouce, l'index et le majeur tiennent le crayon), mais d'autres prises conviennent aussi.
 - La pression sur le crayon doit être adéquate: trop de pression demande trop de force et risque de causer de la fatigue, alors qu'un manque de pression rend l'écriture trop pâle et difficile à lire.
 - Le sens du tracé est respecté: il se fait généralement de haut en bas et de la gauche vers la droite. Il permet une écriture plus efficace, plus fluide et plus rapide. Le tracé des lettres devrait être un mouvement continu et non de petits traits séparés. Le respect du sens du tracé soutient aussi la reconnaissance des lettres, facilite l'apprentissage du tracé des autres lettres, ainsi que l'apprentissage de l'écriture cursive.
-  L'écriture est sans douleur: peu importe son âge, l'élève devrait toujours pouvoir compléter les tâches d'écriture comme les autres élèves de sa classe sans avoir besoin de pause et sans ressentir de douleur. Une mauvaise posture, une prise du crayon non fonctionnelle, une pression trop élevée sur le crayon ou un tracé très inefficace peuvent causer de la fatigue et des douleurs. Une consultation en ergothérapie est alors indiquée pour éviter que cela persiste et affecte la motivation de l'élève à apprendre à écrire.

ACTIVITÉ 5 TRACÉ MULTISENSORIEL

Tracer des lettres majuscules et minuscules en utilisant des matériaux et des techniques variés. Voici différentes variantes à explorer:



- Avec le doigt: peinture au doigt sur une feuille; plateau de sable, de farine ou de mousse à raser; sac à fermeture hermétique contenant du gel pour cheveux ou de la peinture; sur le dos d'un camarade pour lui faire découvrir la lettre.
- Avec un outil: pinceau et peinture sur une feuille; pinceau et eau sur une surface extérieure; crayons effaçables à sec dans une fenêtre ou sur un tableau blanc; marqueurs qui sentent bon sur un papier.
- Avec du modelage: pâte à modeler, pâte à sel, argile, cure-pipes.

Note: À partir de la 3^e année, l'élève devra apprendre l'écriture cursive. Il peut être intéressant d'utiliser à nouveau les activités de tracé multisensoriel pour lui permettre de s'appropriier les nouveaux gestes à apprendre.

Matériel

- Selon l'activité choisie: peinture au doigt, sable, farine, mousse à raser, pinceau et peinture, crayons effaçables à sec, pâte à modeler ou pâte à sel, argile, cure-pipes, etc.

Pour continuer à développer le principe alphabétique, faire écrire les élèves en tolérant que certains graphèmes ou phonèmes soient manquants ou erronés. C'est une belle occasion d'observer à quel stade de développement du principe alphabétique sont les élèves. Si l'élève fait une erreur d'orthographe lexicale dans un mot qu'elle ou il devrait maîtriser, il faut l'amener vers l'orthographe correcte en lui donnant le modèle adéquat. Au départ, choisir des mots qui sont faciles à écrire, sans lettre muette ni graphème complexe. Par exemple, le personnel enseignant pourrait utiliser des mots comme *lavabo, papa, bébé, ami, dodo, dormir*, etc. D'autres mots se trouvent dans le tableau 3.2.

-  Si l'élève connaît bien le son des lettres, sait tracer les lettres et segmente les mots en phonèmes à l'oral, commencer les activités d'écriture sur les correspondances graphèmes-phonèmes.
-  Si l'élève reconnaît et nomme les lettres et leurs sons, maîtrise les activités de fusion de phonèmes à l'oral, mais peine à tracer certaines lettres, il est possible d'entreprendre les activités d'écriture sur les correspondances graphèmes-phonèmes tout en poursuivant l'apprentissage du tracé des lettres et la découverte du principe alphabétique.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- AlphaGraphe, ArcPhabet et AlphaCartes (Minor-Corriveau et Madore, 2023), progression d'enseignement du principe alphabétique; activités en lien avec l'ordre alphabétique et la fusion de graphèmes simples; cartes pour faire des jeux de mémoire, de loto ou d'autres variations de jeux de cartes traditionnels
- Chanson du nom et du son des lettres (Houle, 2024), chanson du nom et du son des lettres avec *l'Alphabet mnémonique imagé* d'AlphaGraphe (Minor-Corriveau et Madore)
- Suggestions d'abécédaires pour petits et grands (*J'enseigne avec la littérature jeunesse*, 2020)
- La forêt de l'alphabet (Brodeur et al., 2008) (📄), programme d'enseignement du nom et du son des lettres et de la conscience phonémique (étape 1 de l'approche par étapes)
- Raconte-moi l'alphabet (Laplante, Les Éditions Caractère, 2016; Septembre éditeur, 2003) (📄), trousse contenant des histoires pour présenter les lettres et leur(s) son(s) (étape 1 de l'approche par étapes)
- Abracadabra (CSLP-UQAM, 2015)
 - Activité « Chanson de l'alphabet »
 - Jeu « Bingo des lettres »
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « Les lettres toboggans », association phonème initial et graphème
- Auto-Correct-Art: Je lis les sons – Partie 1 (Les éditions RDL, 2023) (📄), ateliers portant sur les graphèmes simples que l'élève peut réaliser et corriger de façon autonome
- Graphone (Beauchemin, Girardin et Messier, Commission scolaire des Chênes, 2020), activités sur les correspondances graphèmes-phonèmes
- Graphèmes magnétiques (Fino Éducation, s. d.) (📄)
- Activités pour stimuler la musculature d'écriture (Caron-Santha, s. d.)
- Prise du crayon: l'histoire de la voiture racontée aux enfants (Caron-Santha, s. d.), vidéo destinée aux enfants afin d'expliquer comment ils devraient tenir leur crayon

3. CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES (CGP)

1 B2.3
et B2.4

2 B2.1

3 B2.1

La maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture : l'élève repère un graphème dans un mot écrit, puis identifie le phonème qui y est associé et peut donc le lire. Il en va de même pour l'apprentissage de l'écriture : l'élève identifie le phonème à écrire, choisit quel graphème utiliser pour le représenter, puis le trace. Dans le programme-cadre, l'expression « correspondances graphèmes-phonèmes » fait référence aux deux correspondances. Cette terminologie est donc aussi utilisée dans cette ressource.



Dès que l'élève maîtrise quelques correspondances graphèmes-phonèmes, il est indiqué de lui proposer des tâches de lecture et d'écriture avec des mots qui les contiennent.



Les correspondances graphèmes-phonèmes des lettres de l'alphabet sont un préalable essentiel à l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes présentées ici. Dans le programme-cadre et dans cette ressource, on les retrouve dans la partie connaissance des lettres.



Si des élèves présentent des difficultés persistantes avec certaines correspondances graphèmes-phonèmes, que ce soit en lecture ou en écriture, il est indiqué de vérifier si ces erreurs sont aussi présentes à l'oral en réalisant des activités de conscience phonémique avec des mots présentant les mêmes phonèmes.

Le tableau 3.1 présente les principaux critères de complexité à considérer pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes. Cet enseignement se fait d'abord avec les graphèmes les plus simples, de façon isolée, puis en augmentant la complexité de la structure syllabique, tout en se limitant aux graphèmes connus de l'élève. Puis, il s'agit d'aborder un autre graphème, en allant du plus simple au plus complexe, comme présenté dans le tableau. La structure syllabique est un critère de complexité important dans toutes les tâches liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais il existe trop de structures syllabiques pour toutes les inscrire dans le tableau. De plus, seules les structures syllabiques présentées dans le programme-cadre sont exploitées dans cette ressource. Dans tous les cas, et pour tous les critères, il est préférable de commencer avec les plus simples, puis d'aller vers les plus complexes. D'autres bonnes pratiques pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes sont présentées dans la section Nom et son des lettres.

Tableau 3.1: Principaux critères de complexité pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes

COMPLEXITÉ ↓	Structure syllabique	Nombre de syllabes	Type de graphèmes
	V	1	Graphèmes simples – voyelles (a, i, etc.)
	CV	2	Graphèmes simples – consonnes qui s'étirent (p. ex., s, m)
	VC	3	Graphèmes simples – consonnes qui ne s'étirent pas (p. ex., b, t)
	CVC	...	Graphèmes complexes – sons vocaliques et consonantiques (p. ex., an, ou, eau)
	CCV		Graphèmes complexes – qui contiennent des sons semi-consonantiques (p. ex., ille, oi, oin)
	VCC		
	CCVC		
	CVCC		
...			

① GRAPHÈMES CONSISTANTS (SIMPLES ET COMPLEXES)

- ② Les graphèmes qui représentent toujours le même phonème sont dits consistants. Les graphèmes simples sont composés d'une seule lettre. Par exemple, le «D» est un graphème consistant et simple, car il représente toujours le phonème /d/ et il est formé d'une seule lettre. Ces graphèmes simples et consistants sont présentés de façon isolée dans la partie sur la connaissance des lettres. Les graphèmes complexes sont composés de deux ou de plusieurs lettres. Par exemple, le «OU» est un graphème consistant et complexe, car il représente toujours le phonème /u/ et il est formé de deux lettres. Les graphèmes complexes consistants sont présentés dans la présente partie.

Attention! Il est important de distinguer la graphie du son. Il est question, ici, d'une graphie simple ou complexe. Cette complexité ne se transfère pas aux sons: il n'existe pas de sons ou de phonèmes simples ou complexes. Par exemple, le phonème /u/ n'est pas complexe, mais sa graphie l'est.

- ③ Lorsque les graphèmes simples sont acquis, il est important de faire des activités de lecture et d'écriture avec ceux-ci avant d'enseigner les graphèmes complexes.
- ③ Une fois les graphèmes complexes vocaliques et consonantiques courants et constants acquis, faire des activités de lecture et d'écriture avec ces graphèmes avant d'introduire les graphèmes qui contiennent des sons semi-vocaliques (p. ex., «oin»).
- ③ Si une correspondance graphème-phonème semble maîtrisée lorsqu'elle est travaillée de façon isolée ou dans des activités de lecture et d'écriture utilisant des structures syllabiques simples, mais que des difficultés apparaissent lorsqu'une structure syllabique plus complexe est proposée, revenir à des structures syllabiques plus simples jusqu'à ce que la correspondance graphème-phonème en question soit plus solide.
- ③ Si une correspondance graphème-phonème spécifique semble poser problème, peu importe la structure syllabique des mots lus ou écrits, revoir le phonème à l'oral pour vérifier si les difficultés proviennent d'une mauvaise conscience phonologique.

Le tableau 3.2 présente une liste bonifiée des graphèmes complexes liés à des phonèmes vocaliques et consonantiques ainsi que des précisions sur leur enseignement s'il y a lieu. L'ordre de présentation est tiré du « Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2²⁰ », auquel quelques graphèmes et des précisions pour le personnel enseignant ont été ajoutés.

Tableau 3.2: Graphèmes complexes liés à des phonèmes vocaliques et consonantiques

Graphèmes	Phonème(s)	Exemples de mots	Précisions pour le personnel enseignant
« au » « eau »	/o/	auto aubergine bateau chapeau	Graphies les plus fréquentes pour le /o/, surtout « au » en début de mot et « eau » en fin de mot.
« ou »	/u/	clou bouche genou pou	Pour les élèves dont la langue maternelle est l'espagnol ou l'anglais, la lettre « u » fait le phonème /u/.
« eu »	/œ/	deux jeu queue peureux	
« ai » « ei »	/ɛ/	maison aimer enseignant neige	Le graphème « ai » peut aussi faire /ɛ/ dans les terminaisons de verbes (p. ex., <i>j'aurai</i>).
« er »	/e/	aimer parler donner jouer	Le graphème « er » fait /e/ en fin de mot pour les verbes à l'infinitif. Dans un mot comme <i>cherche</i> , les lettres « er » représentent deux graphèmes distincts: « e » qui fait /ɛ/ suivi de « r » qui fait /r/.
« oi »	/wa/	oiseau trois histoire voiture	Contient une semi-voyelle, mais présenté ici parce qu'il est consistant et qu'il sert pour la base de « oin ».
« ch »	/ʃ/	chou chiffre chaton chèvre	Le graphème « ch » peut aussi faire /k/ dans certains mots rares (p. ex., <i>chœur</i> , <i>chorale</i> , <i>chlore</i>). Ne pas présenter ce phonème en début d'apprentissage.

20. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Graphèmes	Phonème(s)	Exemples de mots	Précisions pour le personnel enseignant
«qu»	/k/	qui quoi queue musique	Le «q» est seulement employé seul à la fin de quelques mots. Si des lettres le suivent, il doit être accompagné d'un «u».
«gn»	/ɲ/	baigner montagne campagne signature	
«an» «en»	/ã/	grand éléphant gens argent	Le «an» est légèrement plus fréquent que le «en». Le «en» peut être irrégulier (p. ex., <i>agenda</i>).
«in»	/ẽ/	sapin coquin matin patin	C'est la graphie la plus fréquente pour le phonème /ẽ/. En fin de mot, on utilise généralement «in» s'il y a un mot dérivé qui se prononce /in/ (p. ex., <i>cousin, cousine</i>).
«on»	/õ/	salon bonbon maison pont	Le phonème /õ/ est souvent confondu avec /ã/, surtout pour les apprenants de la langue.
«un»	/œ/	un lundi brun jungle	Le phonème /œ/ est souvent confondu avec /ẽ/, surtout pour les apprenants de la langue.
«ain» «ein»	/ɛ̃/	train main plein rein	Lorsqu'un «e» suit les lettres «ain» ou «ein», il y a alors deux graphèmes, donc deux phonèmes (p. ex., <i>plein</i> [/plɛ̃/], <i>pleine</i> [/plɛ̃n/]).
«ez»	/e/	nez assez vous aimez vous allez	Graphème présent dans certains mots fréquents et dans les terminaisons de verbes à la deuxième personne du pluriel.
«et»	/ɛ/	jouet bleuet violet secret	Sauf dans le mot <i>et</i> , qui fait /e/, le «et» fait /ɛ/. C'est la graphie la plus commune du son /ɛ/ en fin de mot.

ACTIVITÉ 1 LES GRAPHÈMES COMPLEXES LIÉS À DES PHONÈMES VOCALIQUES ET CONSONANTIQUES

Présenter explicitement et de façon isolée les graphèmes complexes avant de faire des activités de lecture et d'écriture.

Exemple de modélisation :

Choisir un mot qui comprend seulement des graphèmes simples déjà connus des élèves et aucune lettre muette : la seule difficulté du mot présenté doit être le graphème complexe que l'on souhaite enseigner. Nous prenons ici l'exemple du « CH » qui fait /ʃ/, qui sera enseigné à l'aide du mot *cheval*. Voici un exemple d'échange entre le personnel enseignant (P) et les élèves (É) :

P : « *Il y a quelques jours, je suis allée à la ferme et j'ai vu un animal très grand, avec une crinière. On peut s'asseoir sur son dos pour se promener. De quel animal s'agit-il ?* »

É : « *C'est un cheval.* »

P : « *Oui, le cheval. Est-ce qu'il y a des élèves qui pratiquent l'équitation ? Faire de l'équitation, ça veut dire monter sur le dos d'un cheval pour se promener.* »

É : « *Oui/Non.* »

P : « *Aujourd'hui, j'aimerais qu'on découvre comment écrire le mot cheval. D'abord, combien y a-t-il de sons dans cheval ?* »

É : « */ʃ/ə/v/a/l/, cinq !* »

P : « *Oui, il y a cinq sons dans cheval. (Tracer cinq carrés et répéter les sons en pointant pour associer un carré à chaque son.) /ʃ/ə/v/a/l/. Quelles lettres connais-tu pour écrire les sons du mot cheval ? (Associer chacun des autres sons aux lettres correspondantes et les écrire dans les boîtes ; on obtient « _eval ».) Est-ce qu'il y a une lettre qui fait le son /ʃ/ ?* »

É : « *Non !* »

P : « *Observe comment le mot s'écrit. (Montrer le mot au complet ou l'écrire en dessous.) Regarde bien ce qu'il nous manquait : c'est le "CH". "CH" fait le son /ʃ/. Connais-tu d'autres mots qui ont le son /ʃ/ ?* »

É : « *Chocolat, chou, chiffre, ...* » (Si un élève de la classe a le graphème à l'étude dans son nom, s'assurer que les élèves le remarquent : cela peut les aider à mémoriser ce graphème plus facilement.)

Poursuivre avec des activités de lecture de syllabes et de mots simples comprenant le son. Faire écrire des syllabes ou des mots simples, les mêmes qui ont été lus, mais d'autres aussi.

S'inspirer de l'orthographe illustrée²¹ (voir l'activité 3 : À la manière de l'orthographe illustrée de la partie sur les régularités orthographiques) pour aider les élèves à se souvenir du graphème étudié et du phonème qui y correspond.

Matériel

- Liste de mots simples et de syllabes comprenant le graphème complexe à enseigner

21. Valdois et al. (2004). *L'orthographe illustrée...* Ortho Édition.

Les graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques ont la particularité d'être formés par la fusion de deux phonèmes. Par exemple, le graphème «oin» est formé de /w/ suivi de /ɛ̃/. Il est plus complexe d'apprendre ces graphèmes, car ceux-ci représentent deux sons fusionnés. Ils sont donc plus difficiles à segmenter et sont souvent confondus avec des graphèmes ou des phonèmes semblables.

Le tableau 3.3 présente une liste bonifiée des graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques accompagnée de précisions sur leur enseignement s'il y a lieu. L'ordre de présentation s'appuie sur le «Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2²²».

Tableau 3.3: Graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques

Graphèmes	Phonème(s)	Exemples de mots	Précisions pour le personnel enseignant
«oin»	/wɛ̃/	point loin coin foin	Le /wɛ̃/ est formé par la fusion du «o» qui fait /w/ et du «in» qui fait /ɛ̃/.
«ion»	/jɔ̃/	lion question pion émotion	Lorsqu'un «e» (ou «ne») suit les lettres «ion», il y a alors trois graphèmes, donc trois phonèmes (p. ex., <i>lion</i> [/ljɔ̃/], <i>lionne</i> [/ljɔ̃n/]).
«ian»	/jã/	viande étudiant souriant confiant	Le /jã/ est formé par la fusion du «i» qui fait /j/ et du «an» qui fait /ã/.
«ien»	/jɛ̃/	chien ancien bien musicien	Lorsqu'un «e» (ou «ne») suit les lettres «ien», il y a alors trois graphèmes, donc trois phonèmes (p. ex., <i>chien</i> [/jɛ̃/], <i>chienne</i> [/jɛ̃n/]).
«ill» «ille»	/ij/	papillon brillant fille famille	Exception: dans le mot <i>ville</i> et ses dérivés (p. ex., <i>village</i> , <i>villageois</i>), les lettres «ill» sont deux graphèmes associés aux phonèmes /il/. Dans le milieu des mots, on met deux fois la lettre «l» pour faire le son /j/.
«ail» «aill» «aille»	/aj/	chandail caillou médaille écaille	Dans «ail», «aill» ou «aille», on entend d'abord le /a/, puis «il», «ill» ou «ille» fait le son /j/. Les mots masculins qui se terminent en /aj/ s'écrivent «ail». Les mots féminins qui se terminent en /aj/ s'écrivent «aille».

22. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Graphèmes	Phonème(s)	Exemples de mots	Précisions pour le personnel enseignant
«eil» «eill» «eille»	/ɛj/	soleil appareil oreille merveille	Dans «eil», «eill» ou «eille», on entend d'abord le /ɛ/, puis «il», «ill» ou «ille» fait le son /j/.
«ouil» «ouill» «ouille»	/uj/	bouillon nouille citrouille grenouille	Dans «ouil», «ouill» ou «ouille», on entend d'abord le /u/, puis «il», «ill» ou «ille» fait le son /j/. Le «ouil» est très rare (p. ex., <i>fenouil</i>).
«euil» «euill» «euille»	/oej/	écureuil fauteuil chevreuil feuille	Dans «euil», «euill» ou «euille», on entend d'abord le /oe/, puis «il», «ill» ou «ille» fait le son /j/. Le graphème «euille» est rare. Il se retrouve presque exclusivement dans les mots dérivés de <i>feuille</i> .

ACTIVITÉ 2 LES GRAPHÈMES COMPLEXES QUI CONTIENNENT DES SONS SEMI-VOCALIQUES

Présenter explicitement et de façon isolée les graphèmes complexes qui contiennent un son semi-vocalique avant de faire des activités de lecture et d'écriture.

Exemple de modélisation :

Choisir un mot significatif pour les élèves qui comporte le nouveau graphème à enseigner. Les autres graphèmes du mot devraient avoir déjà été enseignés et il ne devrait contenir aucune lettre muette. Nous prenons ici l'exemple du graphème « IEN », qui fait /jɛ̃/. Voici un exemple d'échange entre le personnel enseignant (P) et les élèves (É) :

P: « Est-ce qu'il y a des élèves qui ont des animaux de compagnie ? »

É: « Un/Des chat(s)/chien(s)/poisson(s)/... »

P: « Ah, j'aimerais qu'on découvre comment s'écrit le mot chien aujourd'hui. D'abord, quels sont les sons dans chien ? »

É: « /j/jɛ̃/. »

P: « Oui. (Tracer deux carrés et répéter les sons en pointant pour associer un carré à chaque son.) /j/jɛ̃/. Quelles lettres connais-tu pour écrire le premier son, le /j/ du mot chien ? »

É: « "CH!" »

P: « Oui, "CH" font /j/. » (Écrire « ch » dans le premier carré.)

P: « Il nous reste le son /jɛ̃/. Est-ce qu'il y a une lettre qui fait le son /jɛ̃/ ? »

Matériel

- Liste de mots simples et de syllabes comprenant le graphème complexe à enseigner
- Liste de mots fréquents comprenant le graphème complexe à enseigner

É: « Non! »

P: « Tu as raison, on va avoir besoin de plusieurs lettres pour écrire /jɛ̃/. Si on porte bien attention, qu'est-ce qu'on entend dans /jɛ̃/? »

É: « /j/ et /ɛ̃/. »

P: « Oui, on entend /j/ et /ɛ̃/, /jɛ̃/. Observe comment le mot s'écrit. (Montrer le mot au complet ou l'écrire en dessous.) Regarde bien ce qu'il nous manquait: c'est le "IEN". "IEN" fait le son /jɛ̃/. On utilise la lettre "I" pour le /j/ et les lettres "EN" pour le son /ɛ̃/ parce que quand on les colle ensemble, elles font /jɛ̃/. Elles changent de son quand elles sont ensemble. On ne dit pas un /jiɛ̃/ ni un /jiã/, n'est-ce pas? »

É: (Rires) « Non! »

P: « Connais-tu d'autres mots qui ont le son /jɛ̃/? »

É: « Bien, bientôt, combien, rien, ... »

Si une ou un élève de la classe a le graphème à l'étude dans son nom, s'assurer que les élèves le remarquent, car cela peut les aider à mémoriser plus facilement ce graphème.

Poursuivre avec des activités de lecture de syllabes et de mots simples comprenant le son. Faire écrire des syllabes ou des mots simples, les mêmes qui ont été lus, mais d'autres aussi.

S'inspirer de l'orthographe illustrée²³ (voir l'activité 3: À la manière de l'orthographe illustrée des régularités orthographiques) pour aider les élèves à se souvenir du graphème étudié et du phonème qui y correspond.



Certains graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-vocaliques se ressemblent. Une activité de comparaison pourrait aider les élèves à bien les différencier. Il faut d'abord avoir enseigné les deux graphèmes de façon isolée. Cette activité pourrait être proposée seulement aux élèves qui confondent les deux graphèmes et non à l'ensemble du groupe classe.

ACTIVITÉ 3 COMPARAISON DE GRAPHÈMES COMPLEXES QUI CONTIENNENT DES SONS SEMI-VOCALIQUES

Cibler deux graphèmes que les élèves confondent. Préparer deux listes de mots fréquents, ou du moins connus des élèves, qui comprennent ces graphèmes. Présenter les deux listes de mots aux élèves sans leur dire comment elles ont été construites. Leur faire lire les listes l'une après l'autre, ou les aider à lire. Leur demander de trouver les ressemblances entre les mots de chaque liste et les différences entre les mots des deux listes. Les guider au besoin. Terminer en revoyant les deux graphies et en faisant ressortir les différences.

Voici quelques graphèmes qui se prêtent bien à cette activité: ian/ien, ion/oin, ille/aille/eille, eille/euille.

Matériel

- Liste de mots fréquents comprenant le premier graphème choisi
- Liste de mots fréquents comprenant le deuxième graphème choisi

23. Valdois et al. (2004). *L'orthographe illustrée...* Ortho Édition.

① La lecture et l'écriture pour l'apprentissage et l'automatisation des correspondances

② graphèmes-phonèmes consistantes

- ③ Les prochaines sections présentent des idées d'activités visant l'automatisation des correspondances graphèmes-phonèmes. Il est important de réaliser des activités de lecture et d'écriture avec des mots et des non-mots ciblant les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées et présentant les mêmes critères de complexité avant de passer au niveau de complexité suivant ou à l'apprentissage de nouveaux phonèmes.

Lorsque l'élève est face à des mots simples et vus fréquemment, il est possible qu'elle ou il ait mémorisé ces mots et soit capable de les lire ou de les écrire de façon globale, sans avoir à solliciter ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes. Cette aptitude est souhaitable, car elle sera utile pour augmenter sa fluidité en lecture et ses compétences en écriture. Cela peut toutefois complexifier l'apprentissage et l'automatisation des correspondances graphèmes-phonèmes. L'utilisation de non-mots devient alors intéressante : elle oblige les élèves à identifier les correspondances graphèmes-phonèmes dans les mots pour les lire ou les écrire. Un non-mot est une suite de lettres dépourvue de sens, mais qui a une structure syllabique et phonémique plausible et souvent semblable à celle de vrais mots. Les non-mots permettent au personnel enseignant de cibler plus facilement les correspondances graphèmes-phonèmes qui sont à travailler chez les élèves. Voici quelques bonnes pratiques à suivre lorsque des activités avec des non-mots sont présentées aux élèves :

- Avant toute activité sur les non-mots, toujours dire aux élèves que ce ne sont pas des mots qui existent en français. On peut les appeler « non-mots » ou « mots inventés » afin de s'assurer que les élèves, surtout les apprenantes et les apprenants du français, ne cherchent pas le sens de ce qu'ils lisent ou écrivent ;
- S'assurer que les non-mots choisis sont toujours composés de syllabes qui existent en français. Par exemple, « varouli » est un non-mot composé de trois syllabes possibles en français, mais « ttkiyerl » ne présente pas une structure syllabique, phonémique ou même graphémique possible en français. Il n'y a pas d'intérêt à faire des activités avec de tels non-mots ;
- Suivre les critères de complexité pour les correspondances graphèmes-phonèmes comme on le ferait avec de vrais mots ;
- Offrir, dans la mesure du possible, une rétroaction immédiate, particulièrement lors des activités avec des non-mots, de façon que l'élève ne continue pas à reproduire les mêmes erreurs de correspondances graphèmes-phonèmes.

Les tableaux 3.4 et 3.5 proposent des listes graduées de mots et de non-mots pour réaliser les activités proposées par la suite. Le tableau 3.4 ne contient que des graphèmes simples, alors que le tableau 3.5 met l'accent sur les graphèmes complexes. L'ordre de présentation des structures syllabiques est tiré du « Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2²⁴ ». Pour choisir les mots à présenter aux élèves pour les activités, le personnel enseignant devrait tenir compte des graphèmes déjà enseignés, de la complexité de la structure syllabique et du nombre de syllabes. Il ne s'agit pas de listes exhaustives ; le personnel enseignant est invité à compléter les listes avec d'autres mots, y compris des mots présentant d'autres structures syllabiques pour les élèves de 2^e et 3^e année au besoin.

24. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Tableau 3.4: Mots et non-mots suggérés pour les activités de correspondances graphèmes-phonèmes portant sur les graphèmes simples

COMPLEXITÉ			
	1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes et plus
Mots	la, le (CV) tu, ta (CV) or (VC) il (VC) tir (CVC) patte (CVC) blé (CCV) drap (CCV) frère (CCVC) table (CVCC)	lama (CV/CV) petit (CV/CV) mari (CV/CV) patate (CV/CVC) madame (CV/CVC) rapide (CV/CVC) alors (V/CVC) hôtel (V/CVC) plutôt (CCV/CV) tribu (CCV/CV)	ananas (V/CV/CV) lavabo (CV/CV/CV) favori (CV/CV/CV) vérité (CV/CV/CV) immobile (V/CV/CVC) animal (V/CV/CVC) solitude (CV/CV/CVC) broderie (CCV/CV/CV) promenade (CCV/CV/CVC) parfumerie (CVC/CV/CV/CV)
Non-mots	fe (CV) ja (CV) ur (VC) al (VC) nol (CVC) lif (CVC) bla (CCV) dri (CCV) praf (CCVC) koble (CVCC)	julo (CV/CV) kira (CV/CV) tazo (CV/CV) nutir (CV/CVC) meplu (CV/CVC) tijare (CV/CVC) ufabe (V/CVC) olate (V/CVC) brumi (CCV/CV) drari (CCV/CV)	atemi (V/CV/CV) tatilu (CV/CV/CV) davulo (CV/CV/CV) vabona (CV/CV/CV) amopar (V/CV/CVC) olubire (V/CV/CVC) fajulore (CV/CV/CVC) blivaru (CCV/CV/CV) trulapule (CCV/CV/CVC) nirmelado (CVC/CV/CV/CV)

Tableau 3.5: Mots et non-mots suggérés pour les activités de correspondances graphèmes-phonèmes portant sur les graphèmes complexes

COMPLEXITÉ			
	1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes et plus
Mots contenant des graphèmes complexes	mon, ton (CV) pou (CV) heure (VC) aime (VC) boule (CVC) monde (CVC) plein (CCV) vrai (CCV) blanche (CCVC) vaincre (CVCC)	matin (CV/CV) bureau (CV/CV) parent (CV/CV) couleur (CV/CVC) cheval (CV/CVC) pourquoi (CVC/CV) odeur (V/CVC) amour (V/CVC) plafond (CCV/CV) traîneau (CCV/CV)	vêtements (CV/CV/CV) pantalon (CV/CV/CV) déjeuner (CV/CV/CV) téléphone (CV/CV/CVC) souvenir (CV/CV/CVC) cornichon (CVC/CV/CV) aspirateur (VC/CV/CV/CVC) gouvernement (CV/CVC/CV/CV) professeur (CCV/CV/CVC) pleurnicher (CCVC/CV/CV)
Non-mots contenant des graphèmes complexes	jan (CV) quo (CV) onche (VC) aupe (VC) baufe (CVC) lande (CVC) vleau (CCV) treu (CCV) brenque (CCVC) kantre (CVCC)	futau (CV/CV) doupa (CV/CV) peuli (CV/CV) maitor (CV/CVC) chontuve (CV/CVC) palqueau (CVC/CV) agnour (V/CVC) onsige (V/CVC) plintez (CCV/CV) bruntet (CCV/CV)	dëfimon (CV/CV/CV) laintamo (CV/CV/CV) pidrulein (CV/CV/CV) tonlimur (CV/CV/CVC) quanbinvac (CV/CV/CVC) tourcafon (CVC/CV/CV) alpentinseur (VC/CV/CV/CVC) lonvirbulet (CV/CVC/CV/CV) crainfoulite (CCV/CV/CVC) plourvaler (CCVC/CV/CV)
Mots contenant des graphèmes complexes et des sons semi-vocaliques	ail (VY) oui (YV) roi (CYV) lion (CYV) lui (CYV) bien (CYV) fille (CVY) feuille (CVY) nouille (CVY) groin (CCYV)	ancien (V/CYV) oreille (V/CVY) quenouille (CV/CVY) famille (CV/CVY) chandail (CV/CVY) soleil (CV/CVY) pourquoi (CVC/CYV) travail (CCV/CVY) grenouille (CCV/CVY) chevreuil (CV/CCVY)	papillon (CV/CV/YV) émotion (V/CV/CYV) étudiant (V/CV/CYV) musicien (CV/CV/CYV) appareil (VC/CV/CVY) genouillère (CV/CVY/VC) tamanoir (CV/CV/CYVC) parapluie (CV/CV/CCYV) croustillante (CCVC/CV/YVC) frustration (CCVC/CCV/CYV)

	1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes et plus
Non-mots contenant des graphèmes complexes et des sons semi-vocaliques	pien (CYV)	otoin (V/CYV)	pataillou (CV/CV/YV)
	fian (CYV)	anfion (V/CYV)	ébudien (V/CV/CYV)
	boin (CYV)	lerian (CV/CVY)	oupalion (V/CV/CYV)
	vion (CYV)	mupien (CV/CVY)	ticheprien (CV/CV/CVY)
	dail (CVY)	fadaille (CV/CVY)	dimivouille (CV/CV/CVY)
	nille (CVY)	cotille (CV/CVY)	orpidille (VC/CV/CVY)
	beille (CVY)	serpeil (CVC/CYV)	révouillac (CV/CVY/VC)
	zouille (CVY)	dravouille (CCV/CVY)	bontancreuil (CV/CV/CCYV)
	teuille (CVY)	criteuille (CCV/CVY)	crastoumeille (CCVC/CV/CVY)
	ploin (CCYV)	chégrail (CV/CCVY)	troncrovoin (CCV/CCV/CYV)

ACTIVITÉ 4 ON REMET DE L'ORDRE

Choisir des mots de deux syllabes dont l'une des deux comprend la correspondance graphème-phonème ciblée. Éviter les mots avec des graphies qui n'ont pas été enseignées ou des mots difficiles à segmenter en syllabes.

À l'ordinateur, créer un tableau de deux colonnes et d'un nombre de lignes correspondant au nombre de mots de la liste. Sélectionner une grosse police d'écriture. Utiliser une couleur différente pour chaque mot et les taper en plaçant aléatoirement les deux syllabes du mot dans le tableau. Imprimer en couleur une feuille par élève. Les élèves découpent les cases du tableau et jumellent les syllabes deux par deux en fonction de leur couleur. Par exemple, si la syllabe /tɛ̃/ et la syllabe /ma/ sont toutes les deux rouges, il faut les placer ensemble. Une fois les syllabes jumelées par couleur, les élèves les remettent en ordre pour former un mot: *ma/tin*. En dyades, les élèves comparent leurs réponses, s'autocorrigent, puis se dictent les mots tour à tour pour les écrire sur une feuille de papier. Elles et ils comparent les mots écrits à ceux remis en ordre précédemment.

Variante: Utiliser des mots de trois syllabes pour augmenter le niveau de difficulté.

Matériel

- Liste de cinq à huit mots de deux syllabes comprenant la correspondance graphème-phonème ciblée
- Une paire de ciseaux par élève
- Une feuille lignée (ou une page de cahier ligné) et un crayon à mine par élève

Il est typique que les élèves rencontrent des difficultés avec des structures syllabiques plus complexes. La structure CCV peut notamment être un défi (p. ex., *tri*). En lecture, les élèves commettent parfois l'erreur d'ajouter une voyelle entre les deux consonnes (p. ex., «teri»). En écriture, elles et ils omettent parfois la deuxième consonne (p. ex., «ti»). Il est alors possible de réaliser des activités de consolidation en ciblant une structure syllabique précise plutôt qu'une correspondance graphème-phonème. L'activité suivante en est un exemple.

ACTIVITÉ 5 BINGO AUTO-CONSTRUIT

Afficher au tableau une liste de syllabes contenant la correspondance graphème-phonème ou la structure syllabique ciblée. Distribuer une feuille « carte de bingo » vierge aux élèves. Les élèves remplissent leur propre carte en y transcrivant seize syllabes de leur choix. En dyades, les élèves vérifient leurs cartes pour s'assurer qu'il n'y a pas eu d'erreur de transcription. Le déroulement est celui d'un bingo traditionnel, à la différence que le personnel enseignant nomme les syllabes à voix haute dans un ordre aléatoire. Les élèves lisent les syllabes sur leur carte et marquent la case qui contient la syllabe correspondante, si elle s'y trouve.

Variante: Proposer une liste de mots ou de non-mots à plusieurs syllabes.

Matériel

- Liste de vingt à vingt-cinq syllabes comprenant la structure syllabique ou la correspondance graphème-phonème ciblée
- Une feuille « carte de bingo » de seize cases vides par élève
- Un crayon par élève
- Un tampon encreur, un marqueur ou des jetons pour chaque élève

Il est également important de présenter les correspondances graphèmes-phonèmes dans un contexte de phrases qui sont à la portée des élèves. Les livres décodables sont intéressants et bâtis pour que les apprenties lectrices et les apprentis lecteurs soient en mesure de les lire. Plusieurs collections sont suggérées dans les ressources complémentaires de cette partie.

① GRAPHÈMES CONTEXTUELS

- ② Les graphèmes contextuels présentés ici sont ceux que les élèves doivent connaître pour lire.
- ③ Les règles contextuelles qui influencent l'écriture sont répertoriées dans la partie sur les régularités orthographiques.



Si les graphèmes consistants ne sont pas maîtrisés, retourner aux graphèmes consistants avant d'enseigner les graphèmes contextuels.

① Le « c » dur et le « g » dur

- ② Dans un mot, la plupart du temps, le graphème « c » correspond au phonème /k/ et le graphème « g » correspond au phonème /g/. Ce sont des « c » et « g » durs²⁵. Plus spécifiquement, on retrouve le « c » dur et le « g » dur devant les consonnes et les voyelles « a », « o » et « u ». Au final, le « c » et le « g » font /k/ et /g/ devant toutes les lettres, sauf devant le « e », le « i » et le « y », où ils font /s/ et /ʒ/.

25. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Tableau 3.6: Mots qui contiennent un « c » dur ou un « g » dur

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« c » = /k/	<p>Consonnes: crier, mercredi, écrire, classe, clown, clé</p> <p>A: cadeau, carte, cabane</p> <p>O: comme, école, encore</p> <p>U: cuisine, écureuil, chacun</p>	<p>Consonnes: crème, crayon, récréation, oncle, clou, cloche</p> <p>A: camarade, casserole, bocal</p> <p>O: découvre, confiture, combien</p> <p>U: culotte, curieux, reculer</p>
« g » = /g/	<p>Consonnes: gros, grand, gris, glace, glisser, règle</p> <p>A: regarder, garçon, magasin</p> <p>O: goûter, kangourou, gourmand</p> <p>U: légume, aigu, figure</p>	<p>Consonnes: grimace, grappe, grandir, église, ongle, jongleur</p> <p>A: gazon, gant, gagnant</p> <p>O: escargot, dragon, goutte</p> <p>U: singulier, régulièrement, virgule</p>

❶ **Le « c » doux et le « g » doux**

- ❷ Le graphème « c » correspond aussi au phonème /s/, et le graphème « g », au phonème /ʒ/. Ce sont des « c » et « g » doux. Plus spécifiquement, on retrouve le « c » doux et le « g » doux devant les lettres « e », « i » et « y »²⁶, comme dans les mots proposés dans le tableau 3.7.
- ❸

Tableau 3.7: Mots qui contiennent un « c » doux ou un « g » doux

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« c » = /s/	<p>E: cela, doucement, morceau</p> <p>I: voici, cinq, cirque</p> <p>Y: bicyclette, cycliste, tricycle</p>	<p>E: ficelle, recette, océan</p> <p>I: ciseaux, pharmacie, délicieux</p> <p>Y: cymbales, cylindre, cyclone</p>
« g » = /ʒ/	<p>E: rouge, manger, gentil</p> <p>I: magique, engin, gilet</p> <p>Y: gymnase, gymnastique</p>	<p>E: courageux, fromage, geste</p> <p>I: agiter, fragile, région</p> <p>Y: égyptien, gyroscope</p>

26. Ibid.

ACTIVITÉ 6 DÉCOUVRE LA RÈGLE

Présenter deux listes de mots aux élèves: une liste de mots qui contiennent un « c » dur et une liste de mots qui contiennent un « c » doux. En équipe, les élèves observent les deux listes de mots et trouvent la raison qui explique ce classement. Au besoin, les guider avec des questions ou des commentaires: « Il y a une lettre qui revient dans tous les mots, mais elle ne fait pas toujours le même son. Essaie de trouver de quelle lettre il s'agit. »

« Tu as identifié que la lettre "c" apparaît dans tous les mots. Quel son fait-elle dans la première liste ? Dans la deuxième liste ? »

« Regarde bien les lettres qui suivent la lettre "c", tu auras des indices. »

Faire un retour en grand groupe pour recueillir les hypothèses des élèves. Puis, comme celles-ci peuvent être erronées ou incomplètes, il est primordial de terminer en enseignant explicitement la régularité: « La lettre "c" fait deux sons, /k/ et /s/. Le plus souvent, elle fait le son /k/ comme dans encore et cadeau. Voici la règle. Elle fait /k/ devant les consonnes et les voyelles "a", "o" et "u". (Écrire au tableau les mots crier, cadeau, comme, cuisine et classe. Encercler la lettre « c » et tracer une flèche de la lettre « c » à la lettre qui suit, puis lire les mots à voix haute.) La lettre "c" fait le son /s/ lorsqu'elle est placée devant les lettres "e", "i" ou "y". » (Écrire au tableau les mots cela, voici et bicyclette. Encercler la lettre « c » et tracer une flèche de la lettre « c » à la lettre qui suit, puis lire les mots à voix haute.)

Variante:

- Faire l'activité avec le « g » doux et le « g » dur.

Matériel

- Mots suggérés dans les tableaux 3.6 et 3.7

ACTIVITÉ 7 DUR OU DOUX ?

Lorsque les règles du « c » doux et du « c » dur ont été vues de façon isolée, faire une activité de catégorisation qui combine ces deux règles.

Donner aux élèves une liste de mots non classés qui contiennent des « c » dur ou des « c » doux. Leur demander de classer les mots qui contiennent un « c » doux d'un côté et ceux qui contiennent un « c » dur de l'autre. En dyades, les élèves lisent les mots ainsi classés.

Variantes:

- Faire l'activité avec le « g » doux et le « g » dur.
- Faire l'activité avec le « c » doux, le « c » dur, le « g » doux et le « g » dur.
- Afin d'augmenter le niveau de difficulté pour les élèves de 3^e année, leur demander de classer les mots proposés sans leur mentionner le classement à effectuer. Les élèves devront remarquer la régularité de façon autonome.

Matériel

- Mots suggérés dans les tableaux 3.6 et 3.7

1 Le « s » entre deux voyelles

- 2 En lecture, lorsqu'un « s » est entre deux voyelles, il fait le son /z/. Le tableau 3.8 propose des exemples de cette situation. Les autres régularités associées à la lettre « s » s'appliquent en écriture et elles sont présentées dans les régularités orthographiques.
- 3

Tableau 3.8: Mots qui contiennent un « s » entre deux voyelles

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
Mots	amuser, chaise, choisir, chose, cousin, cousine, fraise, grise, heureuse, magasin, maison, musique, oiseau, phrase, plaisir, rose, trésor, vase, visage	besoin, cause, crise, curieuse, dangereuse, désert, framboise, hasard, hésiter, mauvaise, museau, plusieurs, présenter, raison, télévision, usine, visite, voisin, voisine
Phrases	Dans ma maison, il y a un vase avec des roses rouges. Je m'amuse toujours avec ma cousine et mon cousin. Il y a un oiseau dans la cour. J'ai sali la chaise grise avec une fraise. Nous avons trouvé des trésors au magasin.	J'aime regarder la télévision avec mes voisins. L'usine fait du bruit dans tout le voisinage. Le chien creuse sans hésiter avec son museau pour trouver un os. Il faut couper la troisième branche du cerisier, car elle est brisée. Pour plusieurs raisons, on ne peut pas cultiver de framboises dans le désert.

ACTIVITÉ 8 LE « S » DEVIENT /z/

Enseigner explicitement la règle contextuelle avant de faire cette activité.

Remettre une feuille comprenant la liste de mots et les phrases à chaque élève. Dans la liste de mots, leur demander de souligner les « s » et de surligner les lettres qui viennent avant et après. Lire les mots avec les élèves en leur rappelant la règle contextuelle.

Dans les phrases, demander aux élèves de trouver les mots où le « s » fait le son /z/, d'y souligner les « s » et d'y surligner les voyelles qui viennent avant et après. Leur demander de composer de courtes phrases avec au moins un mot qui contient un « s » entre deux voyelles et de les écrire sur des bandelettes de papier. Les élèves échangent leurs bandelettes, lisent les phrases et repèrent les mots qui contiennent un « s » qui fait /z/.

Variante: Une autre journée, refaire la première partie de l'activité avec une liste de non-mots contenant un « s » qui fait /z/. Faites varier les structures syllabiques (p. ex., « risouter » [CV/CV], « kasile » [CV/CVC], « blise » [CCVC], etc.).

Matériel

- Listes de mots du tableau 3.8
- Bandelettes de papier où les élèves pourront écrire des phrases

① Le « e » muet

- ② Le « e » en fin de mot est muet, mais sa présence sert de porte-voix: elle permet d'oraliser la dernière consonne. Par exemple, âne, boîte, carotte, chaise, cinquante, conte. Les régularités orthographiques liées à l'oralisation de la dernière consonne sont présentées dans les régularités orthographiques.
- ③

① Les consonnes muettes

- ② La majorité des consonnes en fin de mot sont muettes. Par exemple, camp, beaucoup, trot, tôt, absent, mois, voix, long, chaud. Les élèves qui maîtrisent une autre langue, comme l'anglais ou l'espagnol, auront tendance à prononcer les consonnes muettes, car c'est la norme dans ces autres langues. Utiliser une approche plurilingue pour expliquer cela et donner des exemples où la prononciation du mot est semblable, mais où l'on ne prononce pas la lettre finale en français: *port* en anglais contre *port* en français, *plan* en anglais contre *plan* en français, etc.
- ③

Le choix de la consonne muette est souvent lié à la morphologie, plus spécifiquement avec les consonnes muettes finales dérivables. D'autres consonnes finales ne sont pas muettes. Certaines sont présentées dans la régularité orthographique 7.

ACTIVITÉ 9 LE « E » QUI CHANGE TOUT

Enseigner d'abord la règle contextuelle du « e » muet et des consonnes muettes.

Choisir des devinettes dans la liste ci-dessous. Afficher les mots qui accompagnent les devinettes choisies. Les élèves doivent trouver la réponse aux devinettes à l'aide des mots au tableau.

Afficher ou écrire les mots suivants au tableau dans une seule colonne et les lire avec les élèves: *dans, an, port*.

Lire la première devinette:

1. Je suis un animal têtue avec de longues oreilles. Je suis souvent gris. Qui suis-je ?

Les élèves devraient affirmer qu'aucun des mots ne fonctionne. Dire qu'il doit y avoir une erreur, que vous allez leur lire une autre devinette.

2. Je suis une activité où l'on bouge en suivant la musique. Qui suis-je ?

À nouveau, aucun mot ne fonctionne. Dire que vous allez en essayer une autre.

3. On m'ouvre quand on veut entrer dans une pièce. Qui suis-je ?

Si une ou un élève s'aperçoit qu'il manque la lettre « e » dans les mots écrits au tableau, l'inviter à partager son idée. Autrement, dire aux élèves que vous avez oublié des mots de la liste. Compléter la liste en ajoutant les mots (dans l'ordre) dans une deuxième colonne: *danse, âne, porte*. Reprendre les devinettes.

Si aucun élève ne souligne la différence entre les mots des deux colonnes, leur faire remarquer. Lire chaque mot avec les élèves en rappelant la règle contextuelle du « e » muet et des consonnes muettes finales en lecture. Souligner que dans le cas de ces trois mots, la présence du « e » change complètement le sens du mot.

Matériel

- Devinettes et listes de mots fournies dans cette activité

Afficher les mots suivants au tableau en deux colonnes.

Mots avec une consonne muette finale :

- brun
- petit
- frais
- rein
- sort
- bas
- droit
- cousin
- coup
- vent
- train
- mont
- mandarin

Mots avec un « e » muet final :


- brune
- petite
- fraise
- reine
- sorte
- base
- droite
- cousine
- coupe
- vente
- traîne
- monte
- mandarine

Lire les mots avec les élèves et mettre en évidence le « e » muet final qui permet d'oraliser la dernière consonne, et l'absence de « e » muet final qui rend la dernière consonne muette. Aborder en même temps le sens des mots afin de travailler le vocabulaire. En dyades, les élèves pourront inventer des devinettes pour faire trouver le mot de leur choix à leur partenaire. Fournir une liste de mots aux élèves qui en ont besoin, notamment les apprenantes et apprenants de la langue ou celles et ceux rencontrant des difficultés langagières. L'élève qui devine doit écrire le mot sur une feuille ou un tableau effaçable avant de répondre à l'oral.

Terminer en rappelant aux élèves que le « e » muet est important et qu'il peut même changer complètement la signification d'un mot.

③ Les terminaisons muettes des verbes

En lecture, les terminaisons des verbes comportent souvent des lettres muettes. Par exemple, ils *mangent* = /mãz/ et non /mãzã/. Ces terminaisons muettes s'appellent des morphèmes flexionnels. Ils indiquent des informations grammaticales. Dans ce cas-ci, les lettres « ent » indiquent à quelle personne, à quel temps et à quel mode est conjugué le verbe. Le programme-cadre traite des morphèmes flexionnels dans l'attente B3. C'est également un défi de taille en lecture, d'autant plus que les terminaisons des verbes se prononcent dans d'autres langues, comme l'anglais ou l'espagnol. Les personnes qui les prononcent dans leur langue maternelle transposent souvent cette connaissance au français. Les élèves qui commettent ce genre d'erreur peuvent bénéficier d'un enseignement explicite des terminaisons muettes des verbes.

 Afin de bénéficier de cet enseignement, les élèves doivent d'abord savoir identifier que les mots sont des verbes. Ensuite, elles et ils doivent pouvoir identifier le radical et la terminaison. Au besoin, les soutenir en travaillant l'identification de la base du mot en morphologie.

ACTIVITÉ 10 À LA RECHERCHE DES TERMINAISONS MUETTES

Projeter les phrases proposées ou d'autres phrases qui comprennent des verbes avec des terminaisons muettes. Expliquer que vous allez trouver les terminaisons muettes dans les verbes. Modéliser avec les premières phrases, puis diminuer l'accompagnement jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de réaliser la tâche de façon autonome. Pour ce faire, identifier le verbe dans la phrase, surligner les terminaisons muettes et faire une flèche du sujet du verbe vers la terminaison muette.

Phrases à utiliser : Trois chats se promènent dans le jardin. Ils cherchent des souris. Deux souris courent rapidement vers un trou pour ne pas se faire prendre. Les chats sautent par-dessus les fleurs, ils se camouflent derrière un buisson et ils attendent que les souris sortent. Heureusement, elles restent bien cachées au fond du trou. Mes amis apportent des gâteries pour chats. Ils veulent les distraire pour qu'ils ne mangent pas les souris.

Variante : Proposer cette activité de repérage à partir d'un texte écrit par les élèves ou qui provient du matériel scolaire.

Matériel

- Document à projeter comprenant les phrases à travailler

① CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES IRRÉGULIÈRES

- ② Dans certains mots, que l'on dit « irréguliers », les correspondances graphèmes-phonèmes ne sont ni consistantes ni contextuelles. Par exemple, le graphème « es » fait le son /ɛ/ dans les mots suivants : *les, des, mes*, etc. D'autres mots fréquents sont aussi irréguliers : *monsieur, femme, automne, temps, ville*, etc. Pour la plupart de ces mots, des liens étymologiques ou morphologiques peuvent expliquer leur orthographe irrégulière, mais les élèves ne peuvent pas les lire ni les écrire en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes. Il faut donc les enseigner séparément et les élèves doivent y être exposés souvent afin d'arriver à les lire et à mémoriser leur orthographe particulière. L'orthographe illustrée²⁷ est aussi un bon moyen pour aider les élèves à mémoriser ces mots.

La lecture de mots très familiers et très fréquents, réguliers et irréguliers, est travaillée dans la partie fluidité.

27. Valdois et al. (2004). *L'orthographe illustrée...* Ortho Édition.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- *Raconte-moi les sons* (Laplante, Les Éditions Caractère, 2015; Septembre éditeur, 2001) 💰, trousse contenant des histoires pour présenter les correspondances graphèmes-phonèmes (étape 1 de l'approche par étapes)
- *Bloups!* (Lussier, 2021) 💰, application pour travailler les correspondances graphèmes-phonèmes et les structures syllabiques de façon spécifique, graduée et ludique
- *L'empoisonneur* (Boutin, Fino Éducation, s.d.) 💰, jeu pour travailler les correspondances graphèmes-phonèmes et les structures syllabiques de façon spécifique et graduée
- *Auto-Correct-Art: Je lis les sons – Partie 2* (Les éditions RDL, 2023) 💰, ateliers portant sur les plus simples des graphèmes complexes, que l'élève peut réaliser et corriger de façon autonome
- *Auto-Correct-Art: Je lis les sons – Partie 3* (Les éditions RDL, 2023) 💰, ateliers portant sur les graphèmes les plus complexes, que l'élève peut réaliser et corriger de façon autonome
- *Graphèmes magnétiques* (Fino Éducation, s.d.) 💰
- *Les sons – Partie 1* (Les éditions RDL, 2023) 💰, activités de connaissance des lettres et de correspondances graphèmes-phonèmes que l'élève peut réaliser de façon autonome
- *Les sons – Partie 2* (Les éditions RDL, 2023) 💰, activités de connaissance des lettres et de correspondances graphèmes-phonèmes que l'élève peut réaliser de façon autonome
- *Auto-Correct-Art: Ortho réflexe* (Les éditions RDL, 2023) 💰
 - *c et g, dur et doux*
- *Mouka te parle* (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « L'écriture », association phonèmes-graphèmes pour écrire des mots
- *Atelier: Jouer avec le boîtier Syllab-o-sons* (Fino Éducation, 2023), atelier en ligne d'une durée d'une heure où l'on découvre une cinquantaine d'idées d'activités de lecture et d'écriture de syllabes (boîtier Syllab-o-sons non nécessaire pour réaliser les activités)
- *Monsieur Pinson* (Bellebrute, Dominique et compagnie, 2012) 💰, livre de littérature jeunesse qui met l'accent sur différentes correspondances graphèmes-phonèmes
- *Monsieur Chausson* (Bellebrute, Dominique et compagnie, 2012) 💰, livre de littérature jeunesse qui met l'accent sur différentes correspondances graphèmes-phonèmes
- *Monsieur Saucisson* (Bellebrute, Dominique et compagnie, 2012) 💰, livre de littérature jeunesse qui met l'accent sur différentes correspondances graphèmes-phonèmes
- *Monsieur Frisson* (Bellebrute, Dominique et compagnie, 2012) 💰, livre de littérature jeunesse qui met l'accent sur différentes correspondances graphèmes-phonèmes

Livres décodables

- Collection *Une syllabe à la fois* (Khalil et Pigeon, Éditions MD, 2021) 💰
- Collection *Ben entreprend* (Gagnon, Éditions MD, 2014) 💰
- Collection *Adorable et décodable* (Daigle, Chenelière Éducation, 2023) 💰
- Collection *Décode* (Barriault, Les Éditions Passe-Temps, 2023) 💰
- Collection *Facile à lire* (Facile à lire, 2018) 💰
- Collection *Les décodables de Scholastic* (Scholastic, 2023) 💰


1 B2.5


2 B2.2

3 B2.2

4. RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES


Le français n'est pas une langue avec une orthographe complètement régulière. Des correspondances graphèmes-phonèmes respectent néanmoins des règles généralement établies pour former les mots. C'est ce qu'on appelle des régularités orthographiques. Celles-ci peuvent s'expliquer par le contexte (p. ex., la lettre qui suit ou la fréquence du graphème par rapport à sa position dans le mot) ou encore par la morphologie. Enseigner explicitement les régularités orthographiques aux élèves les amène à sélectionner les graphèmes appropriés lorsqu'elles et ils écrivent. Sur une base quotidienne, avant ou pendant toute tâche d'écriture authentique, activer les connaissances sur les régularités orthographiques des élèves afin de développer le doute orthographique et de consolider leurs apprentissages.

 En 1^{re} et en 2^e année du palier élémentaire, on commence l'introduction des régularités orthographiques. Il ne faut pas nécessairement s'inquiéter si les élèves éprouvent des difficultés.


 À partir de la 3^e année du palier élémentaire, la plupart des régularités orthographiques devraient être maîtrisées, surtout les régularités orthographiques contextuelles. Si ce n'est pas le cas, il faut continuer à les travailler de façon ciblée au moyen d'un enseignement explicite et systématique. Pour les régularités orthographiques morphologiques, l'enseignement explicite de la morphologie est nécessaire.

Afin de guider le personnel enseignant dans le présent recueil, les différentes régularités, contextuelles et morphologiques, sont numérotées. La présentation des régularités suit un ordre logique qui respecte aussi celui du programme-cadre de français. Cependant, cet ordre n'est pas absolu. Le personnel enseignant est libre de présenter les régularités orthographiques dans l'ordre qui répond aux besoins de ses élèves.

1 RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES CONTEXTUELLES

-  Les régularités orthographiques suivantes sont basées sur le contexte dans lequel elles apparaissent. Selon les lettres qui suivent un graphème ou bien la fréquence de la correspondance graphèmes-phonèmes à une position donnée, les élèves peuvent faire des choix orthographiques leur permettant de mieux écrire les mots. Certaines régularités ont déjà été présentées pour soutenir les élèves en lecture, notamment dans la section des correspondances graphèmes-phonèmes. Pour celles-ci, un lien renvoie vers la section appropriée.

Régularité 1 : Les voyelles nasales devant le « m », le « p » ou le « b »

-  Devant les lettres « m », « p » ou « b », les voyelles nasales (/ã/, /ẽ/, /õ/ et /œ/) s'écrivent avec un « m » au lieu d'un « n »²⁸. Le mot *bonbon* et ses dérivés (p. ex., *bonbonnière*) sont des exceptions, puisqu'il s'agit du dédoublement du mot *bon*²⁹.

Pour aider les élèves, mentionner que lorsque nos lèvres se touchent complètement après les sons /ã/, /ẽ/, /õ/ et /œ/, c'est un indice pour nous rappeler d'écrire la lettre « m » plutôt que la lettre « n » qui est utilisée quand les lèvres ne se touchent pas.

28. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

29. *Ibid.*

Tableau 4.1: Mots contenant des voyelles nasales où le « n » se change en « m » devant les lettres « m », « p » ou « b » et où le « n » ne change pas

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« am » = /ã/	P: campagne, lampe, champignon, champ B: chambre, tambour, jambon, jambe, ambulance, framboise	P: champion, camping, ramper, campement, vampire, ampoule, championnat B: gambader, ambiance, tambourin
« an » = /ã/	dans, maman, quand, maintenant, sans, grand, manger, demande, avant, blanc	suivant, vacances, pourtant, instant, dimanche, autant, habitant, étrange, dangereux, changer
« em » = /ã/	P: temps, longtemps, exemple, tempête, septembre, novembre, décembre, printemps, emporter, remplir B: ensemble, embrasser	P: remplacer, empêcher, température, remplaçante, remplaçant, employée, employé B: sembler, ressembler, trembler, membre, emballage
« en » = /ã/	Encore, prendre, parent, vent, enfin, comment, moment, penser, dent, souvent	Gentil, doucement, endroit, enveloppe, vendredi, endormir, entendre, silence, argent, serpent
« im » = /ẽ/	P: grimper, impossible, simple, imperméable, simplement, imprudente, imprudent, importante, important, importance, impolie, impoli B: timbre, timbale	P: impatiente, impatient, impatience, impression, imprimerie, chimpanzé, improvisation, impressionnante, impressionnant, limpide, imparfaite, imparfait, impéatif B: imbattable, imbuvable, imbibé
« in » = /ẽ/	jardin, matin, lapin, dessin, enfin, cinq, chemin, sapin, fin, princesse, prince	magasin, moulin, printemps, poussin, installer, raisin, pinceau, inventer, instant, médecin
« om » = /õ/	P: trompette, compter, pompier, comprendre, complète, complet, trompe B: tomber, combien, nombre, sombre	P: complément, composer, compagnie, comparer, accompagner, compréhension, récompense, composer, compote B: nombreuses, nombreux
« on » = /õ/	Son, maison, poisson, garçon, bonjour, bonbon, répondre, contre, monde	Chanson, montagne, ourson, pantalon, crayon, montre, violon, bouton, construire, concours
« um » = /œ/		B: humble, humblement
« un » = /œ/	lundi, brun, aucun, chacun	commun, emprunter, défunt

❶ **Régularité 2 : Le « c » dur et le « g » dur**

❷ Voir la section sur les correspondances graphèmes-phonèmes.

❸

❶ **Régularité 3 : Le « c » doux et le « g » doux**

❷ Voir la section sur les correspondances graphèmes-phonèmes.

❸

❶ **Régularité 4 : Le « gu »**

❷ Pour produire le phonème /g/ devant les lettres « e », « i » et « y », il faut utiliser le graphème

❸ « gu »³⁰. Le tableau 4.2 propose des mots qui contiennent le graphème « gu ».

Tableau 4.2: Mots qui contiennent le graphème « gu »

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« gu » = /g/	E: marguerite, guêpe, baguette I: guitare, guidon, guichet Y: Guy	E: longueur, guérir, longuement I: guirlande, déguisement, aiguïser Y: Guy

❶ **Régularité 5 : Le cas du phonème /œ/**

❷ Lorsque le phonème /œ/ est suivi d'une consonne dans la même syllabe, il s'écrit souvent avec

❸ le graphème « eu »³¹, sauf pour quelques exceptions où il s'écrit « œu ». Le tableau 4.3 en donne des exemples. Comme ces exceptions sont assez fréquentes pour la plupart, les élèves doivent apprendre à les orthographier.

Tableau 4.3: Mots qui contiennent le phonème /œ/ qui s'écrit « eu » ou « œu »

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« eu » = /œ/	peur, leur, heure, couleur, seul, neuve, neuf, jeune, beurre, moteur	plusieurs, docteur, intérieur, ailleurs, odeur, fleuve, preuve, peuple, meilleur, facteur
« œu » = /œ/	bœuf, chœur, cœur, œuf, sœur	mœurs, œuvre, écœure, rancœur, manœuvre

❶ **Régularité 6 : Le cas du phonème /o/**

❷ Le phonème /o/ s'écrit souvent « au » ou « eau »³². Il est habituellement représenté par le

❸ graphème « au » lorsqu'il est placé au début ou au milieu du mot. Lorsqu'on entend le phonème /o/ à la fin des mots, c'est presque toujours le graphème « eau » qui est utilisé. On peut retrouver le graphème « eau » au milieu de mots pour quelques exceptions quand la base d'un mot dérivé se termine par le graphème « eau » (p. ex., *beaucoup*, *beauté*, *nouveauté*). Sinon, plus rarement, on retrouve aussi le graphème « o » en fin de mot, souvent suivi d'une lettre muette.

Le tableau 4.4 propose des mots qui contiennent ces graphies du phonème /o/.

30. *Ibid.*

31. *Ibid.*

32. *Ibid.*

Plusieurs des mots qui se terminent par le graphème « eau » ont un mot de la même famille qui explique la présence du « e » (p. ex., *bateau, batelier; nouveau, nouvelle; oiseau, oisilet*). Faire remarquer aux élèves le lien morphologique entre les mots afin d'expliquer l'orthographe.

Tableau 4.4: Mots qui contiennent le phonème /o/ qui s'écrit « au », « eau » ou « o »

	1 ^{re} et 2 ^e année	3 ^e et 4 ^e année
« au » = /o/	il faut, animaux, chaud, haut, hauteur, tuyau, gauche, cause, chaussures, fauteuil, aussi	chevaux, sauter, sauvage, mauvaise, mauvais, journaux, travaux, royaume, restaurant, défaut, crapaud
« eau » = /o/	beau, oiseau, chapeau, château, gâteau, bateau, cadeau, taureau, tableau, nouveau	morceau, bureau, troupeau, niveau, corbeau, museau, plateau, chameau, drapeau, panneau
« o » = /o/	mot, trop, gros, vélo, pot, dos, robot, moto, photo, nos, vos	radio, numéro, héros, repos, piano, chariot, kilo, stylo, escargot, zéro

1 Régularité 7: Le « e » muet

- 2 La plupart des mots qui se terminent avec un son consonantique s'écrivent avec un « e » muet³³.
- 3 La présence du « e » sert de porte-voix: elle permet d'oraliser la dernière consonne (p. ex., « vit » se prononce /vi/, « vite » se prononce /vit/). Plusieurs mots qui se terminent avec les graphèmes « r » (p. ex., *pour*), « c » (p. ex., *avec*), « s » (p. ex., *ours*) et « x » (p. ex., *six*) ne prennent pas de « e » muet pour oraliser cette dernière consonne³⁴. Le tableau 4.5 en propose des exemples.

Tableau 4.5: Mots qui se terminent avec un « e » muet ou les consonnes « r », « c », « s » et « x » en fin de mot

	1 ^{re} et 2 ^e année	3 ^e et 4 ^e année
« e » muet en fin de mot	vite, comme, petite, école, tête, bonne, chaque, rouge, monde, neige	phrase, chose, fille, ville, groupe, personne, frère, lumière, montagne, musique
« r » = /r/	pour, sur, par, jour, peur, voir, soir, air, bonjour, avoir	couleur, autour, courir, plaisir, retour, intérieur, miroir, directeur, réfléchir, longueur
« c » = /k/	avec, sac, bec, donc, lac, parc, public, arc, truc, bloc	choc, bouc, duc, échec, trafic, grec, déclic, basilic, aqueduc, hamac
« s » = /s/	plus, ours, tous, os, fils, maïs, as, Mars, vis, tennis	sens, jadis, rhinocéros, virus, Vénus, oasis, Uranus, atlas, cactus, jeans
« x » = /s/	dix, six, index	phénix, silex, thorax, larynx, lynx, onyx, coccyx

33. *Ibid.*

34. *Ibid.*

② Régularité 8 : Le cas du phonème /s/ entre deux voyelles

③ Lorsqu'on entend le phonème /s/ entre deux voyelles, on écrit le plus souvent « ss »³⁵. Ensuite, c'est le graphème « c » qui est le plus fréquent. Le tableau 4.6 donne des exemples de mots comprenant ces graphèmes.

Tableau 4.6 : Mots qui contiennent le phonème /s/ entre deux voyelles, associé aux graphèmes « ss » ou « c »

	2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« ss » = /s/	aussi, passer, dessin, poisson, classe, assez, vitesse, possible, laisser, grosse	expression, assiette, dessert, chaussure, poussière, essayer, ressembler, caisse, professeur, message
« c » = /s/	voici, glace, placer, ici, exercice, doucement, facile, difficile, décider, décembre	pièce, participer, espace, médecin, récit, police, surface, précis, publicité, océan

② Régularité 9 : Le cas du phonème /z/

③ Lorsqu'on entend le phonème /z/, on écrit le plus souvent le graphème « s » entre deux voyelles. Quelques mots s'écrivent aussi avec le graphème « z » entre deux voyelles, surtout des mots reliés aux nombres (p. ex., *douze*, *treize*). Si le phonème /z/ n'est pas entre deux voyelles, on écrit le graphème « z » ou, très rarement, le graphème « zz » (p. ex., *pizza*, *puzzle*). Le tableau 4.7 propose de tels mots.

Tableau 4.7 : Mots qui contiennent le phonème /z/ associé aux graphèmes « s » ou « z »

	2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« s » = /z/ entre deux voyelles	maison, oiseau, télévision, besoin, cuisine, musique, rose, surprise, fraise, amuser	phrase, chose, heureusement, révision, visage, cause, pelouse, cousin, voisin, choisir
« z » = /z/ entre deux voyelles	dizaine, douze, douzaine, treize, seize, gazon	lézard, gazelle, luzerne, azur, trapèze
« z » = /z/	zoo, zèbre, onze, zéro, quinze	bizarre, zigzag, zone, quatorze, chimpanzé

35. *Ibid.*

③ Régularité 10 : Le cas du phonème /k/ en fin de mot

Lorsqu'on entend le phonème /k/ en fin de mot, il s'écrit fréquemment « qu » suivi d'un « e » muet (p. ex., /ʃak/ = chaque)³⁶. Sinon, il s'écrit « c » (p. ex., /ark/ = arc), particulièrement dans les mots à une syllabe, et très rarement « k » (p. ex., /kajak/ = kayak). Le tableau 4.8 propose des mots qui se terminent par le phonème /k/.

Tableau 4.8 : Mots qui se terminent par le phonème /k/ associé aux graphèmes « qu », « c » et « k »

À partir de la 3 ^e année	
« qu » = /k/	chaque, indique, presque, musique, explique, cirque, puisque, magnifique, magique, époque
« c » = /k/	avec, sac, bec, donc, lac, parc, public, arc, truc, bloc, choc, bouc, duc, échec, trafic, grec, déclic, basilic, aqueduc, hamac
« k » = /k/	kayak, steak

① RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES BASÉES SUR LA MORPHOLOGIE

- ② Les règles orthographiques basées sur la morphologie sont des régularités qui expliquent l'utilisation d'un graphème particulier en se basant sur la structure des mots. L'enseignement explicite et systématique de la morphologie en parallèle est nécessaire afin que les élèves maîtrisent ces régularités.

① Régularité 11 : Le « ge »

- ② Pour produire le phonème /ʒ/ devant les lettres « a » et « o », il faut utiliser le graphème « ge ».
- ③ Le tableau 4.9 en propose des exemples. Dans la plupart des cas, lorsque le mot est dérivé, c'est-à-dire qu'il contient un préfixe ou un suffixe, la racine du mot explique la présence de la lettre « g ». Faire remarquer aux élèves que le lien morphologique entre les mots permet d'expliquer leur orthographe. Par exemple, modéliser ainsi : « *J'entends le phonème /ʒ/ dans le mot rougeole. Je dois utiliser la lettre "g" et non la lettre "j", qui fait aussi /ʒ/, parce que je sais que le mot rouge s'écrit avec la lettre "g". Si je n'ajoutais pas le "e" au "g" pour former le graphème "ge", j'obtiendrais le mot "rougole" (/ʁugɔl/).* » Cette régularité orthographique est aussi très présente dans les conjugaisons des verbes. Fournir des exemples aux élèves avec des pronoms et des temps verbaux variés.

Tableau 4.9 : Mots qui contiennent le graphème « ge »

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
	Noms communs	Noms communs
« ge » = /ʒ/	pigeon, plongeon, nageoire, mangeoire, villageoise, villageois	bourgeon, rougeole, vengeance, geai, démangeaison
	Verbes	Verbes
	nous mangeons elles/ils dirigeaient elle/il plongeait il neigeait tu rangeais	elle/il changeait nous bougeons elle/il allongeait tu interrogeais je voyageais

36. Ibid.

1 Régularité 12 : Le « ç »

- 2 Pour produire le phonème /s/ à l'aide du graphème « c » devant les lettres « a », « o » et « u », il faut utiliser le « ç »³⁷. Le tableau 4.10 en propose des exemples. Dans la plupart des cas, le « ç » est utilisé pour les verbes conjugués ou les adjectifs dérivés de racines qui contiennent le graphème « c ». Cela explique la présence de la lettre « c ». Faire remarquer aux élèves que le lien morphologique entre les mots permet d'expliquer l'orthographe (p. ex., *glacer*, *glaçage*; *effacer*, *effaçons*). Par exemple, modéliser ainsi : « J'entends le phonème /s/ dans le mot *rinçage*. Je dois utiliser la lettre "c" et non la lettre "s", qui fait aussi /s/, parce que je sais que le mot *rincer* s'écrit avec la lettre "c". Si je n'ajoute pas la cédille au "c" pour former le graphème "ç", j'obtiendrais le mot "*rincage*" (/rɛ̃kaʒ/). »

Tableau 4.10: Mots qui contiennent un « ç »

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« ç » = /s/	<p>A: ça, français, il lançait</p> <p>O: garçon, leçon, façon, glaçon</p> <p>U: déçu</p>	<p>A: effaçable, glaçage, menaçant, remplaçant, rinçage, commençait</p> <p>O: balançoire, hameçon, aperçoit, reçoit, commençons, perçois, effaçons</p> <p>U: aperçu, conçu</p>

1 Régularité 13 : Le cas du phonème /ɛ̃/ en fin de mot

- 2 En début de mot, le phonème /ɛ̃/ s'écrit toujours « in » (ou « im » en appliquant la régularité 1).
- 3 En fin de mot, le phonème /ɛ̃/ s'écrit le plus souvent « in ». Cependant, il peut aussi s'écrire « ein » ou « ain ». Souvent, la morphologie peut aider à faire un choix orthographique entre ces trois graphèmes. Si, dans un mot dérivé, on entend le phonème /i/ plutôt que /ɛ̃/ (p. ex., *matin* – *matinée*), on utilise le graphème « in ». Si, dans un mot dérivé, on entend le phonème /a/ plutôt que /ɛ̃/ (p. ex., *main* – *manuel*), on utilise le graphème « ain ». Enfin, si, dans un mot dérivé, on entend le phonème /ə/ ou /e/ plutôt que /ɛ̃/ (p. ex., *plein* – *plénitude*), on utilise le graphème « ein ». Le tableau 4.11 propose des exemples de mots qui se terminent par le phonème /ɛ̃/.

Tableau 4.11: Mots qui se terminent par le phonème /ɛ̃/ associé aux graphèmes « in », « ain » et « ein »

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
« in » = /ɛ̃/	jardin, matin, lapin, dessin, chemin, fin, patin	magasin, moulin, poussin, médecin, voisin, coquin
« ain » = /ɛ̃/	main, bain	grain, terrain, romain
« ein » = /ɛ̃/	plein	serein

37. Ibid.

❶ Régularité 14 : Attention au /sjɔ̃/

- ❷ Lorsqu'on entend /sjɔ̃/ en fin de mot (p. ex., *attention*, *exception*), on écrit presque toujours «tion», sauf pour les mots de la famille de «mission» et quelques autres exceptions.
- ❸ Le tableau 4.12 propose des mots qui exposent cette régularité.

Tableau 4.12 Mots qui se terminent par /sjɔ̃/

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
«tion» = /sjɔ̃/	récréation, attention, collection, direction, question, solution, invitation, éducation	opération, préparation, explication, circulation, habitation, équitation, réalisation, correction
«ssion» = /sjɔ̃/	mission, discussion	permission, émission, commission, expression, profession

❶ Régularité 15 : Le préfixe in-

- ❷ Le préfixe «in-» se transforme en «ir-» devant une base qui commence par la lettre «r» (p. ex., *irréel*), en «il-» devant une base qui commence par «l» (p. ex., *illégal*) et en «im-» devant une base qui commence par «m», «p» ou «b» (p. ex., *immobile*), comme mentionné dans la régularité 1. Ces règles morphologiques expliquent la présence de la double consonne que les élèves oublient souvent à l'écrit. Le tableau 4.13 propose des exemples de tels mots.

Tableau 4.13 : Mots où le préfixe «in-» devient «ir-», «il-» ou «im-»

	1 ^{re} et 2 ^e année	À partir de la 3 ^e année
«in-» → «ir-»	irréel, irrégulier	irritation, irréversible, irremplaçable, irrespectueux
«in-» → «il-»	illégal	illisible, illimité
«in-» → «im-»	immobile	immanquable, immangeable, immortel

Les activités suivantes s'adaptent aux différentes régularités orthographiques proposées. Il suffit de s'appuyer sur les bonnes listes de mots selon la régularité orthographique ciblée.

ACTIVITÉ 1 LE DÉTECTIVE DE LA RÉGULARITÉ

Faire découvrir la réalité orthographique aux élèves à l'aide de deux listes de mots.

Sélectionner une régularité orthographique. Présenter aux élèves deux listes de mots qui mettent cette régularité en évidence. Par exemple, pour la régularité 1, sélectionner les mots des listes « am = /ã/ » et « an = /ã/ ». Présenter ces mots ainsi classés aux élèves, sans ajouter de titre à chaque classement, et leur demander de justifier votre classement en fonction de leurs observations. Au besoin, guider leurs observations :

« Y a-t-il un son qui revient dans tous les mots ? »

« Qu'est-ce qui change d'une liste à l'autre ? »

« Regarde la lettre qui suit le son /ã/, qu'est-ce que tu observes ? »

Recueillir les réponses des élèves et terminer l'activité en enseignant explicitement la régularité orthographique ciblée en vous appuyant sur les listes de mots.

Note : Cette activité s'applique bien aux régularités orthographiques contextuelles et à la plupart des régularités orthographiques morphologiques.

Matériel

- Listes de mots proposées pour la régularité orthographique ciblée

ACTIVITÉ 2 TROUVER L'INTRUS

Présenter quatre mots aux élèves : trois d'entre eux respectent la régularité ciblée, l'autre est un intrus (p. ex., régularité 1 : *sembler*, *température*, *emmagasiner*, *enveloppe*). Demander aux élèves de trouver l'intrus et de justifier leur réponse. Terminer en verbalisant la régularité.

Matériel

- Listes de mots proposées pour la régularité orthographique ciblée

ACTIVITÉ 3 À LA MANIÈRE DE L'ORTHOGRAPHE ILLUSTRÉE³⁸

Comme les mots qui contiennent le phonème /œ/ associé au graphème « œu » plutôt que « eu » sont peu nombreux, mais assez fréquents, les élèves devraient les apprendre par cœur. Pour les aider, leur demander d'illustrer les mots autour de leur particularité (« œu ») à la manière de l'orthographe illustrée³⁹.

Exemples :



Matériel

- Listes de mots proposées pour la régularité 5 (tableau 4.3)

38. Valdois et al. (2004). *L'orthographe illustrée...* Ortho Édition.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*, p. 37.

41. *Ibid.*, p. 117.

ACTIVITÉ 4 LA DICTÉE MÉTACOGNITIVE

La dictée métacognitive est une activité d'écriture qui amène l'élève à se questionner sur sa production. Son objectif est l'enseignement et la consolidation des notions grammaticales et d'orthographe lexicale. Sa pratique fréquente, voire quotidienne, est encouragée.

Matériel

- Aucun

Dicter une phrase aux élèves, qui la retranscrivent dans un cahier (privilégier des mots qui permettent de travailler les régularités orthographiques qui ont déjà été enseignées). Après l'écriture de la phrase, encourager les élèves à lever la main et à poser des questions afin d'orthographier correctement les mots et que tous leurs camarades bénéficient de leurs réflexions. Le personnel enseignant doit guider ses élèves dans leurs réflexions orthographiques sans fournir directement l'orthographe des mots. Les questions des élèves peuvent porter sur les correspondances graphèmes-phonèmes, sur les régularités orthographiques ou encore sur la morphologie. Voici des exemples de questions et de réponses entre le personnel enseignant (P) et les élèves (É):

É: « Pour écrire le /f/ d'éléphant, je ne sais pas si je dois utiliser une lettre ou deux lettres. »

P: « Pour faire le /f/ dans le mot éléphant, tu auras besoin de deux lettres. »

É: « Je ne sais pas quel /o/ utiliser dans le mot bateau. »

P: « Nous avons vu que le son /o/, lorsqu'il est en fin de mot, s'écrit presque toujours de la même façon. Te souviens-tu? Tu peux aussi penser à un autre mot que tu connais qui se termine en /o/, comme beau. »

É: « Je me demande si le mot gourmand a une lettre muette. Est-ce qu'il existe un autre mot de la même famille? »

P: « Est-ce que quelqu'un pourrait me donner un mot de la même famille que le mot gourmand? »

É: « Gourmande! »

P: « Oui, gourmande. C'est une bonne stratégie de mettre le mot au féminin lorsqu'on peut. À quoi ça peut nous servir de trouver un mot de la même famille si on se questionne sur une lettre muette? »

É: « Si le mot a une lettre muette, on pourrait l'entendre dans un mot de la même famille. »

Encourager les autres élèves à corriger leur dictée en fonction des discussions. Terminer la dictée en révélant la norme orthographique au tableau et en explicitant les régularités orthographiques travaillées dans la dictée. Si des erreurs persistent dans les phrases des élèves, ceux-ci doivent les réécrire afin de réduire l'exposition aux erreurs.

Note: Plusieurs types de dictées métacognitives sont efficaces pour travailler diverses notions d'écriture, particulièrement l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale et la grammaire. Le personnel enseignant est encouragé à s'informer sur ces différents types de dictées, comme la dictée zéro faute ou la phrase dictée du jour.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- Mon répertoire des régularités orthographiques (Marie, 2024) 💰, recueil de référence répertoriant plusieurs régularités orthographiques
- L'arbre des mots (2^e édition) (Chapleau, Fino Éducation, 2017) 💰, programme éducatif en morphologie dérivationnelle qui aborde plusieurs régularités orthographiques basées sur la morphologie (étape 3 de l'approche par étapes)
- Auto-Correct-Art: Ortho réflexe (Les éditions RDL, 2023) 💰
 - m devant b ou p
 - s, ss ou z
 - Graphie des sons j, k et s
- Orthogra-Fixe (Pomerleau, Les Éditions Génie Folie, s.d.) 💰
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « L'orthographe »


1 B2.6

5. MORPHOLOGIE

2 B2.3

3 B2.3

4 B2.1

 Pour les élèves de la 4^e année du palier élémentaire, l'attente B2 commence avec la morphologie. Cependant, il est important de vérifier les acquis des niveaux précédents si des difficultés se manifestent dans les autres notions: conscience phonologique, connaissance des lettres, correspondances graphèmes-phonèmes, régularités orthographiques.

En français, environ 4 mots sur 5 sont polymorphémiques⁴², c'est-à-dire qu'ils sont formés d'au moins deux morphèmes, les plus petites unités porteuses de sens dans la langue. Trois procédés morphologiques caractérisent la formation de ces mots construits en français: la dérivation, la composition et la flexion. L'attente B2 vise le développement de la morphologie dérivationnelle, soit la combinaison d'une base avec au moins un affixe (préfixe ou suffixe) dérivationnel (p. ex., *découragement* = *dé-* + *courage* + *-ment*), et la morphologie compositionnelle, soit la combinaison d'au moins deux bases (p. ex., *bonjour* = *bon* + *jour*). Les mots peuvent aussi être formés par plus d'un procédé (p. ex., *malpropreté* = *mal* + *propre* + [t] + *-é*). La flexion est l'ajout d'un suffixe flexionnel responsable des marques grammaticales (genre, nombre, temps, etc.) à une base (p. ex., **les lapines sournoises**). Elle fait plutôt l'objet de l'attente B3 du programme-cadre.

Avec les élèves du palier élémentaire, particulièrement ceux de la 1^{re} à la 4^e année, il faut porter une attention particulière à la transparence sémantique des mots sélectionnés pour développer leurs connaissances morphologiques. Un mot est transparent sémantiquement lorsque le sens combiné de chacun de ses morphèmes mène au sens global du mot (p. ex., *re-* = à nouveau; *dire* = parler; *redire* = dire, parler à nouveau). Un mot est opaque lorsque le sens d'un ou de plusieurs de ses morphèmes ne mène pas au sens global du mot (p. ex., *croque-monsieur*). Ainsi, il est conseillé de sélectionner des mots transparents sémantiquement pour les activités proposées ci-dessous.

Tableau 5.1: Listes de mots appartenant à la même famille

1 ^{re} et 2 ^e année				
lent lentement lenteur ralentissement ralentir	glace glacier glacial déglacer glaçon	long longueur allonger longuement rallonger longévité	peur apeurer épeurant peureux peureusement	magie magicienne magicien magique magiquement
intrus lentille violent talent	intrus glaise glas	intrus plongeur replonger violon	intrus vapeur grimpeur frappeur	intrus imagier imaginer imagination

42. Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 2(45), 3-19.
<https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-4298-8.p.0005>

1 ^{re} et 2 ^e année				
manger mangeur garde-manger mangeable mangeoire immangeable	patient impatient patience patienter patiemment impatiemment	rapide rapidement rapidité	grand grandeur grandiose agrandir agrandissement grandement	patin patinage patiner patineur patinoire
intrus mangue manga	intrus patiner patio	intrus rap thérapie	intrus grange immigrant	intrus pantin
À partir de la 3 ^e année				
écrire écrivain écriture réécrire écriteau coécrire	temps longtemps temporel intemporel passe-temps temporaire entre-temps contretemps	parent parental grand-parent monoparental apparenté	personne personnage personnalité personnalisable impersonnel	nombre nombreux dénombrer dénombrement innombrable surnombre
intrus écrier	intrus temple tempe	intrus parenthèse transparent	intrus sonner hyperson	intrus nombril pénombre
doux douce doucement adoucir adoucisneur adoucissant	courage courageux encourager encouragement décourager découragement courageusement	neige enneigé dénéigé neigeux reneiger motoneige dénéigeur dénéigement	propre propreté proprement malpropre malpropreté malproprement	nom nommer prénom pronom surnom surnommer renommer nominer
intrus douche double douzaine	intrus cour courant	intrus beige beigne peigne	intrus propos	intrus nombre nombril

1 BASES

- 2 La base est l'élément central du mot. Elle porte le sens principal du mot. À partir d'une base, il est possible de former une famille morphologique, ou famille de mots, soit une liste de mots qui partagent tous la même base.
- 3

4 **Attention!** Lorsqu'on recherche la base d'un mot polymorphémique, utiliser la consigne « trouver le petit mot dans le grand mot » avec précaution, puisqu'elle peut mener les élèves vers de fausses pistes. Par exemple, si on demande aux élèves de trouver le petit mot dans le grand mot *matinée*, leur réponse pourrait être « ma ». Ici, la suite de lettres « ma » réfère effectivement au plus petit mot qu'il est possible de trouver dans le mot *matinée*. Pour éviter ce type d'erreurs, il faut insister sur le fait que le « petit mot » doit être lié au « grand mot » par le sens, faire partie de la même famille morphologique (ici, « ma » n'est pas lié à *matinée*). De plus, ce qui reste du mot doit correspondre à des préfixes ou à des suffixes (ici, « tinée » n'est pas un suffixe).

ACTIVITÉ 1 MÊME LES MOTS ONT UNE FAMILLE

Demander aux élèves de nommer des caractéristiques que les membres de leur famille ont en commun (p. ex., nom de famille, couleur des cheveux, couleur des yeux, valeurs, ils vivent sous le même toit, etc.). Dire : « *Les mots aussi ont des familles. Il y a un mot de base. Son rôle nous fait penser aux parents, c'est le chef de la famille. Puis, d'autres mots sont créés à partir du mot de base, comme des enfants. Parfois, un mot de base permet de créer quelques mots pour former une petite famille, et parfois il est possible de former de très grandes familles. Par exemple, tu peux créer d'autres mots à partir du mot pomme. En connais-tu ? Réfléchis bien. Connais-tu un mot qui ressemble au mot pomme auquel on a ajouté quelque chose avant ou après ? Oui ! Pomme et pommier sont des mots de la même famille, ils se ressemblent et ils partagent tous les deux le sens de "pomme". Le pommier est l'arbre qui produit des pommes. Voyons si vous êtes capables de classer les mots dans la bonne famille.* »

Choisir trois familles morphologiques dans le tableau 5.1 et mélanger les mots. En équipes, les élèves classent les mots par famille et trouvent la base commune.

Variante:

Ajouter un ou plusieurs intrus, qui pourraient avoir une orthographe similaire à la base sans toutefois appartenir à la même famille morphologique (p. ex., *lentille* dans la famille de *lent*).

Matériel

- Mots proposés pour différentes familles morphologiques dans le tableau 5.1

Variante:

- Intrus du tableau 5.1

ACTIVITÉ 2 MA FAMILLE EST PLUS GRANDE QUE LA TIENNE !

Instaurer un défi amical entre les classes d'un même niveau scolaire. Choisir un mot de base qui produit de nombreux mots dérivés (p. ex., *courage*, *peur*, *neige*, etc.). Chaque classe écrit le mot choisi comme en-tête sur un grand carton. Demander aux élèves de trouver des mots de la même famille que la base choisie et d'inscrire leurs réponses sur leur carton.

Matériel

- Grands cartons

Afficher le carton dans la classe et permettre aux élèves de le bonifier durant la semaine. À la fin de la semaine, la classe qui a trouvé le plus de mots de la même famille que sa base remporte le défi. Les points des diverses activités peuvent être accumulés pour obtenir une activité spéciale pour toute la classe.

Variantes:

- À la fin de la semaine, laisser les élèves juger les réponses des autres classes. Chaque bonne réponse vaut un point. Pour chaque intrus qui s'est glissé dans la famille morphologique, un point est retranché. L'équipe ayant le plus de points remporte le défi.
- Cette activité peut aussi se réaliser en sous-équipes au sein d'une même classe.

ACTIVITÉ 3 JEU DE MÉMOIRE SUR LES FAMILLES DE MOTS

Concevoir un jeu de 24 cartes formé de 12 paires de mots de la même famille (p. ex., *longueur – longtemps, épeurant – peureux*). Disposer les cartes face cachée dans un rectangle de 4 cartes sur 6 cartes. Les élèves jouent au jeu de mémoire en équipes de 2 à 4. À son tour, l'élève retourne deux cartes et les conserve si elles appartiennent à la même famille de mots. Sinon, l'élève les retourne face cachée. Le jeu s'arrête lorsque toutes les paires ont été trouvées. L'élève qui a le plus de cartes en sa possession gagne.

Matériel

- 12 paires de mots de différentes familles morphologiques

ACTIVITÉ 4 L'INTRUS DE LA FAMILLE

Choisir deux ou trois mots d'une même famille morphologique et un intrus. Demander aux élèves de trouver l'intrus et d'expliquer leur réponse.

Exemple de modélisation: «*J'ai trois mots: salir, saleté et salon. Les trois mots se ressemblent. Ils commencent tous les trois par les lettres "s", "a" et "l". Ça me fait penser au mot sale; ça veut dire "qui n'est pas propre". Je dois trouver l'intrus de la famille, donc le mot qui ne fait pas partie de la même famille de mots. Salir est le premier mot. Je connais ce mot: c'est l'action de rendre quelque chose sale. Par exemple, si je joue dans la boue avec mes chaussures de sport, je vais les salir. Le deuxième mot est saleté. Une saleté, c'est quelque chose qui est sale, qui n'est pas propre. Par exemple, un déchet au sol est une saleté. Je ne veux pas y toucher parce que je sais que c'est sale. Les mots salir et saleté semblent être de la même famille de mots. J'examine le troisième mot, salon. C'est vrai qu'un salon peut parfois être sale, mais est-ce qu'il est toujours sale? Je ne pense pas. Si j'enlève "sal" de "salon", il reste "on". Je sais que les lettres "on" forment un suffixe dans certains mots, comme dans chaton, qui veut dire le petit d'un chat. Est-ce qu'un salon est le petit de sale? Non, pas du tout. C'est une pièce de la maison. Je pense que le mot salon est l'intrus parce qu'il ne partage pas le même sens que les deux autres mots.*»

Matériel

- Listes de mots proposées dans le [tableau 5.1](#)

ACTIVITÉ 5 TROUVE LA BASE

Fournir une liste de mots dérivés aux élèves. Par exemple, prendre un mot de chaque famille morphologique présentée. Individuellement, les élèves surlignent la base des mots. Puis, en dyades, leur demander de comparer leurs réponses et d'arriver à un consensus.

Matériel

- Listes de mots proposées dans le tableau 5.1

Note: Avec les élèves de 1^{re} et de 2^e année, choisir des mots dont la base ne subit aucune modification orthographique (p. ex., lentement). À partir de la 3^e année, il est possible de fournir en défi quelques mots dont la base a subi de légères modifications orthographiques (p. ex., innombrable).

1 Consonnes muettes finales dérivables

- En écriture, la morphologie dérivationnelle peut aider les élèves à identifier une consonne muette en fin de mot. Plusieurs bases contiennent une consonne muette finale qui peut s'expliquer par la morphologie. Dans des mots de même famille, cette consonne muette finale est souvent audible (p. ex., *lent* – *lenteur*).
- La consonne « t » est la consonne muette la plus fréquente en français (44,8 %), mais d'autres consonnes muettes finales sont aussi assez communes, comme « s » (7,2 %) et « d » (3,6 %)⁴³. Le tableau 5.2 donne des exemples de mots avec ces consonnes muettes finales.

Tableau 5.2: Listes de mots contenant la consonne muette finale « t », « s » ou « d » audible dans un mot dérivé

t	s	d
chocolat	anglais	accord
climat	bois	bavard
goût	dos	blond
lait	français	chaud
mort	gris	froid
ouvert	gros	gourmand
petit	mauvais	grand
talent	précis	lourd
tricot	refus	regard
vivant	surpris	rond

ACTIVITÉ 6 LES CONSONNES MUETTES FINALES

Former des petites équipes de trois ou quatre élèves. Dicter un mot tiré des listes du tableau 5.2 et leur demander de l'écrire. Puis, allouer 2 minutes pour écrire le plus de mots de la même famille que ce mot. Demander aux élèves de vérifier l'orthographe du mot dicté en fonction des autres mots de la même famille, particulièrement quant à la consonne finale muette. Afin de partager avec le reste de la classe, désigner une équipe pour écrire ses réponses au tableau. Il est

Matériel

- Listes de mots proposées dans le tableau 5.2

43. Gingras, M. et Sénéchal, M. (2017). Sillex: A database for silent-letter endings in French words. *Behavior Research Methods*, 49, 1894-1904. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0832-z>

aussi possible de faire un concours amical entre les équipes en attribuant un point pour l'orthographe correcte du mot dicté et un point pour chaque mot de même famille trouvé.

Pour ajouter un défi supplémentaire, alterner les mots avec une consonne muette finale dérivable par la morphologie (tableau 5.2), avec des mots qui se terminent par une voyelle (p. ex., *radio, numéro, Canada, opéra, fourmi*, etc.).

Modéliser un premier exemple devant les élèves.

Exemple de modélisation:

«Je dois écrire la phrase: "J'aime le chocolat." Je sais très bien comment écrire "J'aime le": j'écris ces mots. Ensuite, j'écris "chocolat": C-H-O-C-O-L-A. Je ne connais pas beaucoup de mots qui se terminent par la lettre "a": la, ma, ta, papa. C'est possible que le mot chocolat ait une lettre muette à la fin, mais comme je ne l'entends pas, je ne me rappelle plus laquelle c'est. Je vais penser à un mot de la même famille que le mot chocolat. Pour acheter du très bon chocolat, je sais qu'on peut aller dans une chocolaterie. Le mot chocolaterie est de la même famille que le mot chocolat. Dans chocolaterie, j'entends le son /t/ après /ʃɔkɔla/. C'est un indice: je pense que le mot chocolat se termine par la lettre "t".»

4 Bases d'origine latine ou grecque

Le français tire son origine du latin et du grec. De ce fait, les bases de ces origines sont très productives, particulièrement dans le vocabulaire scolaire (niveau 2 et niveau 3). D'abord, la plupart des bases, surtout celles d'origine grecque, s'orthographient de la même façon dans tous les mots, ce qui facilite l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De plus, comme ces bases conservent leur sens dans les différents mots, les enseigner mène à une double finalité. Cela améliore non seulement la compréhension du sens des mots formés de ces bases, donc la compréhension de textes, mais il y a aussi consolidation des connaissances conceptuelles des élèves dans les différentes matières scolaires, puisque ces bases forment de nombreux mots du vocabulaire disciplinaire, soit le vocabulaire spécifique à une discipline scolaire (p. ex., mathématiques, sciences, etc.). Voilà pourquoi l'enseignement des bases d'origines latine et grecque prend tout son sens en contexte d'enseignement des disciplines scolaires plutôt que de façon décontextualisée. Ainsi, le personnel enseignant est encouragé à sélectionner les bases d'origines latine et grecque les plus fréquentes et productives au sein de chaque discipline. Le tableau 5.3 offre une liste de bases d'origine latine ou grecque accompagnées d'exemples de mots que les élèves de 4^e année sont susceptibles de rencontrer dans leurs manuels scolaires.


 En contexte d'enseignement des disciplines scolaires, le personnel enseignant peut s'appuyer sur l'orthographe et le sens des bases d'origines latine et grecque pour consolider les connaissances conceptuelles et le sens du vocabulaire disciplinaire bien avant la 4^e année du palier élémentaire. Par exemple, dès la 1^{re} année, le personnel enseignant peut soulever que la base «tri» dans le mot *triangle* signifie «trois» puisque c'est une forme géométrique à trois angles, trois côtés. Cependant, on ne s'attend pas à ce que les élèves transfèrent leurs connaissances dans de nouveaux contextes avant la 4^e année.

Tableau 5.3: Listes de mots qui partagent une même base d'origine latine ou grecque

Quelques bases d'origine latine				
aqua (eau)	équi/équ (égal)	multi (plusieurs)	man/manu (main)	scrib/scrip (écrire)
aquarium aquatique aqueduc aquarelle aquaculture	équivalent équitable équilibre équateur équation	multiplier multiplication multicolore multitude multiculturel	manuel manufacture manuscrit manipulation manœuvre	manuscrit retranscrire inscrire description script
vore (qui mange)	spect (regarder)	mot/mov/mob (mouvement)	aud/audi (entendre)	dict (dire)
dévorer herbivore carnivore omnivore insectivore	spectateur suspect inspecteur inspecter spectaculaire	amovible motorisé automobile mobilité locomotive	auditif auditoire auditeur inaudible audition	dictée diction dictature malédiction prédiction
Quelques bases d'origine grecque				
micro (petit)	télé (loin)	phon (son)	hydro (eau)	log (étude)
microscope microscopique microbe microphone micro-onde	télévision téléphone télécharger téléguider téléscope	francophone anglophone homophone xylophone téléphone	hydroélectrique hydrographie hydrophobe hydratation hydravion	biologie géologie archéologue chronologie écologie
tri (trois)	poly (plusieurs)	graph (écrire)	photo (lumière)	therm (chaleur)
tricycle triangle triceps triple trilingue	polygone polyèdre polyvalent polysémie polyglotte	orthographe géographie photographie biographie paragraphe	photosynthèse photocopie photographie photogénique phototropisme	thermomètre thermique hypothermie géothermie isotherme

ACTIVITÉ 7 MON LATIN ET MON GREC EN DESSIN

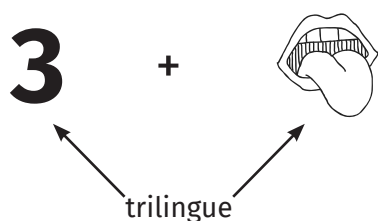
Avant la lecture d'un texte contenant des mots avec des bases d'origines latine et grecque, sélectionner les mots ciblés et demander aux élèves de tenter de déduire leur sens en s'appuyant sur le sens des bases (p. ex., *trilingue* = trois + langues = une personne qui parle trois langues).

Poser des questions aux élèves :

- « Connaissez-vous d'autres mots qui contiennent la base "tri" ? » Les élèves nommeront probablement *tricycle*, *tricératops*, *trio*. Faire le lien avec le sens de « trois » à partir de leurs définitions.
- « Connaissez-vous d'autres mots qui contiennent la base "lingue" ? » Les élèves nommeront probablement *bilingue*. Faire le lien avec le sens de « langue » à partir de leurs définitions.

Demander aux élèves de dessiner le sens de chaque base au-dessus du mot ciblé.

Exemple :



Répertorier les créations des élèves dans un cahier afin de créer un imagier personnel des bases d'origines latine et grecque : une ressource qu'ils pourront consulter lors de la lecture de textes disciplinaires.

L'apport du latin et du grec n'influence pas que le français. Toutes les langues latines et plusieurs langues germaniques partagent cet héritage linguistique. Les bases d'origines latine et grecque se prêtent très bien aux activités d'éveil aux langues en utilisant l'approche plurilingue, puisqu'elles conservent leur sens d'une langue à l'autre et que leur forme est souvent similaire, voire identique.

Il est important de noter que pour réaliser des activités appuyées sur l'approche plurilingue, le personnel enseignant n'a pas besoin de maîtriser plusieurs langues. L'objectif est d'établir des parallèles avec les langues maternelles des élèves, ou même d'autres langues non maîtrisées, pour observer les différentes constructions linguistiques et ainsi favoriser le transfert vers le français.

ACTIVITÉ 8 UN COUP D'ŒIL SUR DIFFÉRENTES LANGUES

Lors du travail sur une nouvelle base d'origine latine ou grecque à partir d'un mot, demander aux élèves si elles et ils connaissent ce mot dans d'autres langues. Écrire leurs réponses au tableau.

Relever ensemble les différences et les ressemblances dans les différentes langues et établir le lien avec le mot en français.

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 5.3, au besoin

Matériel

- Mots suggérés dans le tableau 5.3, au besoin

Voici des exemples de mots formés avec des bases d'origine latine ou grecque qui se prêtent bien à l'approche plurilingue :

	aqua	vore	tri	bio
Français	aquarium	carnivore	triangle	biologie
Anglais	aquarium	carnivorous	triangle	biology
Espagnol	acuario	carnívoro	triángulo	biología
Portugais	aquário	carnívoro	triângulo	biologia
Italien	acquario	carnivoro	triangolo	biologia
Roumain	acvariu	carnivor	triunghi	biologie

Note : Pour réaliser cette activité, il est possible de prévoir une courte liste en amont ou de vérifier les traductions d'un mot dans différentes langues devant les élèves à l'aide d'un logiciel de traduction.

① PRÉFIXES ET SUFFIXES

- ② Les affixes sont des morphèmes qui renferment des sens généraux et qui sont lexicalement non autonomes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas se retrouver seuls dans une phrase sans être joints à une base⁴⁴. Les préfixes sont ajoutés avant la base d'un mot et les suffixes, après la base d'un mot.

- ④ Il est préférable d'enseigner d'abord les préfixes, puis de poursuivre avec les suffixes.

Contrairement aux suffixes, plusieurs préfixes ont des sens plus précis (p. ex., *re-* signifie « à nouveau » alors que *-isme* signifie « doctrine, croyance ou mode de vie »). De plus, les préfixes sont moins marqués par la polysémie que les suffixes, c'est-à-dire qu'un même préfixe compte moins de sens différents (p. ex., le préfixe *a-* signifie « rendre plus » dans le mot *alourdir*, mais « négation » dans *anormal*). Enfin, l'ajout d'un préfixe ne modifie pas la classe grammaticale du mot de base (p. ex., *faire – défaire*), alors que l'ajout d'un suffixe le peut (p. ex., *courage – courageusement*).

À ce jour, il n'existe pas de liste d'affixes les plus fréquents et productifs pour chacune des années scolaires. Les tableaux 5.4 et 5.5 répertorient quelques-uns des préfixes et des suffixes les plus fréquents en français accompagnés des sens qui nous semblaient les plus pertinents à enseigner aux élèves du palier élémentaire⁴⁵. Par souci de concision, tous les affixes et les sens possibles ne sont pas énumérés. Cependant, le personnel enseignant est invité à déroger de cette progression lorsque les élèves rencontrent, lors de leurs lectures, des préfixes ou des suffixes autres ou des sens différents de ceux déjà rencontrés.

44. Huot, H. (2005). *La morphologie: Forme et sens des mots du français* (2^e éd.). Armand Colin.

45. *Ibid.*

Tableau 5.4: Listes de mots préfixés

1 ^{re} et 2 ^e année				
re- (à nouveau) refaire redire reprendre réécrire relire	dé- (contraire de) déplaire défaire désavantage déconstruire désactiver	in- (négation) inactif insatisfait intouchable impoli impossible		
<hr/> intrus repas	<hr/> intrus début	<hr/> intrus insecte		
À partir de la 3 ^e année				
é- (rendre plus) éloigner écourter éclairer égayer élargir	co- (ensemble) coéquipier colocataire codirecteur coopérer collaborer	a- (rendre plus) alourdir affaiblir adoucir arrondir approfondir	en- (faire devenir) endormir enlaidir encourager enrichir enflammer	en- (mettre dans) encadrer emballer encercler enterrer emprisonner
<hr/> intrus égal	<hr/> intrus corriger	<hr/> intrus année	<hr/> intrus encore	<hr/> intrus enfant

Tableau 5.5: Listes de mots suffixés

1 ^{re} et 2 ^e année				
<p>-ette (petite, petit)</p> <p>fillette maisonnette pochette noisette boulette</p>	<p>-ment (de manière)</p> <p>rapidement simplement complètement totalement fièrement</p>	<p>-eux, -euse (celui qui a, celle qui a)</p> <p>courageux, courageuse amoureux, amoureuse peureux, peureuse respectueux, respectueuse talentueux, talentueuse</p>	<p>-eur, -euse (celui qui, celle qui)</p> <p>plongeur, plongeuse nageur, nageuse serveur, serveuse joueur, joueuse travailleur, travailleuse</p>	<p>-erie (lieu)</p> <p>chocolaterie crèmerie fromagerie poissonnerie fruiterie</p>
<p>intrus</p> <p>recette crevette toilette</p>	<p>intrus</p> <p>aliment piment moment</p>	<p>intrus</p> <p>deux yeux cheveux</p>	<p>intrus</p> <p>couleur bonheur creuse</p>	<p>intrus</p> <p>batterie</p>
À partir de la 3 ^e année				
<p>-esse (qui est)</p> <p>gentillesse faiblesse vitesse tristesse jeunesse</p>	<p>-ment (action, résultat)</p> <p>enseignement changement comportement frottement déplacement</p>	<p>-age (action)</p> <p>lavage chauffage éclairage tournage emballage</p>	<p>-ion (action, résultat)</p> <p>discussion création décision organisation construction</p>	<p>-able, -ible (qui peut être)</p> <p>aimable acceptable portable réalisable variable compréhensible lisible visible nuisible horrible</p>
<p>intrus</p> <p>messe tresse presse</p>	<p>intrus</p> <p>élément ciment jument</p>	<p>intrus</p> <p>cage rage page</p>	<p>intrus</p> <p>région avion lion</p>	<p>intrus</p> <p>table sable cible</p>

ACTIVITÉ 9 L'INTRUS PRÉFIXÉ ET SUFFIXÉ

Fournir aux élèves des listes de deux ou trois mots qui contiennent tous le même préfixe ou le même suffixe. Ajouter un intrus. Pour les mots préfixés, choisir un mot qui commence par les mêmes lettres que le préfixe, mais qui ne contient pas ce préfixe (p. ex., *insecte* pour le préfixe *in-*).

Pour les mots suffixés, choisir un mot qui se termine par les mêmes lettres que le suffixe, mais qui ne contient pas ce suffixe (p. ex., *recette* pour le suffixe *-ette*). Demander aux élèves de trouver l'intrus et d'expliquer leur réponse.

Matériel

- Listes de mots proposées dans les tableaux 5.4 et 5.5

Les tâches de dérivation et de décomposition sont les tâches principales pour développer la conscience morphologique des élèves. Lors des tâches de dérivation, les élèves produisent un mot dérivé à partir d'une base. Lors des tâches de décomposition, les élèves segmentent le mot en morphèmes. La maîtrise des tâches de décomposition est nécessaire pour utiliser la stratégie morphologique afin de déduire le sens d'un mot inconnu.

ACTIVITÉ 10 COMPLÈTE LA PHRASE (DÉRIVATION)

Donner une liste de phrases aux élèves et leur demander de les compléter en utilisant un mot de la même famille que le mot en gras. Pour ce faire, les élèves ajouteront un affixe.

Avec les élèves en début d'apprentissage, il est préférable d'offrir des choix de réponse pour faciliter l'accès lexical.

Avec les élèves qui maîtrisent davantage la dérivation, n'offrir que la phrase à compléter.

Exemples:

1. Le contraire de **poli**: _____. (*impoli, politesse, poliment*)
2. Celui qui **joue**: _____. (*jouable, rejouer, joueur*)
3. **Faire** quelque chose à nouveau: _____. (*refaire, défaire, faisable*)
4. Rendre plus **doux**: _____. (*doucement, adoucir, douceur*)
5. Rendre plus **clair**: _____. (*éclairer, clairement, éclairage*)
6. Mettre quelque chose dans un **cercle**: _____. (*recercler, cerclage, encercler*)
7. Celle qui a du **courage**: _____. (*courageuse, découragée, encouragement*)
8. Lieu où on confectionne le **chocolat**: _____. (*chocolatier, chocolaterie, chocolatine*)
9. Quelque chose qui peut être **porté**: _____. (*portable, emporter, porteur*)
10. Une petite **noix**: _____. (*noisette, noisetier, casse-noix*)

Matériel

- Aucun
- Listes de mots des tableaux 5.4 et 5.5 (facultatif)

ACTIVITÉ 11 À LA MANIÈRE DE SCATTERGORIES (DÉRIVATION)

L'objectif de l'activité est de produire des mots polymorphémiques. Cette activité peut se réaliser en grand groupe ou en petites équipes.

Matériel

- Aucun

Donner la consigne aux élèves en ciblant le morphème travaillé (préfixe, base, suffixe): «*Écrivez un mot qui contient le suffixe -ette.*» ou «*Écrivez un mot qui contient le préfixe in-.*» ou encore «*Écrivez un mot de la même famille que le mot neige.*»

Individuellement, les élèves écrivent leur mot. Puis, les mots sont partagés en grand groupe ou en équipes. À la manière du jeu de table *Scattergories*, chaque élève gagne un point pour cette ronde si aucun autre élève n'a la même réponse. Refaire autant de rondes que souhaité.

Cette activité encourage les élèves à trouver des mots polymorphémiques riches.

ACTIVITÉ 12 LEXICOGRAPHE D'UN JOUR (DÉCOMPOSITION)

Plonger les élèves dans l'univers de la lexicographie: l'étude des mots pour en faire connaître le sens. Les amener à rédiger des définitions de mots, tout comme le lexicographe rédige les définitions du dictionnaire.

Matériel

- Fiches vierges
- Listes de mots des [tableaux 5.4](#) et [5.5](#) (facultatif)

En dyades, les élèves trouvent des mots polymorphémiques et composent une définition pour chaque mot en s'appuyant sur le sens de chacun des morphèmes (préfixe, base, suffixe). Voir les phrases des exemples de [l'activité 10: Complète la phrase](#) pour donner des exemples aux élèves au besoin.

Chaque équipe écrit une définition par fiche: la définition au recto, le mot polymorphémique au verso. Un même mot polymorphémique ne peut pas être utilisé par plus d'une équipe.

Le personnel enseignant pourra utiliser les petites fiches à différents moments dans les semaines qui suivent pour consolider les apprentissages des élèves. Lire une des définitions et faire trouver le mot défini aux élèves.

ACTIVITÉ 13 DE PLUS EN PLUS VITE

Amener les élèves à utiliser leurs connaissances morphologiques en identification des mots écrits. Reconnaître les morphèmes en bloc dans un mot écrit leur permettra de le lire avec plus de précision et plus rapidement.

Matériel

- Listes de mots des [tableaux 5.4](#) et [5.5](#)

Fournir aux élèves des listes de mots qui partagent le même préfixe et le même suffixe.

En dyades, les élèves encadrent l'affixe qui se répète dans chaque liste de mots et lisent la base.

À tour de rôle, demander aux élèves de lire la liste de mots à plusieurs reprises afin d'augmenter leur vitesse de lecture.

Terminer la période par une lecture à l'unisson avec un défi aux élèves: «*Tentons de lire sans erreur cette liste de mots en 5 secondes/en 3 secondes/...*»

Exemple de modélisation :

« J'ai ma liste de mots. Ce sont des mots très longs, mais je veux m'exercer à les lire plus rapidement sans me tromper. Je vois que ce sont des mots construits, des mots qui ont un préfixe ou un suffixe. Les mots que j'ai devant moi contiennent tous le suffixe -ment. Je vais encadrer tous les suffixes et lire la base des mots. Pour le premier mot, j'encadre "-ment", la base est "rapide". Pour le deuxième mot, j'encadre "-ment", la base est "simple". (À faire devant les élèves pour tous les mots de la liste.) Maintenant que j'ai encadré tous les suffixes, je sais que je peux lire cette partie plus rapidement comme c'est toujours la même chose: je lis la base et j'ajoute mon suffixe: -ment. Je lis ma liste de mots:

rapidement

simplement

complètement

totalelement

fièrement

Je vais la relire à plusieurs reprises pour m'améliorer à lire les mots. »

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- ALFA:ECM (Fejzo et al., s. d.)
- Morpho+ (Chapleau, 2019)
- Abracadabra (CSLP-UQAM, 2015)
 - Jeu « Le hockey des mots »
- Histoire de famille – Guide de l'enseignant (2^e édition) (Fejzo, Fino Éducation, 2016) 💰, trousse pédagogique pour développer les connaissances morphologiques des élèves (étape 1 de l'approche par étapes)
- L'arbre des mots (2^e édition) (Chapleau, Fino Éducation, 2017) 💰, trousse pédagogique pour l'enseignement de l'orthographe lexicale et de la morphologie dérivationnelle (étape 3 de l'approche par étapes)
- Jeu Morphologie à la dérive (Lyonnais, Les Éditions Passe-Temps, 2019) 💰
- Jeu Les familles de mots dérivés (Lyonnais, Les Éditions Passe-Temps, 2019) 💰
- Jeu La course mor«folle»logique des journalistes (Raymond, Les Éditions Passe-Temps, 2019) 💰
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « Les familles de mots »
 - Activité « Préfixes et suffixes »
- La morphologie pour mieux lire et écrire: 55 activités pour découvrir les règles de formation des mots 💰, (Berthiaume et al., Chenelière Éducation, 2017)
- L'étymologie latine en fiches (Rival, Ellipses, 2014) 💰, recueil répertorient plusieurs bases d'origine latine dans le vocabulaire français
- L'étymologie grecque en fiches (Rival, Ellipses, 2014) 💰, recueil répertorient plusieurs bases d'origine grecque dans le vocabulaire français
- ÉLODIL: Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Armand et al., 2008; Armand, 2012)
- Guide d'initiation aux approches plurilingues: Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario (Lory et Valois, Le Centre franco, 2021)

1 B2.7

6. VOCABULAIRE

2 B2.4

3 B2.4

4 B2.2

Le vocabulaire renvoie à l'ensemble des mots connus d'un individu⁴⁶. Selon la tâche à effectuer, on fait référence au vocabulaire réceptif ou au vocabulaire expressif. Le vocabulaire réceptif renvoie à la compréhension des mots nécessaires à la réception d'un message oral ou écrit et à l'extraction de son sens. Le vocabulaire expressif, quant à lui, concerne plutôt les mots utilisés pour émettre un message oral ou écrit. Il est essentiel que le personnel enseignant veuille à développer autant le vocabulaire réceptif qu'expressif des élèves en proposant des tâches variées et authentiques.

Pour maîtriser le vocabulaire rencontré dans les manuels scolaires du palier élémentaire jusqu'au palier secondaire et pour respecter la trajectoire développementale, il est estimé que les élèves devraient élargir leur vocabulaire de deux mille à trois mille mots par année scolaire au palier élémentaire^{47,48,49}. Cela représente environ dix-sept mots par jour! Il serait complètement illusoire de faire un enseignement systématique de tous ces mots. Le personnel enseignant doit donc se doter de moyens pour choisir les mots à enseigner en priorité et pour mettre en œuvre des stratégies efficaces pour l'enseignement du vocabulaire.

Quels mots enseigner ?

Selon leur fréquence d'utilisation, les mots du vocabulaire se classent en trois niveaux⁵⁰. Le niveau 1 comprend les mots très fréquents, surtout à l'oral (p. ex., *bébé*, *horloge*). Ce type de vocabulaire courant s'acquiert grâce à l'exposition aux interactions sociales et ne nécessite aucun enseignement explicite pour les locutrices natives et les locuteurs natifs. Le niveau 2 comprend des mots plus fréquents à l'écrit qu'à l'oral, surtout dans les textes scolaires. S'ils sont utilisés à l'oral, ils le sont par des locutrices et locuteurs qui maîtrisent la langue (p. ex., *industriel*, *coïncidence*). Enfin, le niveau 3 comprend les mots à faible occurrence qui se retrouvent surtout à l'écrit, dans les textes à domaine spécifique (p. ex., *péninsule*, *isotope*).

Compte tenu de leur fréquence élevée dans les textes scolaires, mais aussi des défis qu'ils peuvent entraîner (p. ex., polysémie), il est suggéré de prioriser l'enseignement des mots du niveau 2. L'enseignement des mots de niveau 3 est aussi indispensable, mais devrait se faire pendant l'enseignement des disciplines scolaires. Les bases d'origines latine et grecque sont d'ailleurs une avenue prometteuse pour enseigner ce type de vocabulaire.



Les élèves devraient connaître les mots du niveau 1 par simple exposition à la langue. Cependant, les élèves en apprentissage du français pourraient avoir un vocabulaire moins développé même pour les mots du niveau 1. Dans ce cas, si un questionnement est soulevé sur un de ces mots (p. ex., *sommeil*), il convient de le définir brièvement sans nécessairement faire un enseignement explicite. Présenter des synonymes ou des images afin que les élèves associent ce nouveau mot à des concepts déjà connus (p. ex., *dormir*).

46. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

47. Nagy, W. E. et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330. <https://doi.org/10.2307/747823>

48. Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1-166. <https://doi.org/10.2307/1166112>

49. Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.

50. *Ibid.*

Quoi enseigner ?

L'enseignement du vocabulaire doit toucher différentes dimensions : l'étendue, la profondeur, l'organisation et le traitement automatique des mots⁵¹. L'étendue du vocabulaire concerne le nombre de mots connus par un individu, quelle que soit la qualité de ces connaissances. Le personnel enseignant contribue à développer l'étendue du vocabulaire de ses élèves en les exposant aux mots par l'entremise d'activités riches et variées. La profondeur du vocabulaire concerne la qualité des connaissances sur les divers aspects des mots comme la forme (orthographique, phonologique), le ou les sens ainsi que l'usage. L'organisation du vocabulaire touche les relations entre les mots (p. ex., champ lexical, polysémie, synonymie, familles morphologiques). Enfin, que ce soit pour le vocabulaire réceptif ou productif, le traitement automatique des mots renvoie aux processus cognitifs nécessaires à leur traitement.

Comment l'enseigner ?

Selon les principes de l'enseignement en profondeur⁵², le vocabulaire et les stratégies lexicales devraient faire l'objet d'un enseignement explicite et systématique à l'aide d'activités riches et variées. De plus, il est essentiel de prévoir une exposition répétée aux mots. Le personnel enseignant doit aussi veiller à enseigner le vocabulaire de façon contextualisée, c'est-à-dire en contexte authentique de lecture de textes ou de phrases.

① CONNAISSANCES MORPHOLOGIQUES AU SERVICE ② DU DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE

- ③ Les connaissances développées et les activités présentées dans la partie morphologie visent aussi à développer le vocabulaire des élèves. Après avoir enseigné explicitement différentes
- ④ connaissances morphologiques aux élèves, viser l'enseignement explicite de la stratégie d'analyse morphologique leur permettra de déduire le sens de mots inconnus polymorphémiques rencontrés dans leurs lectures.

① STRATÉGIES POUR APPRENDRE DES MOTS

- ② Une partie du développement du vocabulaire se produit de façon implicite, par le simple contact
- ③ avec les mots tant à l'oral qu'à l'écrit. Toutefois, à l'extérieur du contexte éducatif, les élèves, notamment les apprenantes et apprenants de la langue, sont plus rarement en contact avec
- ④ les mots du français, particulièrement ceux du niveau 2. De ce fait, il est encore plus important de rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages en leur enseignant explicitement des stratégies pour apprendre les mots nouveaux rencontrés à l'oral et dans leurs lectures, comme la stratégie d'analyse contextuelle et la stratégie d'analyse morphologique.

La stratégie d'analyse contextuelle consiste à utiliser des indices lexicaux (p. ex., les autres mots du texte) et typographiques (p. ex., la ponctuation) tirés du texte pour accéder au sens d'un mot inconnu⁵³. En contexte authentique, cette stratégie est habituellement plus efficace pour les mots

51. Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>

52. Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers College, Columbia University.

53. Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. et Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. Dans E. J. Kame'enui et J. F. Baumann (dir.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. (2^e éd., p. 139-166). The Guilford Press.

du niveau 1 et 2 que pour ceux du niveau 3, pour lesquels le contexte offre souvent peu d'indices⁵⁴. Le personnel enseignant doit combiner l'enseignement de l'analyse contextuelle à d'autres stratégies, comme l'analyse morphologique, puisqu'environ un mot sur dix peut réellement être déduit grâce au contexte, les indices contextuels étant souvent insuffisants ou menant à de fausses hypothèses⁵⁵.

L'analyse morphologique est une stratégie lexicale qui s'appuie sur la structure du mot et le sens de chacun des morphèmes pour accéder au sens du mot⁵⁶. Puisqu'une grande quantité de mots des niveaux 2 et 3 sont polymorphémiques, la stratégie d'analyse morphologique semble une avenue prometteuse pour l'apprentissage de ces mots de vocabulaire. En effet, elle permettrait de déduire efficacement le sens de 60 % des nouveaux mots polymorphémiques rencontrés dans les lectures des élèves⁵⁷.

Une fois que l'enseignement explicite de chacune des stratégies lexicales a été effectué de façon isolée, le personnel enseignant doit multiplier les contextes de lecture lors desquels les élèves pourront réinvestir leurs stratégies. Les élèves pourront donc sélectionner la stratégie lexicale la plus efficace en fonction du mot inconnu et de son contexte. Pour ce faire, le personnel enseignant peut proposer aux élèves de réinvestir leurs stratégies dans des contextes contrôlés grâce à des phrases présélectionnées ou dans des contextes authentiques comme dans leurs lectures quotidiennes ou lors de la lecture de textes disciplinaires. D'ailleurs, les activités proposées dans cette section peuvent être réalisées à l'oral ou à l'écrit, selon les compétences en lecture des élèves.



Si les élèves connaissent le sens des préfixes et des suffixes, mais ne connaissent pas le sens de la base, la stratégie d'analyse morphologique ne leur permettra pas de déduire en totalité le sens du mot inconnu. Il est alors conseillé de poursuivre l'enseignement explicite du vocabulaire afin d'étendre le nombre de mots connus et d'approfondir les connaissances des élèves sur ceux-ci.



Si les élèves éprouvent de la difficulté à accéder au sens des morphèmes, l'enseignement explicite des connaissances morphologiques est préalable à la stratégie d'analyse morphologique.

Le tableau 6.1 propose des phrases contenant des mots du niveau 2 à déduire à l'aide de la stratégie d'analyse contextuelle. Le tableau 6.2 propose des phrases contenant des mots à déduire à l'aide de la stratégie d'analyse morphologique dont le contexte ne permet pas de trouver le sens du mot. Enfin, le tableau 6.3 propose des phrases contenant des mots du niveau 2 qui peuvent être déduits autant par la stratégie d'analyse contextuelle que celle d'analyse morphologique.

54. Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2010). *Teaching Vocabulary in All Classrooms* (4^e éd.). Allyn & Bacon.

55. Horst, M., Cobb, T. et Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.

56. Crosson, A. C., Shen, Y., McKeown, M. G., Lei, P., Zhao, H., Li, X., Patrick, K. et Brown, K. (2021). Morphological analysis skill and academic vocabulary knowledge are malleable through intervention and may contribute to reading comprehension for multilingual adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 154-174. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>

57. Nagy, W. E., Anderson, R. C., Schommer, M., Scott, J. A. et Stallman, A. C. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 262-282. <https://doi.org/10.2307/747770>

Tableau 6.1: Phrases contenant des mots du niveau 2 à déduire à l'aide de la stratégie d'analyse contextuelle

1 ^{re} et 2 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Année après année, la tradition est toujours la même: nous nous rendrons au verger pour cueillir des pommes. Comme toujours, je grimperai dans l'échelle pour me rendre aux plus belles. Puis, ma tante Denise cuisinera de délicieuses tartes. 2. Mon chien est unique, il n'y en a pas deux comme lui! Il a une belle tache en forme de cœur sur l'oreille droite. 3. Le conducteur de la locomotive siffle pour aviser de son arrivée, amenant avec lui des wagons bien remplis. 4. Tu peux récolter les légumes plantés dans ton potager. 5. Ce déjeuner contient des aliments sains: de l'avoine, des œufs, des épinards et une montagne de fruits frais.
3 ^e et 4 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans une colonie, chaque fourmi joue un rôle important au sein de la fourmilière. C'est un véritable travail d'équipe! 2. À notre école, nous avons adopté un nouveau règlement. Il est maintenant interdit de manger dans les classes afin de garder l'environnement propre. 3. Dans certaines régions, les fortes pluies provoquent des inondations lorsque les cours d'eau déjà bien remplis débordent sur la rive. 4. Je prépare mon sac pour le camping. Je dois emballer des vêtements divers pour convenir à toutes les températures: maillot de bain, chandails à manches courtes, shorts, chandails à manches longues, veste en polar et pantalons de jogging. 5. Mon manque de sommeil entraîne des répercussions importantes sur la qualité de mon travail. J'ai du mal à me concentrer et mes idées sont moins intéressantes.

Tableau 6.2: Phrases contenant des mots du niveau 2 à déduire à l'aide de la stratégie d'analyse morphologique

1 ^{re} et 2 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Il y a un barrage routier à cet endroit. 2. Maintenant que le campement est bien installé, nous pouvons nous reposer. 3. Ce climat est invivable pour cet animal. 4. L'observatoire de ce mont est impressionnant. 5. Cette personne a un bon jugement.
3 ^e et 4 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nos deux réponses sont équivalentes. 2. Le fondateur de cette entreprise est décédé aujourd'hui. 3. L'intégration de cette élève s'est déroulée sans problème. 4. Nous avons écourté la rencontre. 5. Cet insecte est nuisible.

Tableau 6.3: Phrases contenant des mots du niveau 2 à déduire à l'aide des stratégies d'analyse contextuelle et morphologique

1 ^{re} et 2 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Il y a quelques années, les pandas géants étaient en danger d'extinction. Heureusement, ils sont maintenant de plus en plus nombreux sur la planète. 2. On nous demande d'encercler la bonne réponse, mais Léo a fait un cadre autour du mot. 3. J'adore cette nouvelle invention. La personne qui a eu cette idée est un génie. 4. Tout près de chez moi, il y a une petite ruelle qu'on peut emprunter pour se rendre au parc. On appelle cela un droit de passage. 5. L'année dernière, j'étais trop petite pour faire le manège. Cette année, j'atteins la grandeur minimale.
3 ^e et 4 ^e année
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les Ontariennes et Ontariens adorent ce fromage. L'usine n'aura pas d'autre choix que d'augmenter sa production, sinon les tablettes se videront rapidement. 2. Ce chapeau est très élégant. Je trouve qu'il est un ajout complémentaire à ma tenue vestimentaire. 3. Les militaires semblent à l'écoute de ce dictateur qui lance des ordres à ses troupes. 4. D'après les souvenirs de ce militaire, les bombardements étaient extrêmement bruyants. Cela explosait de partout. 5. Les nomades étaient constamment en déplacement. L'été, tous leurs effets personnels étaient transportés dans des canots.

ACTIVITÉ 1 OBSERVER LE CONTEXTE À LA LOUPE

Comme de véritables détectives, les élèves devront rechercher des indices dans le contexte de la phrase afin de déduire le sens d'un mot inconnu. Avant de lancer les élèves dans la réalisation de cette activité, le personnel enseignant est encouragé à modéliser la stratégie d'analyse contextuelle.

Exemple de modélisation :

« Je lis ma phrase : « Lorsque je chante, je dois **moduler** ma voix : parfois elle est plus haute, parfois elle est plus basse. » Je ne connais pas le mot moduler. Je vais vérifier s'il y a des indices dans la phrase pour m'aider. Je relis ma phrase. Je pense que le mot "chante" est un indice. Je le surligne. C'est probablement un mot qu'on utilise beaucoup en chant, mais je ne m'y connais pas assez. Je vais poursuivre ma lecture. Je vois un deux-points. Je sais que ce signe de ponctuation peut être utilisé pour introduire une explication à ce qui précède. Je le surligne. Je lis le reste de la phrase. Selon moi, "plus haute" et "plus basse" sont des indices, car on parle de la voix qui change. Le pronom "elle" remplace la voix dans cette phrase. Je surligne donc mes deux autres indices. Avec tous ces indices, je peux émettre l'hypothèse que "moduler" signifie "qui change, qui varie". Je vais vérifier si mon hypothèse fonctionne dans la phrase. Je relis la phrase en remplaçant le mot que je ne connais pas par mon hypothèse : « Lorsque je chante, je dois changer ou varier ma voix : parfois elle est plus haute, parfois elle est plus basse. » Je trouve que cela a beaucoup de sens. C'est vrai que la voix change beaucoup lorsqu'on chante. Je comprends mieux ma phrase maintenant. »

Matériel

- Phrases proposées dans le [tableau 6.1](#)

En dyades, les élèves utilisent la stratégie d'analyse contextuelle dans les phrases proposées. Leur demander de surligner les indices typographiques et lexicaux qui les aident à déduire le sens de chacun des mots en gras. Puis, leur demander de discuter de ces indices avec leur partenaire afin de formuler une hypothèse sur le sens de chaque mot. Enfin, les élèves vérifient si leur hypothèse a du sens dans le contexte de la phrase.

Pour un partage efficace des réponses, demander à deux équipes de se jumeler et d'échanger de partenaire. Chaque nouvelle équipe ainsi créée partage sa démarche et tente d'arriver à un consensus sur le sens de chacun des mots soulignés.

ACTIVITÉ 2 OBSERVER LE MOT À LA LOUPE

À la suite de l'activité 1: Observer le contexte à la loupe, les élèves devront scruter le mot inconnu à la recherche d'indices morphologiques afin de déduire son sens.

Avant de les lancer dans la réalisation de cette activité, le personnel enseignant est encouragé à modéliser la stratégie d'analyse morphologique.

Exemple de modélisation:

*«Je lis ma phrase: "L'**en/ric**/**issement** rapide de cette compagnie est spectaculaire." Je ne connais pas le mot enrichissement. Je vais vérifier s'il y a des indices dans la phrase pour m'aider. En relisant ma phrase, je vois les mots rapide, compagnie et spectaculaire. Je sais que c'est lié à une compagnie, mais cela ne m'aide pas à trouver le sens du mot enrichissement. Je regarde s'il y a des indices dans le mot. Je vois le préfixe en- et le suffixe -issement, qui est une autre forme du suffixe -ment. Je les sépare à l'aide d'une barre oblique. Il me reste la base "rich". C'est probablement le mot riche auquel on a retiré le "e", car le suffixe commençait par une voyelle. Je dois trouver le sens de chaque partie du mot. Le préfixe en- signifie "faire devenir", le mot riche veut dire qu'on a beaucoup d'argent et le suffixe -ment, ici, signifie "action ou résultat". J'écris le sens de chaque partie de mot au-dessus de chacune. Si je mets tous ces indices ensemble, je peux émettre l'hypothèse que le mot enrichissement signifie "le résultat de devenir riche, de faire beaucoup d'argent". Je relis la phrase pour confirmer mon hypothèse et pour vérifier qu'elle a du sens avec le reste de la phrase. Effectivement, le résultat de devenir riche peut être rapide pour certaines compagnies. Ce serait spectaculaire puisque ça prend habituellement beaucoup de temps avant qu'une compagnie devienne riche. Cela confirme mon hypothèse.»*

En dyades, les élèves utilisent la stratégie d'analyse morphologique dans les phrases proposées afin de trouver le sens des mots en gras. Leur demander de décomposer le mot en morphèmes et d'accéder au sens de chacun de ces morphèmes. Puis, les élèves discutent de leurs indices morphologiques avec leur partenaire afin de formuler une hypothèse sur le sens de chacun des mots. Enfin, les dyades vérifient si leur hypothèse a du sens dans le contexte de la phrase.

Pour un partage efficace des réponses, jumeler deux équipes, qui échangent de partenaires. Les élèves communiquent alors leur démarche respective et tentent d'arriver à un consensus sur le sens de chacun des mots soulignés.

Matériel

- Phrases proposées dans le tableau 6.2

ACTIVITÉ 3 J'UTILISE MES STRATÉGIES LEXICALES

Fournir aux élèves des phrases où un mot souligné pourrait être peu familier. Les phrases doivent permettre aux élèves de déduire le sens du mot grâce à l'analyse contextuelle, à l'analyse morphologique ou encore aux deux stratégies à la fois.

Demander aux élèves de déduire le sens du mot souligné en utilisant la stratégie lexicale de leur choix et en laissant des traces de leur démarche.

Si les élèves utilisent l'analyse contextuelle, leur demander de surligner dans le texte les indices à partir desquels le sens du mot est déduit et de formuler une hypothèse en ce sens.

Si les élèves utilisent l'analyse morphologique, leur demander de décomposer le mot en morphèmes, de fournir un sens pour chacun des morphèmes, puis de formuler une hypothèse sur le sens du mot.

Matériel

- Phrases proposées dans le [tableau 6.3](#)

ACTIVITÉ 4 NOTRE MUR DE NOUVEAUX MOTS

Lors de leurs lectures quotidiennes, encourager les élèves à identifier les mots inconnus et à utiliser leurs stratégies lexicales (analyse contextuelle et analyse morphologique) pour déduire leur sens. Encourager les élèves à présenter ce nouveau mot à leurs camarades de classe et à l'inscrire à un endroit désigné dans la classe : « Notre mur de nouveaux mots ». Lors de la présentation, les élèves doivent fournir, dans leurs mots, une définition du mot et expliciter la stratégie et la démarche utilisées pour déduire son sens.


Pour conserver l'intérêt des élèves à long terme, proposer des seuils atteignables et récompenser leurs efforts. Par exemple, suggérer aux élèves de jouer tous ensemble à un jeu de mots (p. ex., *Scattergories*, *Double sens*, *Boggle*, *Wordle*, etc.) pour chaque tranche de vingt mots ajoutés sur le mur des nouveaux mots.


Matériel

- Aucun

1 CARACTÉRISTIQUES DES MOTS

- 2 Les mots peuvent être regroupés par sens. Le personnel enseignant doit amener ses élèves à « trier, catégoriser et classer les mots en fonction de leurs caractéristiques sémantiques⁵⁸ ». Pour ce faire, l'utilisation de champs lexicaux est une pratique courante. Elle permet de dresser une liste
- 3 de mots et d'expressions reliées à un mot cible en fonction de ses caractéristiques sémantiques.
- 4 La conception d'un champ lexical avant l'écriture d'un texte sur le sujet est une façon efficace d'activer les connaissances antérieures des élèves et d'éviter le syndrome de la page blanche.

 Comme les mots de même famille morphologique partagent aussi des liens sémantiques, il est intéressant de les intégrer dans les champs lexicaux. Encourager les élèves à le faire.

 Un défi avec les champs lexicaux est d'amener les élèves à proposer des mots des niveaux 2 et 3. Comme leur vocabulaire expressif n'est pas très étendu, leurs propositions ne se limitent souvent qu'aux mots de niveau 1. C'est tout à fait normal. C'est le rôle du personnel enseignant d'activer ces mots dans leur lexique mental en les questionnant ou en activant leur vocabulaire réceptif, par exemple en lisant un texte informatif ou en écoutant un documentaire. Le transfert des mots du vocabulaire réceptif vers le vocabulaire expressif peut se produire après de multiples utilisations du mot dans divers contextes.

58. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

ACTIVITÉ 5 LES CHAMPS LEXICAUX

Produire un champ lexical au tableau avec les élèves.

Par exemple, prendre le mot *pomme*, l'écrire au centre du tableau et écrire tous les mots reliés sémantiquement au mot *pomme* que les élèves nommeront. Les mots proposés seront certainement des mots du niveau 1: *rouge, verte, jaune, pépin, pelure, pommier, etc.*

Pour amener les élèves à suggérer des mots des niveaux 2 et 3 susceptibles d'être connus, demander:

- « Comment appelle-t-on l'endroit où l'on va pour cueillir des pommes? »
- « Comment appelle-t-on la personne qui cultive les pommes? »

Pour enrichir le champ lexical, proposer aux élèves de lire un texte informatif ou d'écouter un documentaire sur le sujet. Les élèves devront y relever des mots pour compléter le champ lexical.

Une fois le champ lexical assez complet, le conserver (photographie ou document enregistré). Refaire les mêmes étapes avec un autre mot, par exemple *miel*, qui pourrait avoir des mots en commun avec le premier champ lexical.

Quand les deux champs lexicaux sont terminés et enrichis de mots de niveaux 2 et 3, comparer les mots avec les élèves. Faire ressortir les mots communs (p. ex., *sucré, culture, fleurs, etc.*) afin de faire des liens avec les caractéristiques sémantiques de ces mots.

Matériel

- Texte informatif ou documentaire

À l'écrit, les élèves utilisent énormément les mots de niveau 1 pour traduire leur pensée. Il s'agit de leur vocabulaire expressif à l'écrit. Le personnel enseignant doit les amener à faire l'« associ[ation] de mots nouveaux à des mots déjà connus ou enseignés au préalable en se basant sur leur signification⁵⁹ ». On souhaite que les élèves soient capables de se réviser afin de proposer des phrases qui contiennent du vocabulaire plus riche et précis, tout en conservant le même sens (p. ex., changer *lavabo* pour *évier*). Les dictionnaires de synonymes ou de cooccurrences sont des outils intéressants pour répondre à cet objectif.



Sans enseignement explicite, les élèves qui se voient demander d'enrichir leur texte en se servant du dictionnaire des synonymes remplaceront simplement une grande partie des mots par un synonyme aléatoire dans la liste proposée. Le résultat sera un texte incompréhensible et qui n'a peut-être plus le même sens. Cela se produit lorsque les élèves ne connaissent pas le sens précis des synonymes proposés. Il convient de poursuivre l'enseignement explicite du vocabulaire et de faire des activités pour enseigner aux élèves à se servir efficacement de tels outils.

ACTIVITÉ 6 MON DICTIONNAIRE DES COOCCURRENCES

Demander aux élèves de rédiger une phrase qui décrit une activité réalisée durant la fin de semaine (les élèves utiliseront certainement des verbes du niveau 1). Les inviter à partager leurs phrases. Leur faire remarquer que certains verbes sont très fréquents et utilisés dans plusieurs contextes. Informer les élèves que le dictionnaire des cooccurrences est un outil précieux pour les aider à préciser leur phrase. Modéliser son utilisation devant les élèves.

Matériel

- Dictionnaires des cooccurrences

59. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. Ontario. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année.* Ontario.

Exemple de modélisation :

« Ma phrase est : “ Samedi, j’ai fait un gâteau au chocolat. ” Mon verbe est le verbe faire. C’est un verbe très fréquent que je peux modifier pour être plus précise et utiliser un vocabulaire plus riche. Je peux utiliser le dictionnaire des cooccurrences pour m’aider. Les cooccurrences sont des mots employés ensemble très fréquemment, qui vont bien les uns avec les autres. Par exemple, on peut dire “ regarder ou écouter la télévision ”, mais “ entendre la télévision ” n’est pas utilisé. Ce n’est pas une cooccurrence. Dans ma phrase, j’ai utilisé “ faire un gâteau ”. Je veux trouver un autre verbe qui ira bien avec le mot gâteau, mais qui sera plus précis. Je recherche le mot dans mon dictionnaire des cooccurrences. Je vois plusieurs options : “ manger un gâteau ”, “ partager un gâteau ”, “ préparer un gâteau ”, “ cuisiner un gâteau ”, etc. Manger et partager ne respectent pas le sens de ma phrase. Bien sûr, j’en ai mangé, mais ici je voulais parler de l’action de cuisiner. Je peux donc choisir de remplacer mon verbe faire par préparer ou cuisiner, puisque ces deux verbes respectent le sens de ma phrase. Je choisis cuisiner : “ Samedi, j’ai cuisiné un gâteau au chocolat. ” Ma phrase est maintenant plus précise. »

Demander aux élèves de réaliser le même exercice avec leurs phrases, puis de les partager à nouveau. Noter les différents verbes utilisés.

Cette activité s’adresse aux élèves dès la 3^e année du palier élémentaire. Elle peut être répétée régulièrement afin que les élèves développent l’automatisme d’utiliser le dictionnaire des cooccurrences lors de l’étape de révision de leurs productions.

De nombreux mots des niveaux 1 et 2 sont marqués par la polysémie. Il s’agit d’un concept à travailler avec les élèves afin de ne pas accéder uniquement au sens courant. De plus, la plupart des liens polysémiques entre les mots sont obtenus par analogie, par métaphore ou métonymie, entre autres. Il est intéressant d’observer les différents sens des mots et leurs similitudes.

ACTIVITÉ 7 UN MOT, PLUSIEURS SENS

Demander aux élèves d’écrire une phrase avec le mot *mouton*. Presque tous les élèves, voire la totalité, utiliseront le mot *mouton* dans le sens de « petit animal frisé ».



Matériel

- Phrases qui contiennent des mots polysémiques
- Images

Montrer aux élèves des images qui illustrent différemment le mot *mouton* et leur demander d’expliquer le lien entre les différents sens (réponses attendues entre parenthèses).



- Je mange du **mouton** rôti. (En référence à la viande de l’animal.)



- Ma veste de **mouton** est chaude. (En référence à la fourrure de l’animal.)

Présenter ensuite d'autres images aux élèves afin d'exposer des sens plus abstraits, par analogie. Demander aux élèves ce qui pourrait être le « mouton » dans chacune de ces images et d'expliquer le lien sémantique entre les mots. (Ici, c'est en référence à la forme de l'animal.)



• Le ciel est rempli de **moutons** blancs.



• Ma mère a trouvé des **moutons** sous mon lit.



• J'aime les vagues et ses **moutons**.

Tenter de réutiliser le mot et ses différents sens dans divers contextes dans les jours qui suivent.

Réaliser cette activité avec d'autres mots polysémiques :

- Un **verre** à boire / du **verre** teinté
- La couleur **rouge** / le **rouge** sur ses lèvres
- Le **rayon** du cercle / un **rayon** de soleil
- Le chien **tire** la luge / le chasseur **tire** le canard
- **Prendre** un objet / **prendre** un médicament / **prendre** un bain

ACTIVITÉ 8 À CHACUN SA DISCIPLINE

Plusieurs mots du niveau 2 peuvent revêtir un sens différent selon la discipline dans laquelle ils apparaissent.

Fournir aux élèves deux phrases qui présentent le même mot, mais avec des sens différents. Avec les élèves, définir brièvement les mots dans le contexte de chaque phrase et attribuer, lorsque c'est possible, ce sens à une discipline spécifique.

Exemples de phrases et disciplines associées :

Matériel

- Phrases qui contiennent des mots polysémiques

	Phrases	Discipline
1	La musicienne accorde sa guitare.	Musique
	Accorde l'adjectif avec le nom commun.	Français
2	La plante pousse en direction des rayons du soleil.	Sciences
	La longueur du rayon d'un cercle est la moitié de celle du diamètre.	Mathématiques
3	La valeur de x est 10.	Mathématiques
	Les valeurs familiales sont importantes pour lui.	Éthique

	Phrases	Discipline
4	L'auteur illustre également son album.	Arts
	L'exemple illustre le fait que les écrans sont trop présents dans notre réalité.	Français
5	L'artiste a peint cette toile à l'âge de 14 ans.	Arts
	L'araignée tisse sa toile devant ma fenêtre de chambre.	Sciences
6	Utilise ta règle pour mesurer la distance entre deux points.	Mathématiques
	Utilise la règle du participe passé avec avoir pour corriger les phrases suivantes.	Français

Avec les élèves en apprentissage de la langue, l'approche plurilingue est intéressante dans l'enseignement du vocabulaire. Le personnel enseignant peut faire ressortir les liens sémantiques entre les mots de différentes langues. Par exemple, le mot *citron* en français est *limón* en espagnol, ce qui s'apparente à *lemon* en anglais. Cette activité se réalise bien à l'aide des bases d'origine latine ou grecque. Il est aussi intéressant de faire ressortir l'absence de liens sémantiques entre les mots malgré une orthographe commune d'une langue à l'autre. Par exemple, le mot *coin* en français a un sens complètement différent du mot *coin* (pièce de monnaie) en anglais. Des liens sont proposés en ressources complémentaires pour fournir des idées d'activités utilisant l'approche plurilingue.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- ADEL UQAM, Stratégies de compréhension de lecture: Fiches 4^e année (ADEL, 2020)
 - «Stratégie 7A: Comprendre les mots à l'aide du contexte (inférence lexicale)»
 - «Stratégie 7B: Comprendre les mots à l'aide des mots de la même famille, des préfixes et des suffixes»
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité «Cartes éclair»
 - Activité «Vocabulaire»
- Le vocabulaire pour mieux lire et écrire: plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots (Berthiaume et al., Chenelière Éducation, 2020) (\$)
- ÉLODIL: Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Armand et al., 2008; Armand, 2012)
- Guide d'initiation aux approches plurilingues: Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario (Lory et Valois, Le Centre franco, 2021)

1 B2.8 7. FLUIDITÉ

2 B2.5

3 B2.5

4 B2.3

La fluidité en lecture renvoie à « la capacité à lire les textes avec précision raisonnable, à un rythme naturel et avec une intonation appropriée⁶⁰ ». Une lecture plus fluide d'un texte facilite l'accès à la compréhension du texte lu.

Les apprenties lectrices et apprentis lecteurs (1^{re} et 2^e année) utilisent les correspondances graphèmes-phonèmes pour lire la grande majorité des mots, ce qui leur demande énormément de ressources cognitives. Ainsi, lorsque l'identification des mots écrits n'est pas automatisée, il est normal que le rythme et l'intonation soient affectés. Poursuivre les activités de lecture de la partie sur les correspondances graphèmes-phonèmes ainsi que celles dans la section précision et automatisation de la présente partie afin d'automatiser la lecture des mots.

1 PRÉCISION ET AUTOMATISATION

2 La précision en lecture, c'est la lecture exacte des mots écrits. L'automatisation est

3 la reconnaissance rapide des mots écrits lors de la lecture.

4 Afin de bien comprendre un texte, la majorité des mots doivent être lus avec précision.

Si l'élève lit suffisamment de mots correctement, accéder au sens du texte est possible. Lorsque la lecture de l'élève est précise et automatisée, il est alors intéressant de mettre l'accent sur le rythme et l'intonation pour soutenir davantage sa compréhension du texte.

Si l'élève lit en commettant un certain nombre de méprises, elle ou il pourrait arriver à comprendre le texte selon le type de méprises effectuées. Le personnel enseignant devrait identifier le type d'erreurs commises et revoir les correspondances graphèmes-phonèmes qui ne sont pas maîtrisées par l'élève. Aussi, à ce stade, il est possible de commencer les activités sur le rythme et l'intonation pour soutenir sa compréhension du texte. Noter qu'il est attendu que l'élève de 1^{re} année, étant au début de l'apprentissage de la lecture, commette des méprises en lisant.

Si l'élève lit en commettant un grand nombre d'erreurs, sa lecture ne sera pas assez précise pour comprendre le texte. Le personnel enseignant doit identifier les types d'erreurs commises et revoir les correspondances graphèmes-phonèmes qui ne sont pas maîtrisées ou, au besoin, la fusion des phonèmes.

Afin de gagner en fluidité, l'élève doit automatiser sa lecture. Pour ce faire, la maîtrise des habiletés relatives aux correspondances graphèmes-phonèmes est essentielle afin de reconnaître rapidement les mots écrits. Certains mots très familiers (p. ex., son prénom, le prénom de ses amis) ou très fréquents (p. ex., *mais, mon, avoir*, etc.) devraient être reconnus instantanément par l'élève. Le tableau 7.1 propose une liste de mots très fréquents en français qui comptent pour environ 50 % des mots de la plupart des textes destinés autant aux enfants qu'aux adultes⁶¹.

60. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

61. Giasson, J. (2011). *La lecture, apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.

Tableau 7.1: Mots très fréquents en français⁶²

à, au, aux	donner*	lui	que	tout, tous
aller*	elle, elles	mais	qui	un, une
autre	en	mon, ma, mes	sans	venir*
avec	et	ne	savoir*	voir*
avoir*	être*	où	se	votre, vos
bien	faire*	par	si	vouloir*
ce, cet, cette, ces	il, ils	pas	soi	vous
comme	je, me, moi	plus	son, sa, ses	y
dans	jour	pour	sur	
de, du, des	le, la, les	pouvoir*	te, tu, toi	
dire*	leur, leurs	prendre*	ton, ta, tes	

* Pour ces verbes, inclure également les formes conjuguées que l'élève est susceptible de rencontrer fréquemment selon son niveau scolaire⁶³.

La reconnaissance instantanée est aussi nécessaire pour les mots qui contiennent des graphèmes irréguliers pour lesquels la stratégie de lecture et d'écriture grâce aux correspondances graphèmes-phonèmes est inefficace (p. ex., *est, monsieur, fils, femme, automne*, etc.). Il faut donc enseigner ces mots séparément et y exposer les élèves souvent afin qu'elles et ils soient en mesure de les lire et de mémoriser leur orthographe particulière. *L'orthographe illustrée*⁶⁴ est aussi un bon moyen d'aider les élèves à mémoriser ces mots. Le tableau 7.2 répertorie plusieurs mots irréguliers plutôt fréquents dans les textes destinés aux élèves du palier élémentaire.

Tableau 7.2: Mots irréguliers fréquents dans les textes destinés aux élèves du palier élémentaire⁶⁵

Mots irréguliers fréquents simples			Mots irréguliers fréquents complexes		
champ	fil	poids	août	fier	œufs
cher	huit	porc	automne	hier	pied
corps	il est	ses	bonheur	hiver	printemps
des	j'ai	six	bonhomme	juin	seconde
dix	les	tes	clef	longtemps	septembre
doigt	mer	tu es	compte	millier	septième
et	mes	ville	compter	million	tranquille
faim	mille	vingt	deuxième	monsieur	
femme	net				
fer	nom				

Les activités qui suivent visent à développer la reconnaissance automatique et instantanée des mots familiers, fréquents et irréguliers afin de favoriser une meilleure fluidité en lecture et un meilleur accès au sens du texte.

62. *Ibid.*, p. 153.

63. *Ibid.*

64. Valdois et al. (2004). *L'orthographe illustrée...* Ortho Édition.

65. ROLÉ (s. d.) Liste de mots irréguliers de ROLÉ. <https://role.quebec/documents/medias/Liste-de-mots-irr%C3%A9guliers1.docx>

ACTIVITÉ 1 LA MARELLE DES MOTS FRÉQUENTS

Tracer une ou plusieurs marelles au sol avec une dizaine de cases chacune. Écrire un mot dans chaque case. Les élèves doivent lire le mot en sautant dans une case.

Matériel

- Mots suggérés dans les tableaux 7.1 et 7.2

ACTIVITÉ 2 CHERCHE LE MOT

Choisir des mots à travailler avec les élèves et les lire en grand groupe.

Former des équipes d'environ quatre élèves. Fournir à chacune une liste des mots travaillés, ces mêmes mots inscrits sur des petits cartons et un bol. Placer tous les petits cartons dans le bol. Nommer l'élève qui animera en premier.

L'élève qui anime prend la liste de mots, en choisit un et le garde en mémoire sans le dire aux autres élèves de son groupe. Les autres élèves du groupe pigent un carton à tour de rôle et lisent le mot qui y est écrit. L'élève qui anime doit leur dire si le mot lu est le même que celui choisi au départ. Lorsque c'est le cas, l'élève qui a lu le bon mot devient l'animatrice ou l'animateur et le jeu se poursuit.

Matériel

- Mots suggérés dans les tableaux 7.1 et 7.2
- Petits cartons sur lesquels les mots sont inscrits
- Un bol par équipe

① RYTHME ET INTONATION

- ② En fluidité de lecture, le rythme est la vitesse de lecture. Une lectrice ou un lecteur fluide ne lit pas le plus rapidement possible. Son objectif est de lire en s'approchant le plus près possible du rythme d'une conversation. La lectrice ou le lecteur doit aussi lire avec intonation et expressivité
- ③ en modulant sa voix aux endroits appropriés lors de la lecture et en adaptant le volume de sa voix à la situation de lecture.

Dès la 1^{re} année, l'élève doit apprendre à « faire des pauses appropriées à la fin des phrases en respectant la ponctuation⁶⁶ ». Elle ou il devra aussi, dès la 2^e année, utiliser ces mêmes connaissances pour faire des pauses à l'intérieur de la phrase. Le personnel enseignant doit donc amener les élèves à porter une attention particulière aux signes de ponctuation. En début d'apprentissage de la lecture, la concentration des élèves est monopolisée par la lecture correcte des mots, laissant peu de ressources cognitives pour traiter ces signes qui aident à donner du sens au texte.

ACTIVITÉ 3 UNE LECTURE ENREGISTRÉE

Les élèves auront la mission d'enregistrer une histoire audio pour les élèves du jardin d'enfants.

Demander aux élèves de sélectionner un livre de littérature jeunesse de leur choix et de s'exercer à le lire à plusieurs reprises afin de lire les mots avec précision. Les élèves peuvent aussi s'exercer en dyades pour recevoir la rétroaction de leur camarade.

Matériel

- Logiciel ou application d'enregistrement audio
- Xylophones

66. Ministère de l'Éducation. (2023). Annexe A: Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1^{re} à la 4^e année, attente B2. *Le curriculum de l'Ontario, programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année*. Ontario.

Une fois que les élèves lisent le texte avec précision et que le personnel enseignant a enseigné l'importance de prendre des pauses aux signes de ponctuation lors de la lecture, distribuer un xylophone à chaque dyade.

Demander aux élèves de toucher une lame du xylophone avec le maillet à chaque signe de ponctuation rencontré lors de leur lecture (p. ex., virgule, point, deux-points, etc.). Cela les obligera à prendre une petite pause avant de poursuivre. Lorsque les élèves tournent la page de leur livre, demander de glisser le maillet sur toutes les lames du xylophone. Cette douce mélodie servira de signal pour tourner la page si les auditrices et auditeurs souhaitent suivre l'histoire dans le livre pendant l'écoute de l'enregistrement audio. Tour à tour, les élèves s'exercent à lire leur livre de littérature jeunesse en faisant des pauses aux signes de ponctuation et s'enregistrent lorsque leur lecture est fluide. Si les élèves trouvent leur performance insatisfaisante lors de l'écoute de leur enregistrement, il est possible de recommencer jusqu'à ce que la dernière version soit satisfaisante.

① Le rythme

- ② Le rythme de lecture est un aspect de la fluidité de lecture à développer chez les élèves du palier élémentaire. Au début de leur scolarité, il est normal que les élèves lisent avec un rythme lent et plus saccadé. Graduellement, leur rythme de lecture sera plus constant, se rapprochant du débit conversationnel. Il est souhaitable que les élèves fassent appel à leur métacognition pour détecter les bris de compréhension lors de leur lecture et ajustent le rythme en conséquence. Cependant, ce rythme diffère d'une personne à l'autre: des élèves lisent naturellement plus lentement, et d'autres, plus rapidement. L'essentiel est que l'élève et son auditoire accèdent au sens du texte. Pour travailler le rythme et son effet sur la compréhension avec les élèves, le personnel enseignant peut les sensibiliser comme avec l'activité 4: Plus vite ou moins vite. Il est déconseillé d'encourager les élèves à lire un texte plus rapidement ou plus lentement: les effets seront peu probants.

Attention! Évaluer la vitesse en lecture des élèves en calculant le nombre de mots lus correctement par minute est une pratique répandue dans le milieu scolaire. Plusieurs grilles circulent d'ailleurs à cet effet. Il faut user de prudence dans l'interprétation des résultats à l'aide d'une telle grille. Chaque grille fournit des seuils différents. En effet, les seuils présentés ont été définis sur la base d'évaluations normées auprès d'un échantillon d'élèves répondant à des critères d'admissibilité différents d'une recherche à l'autre. Ces grilles et les normes associées devraient être utilisées exclusivement de façon conjointe aux textes qui les accompagnent pour mesurer la vitesse en lecture. De plus, il convient d'interpréter les résultats obtenus avec prudence si les élèves en évaluation ne respectent pas les critères d'admissibilité de l'échantillon initial visant à établir les normes.

ACTIVITÉ 4 PLUS VITE OU MOINS VITE

La plupart des enregistrements audio permettent d'accélérer ou de réduire la vitesse de lecture. Sélectionner un livre audio (ou un court documentaire) qui offre cette fonctionnalité.

Demander aux élèves d'écouter attentivement l'histoire qui sera racontée afin d'être en mesure de la résumer.

Matériel

- Livre audio ou court documentaire
- Court paragraphe

Démarrer l'enregistrement à la vitesse la plus basse, sans rien dire aux élèves. Les laisser constater l'absurdité de la situation. Bien rapidement, les élèves interviendront pour signaler que l'enregistrement est beaucoup trop lent et que la compréhension est difficile. Dites: «*Ah! D'accord! Je vais accélérer la vitesse.*» Accélérer l'enregistrement à la vitesse maximale. Encore une fois, ne rien annoncer aux élèves et constater leur incompréhension jusqu'à ce qu'elles et ils mentionnent que, cette fois, c'est beaucoup trop rapide.

Il n'est pas nécessaire de se rendre à la fin de l'enregistrement pour faire un retour avec les élèves.

Durant le retour, amener les élèves à dire que la vitesse en lecture influence la compréhension. Il est très difficile de comprendre un texte s'il est lu trop rapidement ou trop lentement.

Terminer l'activité en jumelant les élèves en dyades. Leur demander de lire un court paragraphe à tour de rôle en portant une attention particulière au rythme de lecture. À la fin de la lecture, l'élève qui écoute doit fournir une rétroaction sur le rythme de lecture de l'élève qui lit.

① La ponctuation

- ② La ponctuation peut aussi servir d'indice pour guider l'intonation à adopter lors de la lecture.
- ③ Par exemple, l'intonation doit varier lorsque l'élève lit une phrase exclamative ou interrogative.
- ④ Les indices sémantiques, le sens des mots, sont aussi des indices importants. Par exemple, parmi ces indices, on retrouve des émotions et des sentiments (p. ex., *colérique, enthousiaste, endormi*, etc.), des adjectifs formés d'affixes diminutifs (p. ex., *microscopique, minuscule, maisonnette*, etc.) ou augmentatifs (p. ex., *extraordinaire, archiconnu, super-léger*), des interjections (p. ex., *Zut!, Ah!*) ou encore des onomatopées (p. ex., *Vroum!, Boom!, Miaou!*). L'élève doit apprendre à « lire à voix haute avec l'intonation appropriée au sens des phrases⁶⁷ ».

ACTIVITÉ 5 CHANGE DE TON !

Demander aux élèves, en dyades, de piger une phrase parmi le corpus proposé et un signe de ponctuation parmi le point (.), le point d'interrogation (?) et le point d'exclamation (!). Les élèves doivent lire leur phrase à voix haute en utilisant l'intonation appropriée selon le signe de ponctuation pigé.

Corpus de phrases :

- Il fait beau dehors.
- J'ai tellement faim que je mangerais un éléphant.
- Mon enseignante a changé sa coupe de cheveux.
- Je déteste le thé glacé. Je préfère la limonade.
- Il n'y a plus de papier de toilette.
- Je dois aller acheter du chou frisé à l'épicerie.

Matériel

- Corpus de phrases proposé
- Cartons « . », « ? » et « ! »

Variante: Cartons des émotions et sentiments

67. Ibid.

- Le conducteur de cette voiture roule à grande vitesse sur l'autoroute.
- Le personnage de cette histoire se nomme Lucas.
- Il faut toujours être honnête avec ses amis et les membres de sa famille.
- Le nouveau chandail que tu as acheté est joli.

Variante: Pour les élèves qui maîtrisent déjà l'intonation liée aux types de phrases, fournir des cartons sur lesquels sont inscrits des émotions ou des sentiments (p. ex., gêné, furieux, joyeux, excité, nerveux, moqueur, dégoûté, etc.). Demander aux élèves de piger une phrase et un carton d'émotion (ou de sentiment) et de lire la phrase en respectant l'intonation appropriée.

② La lecture par groupe de mots

- ③ La lecture par groupe de mots est essentielle pour développer le rythme et l'intonation. L'élève doit utiliser ses connaissances sur la structure des phrases et sur la ponctuation pour lire efficacement les mots par groupe de mots. La séparation d'une phrase en groupes de mots se fait par unité de sens, donc en lisant ensemble les mots qui sont liés par le sens. Cette séparation peut varier légèrement d'une personne à l'autre sans affecter le sens de la phrase.
- ④

ACTIVITÉ 6 LA PHRASE QUI ALLONGE

Écrire une phrase simple au tableau: **Il mange.**

Lire la phrase avec les élèves. Leur faire remarquer qu'on ne fait pas de pause en lisant cette phrase, car elle est très courte, mais qu'il faut faire des pauses par groupes de mots dans les phrases plus longues. Allonger la phrase avec des suggestions des élèves: *Un chien brun mange.* Vérifier avec les élèves si une pause est maintenant nécessaire. Surligner les mots de chaque groupe de mots de couleurs différentes: **Un chien brun mange.** Allonger à nouveau la phrase avec les élèves: **Un énorme chien brun et blanc mange un os et un morceau de viande.** Continuer à allonger la phrase en ajoutant des couleurs au besoin. Lorsque les élèves ont suggéré assez d'ajouts pour obtenir une phrase suffisamment longue (quatre ou cinq groupes de mots), mais qui respecte toujours la syntaxe, recommencer avec une autre phrase. Diminuer l'accompagnement peu à peu pour que les élèves deviennent de plus en plus habiles à séparer les phrases de façon autonome.

Un autre jour, reprendre l'activité en débutant avec des phrases plus longues et, plus tard, avec un texte.

Variante: Lorsque les élèves sont plus habiles, imprimer des feuilles avec des phrases ou utiliser un court paragraphe et leur demander de surligner de façon autonome les groupes de mots dans les phrases.

Matériel

- Courtes phrases de départ

Variante: Courts paragraphes

① L'INTÉGRATION DE TOUS LES ASPECTS DE LA FLUIDITÉ

- ② De nombreuses activités permettent de travailler plusieurs aspects de la fluidité de lecture
- ③ à la fois, comme le théâtre de lecteurs, l'enregistrement de livres audio, la récitation de poèmes, la lecture en chorale ou à l'unisson, la lecture en écho, la lecture en dyades, etc. Un exemple est
- ④ détaillé ci-dessous, mais ces activités peuvent être adaptées selon l'intention pédagogique du personnel enseignant.

Attention! Les habiletés liées à la fluidité en lecture développées lors de la lecture répétée d'un même texte, peu importe sa forme (lecture en chorale, lecture à l'unisson, lecture en écho, etc.), ne sont pas transférables à la lecture d'un autre texte. Un élève qui lit avec fluidité après avoir lu un même texte à de multiples reprises n'aura pas nécessairement cette même fluidité dès sa première lecture d'un nouveau texte. La lecture répétée peut cependant permettre des contextes d'exposition fréquente aux mots afin d'automatiser la lecture de certains mots, dans la mesure où l'élève le lit réellement et ne le récite pas par cœur.

ACTIVITÉ 7 THÉÂTRE DE LECTEURS

Le théâtre de lecteurs est une activité qui permet de travailler tous les aspects de la fluidité de lecture.

Sélectionner une pièce de théâtre de lecteurs, soit une seule pièce pour tous les élèves de la classe, soit plusieurs pour différentes équipes dans la classe.

Former des équipes selon le nombre de personnages dans la pièce.

À plusieurs reprises, les élèves lisent leur texte et interprètent leur personnage afin que la pièce soit la plus captivante possible. L'objectif n'est pas d'apprendre le texte par cœur, mais de le travailler afin d'améliorer sa fluidité de lecture. Les élèves peuvent annoter leur texte selon les rétroactions de leurs partenaires : prendre une pause plus longue à cet endroit, élever la voix, changer d'intonation à partir d'un mot précis, etc.

Après avoir lu leur texte en équipe à de multiples reprises, les apprenties comédiennes et apprentis comédiens peuvent le lire devant le reste du groupe ou devant des élèves d'autres classes. Les élèves doivent apporter leur texte annoté à cette performance et le lire devant l'auditoire.

À la suite de la prestation, encourager les élèves qui regardent à fournir des rétroactions positives sur la lecture de leurs pairs quant à divers aspects de la fluidité : vitesse, rythme, intonation, pauses, volume de la voix, etc.

Matériel

- Une ou plusieurs pièces de théâtre de lecteurs

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- Les mots de Momot (Lachance, Fino Éducation, 2024) 💰, trousse pédagogique visant à favoriser l'acquisition d'une lecture fluide (étape 1 de l'approche par étapes)
- Abracadabra (CSLP-UQAM, 2015)
 - Jeu « Mots en chute libre »
 - Jeu « Lecture assistée »
 - Jeu « La lecture colorée »
- Boukili (Groupe média TFO, 2020), application permettant l'écoute et l'enregistrement de livres audio
- Dramaction (Productions RVA inc., 2017), site proposant différentes pièces de théâtre qui peuvent être utilisées pour des théâtres de lecteurs
- ADEL UQAM, Fluidité en lecture (ADEL, 2020)
- Mouka te parle (Chenelière Éducation, 2024)
 - Activité « La lecture », (association images et mots, compléter des phrases)
- L'envol des fréquents (Boutin et Roy, Fino Éducation, s.d.) 💰
- Jeu Un vol en pleine fluidité (Bilodeau et Lajoie, Les Éditions Passe-Temps, 2020) 💰