AlphaGraphe

© 2023

MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

Une progression d'enseignement
du principe alphabétique
qui favorise l'apprentissage
de la lecture et de l'écriture



Alex-Andrée Madore, M.A., C. Psych.
Psychologue clinique et scolaire
CSC Nouvelon, Sudbury, Ontario
www.childpsychologynorth.com



Michèle Minor-Corriveau, M.Sc.S. Ph.D.
Orthophoniste, Professeure agrégée
Université Laurentienne, Sudbury, ON
www.micheleminorcorriveau.com

Passionnées de la lecture et de l'écriture, et préoccupées par :

- la réussite de tous les apprenants,
- de l'enseignement axé sur la science,
- d'une pédagogie différenciée qui mesure le rendement des apprenants à partir de l'évaluation au service de l'apprentissage,

Alex-Andrée et Michèle partagent avec vous des ressources créées en tenant compte des plus récentes études scientifiques, pour vous appuyer dans vos efforts de veiller à ce que tout apprenant ait le **droit de lire.**

AlphaGraphe constitue une œuvre fondée sur les preuves scientifiques,
bien que non arbitrée. Elle est rendue disponible sans frais,
mais est protégée par les droits d'auteurs.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans l'autorisation de l'auteur est interdite, et constitue une infraction en vertu de la loi sur le droit d'auteur (L.R.C. (1985), ch. C-42)
y compris, sans toutefois s'y limiter :
la traduction, l'adaptation ou la transformation, l'arrangement,
la reproduction par un art ou un procédé quelconque, la copie, l'exécution, la vente,
la distribution ou la publication d'un produit qui est dérivé du contenu ci-rattaché.

L'utilisation d'AlphaGraphe à des fins organisationnelles
pourrait être accordée en communiquant directement avec Michèle ou Alex-Andrée.

Michèle et Alex-Andrée vous souhaitent bon succès avec vos apprenantes et apprenants
et sont reconnaissantes envers le respect que vous accorderez à leur propriété intellectuelle.

Nous aimerions souligner d'une façon particulière
les membres du comité consultatif
qui ont donné leur temps en prêtant leur expertise
lors du processus de validation d'*AlphaGraphe* :

Julie Biljardt, enseignante, Manitoba
Jennifer Godin-OConnor, Orthophoniste, membre OAOO
Lynn Green, enseignante, Ontario
Rachelle Morissette, enseignante, Ontario
Line Roberge, enseignante, Ontario
Christine Thériault, enseignante, Nouveau-Brunswick
Estelle Tonietto, enseignante, Ontario

En collaboration avec :

Sacha Corriveau, graphiste en résidence

Isabelle Lancup, appui à la mise en forme

Un merci chaleureux à nos douces moitiés qui ont fait le don
de moments précieux passé sans leur douce moitié,
chacune veillant à respecter, pour tout apprenant,
son *droit de lire*,
et que tout membre du personnel enseignant
ait du matériel pour enseigner conformément
aux principes et données probantes de la science de la littératie.



© 2023

Logos pour trouver rapido



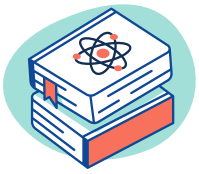
La loupe apparait pour indiquer que les divers éléments qui ont **éclairé** cette progression sont appuyés **par la science** (théories ou données probantes) et présente les **justificatifs** des choix qui ont été faits tout au long du processus.



La **planification explicite** d'activités pédagogiques, l'**évaluation du rendement** et le **pistage du progrès** de l'apprenant sont importantes pour assurer sa réussite scolaire. Ce symbole indique des outils permettant de mesurer la réussite de l'apprenant. Une attention particulière doit être prêtée à la population à laquelle s'appliquent les données ou méthodes proposées. Il est important de ne pas fixer des *seuils de réussite hors de la portée* attendue de ces apprenants. Trop souvent, des attentes démesurées sont placées sur l'apprenant sans tenir compte de son vécu qui pourrait différer de manière importante de celui de la population d'échantillonnage dans les études recensées (populations en contexte linguistique minoritaire / majoritaire).



Le globe indique des éléments linguistiques ou langagiers importants à garder à l'esprit pour l'apprenant du français ou de l'anglais, ou d'une autre langue le cas échéant. Dans l'esprit de favoriser une approche plurilingue inclusive de tout type d'apprenant, on y trouvera des rapprochements et des distinctions entre les langues, ainsi que des éléments pour lesquels une **généralisation translangagière** peut favoriser le développement des habiletés en littératie en valorisant toutes les langues de l'apprenant.



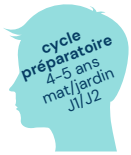
Ce symbole indique que le contenu présenté est **informé par la recherche** à partir d'une recension des écrits sur le thème abordé. Les références peuvent être consultées dans la section *Références bibliographiques*.



Le symbole de l'ordinateur vous mènera vers des **activités pédagogiques à télécharger** ou des **liens à suivre** pour découvrir des vidéos et des astuces **appuyées par la science** qui vous permettront d'acquérir des connaissances et du temps tout en plaçant l'apprenant au centre de la réussite.



Lien de téléchargement où se trouvent toutes les ressources offertes gratuitement :
www.teacherspayteachers.com/Store/Reusslire







Les **silhouettes** indiquent un continuum d'apprentissage ou un niveau scolaire ou d'âge chronologique auquel il est estimé que la compétence sera ciblée. Il est à noter que le niveau scolaire est moins facile à cibler compte tenu de l'hétérogénéité des apprenants dans les milieux d'apprentissages plus diversifiés compte tenu :

- de la langue de scolarisation des populations scolarisées en contexte linguistique minoritaire / majoritaire ;
- du niveau de l'exposition à la langue de scolarisation ;
- de la langue de communication usuelle au foyer ;
- de l'exposition à la langue de scolarisation à l'extérieur du contexte scolaire.

Au Canada, l'inscription à l'école n'est pas obligatoire avant l'âge de 6 ans, ce qui correspond à la 1re année dans la majorité des provinces. Toutefois, la majorité des ministères de l'éducation provinciaux offrent une programmation dès le cycle préparatoire (aussi appelé préscolaire) à partir de l'âge de 4 ans. L'école à 4 ans n'est pas accessible à tous (au Nouveau-Brunswick, les élèves commencent à 5 ans). Les deux années qui précèdent la rentrée en 1re année peuvent porter différents noms dans différentes provinces :

- *Ontario* : maternelle ou jardin 1 (4 ans) / jardin ou jardin 2 (5 ans) (anniversaire avant le 31 décembre)
- *Québec* : maternelle 4 ans / maternelle 5 ans / 1re année (6 ans) (anniversaire avant le 30 septembre)
- *Nouveau-Brunswick* : maternelle (5 ans) (anniversaire avant le 31 décembre)
- France : moyenne section de maternelle (MS) / grande section de maternelle (GS) / cours préparatoire (CP)

Table des matières

Partie I : Comprendre et appliquer la progression des apprentissages *AlphaGraphe* à sa pédagogie ..... p. 1
- L'enseignement du principe alphabétique : une progression d'enseignement qui favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture — vue de la perspective de l'apprenante/ de l'apprenant ..... p. 1
- Mise en œuvre d'*AlphaGraphe* ..... p. 2
- *AlphaGraphe* au service de l'enseignement ..... p. 4
- Tableau-synthèse : la progression *AlphaGraphe* ..... p. 5
- Des choix didactiques au service de l'apprentissage ..... p. 9
- L'importance de savoir lire et écrire son prénom ..... p. 10

Partie II : Pistage du progrès : l'évaluation au service de l'apprentissage ..... p. 11
- Vérification et pistage des correspondances graphèmes-phonèmes ..... p. 13
- Vérification et pistage des correspondances phonèmes-graphèmes ..... p. 15
- Habiletés alphabétiques des apprenants de la maternelle à la 1re année : reconnaitre le nom et le son de la lettre, le son initial d'un mot et savoir écrire son prénom ..... p. 16

Partie III : Des outils pour appuyer la planification d'activités pédagogiques explicites, systématiques et structurées ..... p. 17
- Présentation des outils variés (le napperon des noms et des sons, des affiches individuelles de l'alphabet mnémonique intégré, des cartes pour s'exercer — graphèmes simples et complexes) ..... p. 17
- Intégrer *AlphaGraphe* à la planification d'activités pédagogiques explicites, systématiques et structurées ..... p. 23
- Planification par enquête : savoir sélectionner les mots et les sons les plus pertinents pour travailler :
  - (1) la conscience phonologique/phonémique
  - (2) la lecture, l'écriture et l'orthographe ..... p. 25
- des listes de mots à correspondances lettres/sons étroites et transparentes ..... p. 26
- des liens de téléchargement vers des documents d'appui ..... p. 28

Partie IV : L'art de calligraphier ..... p. 30
- L'écriture manuscrite ..... p. 33
- La saisie de textes à l'ordinateur / sur tablette ..... p. 33
- L'écriture scripte ou cursive ..... p. 34
- Polices qui favorisent la lisibilité ..... p. 34
- Lecture en ligne / à l'écran ou sur papier ..... p. 34
- Former les lettres majuscules ..... p. 35
- Former les lettres minuscules ..... p. 36
- Liens entre les gestes graphomoteurs nécessaires pour former les lettres et les chiffres ..... p. 37

Partie V : Nécessité, mère d'invention : la création d'AlphaGraphe ..... p. 38
- Justificatifs scientifiques d'*AlphaGraphe* ..... p. 39
- Le principe alphabétique ..... p. 42
- Le rythme d'enseignement ..... p. 42
- Le mapping orthographique ..... p. 45
- L'alphabet mnémonique intégré ..... p. 46
- Foire aux questions ..... p. 47

Partie VI : Viser une pédagogie intentionnée et conséquente ..... p. 52
- Savoir choisir judicieusement ses textes ..... p. 52
- Calculer le taux de décodabilité d'un livre ..... p. 53
- "Décodable" n'est pas synonyme de monotone ..... p. 54
- Les types de livres et leurs utilités ..... p. 55
- Aimer lire, ou aimer savoir lire ..... p. 58
- Apprendre par le jeu ou s'amuser en apprenant ..... p. 59
- Savoir évaluer vos collections de livres et votre matériel pédagogique ..... p. 60
- Savoir planifier l'enseignement explicite du code ..... p. 61
- Différences entre les approches de littératie structurée et équilibrée ..... p. 62
- L'effet enseignant ..... p. 63
- Résultats avant/après l'enseignement explicite du code ..... p. 65
- Recommandations pour l'implantation d'un continuum en lecture ..... p. 66

Glossaire ..... p. 67

Références bibliographiques ..... p. 72

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Mots correspondant aux images dans l'alphabet mnémonique intégré

Aa	abeille, arc-en-ciel
Bb	banane, biscuit
Cc dur	crème glacée/cornet, coccinelle
Cc doux	citron, cerise
Dd	dauphin, dinosaure
Ee	efface, escargot
Ff	feu, fantôme
Gg dur	grenouille, gomme
Gg doux	génie, girafe
Hh	hockey, hamburger
Ii	ile, iguane
Jj	jus, jardin
Kk	kayak, ketchup
Ll	lama, licorne
Mm	monstre, méduse
Nn	neige, nouilles
Oo	orange, otarie
Pp	perroquet/pirate, pizza
Qq	quilles, queue
Rr	requin, raton
Ss	sirène, serpent
Tt	train, tortue
Uu	univers, ukulélé
Vv	volcan, vampire
Ww	wapiti, wifi
Xx	taxi /ks/, xylophone /gz/
Yy	yéti/yoga, yoyo
Zz	zèbre, zombie

Toute image utilisée dans l'***alphabet mnémonique intégré*** d'*AlphaGraphe* sont des créations originales de Sacha Corriveau et sont assujetties à des droits d'auteur :
Madore et Minor-Corriveau, © 2023

Les graphismes utilisés dans la création de ces outils ont été créés à partir
des graphismes disponibles dans la plateforme CANVA.

Toute reproduction est interdite sans permission écrite des auteures.

Comprendre et appliquer la progression des apprentissages *AlphaGraphe* à sa pédagogie

L'enseignement du principe alphabétique : une progression d'enseignement qui favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Suivre une **progression des apprentissages des correspondances graphophonémiques (ou lettres-sons) / phonographémiques (ou sons-lettres)** fondée sur la science permet de contrôler le niveau de complexité qui caractérise le système alphabétique du français. Les connaissances du personnel enseignant sur l'enseignement explicite du principe alphabétique et des étapes qui suivent leur permettront de cibler des objectifs d'apprentissage clairs et précis quant à l'enseignement des correspondances lettres-sons (lecture) et sons-lettres (écriture), soit en petits groupes, soit au niveau de la classe en entier.

Le fait de suivre une progression des apprentissages (*ang. scope & sequence*) ne devrait pas être contraignant : au contraire, l**e personnel enseignant est libre de faire des choix didactiques**, donc de modifier la séquence de présentation des éléments lorsque l'objectif pédagogique ciblé en justifie le besoin.

En sélectionnant des livres qui contiennent une forte proportion de correspondances graphophonémiques qui auront été enseignées à l'apprenant*, il/elle/iel sera en mesure de démontrer les connaissances acquises, ce qui fera croitre sa confiance, son estime de soi, et sa motivation.

Lorsque les compétences enseignées s'enchainent les unes aux autres, de manière réfléchie, à partir des correspondances graphophonémiques les plus simples, transparentes, stables et constantes vers celles qui sont les plus inconsistantes, variables, opaques et complexes, l'apprenante est placée au centre de la réussite. Une telle approche permet de pister les progrès de l'apprenante pour planifier les apprentissages subséquents, et, en revanche, d'intervenir auprès de l'apprenante qui peine à progresser avant qu'elle ne soit trop avancée dans son parcours de jeune lecteur. Des recherches ont témoigné de l'importance d'intervenir avant la 1re année, comme la réussite scolaire à ce moment est prédictive de la réussite à la fin de la trajectoire scolaire de l'apprenant (Cunningham et Stanovitch, 1997).

Cette progression établie à partir des fondements scientifiques présente :

- UNE séquence d'enseignement des correspondances lettres-sons,
- des outils pour mieux utiliser les progressions des diverses séries de livres décodables qui sont disponibles en français,
- un outil de vérification des correspondances sons-lettres et lettres-sons pour étayer les objectifs pédagogiques en fonction des acquis de l'apprenante et du groupe-classe, et
- des ressources pédagogiques pour planifier des activités ludiques qui permettront à l'apprenant de s'amuser, car ça aussi, c'est fondamental à la motivation !

La correspondance graphophonémique ou correspondance lettres/sons représente l'association qui se fait lors de la lecture de lettres, de graphèmes ou de textes. Elle sera ci-après nommée **CGP ou CLS.**

La correspondance phonographémique ou correspondance sons/lettres représente l'association qui se fait lors de l'écriture. Elle sera ci-après nommée **CPG ou CSL.**

Dans le but de favoriser une écriture inclusive, une alternance entre les mots à genre (tels qu'apprenant ou apprenante) a été privilégiée entre les occurrences soit au niveau de la phrase, du paragraphe ou de la section, selon ce qui semblait plus accessible.

Les termes indiqués en turquoise sont définis dans le glossaire à la fin du document.

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Mise en œuvre d'*AlphaGraphe*

Il y a plus d'un chemin qui mène à Rome, et l'enseignement de la lecture et de l'écriture ne fait pas exception à cette règle.

Cette progression a été créée en tenant compte de multiples facteurs pour alléger le fardeau cognitif de l'apprenant, surtout celui qui est appelé à gérer de multiples systèmes très semblables dans un contexte linguistique minoritaire.

Afin de vous amuser à encadrer vos apprenants, vous serez appelés à faire des choix didactiques. Vous avez des objectifs d'apprentissages amusants à présenter à vos apprenants. En faisant ces choix, rappelons les éléments suivants :

Planifiez votre enseignement du code de manière explicite et systématique en tenant compte des caractéristiques acoustiques et linguistiques des correspondances sons/lettres. Avant de présenter une lettre nouvelle, posez-vous les questions suivantes :

- Les apprenants discriminent-ils le son que fait cette lettre à l'oral ?
- Le son que fait cette lettre a-t-il fait l'objet d'une tâche de conscience phonologique/phonémique ?
- La correspondance lettre-son suit-elle la progression en fonction de la transparence/constance/stabilité/simplicité des lettres à présenter ? Commencez alors par les correspondances lettres-sons fréquentes, transparentes, simples, acontextuelles avant de présenter celles qui sont contextuelles (qui seront rattachées à des règles lexicales ou morphosyntaxiques).

Le tempo ou le rythme de présentation est important.

Même les apprenants en difficulté sont désavantagés par un tempo trop lent. Ils cherchent à faire des associations pour étendre leurs apprentissages. C'est la raison pour laquelle il faut privilégier un enseignement explicite et systématique qui se construit une compétence à la fois, comme un gâteau à étage !



- En maternelle/jardin, il importe d'enseigner le nom **et** le son des lettres. Toutefois, il n'est pas attendu que les apprenants les maitrisent tous. En suivant la progression *AlphaGraphe,* en adoptant une approche cyclique et en intégrant l'alphabet à des syllabes simples qui correspondent à ce que l'apprenant est en mesure de dire et de lire lui permet d'acquérir des connaissances qui serviront de fondement essentiel à ce qui suivra sur les prochaines années.
- En 1re année, il est utile de présenter de 12 à 14 correspondances lettre-son sur les 9 premières semaines, ce qui équivaut à plus d'une correspondance lettre-son par semaine.
- En 1re et en 2e année, on présentera des règles lexicales et syntaxiques en privilégiant toujours ce qui est simple avant de présenter ce qui est plus complexe.

Faites appel à des livres décodables

Il est souhaitable de donner aux apprenants, dans les activités dans lesquelles on leur demande de décoder, des textes *suffisamment déchiffrables*, ce qui correspond à environ 57 % en moyenne pour un lecteur qui apprend à un rythme constant et qui démontre un taux de progression attendu. Plus l'apprenant a de la difficulté à lire, plus le taux de déchiffrabilité/décodabilité doit être élevé (> 75 %) (Goigoux, 2016).

Travaillez l'encodage (l'orthographe) à partir des tâches d'écriture

Écrire est un outil puissant pour apprendre à lire et il faut le faire quotidiennement. Il ne faut pas s'attendre à une maitrise instantanée. Tout comme on ne lit pas globalement, on n'écrit pas instantanément non plus : ça ne se fait pas d'un seul coup, comme le fait une étampe ! Il faut guider l'apprenant dans les processus graphomoteurs associés à la calligraphie, en plus de l'amener à stocker en mémoire toutes les possibilités de lettres pour les multiples sons qu'ils seront appelés à écrire.

enseignement explicite de la conscience phonologique et phonémique
+ apprendre le nom et son des lettres
= meilleur rendement en littératie

(Ehri et coll., 2001 ; Bus et Van Ijzendoorn, 1999)



Le nom des lettres est l'étiquette stable qui mène à découvrir le son. Les apprenants qui apprennent le nom et le son des lettres ont démontré de meilleurs rendements futurs en littératie. L'enseignement du principe alphabétique doit être abordé même avant que toutes les étapes de la conscience phonologique/phonémique n'aient été maitrisés à 100 % : ces habiletés se développent en parallèle. D'ailleurs, une même leçon planifiée de manière explicite et structurée commence par un exercice en conscience phonologique/phonémique à l'oral et comprend de brèves activités dans lesquelles on a réfléchi aux mots qui seront présentés pour étayer les apprentissages pendant les activités en lecture et en écriture durant cette même leçon. Il importe alors de :

- savoir choisir les mots pendant la planification permet d'optimiser la réussite de l'apprenant,
- le choix des mots, qu'ils soient produits à l'oral ou présentés à l'écrit, importe lorsque vient le temps de planifier les activités d'apprentissage, et
- règle générale, pour travailler la conscience phonologique, on peut suivre ces principes de base.

L'infographie de la planification par enquête vous aidera à étayer les activités pédagogiques en respectant la complexité du code orthographique. Elle illustre ce qu'il faut garder à l'esprit en planifiant les activités d'apprentissage. Veuillez télécharger les ***Gabarits de planification d'un enseignement explicite et structuré des fondements en littératie*** dans la boutique reussLirE sur *Teachers Pay Teachers*.

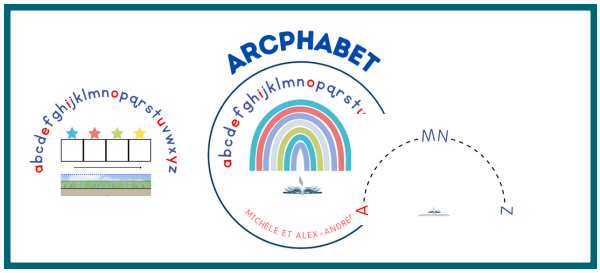
AlphaGraphe au service de l'enseignement

La fonction primordiale de l'alphabet que nous connaissons est qu'il sert de code à déchiffrer ou décoder. Il sert à donner un son aux lettres qui sont utilisées pour écrire des messages.

Une autre fonction pratique accordée à l'alphabet est celle d'un système de classement. Il est utile de savoir repérer les lettres et leur rang dans l'alphabet, bien au-delà de la chanson dans laquelle on entend les enfants s'interroger sur ce que c'est un « *èlèmènopé* ».

Des activités comme celles qu'on peut trouver dans *Arcphabet* sont excellentes pour amener l'apprenante à prendre conscience de ce système de classement, en s'amusant à nommer la lettre, dire le son qu'elle peut représenter, et en indiquant là où on peut la trouver dans la chaine de l'alphabet. Pendant ces activités, il est important de présenter les concepts suivants :

- la nouvelle chanson de l'alphabet: écoutez-la à www.youtube.com/@alexpsyscolaire
- le concept de l'arc de l'alphabet (début, milieu, fin ; gauche, droite)
- les consonnes
- les voyelles



Vidéo de démonstration @alexpsyscolaire intitulée:

L'arc de l'alphabet : un outil tellement simple, mais combien puissant !

Mise en garde :

- On enseigne les graphies rares ou très peu fréquentes QUE si elles sont essentielles à l'atteinte d'un objectif pédagogique précis.
- Bien que la fréquence soit UN facteur important à garder à l'esprit lorsque vient le temps de planifier l'enseignement explicite de graphèmes, il n'est pas nécessairement plus important de cibler ce qui est fréquent en premier, que de commencer par ce qui est simple à lire ou à écrire, même s'il s'agit d'un graphème simple, mais moins fréquent.
- Certains mots seront lus correctement par l'apprenant bien avant qu'il puisse les écrire sans erreur.

Avant de s'attendre à ce que l'apprenant puisse réussir à lire et écrire le même mot, il est utile de se poser les questions suivantes :

- De combien de façons différentes l'apprenant pourrait-il lire le mot ?
- De combien de façons différentes l'apprenant pourrait-il écrire le mot ?

Alors que le lecteur devient compétent vers 8 ans (ce qui peut se présenter plus tardivement dans certains contextes minoritaires ou lorsque l'exposition à la langue est réduite), il mettra plus de temps à maitriser l'orthographe. Pour y arriver, un enseignement explicite de l'orthographe est essentiel au-delà des cycles élémentaires/intermédiaires. S'il suffisait de savoir lire pour bien orthographier, il ne servirait pas d'enseigner les règles d'orthographe lexicale ou grammaticale.

Tableau-synthèse :
la progression *AlphaGraphe*

Le tableau-synthèse qui suit annonce **la séquence d'enseignement à suivre**.
Dans ce tableau-synthèse, vous trouverez :

- Des listes de syllabes ou de mots à structures simples et transparentes (CV, CVC), accompagnées de possibilités croissantes de mots qui s'ajoutent au fur et à mesure que sont présentées de nouvelles correspondances sons-lettres.

Note : Il est permis de se pratiquer avec des syllabes non-sens ou des non-mots, mais il faut présenter autant de mots simples que l'apprenant pourra lire et écrire avec succès afin de le motiver dans ses apprentissages et dans son désir de lire.

- Un **alphabet mnémonique intégré** qui représente et respecte fidèlement la forme graphique de la lettre pour faciliter l'image que l'apprenant devra stocker en mémoire. Les mots ont été choisis pour leur facilité de rappeler le son le plus commun que peut faire cette lettre.

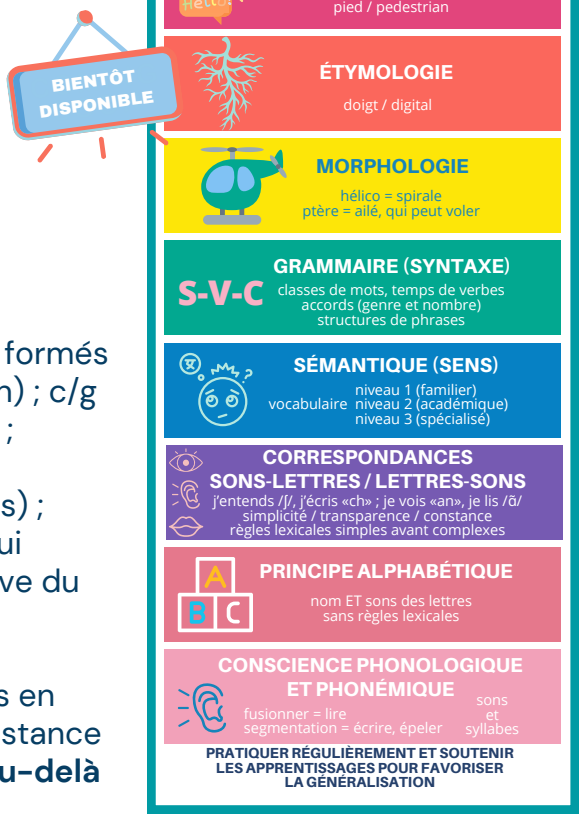
Note : Dans le cas de lettres pouvant faire 2 sons, des images sont fournies pour les sons les plus communs. On ne les présentera pas en même temps, mais en fonction de l'objectif pédagogique qui sera ciblé, en tenant compte des raisons pratiques de prioriser l'enseignement d'une correspondance lettre/son ou l'autre. Il n'y a pas lieu d'enseigner la règle lexicale de manière explicite à ce stade.

- Une fois le principe alphabétique de base enseigné et maitrisé, ce qui inclut le nom des lettres et leur(s) son(s) le(s) plus courant(s), la prochaine étape pourra être abordée.

Dans les étapes qui suivront, il faudra intégrer à son enseignement les éléments complexes du principe alphabétique :

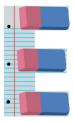
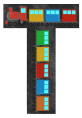
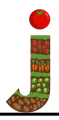
- des regroupements de graphèmes complexes ;
- des graphèmes contextuels fréquents pouvant être enseignés à partir de la même règle lexicale ont été formés (p. ex. les graphèmes nasaux communs (an, in, on, un) ; c/g dur devant **a**, **o** et **u** ; c/g doux ; ç/ge devant **e**, **i** et **y** ; nasales devant m, p et b) et moins fréquents.
- les éléments grammaticaux (terminaisons de verbes) ;
- des éléments morphologiques (familles de mots) qui doivent être abordés pour réduire la charge cognitive du lecteur.

Tous ces éléments se chevauchent et seront présentés en fonction des principes de simplicité, transparence, constance et fréquence afin de continuer à soutenir l'apprenant **au-delà de l'enseignement du principe alphabétique simple.**

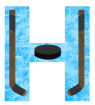


BIENTÔT DISPONIBLE

Enseigner le principe alphabétique de base (1 lettre = 1 son)

Graphèmes présentés (nom et son de la lettre) L'apprenant n'a qu'à fournir l'une des possibilités associée aux graphèmes qui produisent plus d'un phonème						alphabet mnémonique intégré
Lettre (Graphème)	Son (Phonème)	Syllabes non-sens	Mots outils décodables (CV)	Mots transparents (CVC) 1 lettre = 1 son	Mots outils, mots fréquents et mots hors séquence**	
a	/a/		a		la, sa, ta, ma, assez, par, quatre	 
	/ɑ/				il y a, va	
l	/l/		la		il, il y a, la, là, là-bas, le, les, lui	 
e	/ə/	« e » ne fait pas /ə/ en début de mot	le		de, je, le, me, ne, se, te	La lettre « e » ne fait jamais le son de son nom en position initiale. Cette correspondance est présentée en premier, car elle fait le son entendu dans son nom, et elle est nécessaire pour plusieurs mots-outils ; ces mots-outils sont très transparents (CV) mais ne s'illustrent pas.
	/ɛ/	« e » fait /ɛ/ en début de mot et en syllabe fermée	mais pas en syllabe ouverte	bel, sel, sec	elle, sept, belle	 
t	/t/		ta, te	tac, tel	te, ton, ta, tien, tienne, tout, toute, tu	 
u	/y/, /Y/	lu	tu	Luc	plus, sur, tu, une	 
d	/d/	da	de, du, tu	duc	de, dire, dix, du, aujourd'hui	 
i	/i/	ci, di, ti, li	il*	tic, cil	dire, ni, six, dix, lit	 
j	/ʒ/	ja, ju, ji	je		je, aujourd'hui, jus	 

Graphèmes présentés (nom et son de la lettre) L'apprenant n'a qu'à fournir l'une des possibilités associée aux graphèmes qui produisent plus d'un phonème						alphabet mnémonique intégré
Lettre (Graphème)	**Son (Phonème)**	**Syllabes non-sens**	**Mots outils décodables (CV)**	**Mots transparents (CVC) 1 lettre = 1 son**	**Mots outils, mots fréquents et mots hors séquence****	
o	/o/	co, lo, to, jo, so	do		allô, Ô	 
	/ɔ/	« o » ne fait pas /ɔ/ en syllabe ouverte		sol, col, toc		
c	/k/	ca		lac, cale		 
	/s/		ce			 
y	/i/, /l/	cy, ly, dy, ty, jy, ry, ny, my, by, vy		y*, lys	d'y, j'y	« y » ne fait pas souvent /i/ en début de mot  
	/j/	ya, ye, yi, yo, yu			yoyo, yoga	
s	/s/	so, su	sa, se, si	sac, sol	se, six, sa, son, sien, sienne, sept, sur, sous, s'y, s'il	 
	/z/	*s ne fait pas /z/ en initiale ou finale ; seulement entre 2 voyelles. Cette CGP est incluse au cas où le « s » qui fait /z/ figure dans le prénom d'un apprenant.				
r	/ʁ/	ra, re, ru, ri, ro, ry		roc, car	dire, par, pour, sur	 
n	/n/	na, nu, no	ne, ni		ne, neuf, nez, ni, nous, n'y	 
m	/m/	mu, mi, mo	ma, me	mer	me, mais, mon, ma, mien, mienne, m'y	 
b	/b/	ba, be, bi, bo, by	bu	bac, bec, bis, bus, bol, bal	là-bas, belle	 

Graphèmes présentés (nom et son de la lettre) L'apprenant n'a qu'à fournir l'une des possibilités associée aux graphèmes qui produisent plus d'un phonème						alphabet mnémonique intégré
Lettre (Graphème)	Son (Phonème)	Syllabes non-sens	Mots outils décodables (CV)	Mots transparents (CVC) 1 lettre = 1 son	Mots outils, mots fréquents et mots hors séquence**	
v	/v/	ve, vi, vo, vy	va, vu	vis, ver	va, pouvoir, voir, vous, vase	 
f	/f/	fe, fu, fi, fo, fy	fa	fer	faire, fait, neuf	 
p	/p/	pa, pe, pu, pi, po, py		pet, cap		 
k	/k/	ka, ke ki, ko, ku, ky			koala	 
g	/ʒ/	ge, gi, gy				 
	/g/	ga, gu, go				 
h	muet	ha, he, hi, ho, hu, hy			huit, aujourd'hui, Henri	 
w	/w/	wa, wi, wo			kiwi	 
z	/z/	za, ze, zu, zi, zo			zoo, zig zag	 
x	/ks/	xa, xe, xi, xo, xu, xy	-		taxi, bixi x = /s/ six, dix	
	/gz/	xa, xe, xi, xo, xu, xy	-		xylophone, exercice x = /z/ dizaine	
q	/k/	qua, quo	que, qui		quel, quelle, quatre	 

Des choix didactiques au service de l'apprentissage

Une progression des apprentissages ne devrait pas être contraignante. L'expertise du personnel enseignant est essentielle pour soutenir les choix didactiques qui peuvent être faits lorsque vient le temps de modifier la séquence de présentation des éléments à enseigner de manière systématique et explicite. Le personnel enseignant sera appelé à prendre de telles décisions lorsque viendra le temps de décider de la lettre alphabétique à présenter lors de l'étape 1.



Considérations essentielles :

- Ne pas présenter les 2 correspondances lettre-son en même temps pour une même lettre.
- Veuillez présenter soit l'occurrence la plus commune, soit celle qui sera la plus facile à maitriser pour l'ensemble du groupe.

Suggestion raisonnable :

- Choisissez la correspondance lettre-son la plus significative pour les apprenantes, en fonction de leurs prénoms.
- Choisissez la correspondance lettre-son pour laquelle le nom est entendu dans le son du nom de la lettre.

c

- Si on a le plaisir d'enseigner à une Carol et une Céline, alors il est possible que chacune d'elles évoque la correspondance lettre-son qui lui convient.
- N'expliquez pas la règle du « c » dur/doux à ce stade.

e

- En français, dans la plupart des cas, la lettre « e » fait le son /ɛ/ (« è »). Le son que l'on entend en disant son nom est présenté en premier pour former des syllabes simples de type CV. Ces mots sont également très fréquents et sont nécessaire pour lire même les phrases les plus simples.

s

- Si on a le plaisir d'enseigner à une Sara et une Lise, alors il est possible que chacune d'elles évoque la correspondance lettre-son qui lui convient.
- N'expliquez pas les règles des s/z à ce stade.

o

- Si on a le plaisir d'enseigner à une Océann et une Lorie, alors il est possible que chacune d'elles évoque la correspondance lettre-son qui lui convient.
- N'expliquez pas les règles de prononciation du « o » en syllabe ouverte ou fermée à ce stade.

g

- Si on a le plaisir d'enseigner à un George et un Guy, alors il est possible que chacun d'eux évoque la correspondance lettre-son qui lui convient.
- N'expliquez pas les règles du « g » dur/doux à ce stade.

h

- Le « h » est muet en français. Néanmoins, il doit être explicité lors de l'enseignement du principe alphabétique simple comme il faudra nommer la lettre qui ne fait pas de son pour enseigner le digramme « ch ».

x

- La lettre « x » fait plusieurs sons : /ks/, /gz/, /s/, /z/ et elle peut être muette en fin de mot. Le mot taxi qui contient le son que l'on entend en disant le nom de la lettre /taksi/ a été privilégié dans l'alphabet mnémonique intégré.
- Par conséquent, Xavier et Alexanne pourront évoquer la correspondance lettre-son qui leur conviendra.

L'importance de savoir lire et écrire son prénom



Ce qui est le plus marquant pour le lecteur/scripteur débutant, c'est de pouvoir écrire son nom. Dans l'éventualité où les graphèmes accentués ou digrammes suivants font partie des prénoms des apprenantes de la classe, il est attendu que ces apprenantes voudront apprendre comment écrire leur prénom. Il n'est pas nécessaire de l'imposer au groupe en entier.

Toutefois, les apprenants qui sont suffisamment avancés dans leur apprentissage du principe alphabétique pourraient vouloir ajouter ces correspondances lettres-sons à leur bagage de connaissances.

<table>
<tr><th colspan="8">Graphèmes présentés (nom et son de la lettre) pour l'apprenant dont ces graphèmes font partie du prénom</th></tr>
<tr><th>Lettre(s)</th><th>Son</th><th>Noms propres</th><th>Mots transparents</th><th colspan="4">Pour simplifier la règle</th></tr>
<tr><td>é</td><td>/e/</td><td>Éric, Éloize, Esmée, Élodie, Émile, Évangéline, Noémie, André</td><td>été</td><td colspan="4">é = toujours /e/</td></tr>
<tr><td>è</td><td>/ɛ/</td><td>Ève, Evrèn, Geneviève</td><td>mère</td><td colspan="4">è = toujours /ɛ/</td></tr>
<tr><td>ê</td><td>/ɛ/</td><td>Rêverie</td><td>tête, même</td><td colspan="4">ê = toujours /ɛ/</td></tr>
<tr><td>ë</td><td>/ɛ/</td><td>Joël, Caël, Maëlle, Gaëtanne, Mikaël</td><td>Noël</td><td colspan="4">ë = toujours /ɛ/</td></tr>
<tr><td>ï</td><td>/i/</td><td>Loïc, Maïté, Eloïze</td><td>maïs</td><td colspan="4">ï = toujours /i/</td></tr>
<tr><td>ou</td><td>/u/</td><td>Louise, Ousman, Mijanou</td><td>cou</td><td colspan="4">ou = toujours /u/</td></tr>
<tr><td>oi</td><td>/wa/</td><td rowspan="2">François</td><td>moi, soi, toi, roi, loi</td><td colspan="4">oi = toujours /wa/</td></tr>
<tr><td>ç</td><td>/s/</td><td>reçu, déçu</td><td colspan="4">ç = toujours /s/</td></tr>
<tr><td rowspan="2">h</td><td>—</td><td>Hugo, Hélène, Henri</td><td>hourra, hélas</td><td colspan="4">h = muet en français</td></tr>
<tr><td>/h/</td><td>Hunter, Harrison, Harper, Hope, Heidi</td><td>hi, hello, here</td><td colspan="4">h = oralisé en anglais</td></tr>
<tr><td>ph</td><td>/f/</td><td>Stéphanie, Philippe, Phœnix, Phélix, Phœbe</td><td>phare</td><td colspan="4">ph = toujours /f/</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ch</td><td>/ʃ/</td><td>Sacha, Charlotte, Chanelle, Charlie</td><td>chic, choc, cache</td><td colspan="4">la plupart du temps, ch =/ʃ/</td></tr>
<tr><td>/k/</td><td>Chloé, Christian</td><td>chorale, orchestre*</td><td>parfois, ch = /k/</td><td rowspan="3">simplifier la justification jusqu'à ce qu'ils soient prêts à intégrer des éléments de morphologie*</td><td>enseigner comme c + h muet</td></tr>
<tr><td>th</td><td>/t/</td><td>Théo, Thomas, Thierry, Thérèse, Thalia</td><td>thermomètre</td><td>th = toujours /t/</td><td>enseigner comme t + h muet</td></tr>
<tr><td>qu</td><td>/k/</td><td>Quinn, Quade, Quentin, Quéline, Quiana</td><td>qui, que, quoi, quand</td><td>qu = toujours /k/</td><td></td></tr>
</table>

Pistage du progrès : l'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation et la mesure du rendement de l'apprenant

En maternelle/jardin, l'accent est placé sur les éléments langagiers suivants :

- la compréhension orale (compréhension, étendre le vocabulaire, faire des inférences, etc.)
- la conscience phonologique pour développer les habiletés d'identifier les mots et les syllabes
- la conscience phonémique pour fusionner et segmenter des syllabes et des phonèmes

Au cycle préparatoire, il est prudent de prendre un moment pour répertorier les acquis des apprenants. On peut leur demander d'identifier des lettres et d'écrire des lettres à partir du nom/du son qui leur sera donné. C'est un moyen assuré de savoir ce qui est acquis, et ce qui reste à travailler.

Il ne s'agit pas ici d'identifier une norme à laquelle le rendement des apprenants sera comparé. Bien qu'il soit utile de savoir ce qui est généralement atteint à la fin de chaque niveau scolaire, peu d'études ont étudié le rendement des apprenants en contexte linguistique minoritaire, que ce soit dans des écoles où le français, langue de scolarisation est également la langue maternelle ou dans des écoles d'immersion française. Dans ces deux contextes, la différence et la variété d'exposition à la langue française rendent difficile l'application de normes obtenues dans des contextes monolingues à des populations aussi hétérogènes. En Ontario, les écoles de langue française comptent un taux élevé d'apprenants de la maternelle/jardin 1 (équivalence maternelle 4 ans) qui ont eu très peu d'exposition au français à la rentrée scolaire. Dans ces mêmes écoles, certaines régions rapportent une forte proportion d'allophones (anglophones, arabophones, entre autres) https://www.ontario.ca/fr/page/accueillir-apprenantes-apprenants-langue-anglaise-au-sein-programmes-francais-langue-seconde).

L'enseignement du français, langue d'immersion, varie également en fonction des régions. Alors que certains conseils adoptent le français comme langue de scolarisation dès la rentrée en maternelle, d'autres attendent en 1re année pour intégrer le français comme langue de scolarisation. Dans ces contextes, les apprenants peuvent avoir acquis des connaissances sur le principe alphabétique dans leur langue maternelle ou en anglais.

L'outil de pistage qui suit ne sert pas à fournir un score à partir duquel il sera possible de savoir si l'apprenant a atteint un seuil satisfaisant de maitrise des correspondances lettres/sons (lecture) et sons/lettres (écriture). Ce type de données n'est disponible que si les résultats des apprenants sont pistés à différents moments en maternelle/jardin 1, en jardin 2 et en 1re année. Un tel exercice permettrait d'identifier, dans votre milieu particulier, lesquels des facteurs sont prédictifs du succès futur. Toutefois, il faudra pister le rendement jusqu'en 4e année pour ensuite faire un retour sur les données qu'ont obtenues les forts, les intermédiaires et les faibles lorsqu'ils étaient en maternelle/jardin ou en 1re. À ce moment-là, il sera possible de conclure ce qui est attendu comme cible de réussite à ces divers niveaux scolaires.

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Chose certaine, l'apprenant ne peut pas maitriser une compétence si elle n'a pas été enseignée de manière explicite. En lien avec la recherche qui appuie le fait de connaitre le nom et le son des lettres, la *Liste de vérification et pistage des correspondances graphèmes-phonèmes* est justement ça : une liste de vérification. Le score importe peu.

En début d'année scolaire, elle peut être utilisée pour savoir ce que l'apprenant a maitrisé

- en lecture : on présentera à l'apprenant des lettres variées, dans une séquence aléatoire ;
- en écriture : on demandera à l'apprenant d'écrire la lettre qui correspond au son qui lui est présenté.

À la mi-année, il est possible d'utiliser cette liste de vérification afin d'observer le progrès encouru en comparant les éléments maitrisés depuis la dernière passation.

À la fin de l'année scolaire, il est possible de partager les résultats avec le personnel enseignant qui accueillera l'apprenant, afin de planifier son enseignement en tenant compte de ce que le groupe, et chacun des apprenants savent faire.

Dans toutes les circonstances, ce type de liste de vérification peut être des plus utiles pour orienter l'enseignement futur des correspondances qui n'ont pas été maitrisées. Parmi celles-ci, on choisira les plus transparentes ou saillantes compte tenu de l'objectif d'apprentissage et on planifie d'enseigner ces correspondances de manière systématique et explicite.

Malgré les différences interindividuelles des apprenants, la connaissance de l'alphabet est maitrisée en 1re année, de manière générale (Denton et West, 2002 ; McBride-Chang, 1999). Par conséquent, étant donné la vitesse à laquelle la connaissance de l'alphabet a le potentiel de se développer, on pourrait s'attendre à voir des différences importantes claires dans cette compétence sur une courte période fonction de l'âge (Strang et Justice, 2023).

La connaissance de l'alphabet comprend une compétence critique de littératie émergente qui est importante pour la préparation à la maternelle et les résultats ultérieurs en lecture (National Early Literacy Panel, 2008 ; Foster et Miller, 2007) et, à ce titre, devrait être incluse dans les **dépistages de littératie émergente** (tel qu'appuyé par Piasta, 2014 et Lonigan et coll., 2011).

Au-delà des dépistages, il faut continuer à pister les progrès des apprenants quant à la connaissance de l'alphabet, surtout ceux qui présentent des résultats faibles à cet égard en début de parcours. Chercher à distinguer les apprenants dont la croissance du principe alphabétique est favorable de ceux chez qui elle semble inadéquate ou trop peu développée (Heilmann et coll., 2018). Ces apprenants présentent le plus grand risque de difficultés ultérieures en lecture.

Le dépistage initial ainsi que le pistage des progrès devraient être intégrés aux pratiques pédagogiques habituelles pour différencier l'enseignement du principe alphabétique pour répondre aux besoins d'apprentissage individuels des apprenants (Piasta, 2014).

Conformément aux approches tripartites de soutien de services à l'élève (*ang. multi-tiered systems of support — MTSS*) et de la réponse à l'intervention (Greenwood et coll., 2014), les apprenants qui démontrent de faibles connaissances de l'alphabet et qui montrent peu de progrès peuvent nécessiter un enseignement de plus en plus intensif pour soutenir leur apprentissage de la lecture et atténuer les difficultés de lecture ultérieures qui peuvent survenir (Strang et Justice, 2023).

Liste de vérification et pistage des correspondances graphèmes-phonèmes

- Présentez à l'apprenant les graphèmes suivants, un à la fois.
- Demandez-lui de vous donner le nom de la lettre, et le son de la lettre.
- Lorsque le son du graphème peut varier ***(e, c, g, s)***, l'apprenant de la maternelle ou du jardin n'a qu'à identifier un son commun associé à ce graphème.
- Le feuillet est présenté en ordre alphabétique pour faciliter le repérage : veuillez présenter les graphèmes dans une séquence aléatoire qui varie chaque fois que vous faites passer cette épreuve à l'apprenant.

Nom de l'apprenant/e :

Niveau scolaire :

Principe alphabétique simple			Date :								Date :								Date :							
			Réponses fournies en français				Réponses fournies en anglais				Réponses fournies en français				Réponses fournies en anglais				Réponses fournies en français				Réponses fournies en anglais			
lettre	son en API	Exemples du son dans un mot	nom		son		nom		son		nom		son		nom		son		nom		son		nom		son	
			oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
a	/a/, /ɑ/	balle, pas																								
b	/b/	balle																								
c	/s/, /k/	cerise ; camion																								
d	/d/	dur																								
e*	/ə/, /ɛ/	me; elle																								
f	/f/	fée																								
g**	/g/, /ʒ/	garage																								
h***	muet	- -																								
i*	/i/	tire																								
j**	/ʒ/	je																								
k	/k/	koala																								
l	/l/	lac																								
m	/m/	maman																								
n	/n/	nappe																								
o	/o/, /ɔ/	pot ; pomme																								
p	/p/	patte																								
q	/k/	coq ; quatre																								
r	/r/	roue																								
s	/s/, /z/	sable, oiseau																								
t	/t/	tire																								
u	/y/, /Y/	dur, ruche																								
v	/v/	vert																								
w	/w/	wigwam																								
x	/ks/, /gz/ /s/, /z/	taxi, exercice, dix, sixième																								
y	/ɪ/ , /i/ , /j/	cygne, pyjama, voyage																								
z	/z/	zigzag																								
Accents (français seulement)																										
à	/a/	là, à																								
ç	/s/	garçon																								
é	/e/	bébé																								
è	/ɛ/	achète																								
ê	/ɛ/	fête																								
ë	/ɛ/	Noël																								
ï	/i/	maïs																								
Variations de prononciations L'apprenant du français pourrait prononcer les sons associés aux graphèmes /g/, /r/ et /l/ dans sa langue dominante. Si tel est le cas, veuillez noter les variations de prononciation dans la section qui suit.																										
g	/dʒ/	Gerry																								
r	/r/	red																								
ɬ	/ɬ/	lake																								
Digrammes (anglais seulement)																										
ch	/tʃ/	chair																								
th	/θ/	thought																								
	/ð/	the, there																								

*L'apprenant bilingue ou en apprentissage du français langue seconde peut confondre le nom des lettres *e* et *i*
**L'apprenant bilingue ou en apprentissage du français langue seconde peut confondre le nom des lettres *j* et *g*.
***Le graphème « h » peut parfois sembler aspiré sur certains mots (p. ex. dehors) selon les régions.

Une fois l'épreuve complétée, il est permis de revenir sur ces lettres pour vérifier si tel est le cas.

Liste de vérification et pistage des correspondances graphèmes-phonèmes

- Présentez à l'apprenant les graphèmes suivants, un à la fois.
- Demandez-lui de vous donner le nom de la lettre, et le son de la lettre.
- Lorsque le son du graphème peut varier (***e***, ***c***, ***g***, ***s***), l'apprenant de la maternelle ou du jardin n'a qu'à identifier un son commun associé à ce graphème.
- Le feuillet est présenté en ordre alphabétique pour faciliter le repérage : veuillez présenter les graphèmes dans une séquence aléatoire qui varie chaque fois que vous faites passer cette épreuve à l'apprenant.

Nom :

Niveau scolaire :

Graphèmes complexes			Date :				Date :				Date :			
			Réponses fournies en français		Réponses fournies en anglais		Réponses fournies en français		Réponses fournies en anglais		Réponses fournies en français		Réponses fournies en anglais	
lettre	API	Exemples	Item réussi		Item réussi		Item réussi		Item réussi		Item réussi		Item réussi	
			oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
Sons vocaliques oraux														
ai	/ɛ/, /e/	balai, ferai												
au	/o/	sauter												
eau	/o/	bateau												
ei	/ɛ/	neige												
er	/e/, /ɛʁ/	sauter, mer												
eu	/ø/	jeu, feu												
ez	/e/	nez												
oi	/wa/	moi												
ou	/u/	sou												
ui	/ɥi/	lui												
Sons consonantiques														
ch	/ʃ/	chou												
gn	/ɲ/	beigne												
ph	/f/	photo												
Sons vocaliques nasaux														
in	/ɛ̃/	lapin												
on	/ɔ̃/	mon												
un	/œ̃/	lundi												
an	/ɑ̃/	manger												
en	/ɑ̃/	enfant												
ein	/ɛ̃/	plein												
ain	/ɛ̃/	bain												
oin	/wɛ̃/	loin												
Sons vocaliques avec glides														
ille	/ij/	fille, brille												
ail(le)	/aj/	chandail, paille												
eil(le)	/ɛj/	vieil, veille												
euil(le)	/œj/	écureuil, feuille												
ouil(le)	/uj/	nouille												
Sons vocaliques nasaux contextuels														
am	/ɑ̃/	ampoule												
em	/ɑ̃/	emporter												
im	/ɛ̃/	important												
om	/ɔ̃/	ombre												

*« um », « aim » et « eim » ne sont pas présentés, car trop peu fréquents

Note : bien que les sons doux et durs que font les graphèmes contextuels et invariables « c » et « g » puissent être acceptés, les graphèmes contextuels variables (nasales devant m, b et p, par exemple) ne peuvent être présentés sans contexte. Ne pas évaluer avant que la règle ait été enseignée.

Liste de vérification et pistage des correspondances phonèmes-graphèmes

- Dictez à l'apprenant chacun des phonèmes suivants, un à la fois.
- Demandez-lui d'écrire, le plus simplement possible (en utilisant le moins de lettres possible), la ou les lettres qui peuvent faire le son (dites /f/ et non "èffe").
- On ne le pénalise pas s'il opte pour une orthographe plus complexe que celle recherchée. Toutefois, il est permis de susciter les réponses simples attendues.
- Toute réponse plausible doit être acceptée.
- Le feuillet est présenté en ordre alphabétique pour faciliter le repérage : veuillez dicter les phonèmes dans une séquence aléatoire qui varie chaque fois que vous faites passer cette épreuve à l'apprenant.

Nom :

Niveau scolaire :

son		réponse écrite probable	autres réponses possibles	Date			Date			Date		
				Réussite		Production de l'apprenant/e	Réussite		Production de l'apprenant/e	Réussite		Production de l'apprenant/e
				oui	non	Transcription de l'erreur	oui	non	Transcription de l'erreur	oui	non	Transcription de l'erreur
Orthographe des graphèmes simples												
/a/	ami	a, à										
/b/	bas	b										
/d/	dos	d										
/ə/	le	e	œ, œu, eu									
/f/	feu	f	ph									
/g/	gant	g										
/i/	image	i	y									
/ʒ/	Jean	j	g									
/k/	koala	k	c, q, qu, ch									
/l/	lit	l										
/m/	mur	m										
/n/	nom	n										
/o/	orange	o	au, eau									
/p/	papa	p										
/r/	rat	r										
/s/	sel	s	c, ss, ç									
/t/	tour	t										
/y/	usine	u										
/v/	vite	v										
/w/	wapiti	w	ou									
/z/	zoo	z	s									
/e/	été	é	er, ez, ée...									
/ɛ/	aimer	è	ai, e, ei, et, ê, ë									
Orthographe des graphèmes vocaliques complexes												
/wa/	oiseau	oi	wa									
/ø/	feu	eu										
/u/	oubli	ou										
Orthographe des graphèmes consonantiques complexes												
/ʃ/	chat	ch										
/ɲ/	ligne	gn										
Orthographe des graphèmes nasaux												
/ɑ̃/	cent	an	en, am, em									
/ɛ̃/	lapin	in	ain, ein, in									
/ɔ̃/	bon	on	om									
/œ̃/	un	un	um									
/wɛ̃/	loin	oin										
Orthographe des graphèmes vocaliques avec glides												
/ɑj/	chandail	ail(le)										
/ɛj/	merveille	eil(le)										
/œj/	feuille	euil(le)	oeil									
/uj/	chatouille	ouil(le)										

Habiletés alphabétiques des apprenants de la maternelle à la 1re année : reconnaitre le nom et le son de la lettre, le son initial d'un mot et écrire son prénom

Diverses données sur la connaissance du principe alphabétique

10 lettres ou plus à la fin Jardin 1 18 lettres majuscules 15 lettres minuscules	Piasta, S., Petscher, Y., et Justice, L. (2012). How Many Letters Should Preschoolers in Public Programs Know? The Diagnostic Efficiency of Various Preschool Letter-Naming Benchmarks for Predicting First-Grade Literacy Achievement, Journal of Educational Psychology, 104(4), pp. 954-958 doi: 10.1037/a0027757

Taux de réussite à nommer les lettres (majuscules et minuscules), à identifier le son de la lettre, le son initial d'un mot et à savoir écrire son prénom.

Les études de Puranik et Lonigan, 2012 ; Liberman, 1985 ; Bloodgood, 1999 ; Welsch et coll., 2003, entre autres, ont montré que les habiletés en littératie des apprenants peuvent être prédites à partir de leur compétence à savoir écrire leur prénom en jardin.

Étude réalisée en anglais		Nom de la lettre /26		Son de la lettre /26	Identifier le son initial d'un mot /10	Savoir écrire son prénom /7
		Majuscules	Minuscules	casse non précisée		
PreK/Jardin 1 (printemps)		12 — 21	9 à 17	4 à 8	5 à 8	5 à 7

On demande à l'apprenant de nommer les 26 lettres majuscules.
L'apprenant qui nomme > 16 lettres passe à la tâche de dénomination des lettres minuscules.
L'apprenant qui nomme 9 minuscules passe à la tâche d'identification des sons de 23 lettres et 3 digrammes (*ch, sh* et *th*).
Les lettres suivantes sont exclues de l'exercice : *m* comme il sert d'exemple ; *q* et *x* comme elles ne peuvent pas faire un seul son.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., et Swank, L. (2004). Phonological Awareness Literacy Screening PreK Teacher's Manual, University of Virginia, USA. https://palsresource.info/wp-content/uploads/2015/03/prek_technical_chapter.pdf

Mois testé	Comptine de l'alphabet	Nom de la lettre /26		Son de la lettre /26	
		Majuscules	Minuscules	Majuscules	Minuscules
GS/Jardin 2 (novembre)	5,5 (5,6)	8,6 (7,7)	5,7 (5,4)	4,1 (3)	2,8 (2,5)
GS/Jardin 2 (avril)	9,3 (7,7)	13,2 (7,6)	10,1 (6,1)	7,9 (4)	6,1 (3,8)
CP/1re année (septembre)	12,6 (7,8)	14,6 (7,6)	12,4 (6,4)	8,7 (5,1)	8 (4,5)

Cette étude a été réalisée en France. Afin de faciliter l'interprétation, les équivalences de niveau scolaire France / Canada ont été indiquées. Cette étude a été réalisée avant que l'enseignement du principe alphabétique ait été abordé de manière explicite et représente ce que les apprenants ont identifié correctement aux trois moments indiqués, soit en novembre et en avril de GS ou Jardin 2, et à la rentrée en 1re année.

Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., et Magnan, A., (2009). Poids des connaissances alphabétiques précoces dans l'acquisition de l'écrit : une étude longitudinale auprès d'enfants de 5 à 10 ans. Archives de psychologie, 74, p. 204-226.

CP/1re année (sept)		17 20% des apprenant es <12 lettres	

Foulin J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. Psychologie Française, 52, p. 431-444

Résumé des conclusions de la recherche sur la façon dont les jeunes enfants apprennent l'alphabet	L'approche de "la lettre de la semaine" n'est alors pas indiquée
Diverses caractéristiques des lettres, ainsi que des attributs des apprenants, comme leur nom, influent sur les lettres que les enfants apprennent plus tôt ou plus tard et qu'ils trouvent plus faciles ou plus difficiles.	La lettre de la semaine aborde chacune des 26 lettres de manière égale en termes d'activités d'apprentissage proposées aux enfants et de temps alloué à l'enseignement. Les curriculum qui présentent une lettre / semaine les présentent dans l'ordre alphabétique.
Le schéma d'apprentissage de l'alphabet varie d'un enfant à l'autre, mais la façon dont les jeunes enfants apprennent le nom et le son des lettres n'est ni aléatoire ni complètement idiosyncrasique. Il existe des modèles d'apprentissage que nous pouvons utiliser pour planifier notre enseignement.	L'approche de la lettre de la semaine traite tous les enfants de la classe de la même manière en ce qui concerne le quoi et le quand de la connaissance de l'alphabet. Une telle approche ignore complètement les connaissances antérieures de l'enfant et ce que les données d'évaluation indiquent comme étant les meilleures prochaines étapes pour les enfants individuels et les groupes d'enfants de la classe. Cela rend l'enseignement inefficace au mieux et inefficient au pire.
Il existe des liens statistiquement et pratiquement significatifs entre la conscience phonologique et l'apprentissage de l'alphabet.	L'approche de la lettre de la semaine est problématique si elle se concentre principalement sur les activités de dénomination des lettres et des sons des lettres sans inclure également une attention pédagogique systématique suffisante à la conscience phonologique en conjonction avec la connaissance des lettres.

Teale, W. (2015). How Many Letters and Letter Sounds Should Young Children Know, And By When? https://blog.heinemann.com/letter-a-week-ntbt1

Des outils pour appuyer la planification d'activités pédagogiques explicites, systématiques et structurées

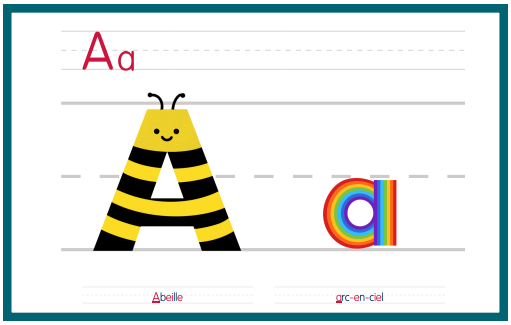
Vous avez maintenant une bonne compréhension de la progression qui pourrait favoriser l'apprentissage du nom des lettres et des sons qu'elles peuvent représenter. Des outils ont été conçus dans le but de fournir au personnel enseignant et aux apprenantes des moyens de s'exercer, en suscitant leur intérêt à partir de pratiques pédagogiques qui ont fait leurs preuves scientifiques.

Dans les documents qui accompagnent *AlphaGraphe*, vous trouverez :

- le napperon des noms et des sons des lettres (pour l'élève)
  - il contient toutes les lettres de l'alphabet en format majuscule et minuscule
  - parfois, pour les lettres pouvant faire 2 sons communs (c, g, s, g, e, o) 2 aide-mémoires sont fournis afin de permettre au personnel enseignant de faire le choix didactique le plus pertinent pour son groupe d'élève
  - pour ces lettres, il est permis de donner plus d'un son (/k/ ou /s/ pour la lettre « c »), mais l'enseignement du principe alphabétique ne doit pas tenter d'expliquer les règles lexicales — à ce stade, il est suffisant de s'en tenir au nom et au(x) son(s) que font les lettres (p. ex. « c » devant a, o et u = /k/ ; « c » devant e, i, y = /s/)

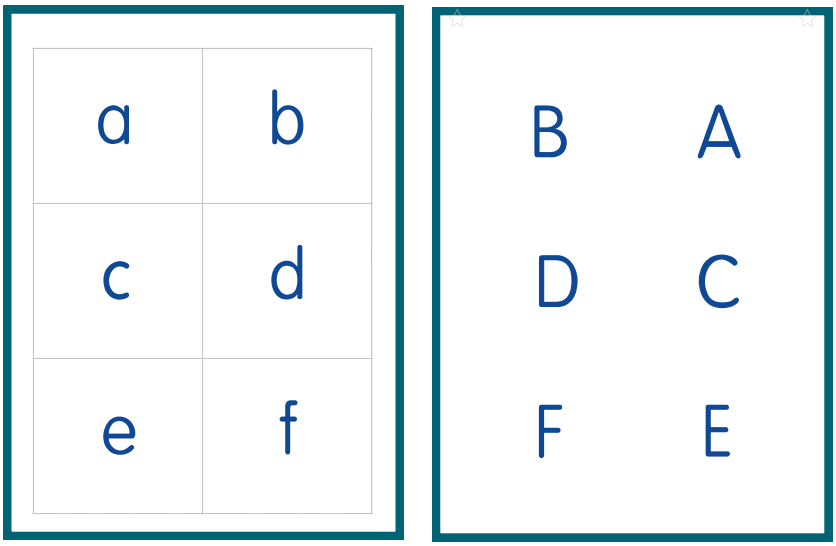


- des affiches individuelles de chaque lettre majuscule et minuscule ainsi que leur positionnement sur la ligne

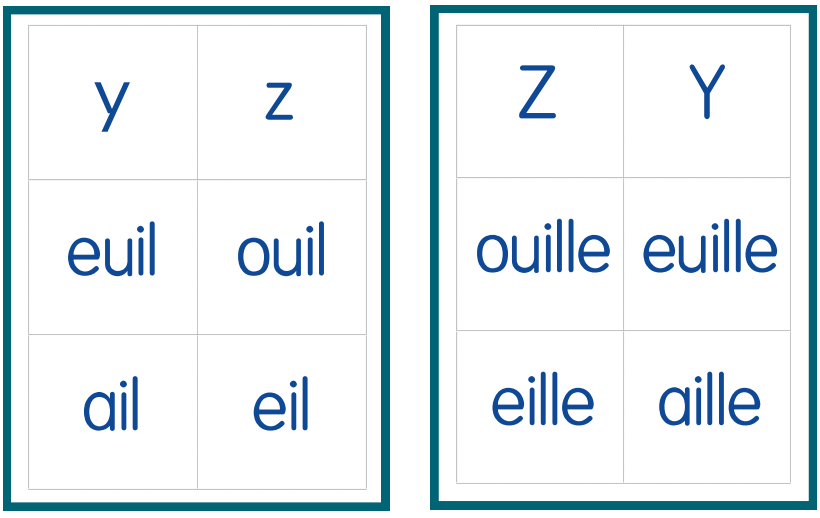


Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

- Des **cartes** pour s'exercer sur lesquelles les lettres minuscules et majuscules sont imprimées recto verso pour faciliter le rangement, l'accès et réduire l'empreinte écologique.



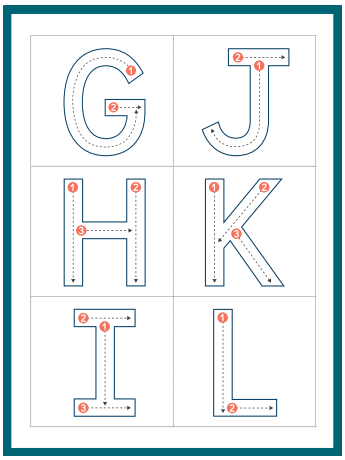
- Pour les élèves plus avancés, des cartes de graphèmes complexes vous sont fournies même si l'enseignement de ces graphèmes n'est pas attendu en maternelle/au jardin.

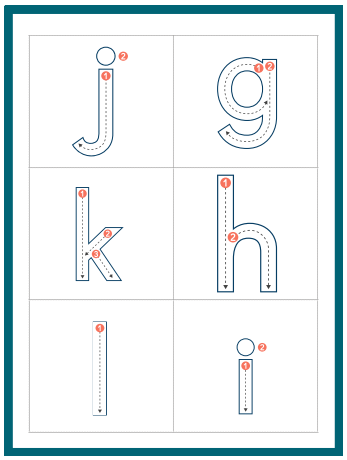


- Des **cartes individuelles** pour permettre différentes modalités d'exercices graphomoteurs, motokinesthésiques et visuels pour favoriser l'apprentissage du principe alphabétique

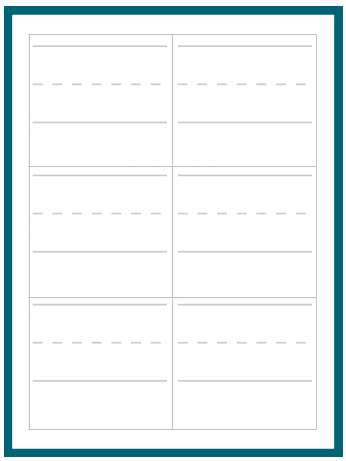
recto





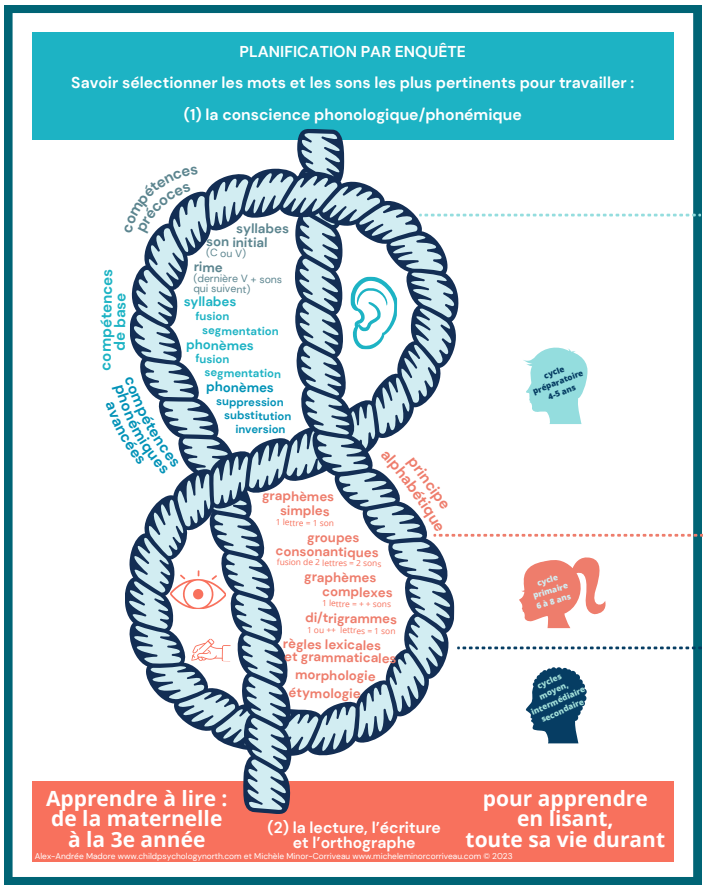


verso



Une fois les cartes plastifiées,
l'apprenante peut tracer avec son doigt
ou écrire les lettres au moyen d'une plume-feutre
soluble à l'eau ou effaçable à sec.

- Une méthode de **planification par enquête** : savoir sélectionner les mots et les sons les plus pertinents pour travailler :
  - (1) la conscience phonologique/phonémique
  - (2) la lecture, l'écriture et l'orthographe





  - En étant conscient des sons/des lettres qui pourraient être plus faciles/difficiles à maitriser que d'autres, il est possible de placer l'élève dans une situation de réussite.
  - En présentant les lettres ou graphèmes les plus simples et constants d'abord, les connaissances de l'apprenant croissent de manière graduelle ce qui lui inspire confiance en lisant les mots qui contiennent des lettres qui font des sons qui ont déjà été enseignés.

- Des **listes de mots** à correspondances lettres/sons étroites et transparentes vous sont proposées pour étayer (différencier) les apprentissages des apprenants.

Listes de mots à correspondances lettres-sons étroites et transparentes

Les correspondances lettres-sons/sons-lettres du principe alphabétique simple sont à enseigner de manière explicite avant de présenter ces mots.

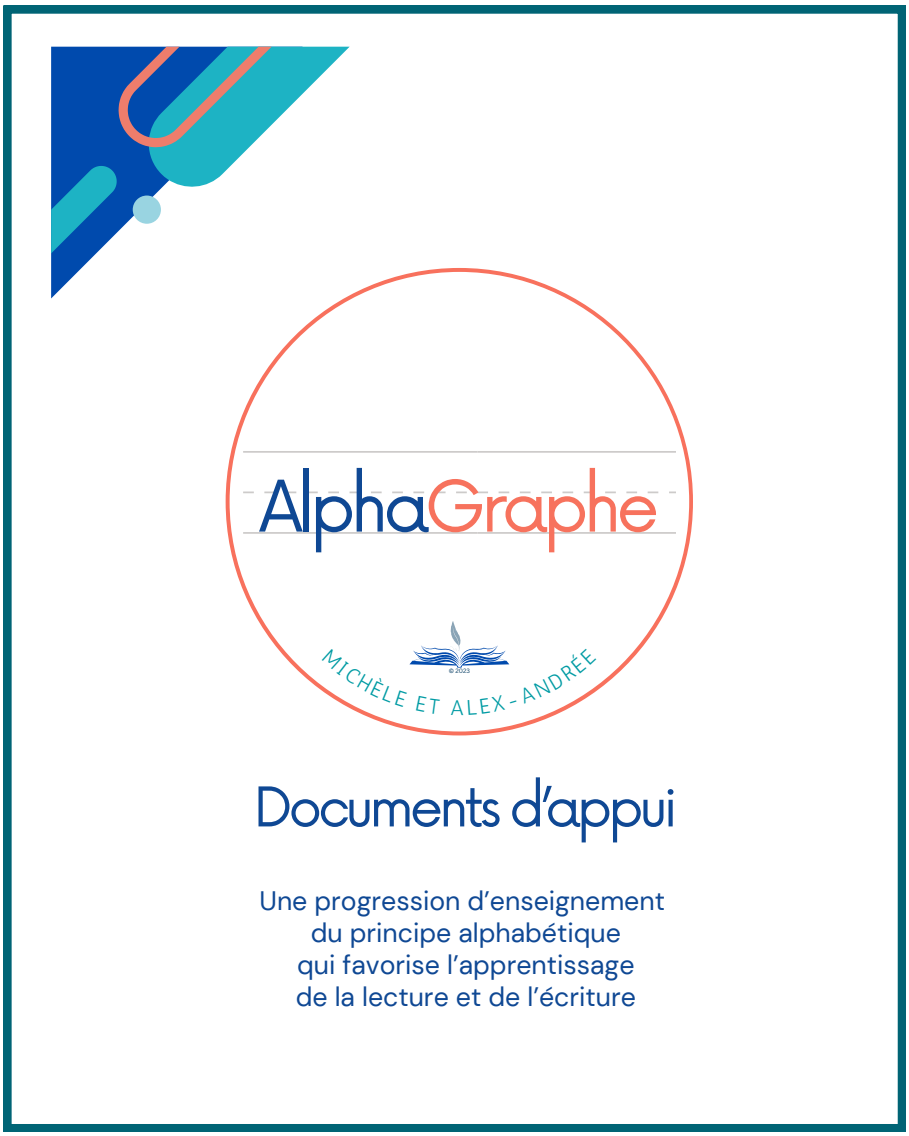
- Prêtez une attention particulière aux règles à enseigner avant de passer à la sélection des mots.
- La longueur des mots est un indice de difficulté moins fidèle que la structure syllabique.
- Un mot comme « parc » est plus difficile à lire ou à écrire que le mot « papa » ou « papy ».
- Le mot « lavabo » pourrait être plus facile à lire que le mot « cric » et sera plus facile à écrire également.

CVC	CV/CV	CVCe			CV/CVC	CV/CVCe	
bac	bobo	base	gèle	pige	canif	bagage	hésite
bal	cela	bave	gène	pile	futur	balade	humide
bec	ciné	bêle	gêne	pipe	local	banane	jujube
bol	cité	bête	gîte	pire	métal	bavure	lavage
bus	cola	bise	iode	pôle	métis	bidule	légume
car	côté	cage	jade	pose	mugir	bipède	limite
cet	démo	cale	juge	puce	récif	bobine	madame
cil	dodo	cane	jupe	rage	rôtir	bolide	manège
dur	dodu	cape	jure	rame	rugir	bovine	marine
fil	doré	case	jute	râpe	salir	cabale	ménage
gaz	gelé	cave	lame	rare	super	cabane	mesure
ira	joli	cime	lave	rase	tenir	cabine	mijote
lac	kiwi	cire	lime	rêve		cajole	minute
lys	méli	cite	lire	ride	CVC/CV	carafe	narine
mal	mélo	code	lise	rime	disco	cerise	navire
mec	pâté	coke	Lise	rire	mordu	cigale	parade
mer	poli	cône	lobe	rite	parti	cigare	patate
nul	raté	cote	loge	rive	picto	cirage	pédale
nul	reçu	côte	luge	robe	recto	codage	pelure
paf	relu	cube	lune	rode	recul	colère	pépite
par	salé	cure	luxe	rôde	resto	comète	pétale
pet	sali	cuve	Line	rôle	sorti	copine	petite
pic	silo	dame	Lise	rose	tordu	cupide	picote
pif	soda	date	Lyse	rude	turbo	débute	pirate
roc	taco	dîme	mage	ruse	tesla	décale	pivote
sac	vélo	dîne	mâle	sage	dicta	décide	police
sec	yéti	dire	mare	sale		décore	popote
sel		dôme	même	sème		défile	potage
sol		dose	mène	sève		dégèle	racine
sud		dune	mère	suce		délice	rapide
sur		face	mime	tête		déluge	recule
tac		fade	mine	tige		démode	refuse
tel		fête	mire	tire		désire	relève
tic		fige	mise	toge		devine	relire
tir		file	mode	tôle		dévore	repose
toc		fine	nage	vase		digère	rigide
vis		fixe	noce	vide		divise	rigole
vol		gage	note	vite		façade	salive
yak		gare	pâte	vive		famine	savane
zag		gâte	père	vote		farine	tapage
zig			pèse	zone		féline	tirage
zut						féroce	tisane
						fidèle	tomate
						finale	totale
						galope	tulipe
						garage	valise
						gigote	visage
						habite	visite
						hélice	volum

- Pour obtenir une variété de ressources pédagogiques qui peuvent vous servir dans vos diverses activités d'enseignement, cherchez ce symbole :

- et rendez-vous à www.teacherspayteachers.com/Store/Reusslire pour télécharger les ressources offertes gratuitement qui sont alignées avec la science de la littératie.

- La recherche qui sous-tend l'orientation prise lors de la création de cette progression des apprentissages du principe alphabétique a été regroupée dans les **Documents d'appui**. À vous de les consulter au besoin.



Intégrer *AlphaGraphe* à la planification d'activités pédagogiques explicites, systématiques et structurées

Des recherches récentes ont confirmé les effets bénéfiques d'évoquer l'écrit dans diverses activités dès la rentrée scolaire. Les constats suivants ont été dégagés :

- Il est utile de présenter des **mots de vocabulaire connus** lors d'activités en conscience phonologique.
- Aussi est-il profitable d'éveiller la conscience morphologique à l'oral pour attirer l'attention de l'apprenant sur les petites parties de mots qui peuvent être substituées ou manipulées pour changer le sens (faire — défaire — refaire; tourner, retourner, contourner ; peigné — dépeigné). Cette compétence peut cibler des affixes plus usuels qui s'entendent pour dériver des mots de la même famille, dès la rentrée scolaire, jusqu'au terme de la 12e année : il s'agit de choisir du vocabulaire en lien avec des concepts à élaborer qui sont pertinents pour les apprenants et qui sont reliés aux thèmes présentés.
- L'apprenant peut tracer ou écrire des lettres même s'il ne connait pas tous les sons que peut faire la lettre ciblée.

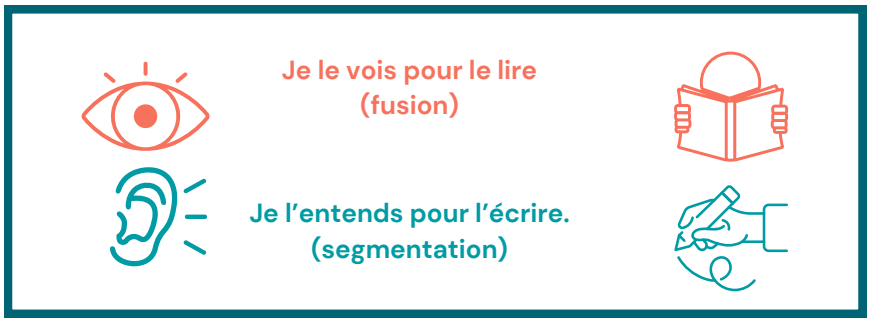
Dès que l'apprenant est conscient de l'alphabet, on adopte le principe suivant, en travaillant à la fois la lecture (le nom/le son) et l'écriture (calligraphie) des lettres :



À l'inverse, on peut partir d'un son entendu, pour ensuite trouver la lettre qui peut représenter ce son sur un arc de l'alphabet, à titre d'exemple pour ensuite l'écrire. Une vidéo explicative de l'utilisation de l'ArcPhabet est disponible sur la chaine *YouTube Alex, votre psychologue scolaire* et les activités **Arcphabet** sont disponibles sur le site TPT reussLirE.



Si vous adoptez cette approche, **évitez les sons qui nécessitent une combinatoire** de plus d'une lettre pour s'écrire (ch, eu, on…). On y arrivera un peu plus tard, une fois que le code alphabétique simple sera consolidé. À ce moment-là, une fois que l'apprenant saura écrire des mots à correspondance sons lettres 1:1 (c.-à-d. 1 lettre fait 1 son), on passera à l'adage suivant :



La **fusion** et la **segmentation** sont les deux types de compétences qui relèvent de la conscience phonologique/phonémique qui exercent une influence positive sur le développement de la lecture et de l'écriture (Kilpatrick, 2015 ; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, et Otaiba, 2014 ; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000 ; Spector, 1995 ; Torgesen, Morgan et Davis, 1992 ; Yopp, 1988). La recherche indique que les habiletés en conscience phonémique sont plus prédictives de la réussite en lecture que les habiletés en conscience phonologique (Hansford, Garforth et King, 2023 ; Nation et Hulme, 1997) quoique ces dernières habiletés s'acquièrent plus tôt et plus facilement que les tâches associées à la conscience phonémique (Melby-Lerva, Lyster et Hulme, 2012 ; Stanovich, 2000 ; Ball, 1993). Une revue de ces éléments se trouve au chapitre 3 de la ressource pédagogique *Le langage oral à portée de la main* qui peut être commandée en suivant ce lien : https://form.jotform.com/221315264058046.



Des recherches démontrent un chevauchement dans l'activation des aires corticales motrices lors de différentes tâches associées à la lecture et à l'écriture.
À titre d'exemple :

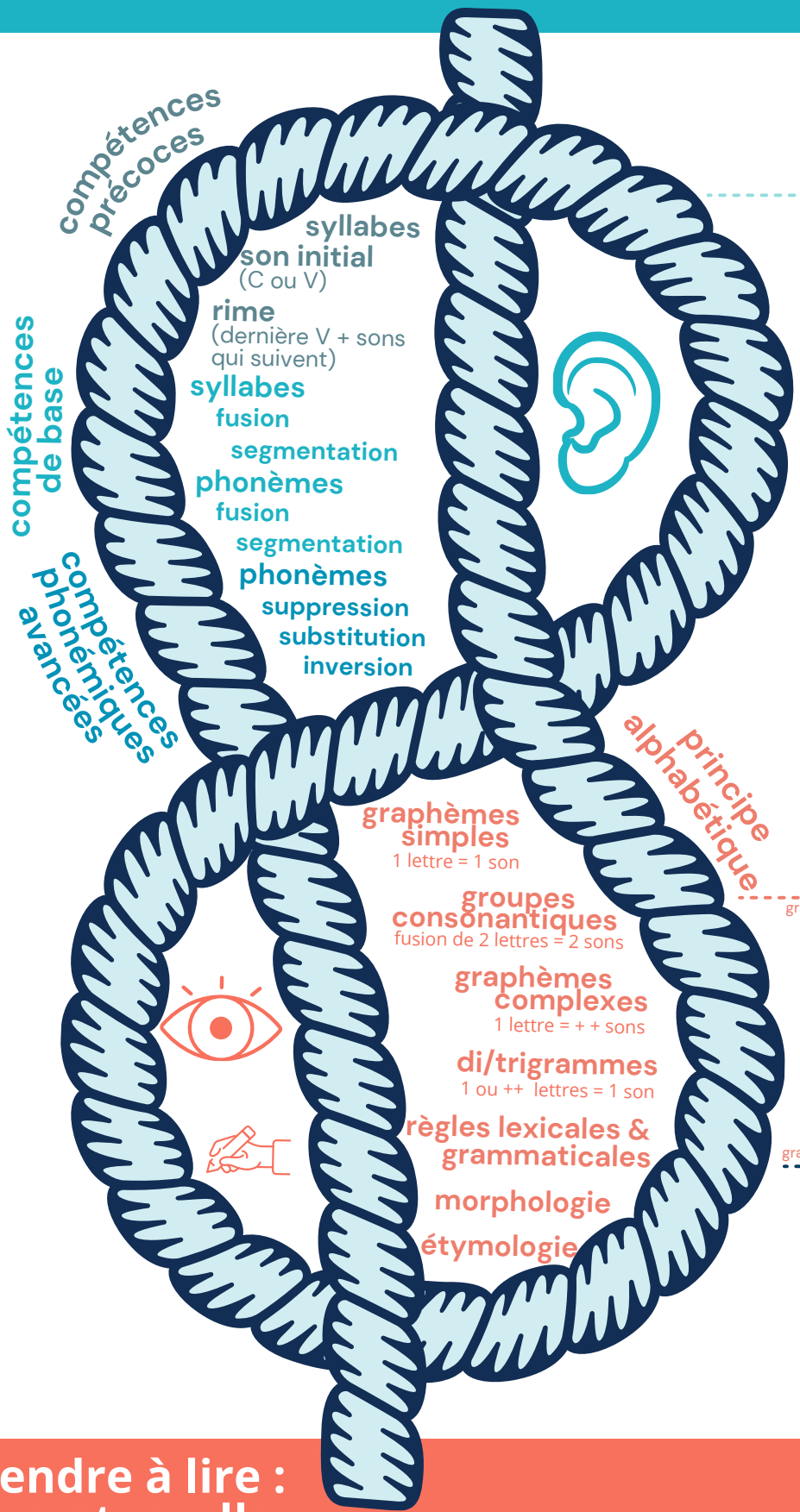
- l'aire visuelle est activée même sans stimuli visuels lors d'une tâche de rédaction d'un message (on cherche à trouver les lettres pour représenter les sons des mots dans notre message) ; cette aire est également activée lors de mots entendus
- l'aire corticale auditive est activée sans présence du son lors d'une tâche d'écriture d'un mot (conversion phonographémique ou sons-lettres)
- l'aire corticale motrice est activée même lors de tâche qui n'exigent pas de geste graphomoteur — dans lesquelles l'objectif n'est pas d'écrire le mot ou la lettre — ou dans les tâches qui exigent que l'on dactylographie les lettres pour écrire les mots.

Cette interaction dans l'activation corticale permet de conclure qu'il est bénéfique de stimuler **tous les sens** (visuels, auditifs, moteurs) dans les diverses activités d'apprentissages liées à la lecture et à l'écriture. (Sood et Sereno, 2016 ; Petkov et Belin, 2013 ; Perrone-Bertolotti, Kujala, Vidal, Hamame, Ossandon, Bertrand, Minotti, Kahane, Kerbi, et Lachaux, 2012 ; Proverbio, D'Aniello, Adorni, et Zani, 2011 ; Buchweitz, Mason, Tomitch, et Just, 2009 ; Besle, Fischer, Bidet-Caulet, Lecaignard, Bertrand, et Girard, 2008 ; Pekkola, Autti, Jääskeläinen, 2005)

PLANIFICATION PAR ENQUÊTE

Savoir sélectionner les mots et les sons les plus pertinents pour travailler :

(1) la conscience phonologique/phonémique



cycle préparatoire 4-5 ans

graphèmes simples, stables, constants, transparents, acontextuels

cycle primaire 6 à 8 ans

graphèmes complexes, variables, inconsistants, opaques, contextuels

cycles moyen, intermédiaire secondaire

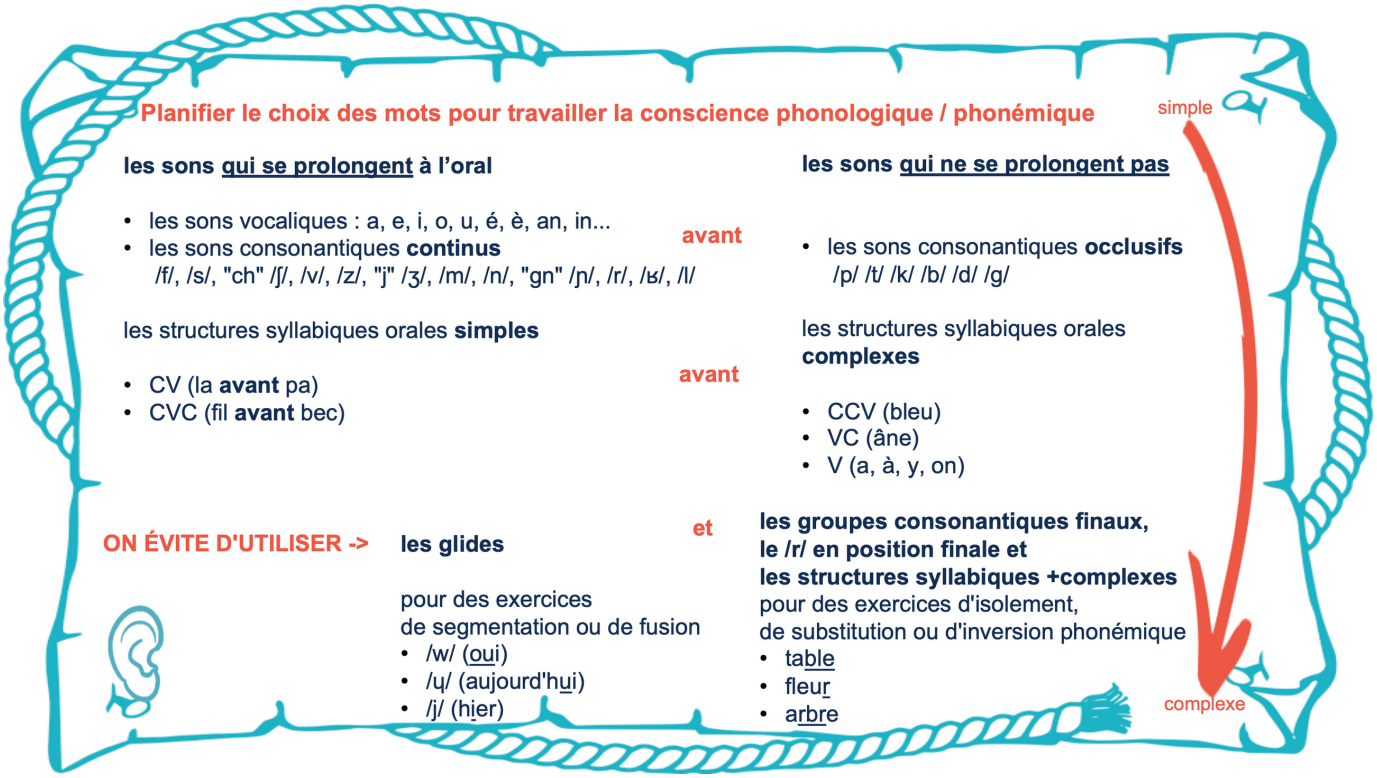
Apprendre à lire : de la maternelle à la 3e année

(2) la lecture, l'écriture et l'orthographe

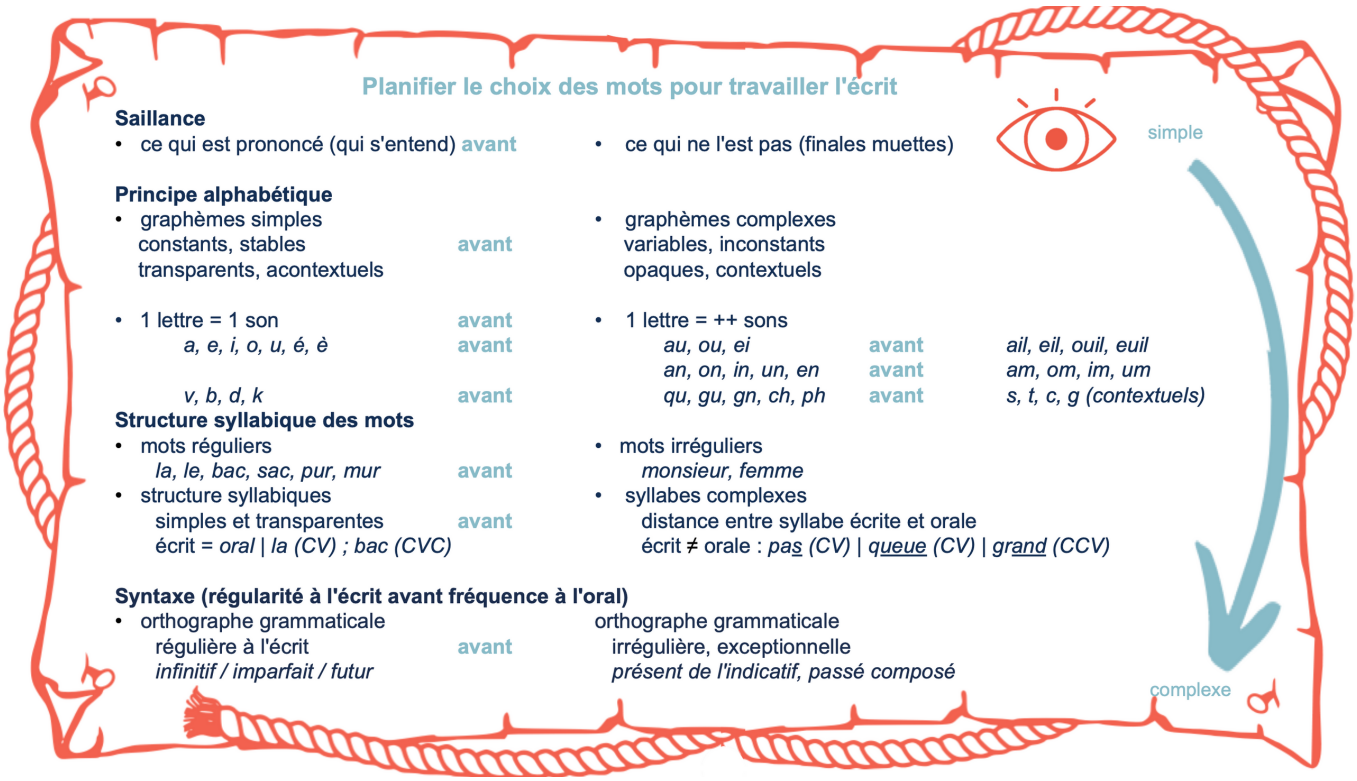
pour apprendre en lisant, toute sa vie durant

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Le personnel enseignant peut utiliser les balises suivantes pour planifier le type de sons, de syllabes ou de mots à utiliser lors d'exercices de conscience phonologique ou phonémique qui se font à l'oral.



Lorsque vient le temps de jumeler des tâches de lecture ou d'écriture, le personnel enseignant peut utiliser les balises suivantes pour planifier le type de sons, de syllabes ou de mots à utiliser lors d'exercices ciblant l'écrit.



Listes de mots à correspondances lettres-sons étroites et transparentes

Les correspondances lettres-sons/sons-lettres du principe alphabétique simple sont à enseigner de manière explicite avant de présenter ces mots.

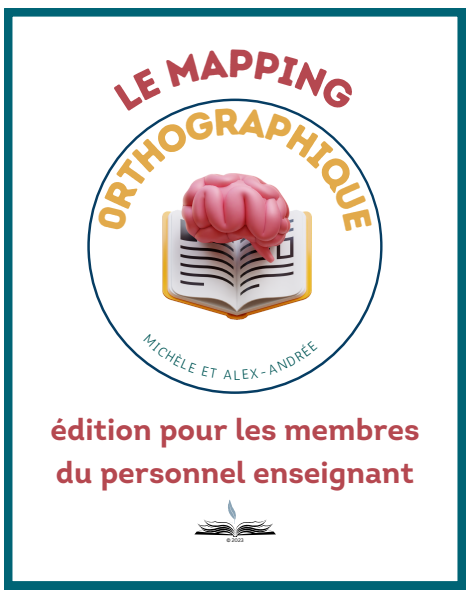
- Prêtez une attention particulière aux règles à enseigner avant de passer à la sélection des mots.
- La longueur des mots est un indice de difficulté moins fidèle que la structure syllabique.
- Un mot comme « parc » est plus difficile à lire ou à écrire que le mot « papa » ou « papy ».
- Le mot « lavabo » pourrait être plus facile à lire que le mot « cric » et sera plus facile à écrire également.

CVC	CV/CV	CVCe			CV/CVC	CV/CVCe	
bac	bobo	base	gèle	pige	canif	bagage	hésite
bal	cela	bave	gène	pile	futur	balade	humide
bec	ciné	bêle	gêne	pipe	local	banane	jujube
bol	cité	bête	gîte	pire	métal	bavure	lavage
bus	cola	bise	iode	pôle	métis	bidule	légume
car	côté	cage	jade	pose	mugir	bipède	limite
cet	démo	cale	juge	puce	récif	bobine	madame
cil	dodo	cane	jupe	rage	rôtir	bolide	manège
dur	dodu	cape	jure	rame	rugir	bovine	marine
fil	doré	case	jute	râpe	salir	cabale	ménage
gaz	gelé	cave	lame	rare	super	cabane	mesure
ira	joli	cime	lave	rase	tenir	cabine	mijote
lac	kiwi	cire	lime	rêve		cajole	minute
lys	méli	cite	lire	ride	CVC/CV	carafe	narine
mal	mélo	code	lise	rime	disco	cerise	navire
mec	pâté	coke	Lise	rire	mordu	cigale	parade
mer	poli	cône	lobe	rite	parti	cigare	patate
nul	raté	cote	loge	rive	picto	cirage	pédale
nul	reçu	côte	luge	robe	recto	codage	pelure
paf	relu	cube	lune	rode	recul	colère	pépite
par	salé	cure	luxe	rôde	resto	comète	pétale
pet	sali	cuve	Line	rôle	sorti	copine	petite
pic	silo	dame	Lise	rose	tordu	cupide	picote
pif	soda	date	Lyse	rude	turbo	débute	pirate
roc	taco	dîme	mage	ruse	tesla	décale	pivote
sac	vélo	dîne	mâle	sage	dicta	décide	police
sec	yéti	dire	mare	sale		décore	popote
sel		dôme	même	sème		défile	potage
sol		dose	mène	sève		dégèle	racine
sud		dune	mère	suce		délice	rapide
sur		face	mime	tête		déluge	recule
tac		fade	mine	tige		démode	refuse
tel		fête	mire	tire		désire	relève
tic		fige	mise	toge		devine	relire
tir		file	mode	tôle		dévore	repose
toc		fine	nage	vase		digère	rigide
vis		fixe	noce	vide		divise	rigole
vol		gage	note	vite		façade	salive
yak		gare	pâte	vive		famine	savane
zag		gâte	père	vote		farine	tapage
zig			pèse	zone		féline	tirage
zut						féroce	tisane
						fidèle	tomate
						finale	totale
						galope	tulipe
						garage	valise
						gigote	visage
						habite	visite
						hélice	volum

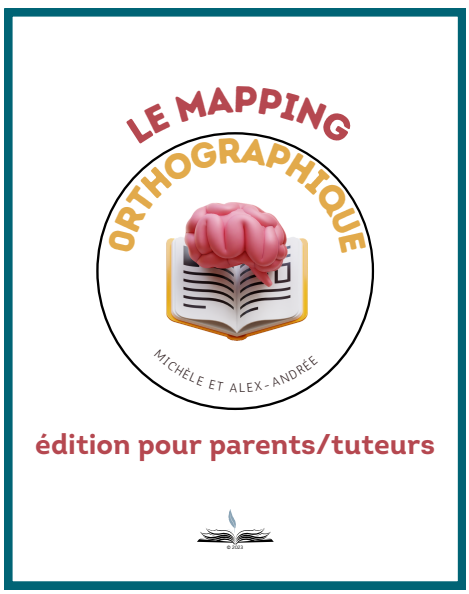
CV/CV/CV	CCV	CCVC		CVCC	V	VC/CV/VC
domino casino décoré défilé dégelé désiré **CVC/CV/CV** disputé **CVC/CV/V** cardio **CVC/CVC** castor	clé cri cru pli plu tri **CV/CCV** sucré micro **CCV/CV** prêté frigo fripé prévu	bloc brac bric brut clac club crac cric crié croc Éric flac flic floc	frac fric froc grec grog prié prof star trac tram trio troc truc vrac	film parc turc **CCVCe** drôle glace flûte plage stable **CCV/CV/V** stéréo	a à y Ô **VC** il as or **V/CV** ado élu épi ici uni usé **VC/CVCe** espace espèce organe	actuel **VC/CVCe** active admire alcôve **V/CCVCe** agrume écrase écrire énorme **V/CVCCe** adopte adulte alarme **VCC** arc

* mots hors séquence
**à présenter hors séquence (présentés tôt dans des livres décodables ; un enseignement explicite est requis avant que l'apprenant les rencontre en lecture)

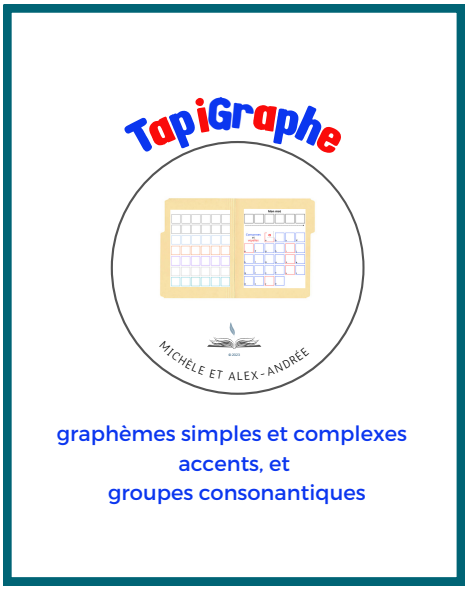
Activités qui favorisent le mapping orthographique à découvrir sur le site TPT reussLirE :



édition pour les membres du personnel enseignant



édition pour parents/tuteurs



graphèmes simples et complexes
accents, et
groupes consonantiques

Autres activités à découvrir sur le site TPT reussLirE :









L'art de calligraphier

Nul ne conteste que les exercices de conscience phonologique et phonémique sont essentiels à la réussite en lecture. Toutefois, il n'est surtout pas interdit d'encourager la calligraphie dès la maternelle. Les enfants ont souvent dessiné et tenté d'écrire des messages avant d'arriver à l'école : il suffit de leur permettre de poursuivre le développement de la motricité fine en leur présentant des activités ludiques qui approfondiront leurs apprentissages. Savoir écrire (imprimer) fait partie des quatre compétences à développer pour boucler la boucle : comprendre, parler, lire et écrire.

En présentant l'alphabet simple en début de progression, l'apprenant pourra s'amuser à nommer la lettre, à dire le ou les sons que font les lettres tout en développant le geste moteur qui aidera à stocker en mémoire la forme graphique de la lettre. Nous savons maintenant que les mots ne s'apprennent pas à partir de leur forme graphique. Toutefois, la forme est importante pour la reconnaissance de la lettre qui, elle, doit être apprise à partir des caractéristiques qui font que le lecteur/scripteur confirmé reconnaisse autant les lettres minuscules que les majuscules.

Les ergothérapeutes possèdent des expertises pour travailler l'intervention requise au niveau de la graphomotricité lorsque les apprenants ont du mal avec la motricité fine qui mène à la bonne formation graphique des lettres. Certains programmes d'intervention qui sont destinés à la rééducation praxique associée au geste moteur d'écrire les lettres font appel à des indices acoustiques pour rappeler à l'apprenant comment former les lettres (p. ex. ABC Boom). Or, la difficulté qui accompagne l'association des sons aux lettres comprend déjà des éléments qui portent à confusion dans le système alphabétique du français et de l'anglais.

Cette pratique risque d'ajouter des possibilités de confusions importantes quant à l'apprentissage des correspondances lettres/sons ou sons/lettres pour lesquelles les difficultés à maitriser le système alphabétique arbitraire sont déjà suffisamment complexes et nombreuses.

Attention ! La graphomotricité est un acte de motricité fine qui prendra plusieurs années à maitriser. Veuillez suivre ces étapes pour permettre à l'apprenant à maitriser le geste moteur pour apprendre à écrire les lettres, ce qui aidera à mémoriser le geste graphique de la lettre et le stocker en mémoire en permanence.

L'apprenant mettra des années à parfaire l'art de calligraphier. Les étapes qui le mènent à pouvoir former les lettres et les écrire sur les espaces réservés à cet effet sur une page lignée de manière lisible sont comme suit :

(1) **Tracer la lettre dans l'air**, dans la crème à raser, de la crème fouettée, dans la gouache, du couscous…

- L'enseignant/e doit s'assurer de modéliser la lettre de la manière que l'apprenant devra la tracer. Si l'enseignant/e fait face à l'apprenant, la lettre devra être tracée en miroir par l'enseignant/e, en suivant la direction que l'apprenant doit suivre. Si c'est trop difficile, il serait sage que l'enseignant/e se retourne un moment, pour regarder dans la même direction que regardent les apprenants, et modéliser la lettre ciblée en faisant le geste qui la représente.



(2) **Tracer la lettre en grand format sur un carton.**

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Le nom ou le son de la lettre ne représente pas la forme utilisée pour l'écrire (Bara et Gentaz (2010). Il faut faire intervenir d'autres moyens pour mémoriser la forme de la lettre.

La recherche a permis de comprendre que, parmi les trois tâches d'entrainement suivantes, soit :

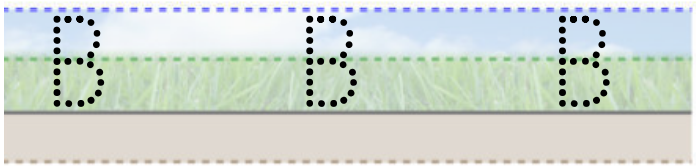
- surligner la lettre (geste graphomoteur),
- toucher une lettre 2 dimensions (p. ex. une lettre en mousse) (indice kinesthésique), et
- regarder la lettre (tâche visuelle),

ce sont les effets #1 (graphomoteur) et #2 (kinesthésique) qui ont été jugés les plus efficaces pour arriver à conserver en mémoire la forme de la lettre.

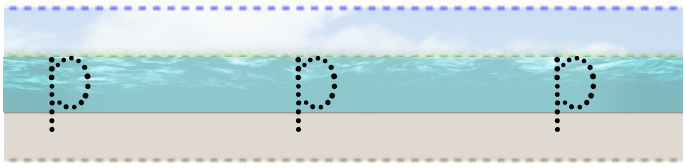


Tracer et copier sont deux composantes importantes à développer pour libérer l'espace cognitif requis pour mémoriser l'orthographe.
Ces deux actions permettent d'apprendre (1) à faire le geste graphique de la lettre, et (2) à segmenter des mots en écrivant (Goigoux, 2016).

(3) **Tracer la lettre sur un modèle de lettres pointillées** sur du papier ciel/gazon/terre :



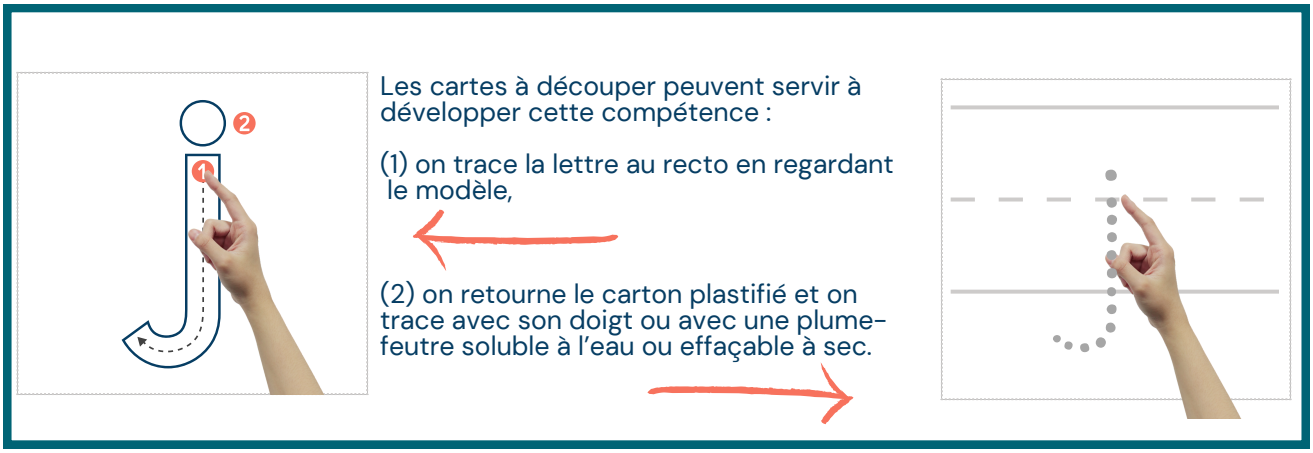
ou ciel/eau/sable :



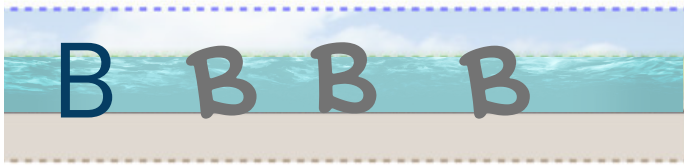
Il existe des raisons théoriques de demander aux élèves qui apprennent le nom et les sons des lettres de les imprimer : il n'y a aucune raison d'exclure l'acte graphomoteur de l'équation. Le fait d'écrire les lettres oblige l'apprenant à regarder les lettres plus attentivement, à acquérir des connaissances sur leurs caractéristiques distinctives et risque d'augmenter la facilité avec laquelle les lettres et les sons seront emmagasinés en mémoire. Il est d'avis qu'on enseigne le nom des lettres, ensuite on leur associe le/les sons ou encore on enseigne le nom et le son d'un seul coup afin d'optimiser l'apprentissage (Shanahan, 2021)

(5) **Copier la lettre en différé**

- Sur un carton (le modèle reste caché — l'apprenant ne peut pas voir ce qui est au verso de la page) l'apprenant regarde la lettre, retourne le carton, et trace la lettre qu'il a vue. À ce stade, il n'est aucunement attendu que la lettre soit tracée avec la préhension du crayon précise et une calligraphie soignée. Ce qui est ciblé, c'est la formation des lettres en respectant les caractéristiques graphiques qui permettent de distinguer les lettres les unes des autres.



(6) **Copier la lettre éloignée** (sur sa page), en la regardant sur un tableau ou un tableau blanc interactif (TBI).



Une planification du retrait des soutiens et référentiels fournis à l'élève doit faire partie de la délégation graduelle des responsabilités conférées à l'apprenant. Dès que l'apprenant est prêt à écrire de manière autonome, un papier qui contient de moins en moins de repères visuels lui permettra de passer du stade de scripteur émergent à un scripteur autonome.

L'écriture manuscrite

Avantages

- meilleure mémorisation et reconnaissance de la forme d'une lettre (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006), soit la première étape de la lecture (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, et Ziegler, 2001), appuient le constat que la perception des lettres par les apprenants pourrait effectivement favoriser la lecture (James et Engelhardt, 2012) ; Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- meilleure rétention, rappel et reconnaissance de mots cibles (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009) ;
- meilleure habileté de synthèse (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009) ;
- meilleur rendement sur papier qu'au moyen de l'ordinateur (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009) ;
- la **charge cognitive** inférieure à celle de la dactylographie (Shibata et Omura, 2018) ;
- meilleure **conservation des informations** tout en effectuant d'autres activités cognitives quelles que soient leurs compétences en matière de dactylographie (Shibata et Omura, 2018) ;
- meilleure différenciation des voisins visuels (lettres en images miroirs) lors du jumelage des **gestes et mouvements d'écriture** pendant l'apprentissage de l'écriture manuscrite ; impact favorble sur la capacité des participants à différencier ultérieurement les caractères de leurs images miroir (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- meilleure reconnaissance des lettres que l'apprentissage de la dactylographie chez les apprenants plus âgés (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- meilleurs **mouvements graphomoteurs** impliqués dans l'écriture manuscrite contribuent à la représentation des caractères et aux processus de reconnaissance visuelle des lettres (Loncamp, Boucard, Gilhodes et Velay, 2006) et contribue à la reconnaissance visuelle des lettres (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- repérage précoce, dans le traitement des lettres, et des régions du cerveau qui sont à la base du processus de lecture (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006).

Désavantages

- interfère avec la mémorisation, mais moins que ce qui est observé en saisissant des textes à l'ordinateur (Shibata et Omura, 2018).

La saisie de textes à l'ordinateur / sur tablette

Le besoin de réduire notre empreinte écologique est réel et notre volonté de nous y adonner, louable. La mode de viser un monde sans déchets, sans papeterie, se fait sentir partout. Toutefois, il n'y a pas lieu d'abandonner l'écriture à la main pour une tablette. Le geste graphomoteur est central au mapping orthographique et doit faire partie du parcours de l'apprenant.

Avantages

- une plus grande quantité de texte est saisie en moins de temps que ce qui est requis pour l'écriture manuscrite.

Désavantages

- un rappel incorrect de mots plus élevé que pour l'écriture manuscrite (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009) ;
- lorsque les caractères avaient été appris en les dactylographiant, ils étaient plus souvent confondus avec leur image miroir que lorsqu'ils avaient été écrits à la main (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- la dactylographie interfère davantage avec la mémorisation que l'écriture manuscrite, même chez ceux qui peuvent taper rapidement au clavier (Shibata et Omura, 2018).

L'écriture scripte ou cursive

Les habiletés de lecture et d'écriture s'apprennent et se développent en parallèle. Toutefois, le lecteur devient compétent bien avant d'avoir maitrisé l'orthographe du français ou de l'anglais. Les **lettres moulées (imprimées, scriptes**) représentent le format le plus accessible en format papier ou électronique, peu importe la police employée. **L'écriture cursive** permet d'enchainer plus facilement les lettres entre elles en gagnant du temps — c'est l'intérêt premier de passer à l'écriture cursive : en levant moins souvent son crayon, les économies sont grandes et l'efficacité maximisée. Un autre avantage important est que les inversions de lettres sont moins fréquentes avec ce système. Elle ne règlera pas à elle seule les difficultés en lecture ni toutes les difficultés à l'écrit, par contre.

Lorsque l'écriture scripte est enseignée de manière explicite en respectant la direction et le positionnement des lettres, cela prépare bien le terrain pour l'écriture cursive qui est plus rapide à exécuter, une fois maitrisée.

Mais quelle méthode doit être enseignée en premier ? Dans certains cas, on privilégie l'écriture cursive, dans d'autres, l'écriture scripte est enseignée en premier. Ce qu'il faut éviter de faire, c'est d'enseigner les deux méthodes d'écriture avant que l'apprenant ait eu le temps d'automatiser une première méthode. C'est le passage d'une méthode à l'autre en succession trop rapide qui risque de placer l'apprenant en surcharge cognitive et motrice, ce qui aura pour résultat une écriture moins lisible et un contenu plus faible en raison des énergies passées à l'exécution motrice — pendant un certain temps. Chose certaine, avant de s'attendre à ce que l'apprenant puisse exécuter un acte moteur aussi fin que la préhension du crayon pour écrire, qu'il s'agisse de l'écriture scripte ou cursive, il faut l'avoir pratiquée longtemps en suivant les étapes de (1) à (5) énumérées ci-haut.
Pour vous renseigner davantage, vous pouvez consulter : www.crcm.ca/ecriture-scripte-cursive-1e-annee/

Polices qui favorisent la lisibilité

Les difficultés à lire ne sont pas liées aux habiletés visuelles à priori. Il n'y a pas lieu d'enseigner à lire plusieurs polices différentes. Toutefois, quelques recherches indiquent que certaines polices favorisent davantage la lecture à l'écran ou sur papier.

Lecture en ligne / à l'écran

- Verdana (Hojjati et Muniandy, 2014, Ali, Wahid, Samsudin, et Idris, 2013)
- Georgia (Ali, Wahid, Samsudin, et Idris, 2013)
- Caractères sans empattements (ang. sans serif), mono-espacés et romains par rapport aux caractères avec empattements, proportionnels ou écrits en italiques pour tous les lecteurs et lectrices, **avec et sans dyslexie** (Rello et Baeza-Yates, 2016)

Lecture sur papier

- Times New Roman (Ali, Wahid, Samsudin, et Idris, 2013)
- Arial (Ali, Wahid, Samsudin, et Idris, 2013)

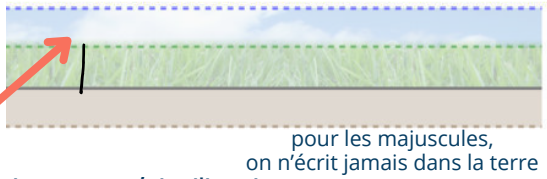
Former les lettres majuscules

Le programme *Handwriting Without Tears* (lwtears.com) est conçu pour guider les apprenants à travers l'écriture manuscrite des différentes lettres de la manière la plus simple et la plus efficace qui soit pour l'apprenant qui éprouve des difficultés avec la formation graphomotrice des lettres. Ce qui est présenté ci-dessous consiste en une adaptation de ce qui est préconisé dans ce programme.

Quelques indices de base :

- Toutes les lettres majuscules commencent en plaçant le crayon en haut.
- Les inversions sont moins fréquentes comme les lettres se distinguent plus facilement les unes des autres (***B, D, P, Q***).
- En suivant le geste graphique et la séquence des traits/courbes attendue lors de la formation des lettres, l'apprenant aura moins tendance à inverser les lettres en les écrivant.
- Tout comme on le fait pour la lecture, on écrit de haut en bas, et de la gauche vers la droite.
- La bonne séquence du geste graphique prépare aussi l'enchainement des lettres de l'écriture cursive.

Majuscules saute-mouton : *F E D P B R N M*



pour les majuscules,
on n'écrit jamais dans la terre

Pour former ces lettres majuscules :

- on place le crayon dans le coin supérieur gauche,
- on descend en faisant un trait jusqu'au bas de la ligne du gazon/de l'herbe,
- on replace le crayon au coin supérieur gauche en faisant un « saute-mouton », et on prépare le prochain trait/la prochaine courbe.

Majuscules coin-coin : H K X Y

- on place le crayon en haut à gauche (coin 1), et on tire un trait vers le bas (et parfois en diagonale),
- ensuite on place le crayon en haut à droite (coin 2) et on tire un autre trait vers le bas (et encore une fois, parfois en diagonale)

Majuscules rapido-presto : **L U V W Z**

- on ne lève pas le crayon une fois qu'il a été posé au coin supérieur gauche

Majuscules centres de l'attention : A I T J

- on place le crayon au centre de l'espace réservé pour écrire ces lettres, et
- on fait un trait vers le bas, ou en diagonale
- Certaines lettres nécessitent qu'un trait allant de la gauche à la droite soit posé au haut (***T*** et ***J***) ou au centre de la lettre (***A***).
- Certains apprenants écriront la lettre ***I*** en dressant un trait allant de la gauche à la droite au haut, et au bas de la lettre.

Le « *C* » célèbre : C O Q G S

- les lettres majuscules ***C O Q G*** commencent par un « ***C*** » célèbre
- le ***S*** commence au coin supérieur droit avec un petit « ***c*** » célèbre, et ensuite on finit le serpent



Former les lettres minuscules

Quelques indices de base :

- Toutes les lettres minuscules, sauf (***d*** et ***e***), commencent en haut.
- Les lettres qui sont grandes, petites et descendantes sont produites en proportion et en relation les unes aux autres et doivent être placées correctement.
- L'orientation correcte permet de réduire les confusions ***b***/***d***, et ***g***/***q***.
- Du matériel pour enseigner la formation des lettres par analogie peut être téléchargé dans la boutique reussLirE.

c o a d g q s e (« c » célèbre)

- ces lettres sont formées à partir du « ***c*** » célèbre
- rappelez à l'apprenant que le *d* se dirige vers le haut, et le ***g*** se dirige vers le bas
- le *e* emprunte le trait du ***A***, et on y ajoute le « ***c*** » célèbre
- la lettre ***q*** peut être présentée dans le dernier groupe afin de réduire la possibilité de confusion avec le ***g***



i, j, k, l, t, u, x, y, z (comme son parent majuscule, mais en format plus petit)

- le *t* minuscule est formé de manière quasi identique à sa lettre correspondante majuscule ***T***, mais le trait est placé un peu plus bas
- les lettres ***u k y j*** ressemblent beaucoup à leur parent majuscule, sauf que leur positionnement sur les lignes et leur taille varient légèrement
- la formation du ***i*** est exécutée comme celle du ***j***, mais on s'arrête avant le sable/la terre
- le ***x*** et le ***z*** sont formés de manière identique à leur parent majuscule, mais en format plus petit

f (comme son parent majuscule, mais moins angulaire)

- la formation de la lettre ***f*** est particulière : on place le crayon en haut, légèrement à la droite du centre : on débute comme pour le « ***c*** » célèbre, mais on plonge vers le bas et on s'arrête avant le sable/la terre

p r n m h b (le plongeon)

- ces lettres commencent par le même schéma : plonger vers le bas, remonter, nager vers le haut !
- la confusion ***b***/***d*** est réduite en séparant ces lettres et en les enseignant dans des groupes différents. (comme pour le ***q*** et le ***g***)

q

- la lettre ***q*** est aussi formée à partir du « ***c*** » célèbre
- elle peut être enseignée en dernier lieu pour éviter la confusion avec le ***g***

Liens entre les gestes graphomoteurs nécessaires pour former les lettres et les chiffres

saute-mouton F E D P B R N M

coin-coin H K X Y

rapido-presto L U V W Z

centre de l'attenton A I T J

« C » célèbre C O Q G S

1,7	→	I
2	→	R
3	→	B
4	→	A
8,5	→	S
6	→	C
0	→	O
q	→	q

« c » célèbre c o a d g s e q

parent majuscule identiques ou presque f i j k l t u x y z

le plongeon p r n m h b

Attention aux jumelles...
Les lettres majuscules C O S T et J préparent la formation de ces mêmes lettres, mais en minuscule. Ces mêmes lettres, en plus de U, V, W, X, Z prennent une forme identique ou quasi identique en format minuscule et majuscule.



...et à leur positionnement !
Toutefois, on les place sur le gazon ou sur l'eau au lieu de commencer à les former dans le ciel.

Nécessité, la mère d'invention : la création d'*AlphaGraphe*

Pourquoi alors prioriser une progression des apprentissages qui varie de celles qui ont été recensées et documentées dans les Documents d'appui ?
Voici quelques justificatifs qui ont donné lieu à *AlphaGraphe* :

- Certaines ressources qui se définissent comme étant des « progressions des apprentissages » présentent du matériel classé en ordre **alphabétique** sans proposer de réelle progression. Le matériel présenté dans ces trousses *peut* toutefois, être exploité pendant les activités d'enseignement explicite si le personnel enseignant sait l'intégrer à ses objectifs pédagogiques en suivant une progression des apprentissages. D'autres insistent sur l'enseignement des voyelles d'emblée, avant même de présenter une seule consonne, pendant plusieurs semaines, ce qui rend difficile la fusion de lettres pour lire des syllabes simples (CV)

- Dans plusieurs progressions les correspondances sons/lettres présentées en premier correspondent aux premiers sons produits par le nourrisson, comme si le fait de prononcer un son plus tôt avait une incidence sur la facilité de le lire ou de l'écrire.

- Certaines progressions présentent des graphies complexes **avant** d'avoir présenté les graphies simples, sans regrouper les correspondances lettres/sons qui se rapportent les unes aux autres (p. ex. on a séparé les voyelles nasales ; on a présenté des graphèmes complexes avant d'avoir couvert le principe alphabétique simple ; les nasales avant le *m*, *b* et *p* ne sont pas rattachées à la règle qui les explique).

- La plupart des progressions proposées se sont basées sur les **fréquences à l'écrit** comme caractéristique prioritaire de présentation des correspondances sons-lettres. Or, tout ce qui est complexe n'est pas forcément exceptionnel (ch, qu…) et toute graphie simple n'est pas forcément transparente (c, g, s, x …). Pour mieux saisir l'idée de transparence et d'opacité, veuillez consulter Alegria et Mousty (1996), ***Traitement orthographique,*** https://role.quebec/traitement/traitement-orthographique et ***Catégories de graphèmes*** pour ce qui est de la transparence/opacité et de la constance (contextuel/acontextuel) https://role.quebec/documents/medias/Cat%C3%A9gories-de-graph%C3%A8mes-septembre-2020.pdf.

- Aucune des progressions consultées n'intègre de manière satisfaisante toutes les composantes requises pour maitriser le code sur un continuum d'apprentissage allant de ce qui est plus **simple, constant/stable, transparent et acontextuel** à ce qui est **contextuel, opaque, inconsistant/variable et complexe.**

Pour toutes ces raisons, et plus encore, la progression des apprentissages *AlphaGraphe* a été élaborée.

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Justificatifs scientifiques d'*AlphaGraphe*

Aucune progression des apprentissages ne peut être parfaitement linéaire ou alignée. Les symboles de la langue écrite — créés bien après l'arrivée de la langue orale qui ne cesse jamais d'évoluer — n'ont pas de correspondance biunivoque (1 son pour 1 lettre et 1 lettre pour 1 son), ce qui veut dire que la langue française n'est pas transparente : les lettres n'ont pas de correspondances 1:1 aux sons qu'elles représentent. L'apprenant ne partage pas l'idée de simplicité avec le lecteur confirmé. Ce qui pourrait sembler logique en rétrospective peut placer l'apprenant en situation de surcharge si les éléments ne sont pas étayés de sorte que ce qui le plus simple est présenté en premier. Afin de s'assurer de suivre une progression systématique des apprentissages qui respecte la perspective de l'apprenant en contexte bilingue ou multilingue, les principes directeurs suivants ont été respectés en gardant à l'esprit la simplicité en lecture et en écriture lors de l'élaboration de la séquence de présentation des correspondances sons/lettres d'*AlphaGraphe* :

Un **regroupement des lettres de l'alphabet** à partir des noms qui contiennent le son qu'elles font a permis de départager les 26 lettres de l'alphabet latin en 5 groupes, soit du plus au moins transparent, de la manière suivante (Briquet-Duhazé, 2020) :

1. **a — e — i — o — u** (toutes les voyelles sauf *y*) :
   - le son qu'elles représentent est entendu dans le nom qu'elles portent ;
2. **b — d — j — k — p — q — t — v — z** :
   - le nom de ces lettres suit la structure syllabique CV (bé, dé, ji, ka…) ;
   - on entend alors le son que font ces lettres en début de syllabe.
3. **f — l — m — n — r — s** :
   - le nom de ces lettres suit la structure syllabique VC (èf, èl, èm, èn…) ;
   - on entend alors le son que font ces lettres en fin de syllabe.
4. **c — g — w — x — y** :
   - ces lettres étant utilisées pour faire plusieurs sons ;
   - w, x et y ont un nom plus complexe ;
   - les sons qu'elles peuvent faire dépendent du contexte ;
   - le son n'est pas aussi facile à repérer à partir de leur nom ;
5. **h** :
   - le *h* est muet, donc le son n'est pas contenu dans son nom ;
   - toutefois le son que contient son nom est présent dans le digramme *ch*.

La langue écrite n'est pas logique, mais son enseignement peut l'être.

La progression des apprentissages proposée a tenté d'être des plus raisonnables, des plus logiques, en s'appuyant sur les fondements scientifiques disponible à l'heure actuelle. L'enseignement du principe alphabétique simple — soit le nom de la lettre et le son qu'elle peut faire — en y intégrant le geste moteur requis pour l'écriture ne peut pas s'exercer sur la totalité des lettres d'un regroupement d'un seul coup. Un découpage plus étendu de ces groupes s'est donc avéré nécessaire.

Toujours dans l'esprit de guider l'enseignement du principe alphabétique à partir des indicateurs en recherche, les principes suivants ont été respectés, dans la mesure du possible, pour établir la progression d'enseignement tel que propose *AlphaGraphe* :

Dès la présentation des 2 premières correspondances graphèmes-phonèmes (lettres-sons) dans la progression *AlphaGraphe*, des **consonnes (C)** et des **voyelles (V) sont présentées en alternance**, dans le but de faciliter la lecture et l'écriture de syllabes en début de parcours (syllabes CV).

- Les **voyelles** sont présentées d'après la séquence suivante :
  - les voyelles ***a*** et ***e*** d'abord, pour pouvoir lire et écrire des mots-outils (CV) et des mots transparents (CVC) ;
  - les voyelles ***u*** et ***i*** ensuite, pour pouvoir lire et écrire d'autres mots-outils (CV) ;
  - la voyelle ***o*** qui fait rarement le son de son nom à partir de la lettre sera ciblée par la suite ; on priorisera le son /o/ plus tendu (lèvres arrondies) en raison du fait que le son est entendu dans son nom ;
  - la voyelle ***y*** est présentée en dernier lieu ce qui sert à mettre de la distance entre la présentation de celle-ci, et le i qui fait un son semblable ; les glides (comme dans Yasmine) ne seront pas abordées à l'étape du principe alphabétique, sauf si elle est présente dans le nom d'un apprenant.

Note :

- La lettre e (qui fait le son de son nom) est la moins fréquente des prononciations du e en français ; étant donné la correspondance étroite et transparente entre le nom et le son qu'elle fait, le choix didactique de prioriser la facilité d'accès pour l'apprenant la emporté sur la fréquence d'occurrence du e qui fait « è ».
- La lettre e qui fait le son « è » (sans accent) sera présenté, car cette graphie est essentielle pour les mots transparents à structure syllabique CVC (p. ex. lac, sel, bec…).

Les **consonnes** ont été mêlées pour favoriser (1) leur constance et leur stabilité et (2) leur grande utilité dans la lecture et l'écriture des mots-outils.

- Les consonnes **l**, **d** et **t** sont présentées en premier.
- Ensuite viendra la consonne stable **j**.
- On enchaine avec la lettre **s** en raison de sa haute fréquence et sa présence dans plusieurs mots-outils — seul le son /**s**/ sera présenté à moins que la lettre **s** qui fait /**z**/ se trouve dans le prénom d'un apprenant.
- Les lettres **r**, **n**, **m** (notez la progression du geste graphique) seront présentées par la suite, suivies des lettres **b**, **v**, **y**, **f**, **p** et **k** qui sont toutes relativement stables et constantes dans la correspondance sons-lettres qui les caractérisent.
- Vient ensuite la lettre **g** est : comme le son /**ʒ**/ est représenté par la lettre **j**, le son /**g**/ sera abordé en premier pour la lettre **g** ce qui permettra de travailler la conscience phonologique de ce son de pair avec l'écriture de cette lettre lorsque l'apprenant sera prêt à jumeler des activités de l'écrit aux activités de conscience phonémique.
- Les lettres moins fréquentes et dont le nom ne mène pas facilement au son qu'elles représentent seront présentées à la fin : c'est le cas du **w**, **z** et du **x**.
- Quoique la lettre **q** fasse partie du digramme **qu** qui représente le son /**k**/ plus souvent que toute autre correspondance de ce son en français (**c** dur, **ch**, **ck**, **k**), elle a été placée en avant dernier lieu et le **h** qui est muet arrive en dernier.

Mise en garde :
Afin de faciliter le repérage des lettres à présenter lorsque deux correspondances sons-lettres sont possibles (p. ex. pour les lettres ***c***, ***e***, ***g***, ***o*** et ***s***) les deux possibilités sont incluses dans le tableau-synthèse. Toutefois, il est déconseillé de présenter les deux sons que font ces lettres au même moment.

Privilégiez d'abord :

- soit le son le plus commun ou utile pour former des syllabes de structures simples (***g*** = /g/ ; ***o*** = /o/ et ***s*** = /s/)
- soit le son contenu dans les prénoms de vos apprenants ;

Il est possible que vous soyez appelés à les présenter au cours de la maternelle et du jardin, mais mettez un peu de distance entre les présentations multiples d'une même lettre et faites appel à des mots qui vous permettront de travailler le nom et le son de ces lettres dans un contexte authentique et significatif pour l'apprenante.

Autres principes directeurs qui ont servi de fondements dans la création d'*AlphaGraphe*

Les lettres à proximité visuelle ou phonologique

Une certaine distance a été maintenue afin d'éviter les inversions en raison de leur proximité phonologique et visuelle. Les lettres suivantes ne sont jamais présentées en succession immédiate :

- les lettres en proximité visuelle, soit ***b***, ***d***, ***p***, ***q*** et ***g*** ;
- les lettres en proximité phonologiques, soit ***p***/***b*** ; ***b***/***d*** ; ***t***/***d*** ; ***m***/***n***

La calligraphie et le geste graphomoteur

Bien qu'il y ait une façon d'écrire les lettres dont la séquence des gestes favorise le passage de l'écriture scripte (manuscrite, moulée ou imprimée) à l'écriture cursive, la maitrise du geste graphomoteur qui permet de former les lettres n'est pas ce qui est de plus problématique pour ce qui est de l'écriture : la source de difficulté et de confusion est due au fait que le système alphabétique latin comprend 26 lettres pouvant être combinées en 130 graphèmes. S'il est vrai qu'une lettre peut être utilisée pour représenter plusieurs sons (**c, g, t, s**), il est aussi vrai qu'un seul son peut être représenté par plusieurs graphèmes différents (**é, ée, ez, er, ed, et**). Dans la mesure du possible, le geste graphomoteur a été considéré dans *AlphaGraphe* et la séquence de présentation des lettres tente de respecter les gestes graphomoteurs qui permettent de construire les lettres à partir de formes semblables, par exemple :

- la lettre ***l*** est présentée avant la lettre ***t***, qui est présentée avant le ***f***,
- la lettre ***r*** est présentée avant le ***n*** qui aidera à former le ***m***,
- la lettre ***i*** est présentée avant le ***j***,

quoiqu'il est impossible de respecter à la fois le geste graphomoteur associé à la formation des lettres et le principe de simplicité et de transparence du code.

Pour mieux comprendre les parallèles à faire entre les gestes graphiques qui aideront à expliquer la calligraphie des lettres de l'alphabet aux apprenants, veuillez consulter la section « *L'art de calligraphier* ».

Le principe alphabétique

Le français comprend 26 lettres, qui représentent 37 phonèmes pouvant être écrits par 130 graphèmes. L'alphabet est le même pour l'anglais, qui représente 44 phonèmes pouvant être écrits au moyen de 250 graphèmes.

Le principe alphabétique comprend ces 3 éléments (Roberts, 2021) :

- savoir que les mots comprennent des lettres de l'alphabet ;
- savoir que ces lettres représentent des sons dans la chaine parlée, et
- savoir faire correspondre les mots lus, à des mots prononcés avec précision et exactitude.

Le rythme d'enseignement

La connaissance de l'alphabet est une composante essentielle au développement des habiletés en littératie (lecture, écriture, orthographe) (National Early Literacy Panel, 2008 ; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, et Foorman, 2004). La recherche montre que la *connaissance du nom et du son des lettres* ensemble est prédictive de succès en lecture (Jager Adams, 1990); les apprenants qui ont appris le nom des lettres ont également maitrisé le son que font ces lettres tandis que les apprenants auprès de qui on n'a enseigné que les sons ont appris à identifier et reconnaitre les sons, mais pas le nom des lettres (Piasta et Wagner, 2010). Sans connaitre le nom des lettres, il n'y aura pas d'étiquette pour guider l'enseignement de l'écriture, digrammes comme ***ch, ph, gu*** ou ***qu***. En français il y a des sons qui sont représentés par plusieurs graphèmes (/s/ -> ***s***, ***ç***, ***ss***, ***c***) tandis que certains graphèmes peuvent également faire plusieurs sons (/*g*/ -> ***g*** dur, ***g*** doux (garage), ***g*** initial ou final muet (gnome, poing, long).

La recherche indique qu'une approche cyclique qui suit un rythme d'enseignement d'environ 14 à 15 correspondances lettres-sons (CLS) en 9 semaines en 1re année est au service de l'apprentissage autant pour l'apprenant ayant des besoins particuliers que pour l'apprenant qui s'adonne plus facilement à la lecture (Goigoux, 2016). Ce tempo correspond à environ 1,5 CLS/semaine. Dans l'éventualité où la réussite du groupe est plus élevée (ce qui peut être le cas lors de la présentation de correspondances sons-lettres/lettres-sons plus stables et moins variables), il est permis d'augmenter légèrement le tempo pour suivre le rythme d'apprentissage des apprenants. Le rythme pourra ralentir un peu lorsque viendra le temps d'enseigner les règles lexicales ou contextuelles ou plus complexes (après la 1re année).

Les recherches s'entendent sur les constats suivants :

L'importance du prénom

- Savoir reconnaitre, *lire et écrire son prénom* est ce qui est de plus significatif pour l'apprenant (Treiman et Broderick, 1998) ; les apprenantes retiennent mieux les **lettres qui font partie de leur prénom** que de celles qui figurent dans les prénoms de leurs compagnons de classe (Treiman, 2006 ; Treiman et Broderick, 1998 ; Villaume et Wilson, 1989) ; l'écriture du prénom à la maternelle et au jardin **peut servir d'indicateur de réussite future** en lecture et en écriture (Haney, Bissonnette et Behnken, 2003 ; Bloodgood, 1999 ; Riley, 1996).

Les fondements à l'écrit

- La connaissance des **lettres de l'alphabet**, la **conscience phonologique/phonémique**, la **correspondance lettres-sons/sons-lettres**, les **concepts liés à l'écrit** et les **habiletés langagières orales** (compréhension et vocabulaire) constituent un socle solide qui sert de fondement aux habiletés en littératie chez l'apprenant (Snow et coll., 1998 ; Adams, 1990).

La connaissance des lettres

- Les apprenantes qui connaissent les lettres obtiennent de **meilleurs résultats sur des tâches de lecture de mots et de pseudomots** (Ecalle, Biot-Chevrier et Magnan, 2008) et ce, même un an plus tard (Foulin, 2005).

La complexité de la langue

- Plus les lettres ont de **possibilités de faire des sons différents**, plus elles représentent un défi pour l'apprenant (Evans, Bell, Shaw, Moretti, et Page, 2006 ; Share, 2004).

Majuscule ou minuscule ?

- Les lettres majuscules, quoique moins fréquentes que les lettres minuscules, sont plus faciles à maitriser en raison de leur graphie distincte (B, D, P, Q ; b, d, p, q) (Badian, 2000 ; McBride-Chang, 1999 ; Snow et coll., 1998 ; Adams, 1990 ; Worden et Bœttcher, 1990 ; McCormick et Mason, 1981).



Évaluation au service de l'apprentissage et pistage du progrès

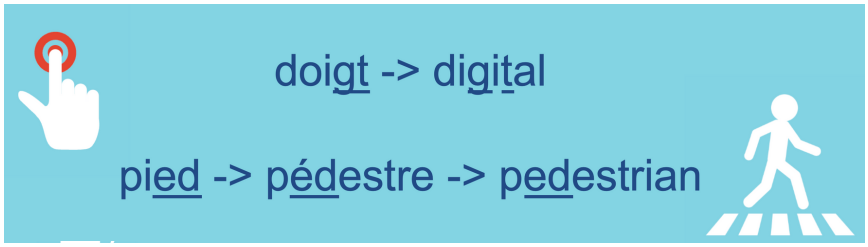
- Le progrès encouru par l'apprenant est plus révélateur de sa réussite future que ne l'est l'atteinte d'un seuil de réussite de #/26 lettres imposé sans fondement et sans enseignement explicite. Si les recherches s'entendent pour dire que la plupart des apprenantes maitrisent entre 15 à 18 lettres à la fin du jardin, il n'y a pas lieu de déterminer pour eux lesquelles de ces lettres seront présentées, ou mesurées pour pister le progrès. Le seul moyen de donner à toutes les apprenantes l'occasion de réussir, c'est de présenter l'alphabet en entier — soit les 26 lettres sans les lettres accentuées ou les graphèmes complexes — dans une perspective cyclique sur les 2 années du cycle préparatoire (maternelle 4 ans, jardin 5 ans). Sans cibler des graphèmes complexes de manière explicite en maternelle ou en jardin, le personnel enseignant peut prendre en note les graphies complexes que certaines apprenantes auront maitrisées pour favoriser leur épanouissement et stimuler leur intérêt d'étendre leurs connaissances sans insister là-dessus pour les apprenantes chez qui ces correspondances sont moins significatives. Elles seront ciblées de manière plus explicite à partir de la 1re année.
- Toutes les possibilités de sons que peuvent faire les lettres doivent être acceptées pour ne pas pénaliser l'apprenante qui connait l'un ou l'autre des sons (p. ex. Carole, Céline; Lise, Sara ; Xavier, Alex, Alexandre).

Le caractère distinct des lettres majuscules fait en sorte que les apprenantes arrivent à les reconnaitre et les écrire plus tôt et avec plus de facilité et de précision qu'ils ne le font pour les lettres minuscules. Il reste que 97 % des textes sont présentés en lettres minuscules. Il est donc important d'enseigner les deux casses de l'alphabet : les majuscules et les minuscules. À ce sujet, il importe de retenir que :

- un écart se creuse entre les apprenantes qui ont de faibles connaissances de l'alphabet et ceux qui ont de meilleures connaissances du nom des lettres et du son qu'elles font ce qui permet de prédire le rendement des apprenantes sur le plan du vocabulaire et de la compréhension du langage, en plus des habiletés futures en lecture et en orthographe (Foster et Miller, 2007 ; Phillips, Norris, Osmand et Maynard, 2002 ; Torgesen et Mathes, 2002) ;
- les mots **ne doivent pas être enseignés pour être reconnus de manière globale**. Pour mieux comprendre les fondements scientifiques qui appuient ce constat, veuillez consulter *L'inefficacité de la méthode globale*, Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris, France, pp. 298 à 301.
- dans les écoles de langue française, à partir de la 4e année, un rapprochement vers l'anglais peut être fait pour **expliciter les similitudes et les différences** (***i*** et ***e*** ; ***g*** et ***j*** ; long/short vowels). Toutefois, il n'est pas interdit d'aider l'apprenante à s'appuyer sur toutes ses langues pour mieux maitriser le code des deux langues. L'approche plurilingue indique que le **multilinguisme peut être un atout puissant** et il est important de valoriser toutes les langues de l'apprenant. Soyez opportunistes et reconnaissez les occasions qui permettront d'étendre les connaissances de l'apprenante. En identifiant les familles de mots pour les apprenantes, vous favoriserez le mapping orthographique en maximisant les ressources de l'apprenant bilingue. Pour vous renseigner davantage sur l'approche plurilingue, veuillez consulter la multitude d'articles scientifiques traitant de ce sujet sur le site : www.elodil.umontreal.ca/articles-et-documentation/eveil-aux-langues-et-approches-plurilingues/



Dans les exemples suivants, il est utile d'amener l'apprenant à prendre conscience des familles de mots lorsque l'orthographe peut être planifiée à partir de lettres qui sont oralisées dans d'autres mots. Bien sûr, on évoque cette stratégie seulement sur des mots qui font partie de l'enseignement explicite requis et de la zone proximale de développement de l'apprenant. Cette stratégie sera davantage utile et évoquée aux cycles moyen, intermédiaire et secondaire.



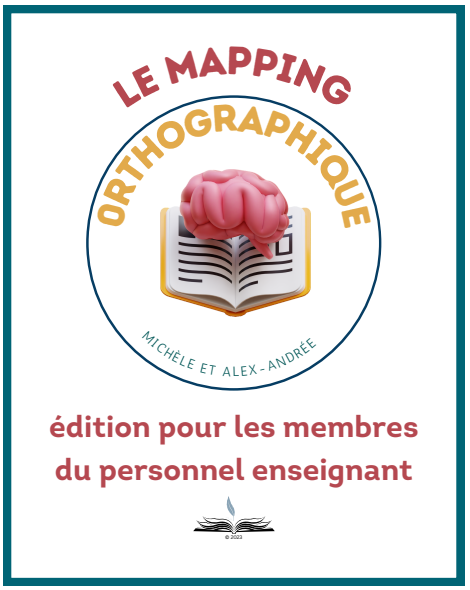
Le mapping orthographique

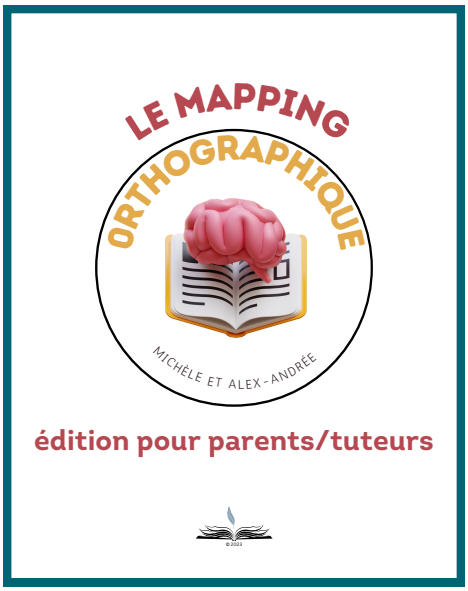
L'apprenant réussit mieux à développer ses connaissances de l'alphabet à partir de l'intégration des éléments suivants (Roberts, Vadsay et Sanders, 2019 ; Piasta, Purpura, et Wagner 2010) :

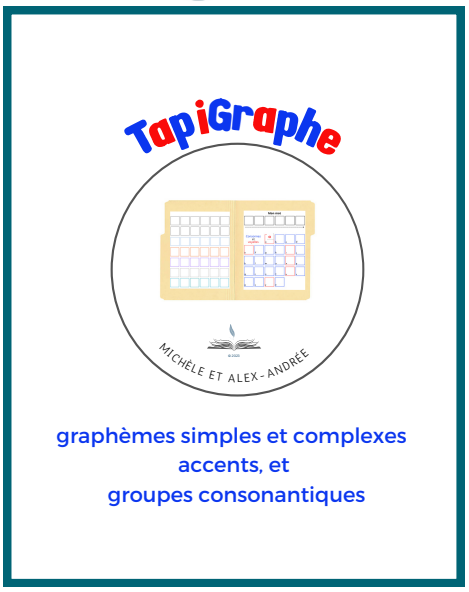
- l'enseignement du nom de la lettre ET du son qu'elle peut représenter ;
- l'enseignement du placement articulatoire ;
- l'enseignement de la calligraphie (soit la formation des lettres).

La théorie du **mapping orthographique** (Ehri et Roberts, 2006) repose sur le fait que les langues alphabétiques sont des systèmes d'écriture basés sur les phonèmes (sons) pour lesquelles *la connaissance de la forme, du nom et du son des lettres et la segmentation phonémique sont fondamentales* (Goodwin et Jiménez, 2020 ; Massengill et Sundberg, 2008 ; Ehri et Roberts, 2006). L'automaticité des compétences de niveau plus profond de la conscience phonémique est à la base de la lecture automatique des mots (segmenter un mot en sons et fusionner des sons pour former un mot). Pour y arriver, l'apprenant doit comprendre que les relations entre les lettres et les sons sont nécessaires pour former des associations entre les lettres écrites et leurs sons (Goodwin et Jiménez, 2020). Savoir associer les lettres aux sons et savoir les former à l'écrit développe des connexions cérébrales qui favorisent la lecture (Golestanirad, Das, Schweizer, et Graham, 2015). À l'heure actuelle, l'écriture des lettres n'est généralement pas intégrée à l'enseignement des sons que peuvent représenter les lettres dans les programmes préscolaires (Massengill Shaw et Sundberg, 2008a, 2008b).

- Pour en savoir plus sur le mapping orthographique, consultez les courtes vidéos suivantes: **www.youtube.com/@alexpsyscolaire**
  - Faciliter le mapping orthographique (stockage de mots)
  - Boîtes Elkonin -Jamboard + mapping de la lettre x
  - La façon la plus efficace d'enseigner des mots
  - Le mapping orthographique
  - Écrire en arc-en-ciel
- et le site reussLirE sur TPT pour télécharger les feuilles d'activité.







L'alphabet mnémonique intégré



En lecture et en écriture, *la forme* n'est utile QUE pour mémoriser la forme des lettres (Pence, Turnbull, Bowles, Skibbe, Justice, et Wiggins, 2010 ; Treiman, Kessler, et Pollo, 2006). Dans la pratique pédagogique actuelle, les affiches de l'alphabet qui circulent présentent généralement des lettres avec des images dont le nom commence par le son de la lettre, mais dont la forme n'a aucun rapport avec la lettre, ce qui n'aide pas à les stocker en mémoire. Les chercheurs Massengill et Sundberg (2008) ont documenté la valeur ajoutée à l'expérience de l'apprenant lorsqu'on développe et qu'on utilise des **images mnémoniques intégrées** dans lesquelles l'image représentée se voit dans la forme de la lettre, et pour lesquelles le mot cible commence par le son représenté.

Toutefois ces images intégrées à l'alphabet doivent respecter des critères précis et préétablis tels que :

- la forme de la lettre doit ressembler à celle d'un objet familier qui la représente ;
- le nom de l'objet doit commencer par le son de la lettre ;
- l'objet illustré doit associer la forme de la lettre au son qu'elle représente afin qu'elle devienne figée dans la mémoire de l'apprenant ; et
- le concept utilisé pour représenter la lettre et le son doit être transparent : l'image doit être facilement reliée à la lettre et au son de sorte que l'apprenant pourra se rappeler la forme lorsqu'il lira ou qu'il écrira la lettre.

Les élèves qui ont profité d'un enseignement explicite faisant appel aux lettres de l'alphabet en format imagé et intégré ont retenu ces lettres après moins d'essais, les ont moins souvent confondu avec d'autres lettres, ont réussi à rappeler ces lettres correctement après un délai d'une semaine et leur rappel a été plus précis que ce qui a été observé sur les lettres enseignées à partir de méthodes plus traditionnelles.

.

La réussite s'étend à la lecture et à l'écriture des mots : le rendement fût meilleur sur les lettres apprises au moyen d'un alphabet imagé et intégré que ce qui a été observé sur les lettres enseignées de manière plus traditionnelle.

Shmidman et Ehri (2010) sont d'avis que les mnémotechniques intégrées ont mieux fixé en mémoire les lettres à leurs sons correspondants, ce qui, en revanche, a amélioré l'habileté des élèves à lire des mots alors qu'ils sont dans la phase alphabétique partielle d'Ehri (2005).

traduction libre, Shmidman et Ehri (2010)

Foire aux questions

Qu'est-ce que l'enseignement explicite et structuré doit comprendre ?

Afin de faciliter la mémorisation de la forme et du geste graphomoteur des lettres, il est favorable de les jumeler à des activités de conscience phonémique en :

- optimisant l'enseignement explicite du principe alphabétique ;
- mettant en œuvre des occasions fréquentes pour que les apprenants s'exercent ;
- ciblant des tâches spécifiques à l'enseignement des lettres sur le plan de leur nom, de leur son, de leur forme et du geste graphomoteur à exécuter.

Ces activités d'apprentissage doivent être :

- efficaces, côté temps (de courtes activités fréquentes) ;
- dirigées par l'enseignant/e ;
- fondées sur l'enseignement des lettres (nom, son et forme).

Aussi doivent-elles :

- inclure des activités qui favorisent la récupération et le stockage en mémoire,
- et viser l'automaticité.

Quoique ces facteurs demeurent d'importants prédicteurs de la réussite en lecture, le fait de pouvoir nommer les lettres prédit également :

- de solides habiletés en compréhension des textes (Schatschneider et coll., 2004),
- l'habileté à pouvoir lire des mots 1 à 2 ans après la maitrise du principe alphabétique (Badian, 1995),
- de manière assez indirecte, la réussite en orthographe lexicale (Hanner et coll., 2021) ; il y a un lien prédictif entre le fait de savoir nommer les lettres et les habiletés futures en lecture et en écriture, c'est-à-dire que les apprenants qui arrivent à maitriser ce concept tôt sont également ceux qui deviennent de lecteurs compétents. Toutefois, savoir nommer les lettres ne remplace aucunement le besoin d'enseigner les règles lexicales et grammaticales donc il n'est pas tout à fait juste d'affirmer que le fait de savoir nommer les lettres de l'alphabet aide à orthographier les mots plus tard.

L'alphabet mnémonique intégré (napperon de l'élève et affiches pour la salle de classe) est disponible gratuitement sur le site TPT reussLirE :



Foire aux questions

Quels sont les autres facteurs affectant le développement précoce des lettres ? Y a-t-il une séquence développementale qui est associée à l'acquisition des lettres ?

Il semble exister une certaine progression relativement naturelle des lettres qui s'apprennent plus facilement que d'autres (Piasta, Phillips, Williams, Bowles, et Anthony, 2016; Phillips, Piasta, Anthony, Lonigan, et Francis, 2012 ; Drouin, Horner, et Sondergeld, 2012). Somme toute, les apprenants :

- reconnaissent et apprennent à écrire les lettres de leur prénom, surtout la première, plus facilement que les autres lettres (B. M. Phillips et coll., 2012; Justice, Pence, Bowles, et Wiggins, 2006) ;
- retiennent davantage les lettres qui contiennent les sons dans leur prénom comme elles sont 1,5 fois plus susceptibles d'être connues par les apprenants que les lettres qui ne figurent pas dans leurs prénoms (Treiman et Broderick, 1998) ;
- maitrisent plus facilement les lettres qui se situent au début de l'alphabet (Treiman et Broderick, 1998).

Que devons-nous enseigner en premier : le nom de la lettre ou le son qu'elle fait ?

- le nom est ce qui est de plus constant aux lettres et l'orthographe des sons du français et de l'anglais est irrégulière (c.-à-d. qu'une lettre peut faire plus d'un son; un même son peut être représenté par plus d'une lettre) (Ramus, 2017 ; Sprenger-Charolles et Serniclaes (2003) ;
- le nom de la lettre est une étiquette arbitraire et la tâche d'apprendre le nom des lettres est équivalente à apprendre le vocabulaire associé aux objets (Ellefson, Treiman, et Kessler, 2009) ;
- apprendre à identifier le son représenté par la lettre est une fonction utile pour fusionner ou segmenter les sons afin d'accéder le sens du mot lu (Ellefson, Treiman, et Kessler, 2009) ;
- de manière générale, l'acquisition du nom des lettres se fait avant la maitrise de la conscience phonémique, d'où l'importance de travailler le principe alphabétique (Ellefson, Treiman, et Kessler, 2009; Byrne, 1998 ; Stuart et Coltheart, 1988) en suivant une progression qui favorise la simplicité d'apprentissage du nom et du son des lettres avant de passer à ce qui est plus complexe ;
- le nom des lettres contient habituellement le son qu'elles représentent (Trehearne, 2013 ; Durrell et Muphy, 1964) ;
- le nom semble s'apprendre plus facilement, de manière plus implicite (Share, 2004 ; Treiman et Kessler, 2003; McBride-Chang, 1999) que les sons que font les lettres, qui eux aussi, doivent être enseignés de manière explicite et systématique ; ce constat est davantage vrai lorsque le son que fait la lettre est présent dans le nom qui la désigne (« m », « n », et non « w ») (Treiman, Weatherston et Berch, 1994) ;

- inversement, lorsqu'un son est présent dans le nom de plus d'une lettre, il y aura donc une plus grande source de confusion en lecture et en écriture ;
- bien que le fait de connaitre le nom d'une lettre ne soit pas nécessaire pour identifier le son qu'elle peut faire (Levin, Shatil-Carmon, Asif-Rave, 2006), la connaissance du nom de la lettre facilite l'apprentissage du son (Hilairet de Boisféron, Colé, Genta, 2010, Evans et coll., 2006 ; Levin, Shatil-Carmon, Asif-Rave, 2006 ; Share, 2004) ;
- le terme « acrophonique » (Ellefson, Treiman et Kessler, 2009) est utilisé pour décrire des lettres dans lesquelles le son que représente la lettre peut être entendu dans son nom (le son /b/ de la lettre nommée « b ») ; semble-t-il que les correspondances sons-lettres sont plus faciles à maitriser que lorsque le son est entendu au début du nom qu'à la fin du nom (/ɛm/) (en anglais : Evans et coll., 2006; McBride-Chang, 1999 ; Treiman et coll., 1998 ; Treiman et Broderick, 1998 ; Treiman, 1994 ; en français : Ecalle, Magnan et Biot-Chevrier, 2008 ; Foulin et Pacton, 2006 ; Ecalle, 2004) ;
- avant la 1re année, les apprenants qui connaissent le nom des lettres sont avantagés sur le plan de la conscience phonémique (Foulin, 2007) ;
- connaitre le nom des lettres en jardin est fortement corrélé à l'habileté à pouvoir lire des mots en 1re année (Foulin et Pacton, 2006).

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

- L'orthographe approchée ou l'écriture fait partie du développement de l'apprenant (Ouellette et Sénéchal, 2017 ; Ouellette et coll., 2013 ; Ehri, 1998; Vellutino et Scanlon, 1987 ; Read, 1971). Même avant d'avoir fait le tour de toutes les correspondances sons/lettres et lettres/sons, l'apprenant tentera d'écrire des mots et des messages. Comme il lui manque toujours des connaissances sur les correspondances complexes, il aura tendance à simplifier l'orthographe. L'apprenant qui réussit à écrire au son en utilisant ce qu'il a appris du principe alphabétique démontre de belles compétences en littératie (Levin, Patel, Margalit et Barad, 2002). Si vous arrivez à oraliser ce que l'apprenant tente d'écrire, ou presque, alors c'est bon signe.
- On peut s'attendre à ce que l'apprenant passe par les étapes suivantes en écrivant des messages/des mots (Trehearne, 2013 ; Treiman, Sotak et Bowman, 2001 ; Treiman, 1994 ; Ehri et Wilce, 1985) :
  - orthographe précommunicative : gribouillis, chiffres, mélanges de pseudolettres et de vraies lettres, la même lettre répétée pour imiter l'écriture adulte (aucun rapport entre les sons et les lettres),
  - écriture semi-phonétique : L M pour «elle aime»,
  - écriture phonétique : JRF pour girafe ou RV pour Hervé.
- Les connexions entre le nom de la lettre et la façon de la représenter à l'écrit indiquent que l'apprenant est conscient du code et de la relation qui existent entre la lettre écrite, le nom qu'elle porte, et le son qu'elle peut faire (Treiman et coll., 1996).

- Le français et l'anglais sont des langues alphabétiques dans lesquelles le nom d'une lettre est relié, en quelque sorte, au son qu'elle peut faire. En français, par exemple, on entend dans les voyelles simples (**a, e, i, o, u**) le son qu'elles font — ou l'un des sons qu'elles peuvent faire — sans tenir compte des variations régionales, et des relâchements. Les consonnes, quant à elles, font entendre le son qu'elles peuvent faire, soit au début (***b, d, j, k, p, q, t, v, z***) ou à la fin de leur nom (**f, l, m, n, r, s**).
- La structure CV (consonne-voyelle — la, se, de) étant plus facile à traiter pour l'apprenant (Écalle, 2004), le nom et le son des lettres qui suivent cette structure sont plus faciles à maitriser que celles pour lesquelles le nom suit la séquence VC (voyelle-consonne — il, as, or).
- Les lettres pour lesquelles le nom est plus ou moins relié au(x) son(s) qu'elles peuvent représenter sont moins faciles à maitriser (c, g, w, x ; h ; y). Lorsque le son de la lettre est contenu dans son nom, les lettres sont plus faciles à maitriser (Justice et coll., 2006).

Quand peut-on s'attendre à ce que l'apprenant ait maitrisé l'alphabet ?

- Vers la 1re année (Denton et West, 2002 ; McBride-Chang, 1999) même s'il n'est pas attendu que l'apprenant ait maitrisé toutes les 26 lettres (nom et son) avant la rentrée ; une pratique exemplaire consiste en répertorier les savoirs des apprenants dans le groupe afin de pouvoir les rejoindre là où ils sont pour construire les savoirs en s'appuyant sur ce qui est déjà acquis, et ce qui reste à maitriser avant de passer aux éléments plus complexes (digrammes — ch, qu, ai…)

Pourquoi l'apprenant inverse-t-il des lettres, et quand ce comportement cesse-t-il ?

- Les inversions de lettres semblables (***b***/***d***, ***p***/***q***, ***m***/***n***) sont davantage reliées aux similitudes phonologiques qu'à leur caractère visuel (Magnan, 1995) quoique le fait que ces lettres soient des voisins visuels en plus d'être des voisins phonologiques pose un défi supplémentaire pour l'apprenante.
- Avant la pandémie (2020-2023), on estimait que ces confusions visuelles pouvaient persister jusqu'à mi-chemin du cycle primaire (Térépocki et coll., 2002). On peut imaginer que le fait de ne pas avoir profité pleinement de la rétroaction corrective efficace de l'enseignant/e pendant les cours offerts en mode virtuel repoussera la disparition de ce comportement quelque peu, sans que ce soit indicateur d'une difficulté en soi : il est prudent toutefois, de consulter une orthophoniste pour discuter de tout apprenant qui semble éprouver des difficultés sur ce plan.

- Pour en savoir plus sur les inversions, veuillez consulter les vidéos
  - *Démystifier l'inversion des lettres*
  - *Comment corriger les inversions* sur la chaine *YouTube* : **www.youtube.com/@alexpsyscolaire**
  - et le site reussLirE sur TPT pour télécharger les analogies permettant d'enseigner l'écriture des voisins visuels.





Viser une pédagogie intentionnée et conséquente

Il n'y a rien de mieux, pour l'enseignant/e qui doit enseigner la lecture à ses apprenantes, que d'avoir recours à du matériel qui correspond à l'objectif pédagogique ciblé tout en étant adapté à la population scolaire auprès de laquelle il/elle est appelé/e à intervenir. Il importe toutefois de préciser certains éléments essentiels pour exposer l'apprenant à des livres qui le motiveront à poursuivre dans ses apprentissages de la lecture.

Savoir choisir judicieusement ses textes

Il y a des livres qui sont conçus pour être lus à l'apprenant, tandis que d'autres sont conçus pour être lus par l'apprenant ; certains livres sont étayés pour permettre au personnel enseignant de contrôler la complexité linguistique et langagière des livres, alors que d'autres sont conçus pour le simple plaisir de lire. Il est important de bien sélectionner les livres en fonction de l'objectif d'apprentissage ciblé.

On ne s'attendrait jamais à ce que l'enfant qui n'est jamais allé à vélo puisse s'y adonner sans passer par l'étape du tricycle, ou des roues d'entrainement. L'analogie à la coordination motrice requise pour maintenir son équilibre sur une bicyclette se prête merveilleusement bien aux livres décodables qui doivent faire partie de l'entrainement à la lecture. Comme le tricycle le fait pour le jeune enfant, les livres plus contrôlés qui présentent des correspondances lettres-sons qui ont été enseignées au lecteur lui donnent l'environnement propice pour démontrer ses apprentissages en lecture et lui permettre d'éprouver de la fluence/fluidité. Au fur et à mesure qu'il devient de plus en plus confiant et compétent dans sa maitrise du code alphabétique, il mettra de côté les livres décodables et on lui fera découvrir d'autres types de livres qu'il pourra lire seul tout en respectant son développement comme jeune lecteur.



Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Calculer le taux de décodabilité d'un livre

Pour le lecteur confirmé, tout livre est 100 % décodable. Mais pour l'apprenant, le livre qui contient des correspondances lettres-sons qui n'ont pas été enseignées fait en sorte que le livre contiendra forcément des mots que l'apprenant ne sera pas en mesure de déchiffrer de manière autonome. La **formule de décodabilité** à la droite vous permettra d'estimer le niveau d'accessibilité du livre pour l'apprenant.

Si vous désirez connaitre le niveau de décodabilité d'un livre, vous n'avez qu'à saisir vos textes dans la Plateforme Anagraph (http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php). Vous pourrez ainsi évaluer la pertinence d'utiliser ce livre avec votre groupe ou avec l'apprenant. Vous serez alors en mesure de vous assurer d'avoir enseigné les correspondances lettres-sons avant que vous vous attendiez à ce que l'apprenant soit en mesure de lire ce livre de manière autonome.

Des recherches ont montré que plus l'apprenant peine à lire, plus le livre se doit d'être décodable. Selon (Goigoux, 2016), un livre dans lequel environ 57 % des mots sont déchiffrables est nécessaire pour soutenir le lecteur débutant. Plus il peine à lire, plus le taux de déchiffrabilité devrait être élevé pour éviter des frustrations. Plus l'apprenant éprouve du succès, plus il voudra lire. Une fois qu'il aura maitrisé le code écrit, il sera plus apte à se laisser guider par ses intérêts, sans pour autant être démotivé devant trop de mots nouveaux, ou trop de mots qui contiennent des correspondances lettres-sons inconnues ou non enseignées.

Ce n'est ni l'intérêt, ni la familiarité du vocabulaire qui motivera l'apprenant à lire, mais bien le fait d'être capable de lire qui le motivera à poursuivre ses apprentissages. (Goigoux, 2016)

FORMULE DE DÉCODABILITÉ

$$\frac{\text{\# graphèmes enseignés}}{\text{\# total de graphèmes dans le livre}} \times 100$$

= livre est déchiffrable à __ %



$$\frac{\text{25 graphèmes enseignés}}{\text{50 graphèmes dans le livre}} \times 100$$

= livre est déchiffrable à 50 %



Calcul de la réussite de l'élève :

$$\frac{\text{20 graphèmes enseignés lus correctement}}{\text{25 graphèmes enseignés}} \times 100$$

= taux de précision de 80 %



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

« Décodable » n'est pas synonyme de monotone

Quiconque dit qu'un livre décodable est monotone n'a pas lu la série de livres *Une syllabe à la fois (Éditions md)*. Quoique les lecteurs confirmés n'iront pas vers les livres décodables comme source de divertissement, les apprenants, eux, ne partagent pas cette idée de monotonie ou de simplicité avec l'impression que les plus vieux ou même les adultes peuvent avoir de ces livres. Les enfants aiment démontrer ce qu'ils savent faire, et pour démontrer leur compétence en lecture, il leur faut des livres décodables. C'est le fait de pouvoir lire qui les incitera à vouloir lire davantage. Le guide **Enseigner à lire avec les livres décodables** pourra orienter votre enseignement à partir de séries de livres décodables peut être téléchargé gratuitement dans la boutique reussLirE.



Les types de livres et leurs utilités

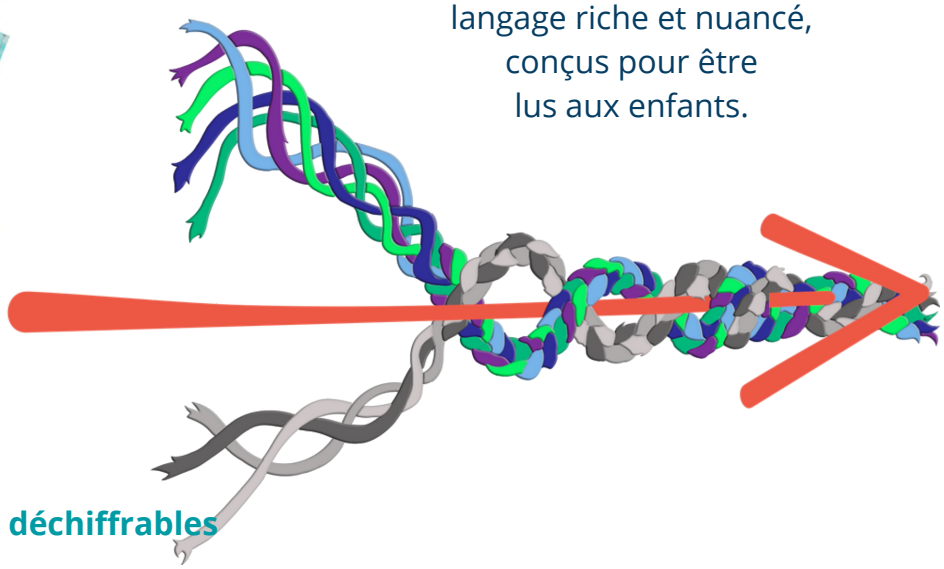
Livres jeunesse

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

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



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



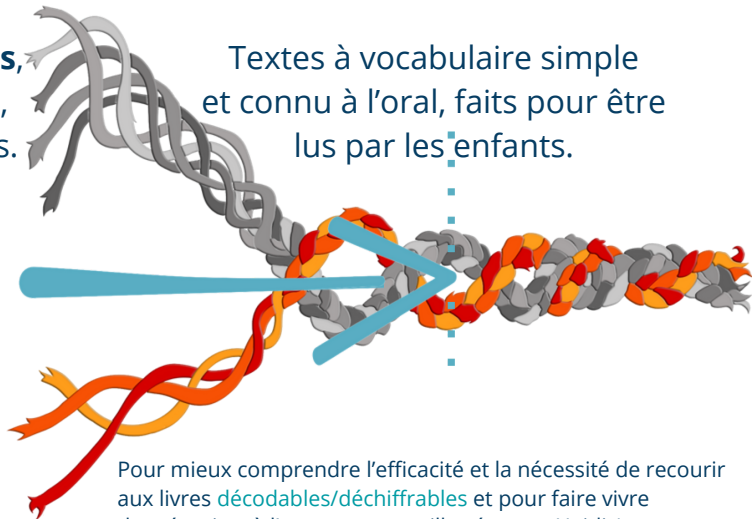
Livres décodables / déchiffrables

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

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



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



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

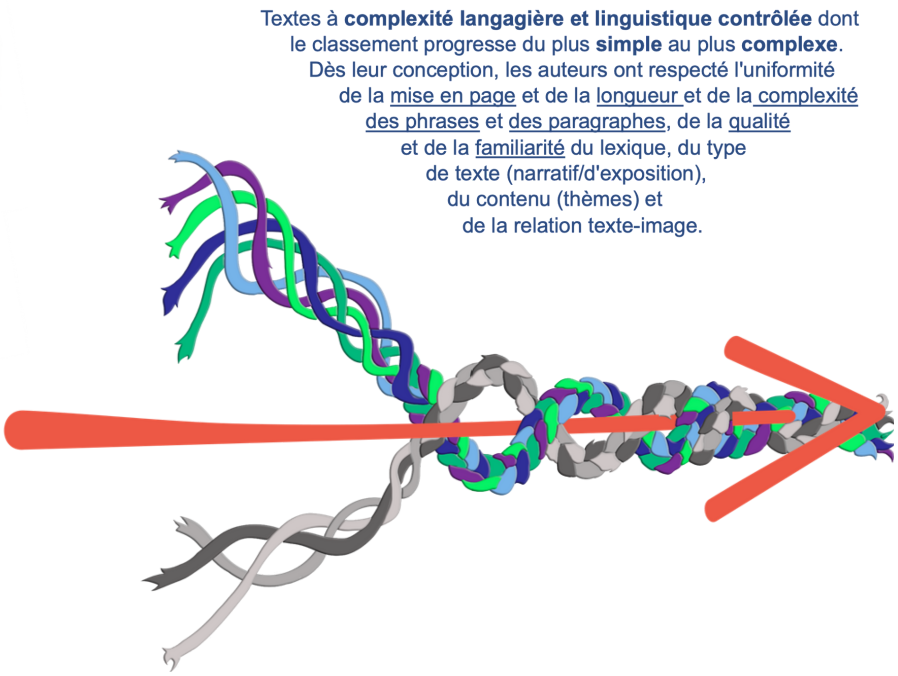
https://podcasts.apple.com/us/podcast/ep-132-decodable-text-series-the-research-on-decodable-text/id1463219123?i=1000585052030

Livres gradués / nivelés

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

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





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

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

Cette infographie récapitule les contextes dans lesquels il est utile d'exploiter les différents types de livres.



Diagramme inspiré de : Scarborough (2001)

Pour comprendre les avantages de recourir à des livres jeunesse, décodables ou même gradués/nivelés, vous pouvez vous télécharger ces deux signets sur le site TPT reussLirE.

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

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





Aimer lire, ou aimer savoir lire ?

Depuis un bon moment, un accent démesuré a été placé sur le fait d'aimer lire ou de s'intéresser à la lecture comme prédicteur des habiletés en littératie. Bien sûr, c'est en développant un lien affectif avec la lecture que les enfants voudront s'y adonner davantage. Or, les recherches ont montré que c'est le fait d'être capable de lire, plus que le fait d'aimer lire, qui incite l'apprenant à vouloir lire plus souvent, d'où l'importance de leur donner des livres amusants qu'ils sont capables de lire, donc des livres décodables. Il faut dissocier « aimer lire » du fait « d'aimer ***savoir*** lire ».



Apprendre par le jeu ou s'amuser en apprenant ?

En grandissant, l'enfant découvre le monde en s'amusant. Certes. C'est la base de toutes ses interactions. On reconnait que le fait de prendre plaisir à une activité est central à la probabilité que nous choisirons de nous engager à nouveau dans ce même type d'activité. Semble-t-il que le rôle du jeu dans l'apprentissage occupe également une grande place dans la pédagogie depuis une décennie. Il est vrai que l'on apprend mieux lorsqu'on s'amuse. Nul ne conteste ce constat.

Cependant, il est quasi impossible de planifier une activité d'enseignement explicite et structurée — durant laquelle un groupe-classe devra apprendre un concept ou maitriser une compétence — à partir du jeu que l'apprenante aura choisi de manière spontanée, le matin même de l'enseignement prévu de ladite compétence. Ce genre de tâche doit être réfléchie et planifiée de manière intentionnée et conséquente. Des moments fréquents pendant lesquels les apprenants auront l'occasion de choisir un jeu ou un centre d'activités d'après leurs intérêts doivent faire partie des activités en maternelle et en jardin.

Des activités amusantes doivent être planifiées par l'enseignant/e. À partir des ces activités ludiques, l'apprenante prendra plaisir à développer une compétence particulière, ce qui est essentiel pour progresser vers une autonomie en lecture. Il ne faut pas confondre l'apprentissage par le jeu comme étant uniquement dirigé ou initié par l'apprenant : l'enseignant/e au cycle préparatoire et primaire a développé une expertise de rendre amusantes les tâches qui peuvent sembler ardues, mais qui servent de fondements aux apprentissages scolaires futurs, comme la conscience phonologique/phonémique, étendre et développer le vocabulaire, développer la curiosité pour la matière, entre autres.



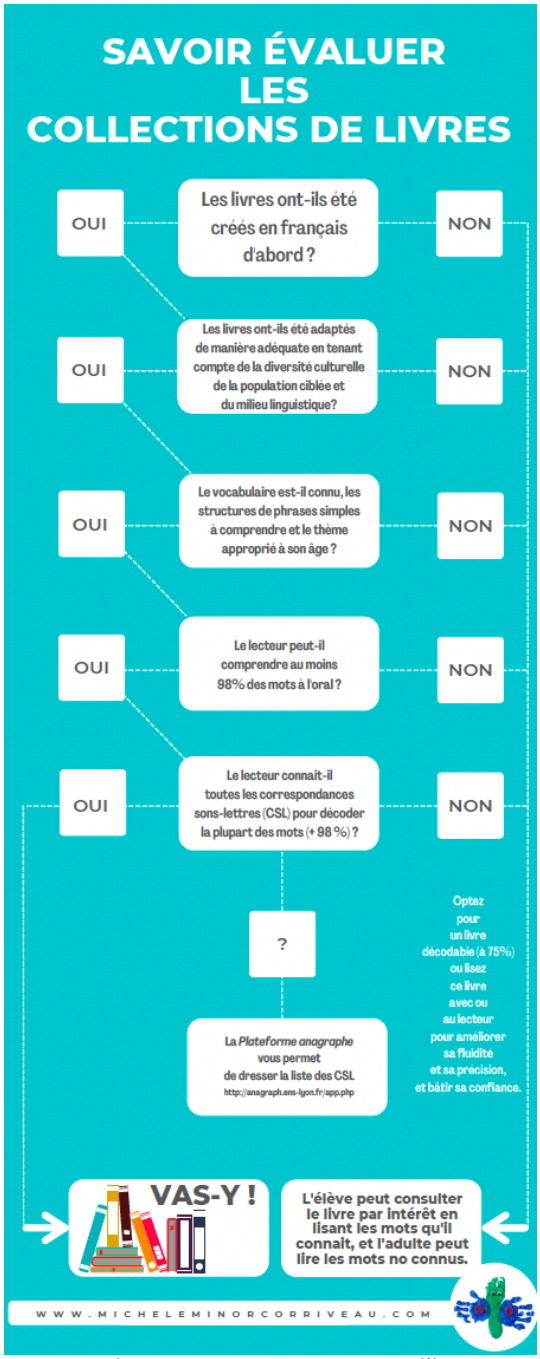
Savoir évaluer vos collections de livres et votre matériel pédagogique

Tout le matériel dont vous disposez en salle de classe peut vous servir. Il faut savoir ajuster ses attentes pour ne pas placer des exigences sur l'apprenant avant qu'il ne soit prêt à aborder les éléments ciblés. Afin de bien choisir le matériel à utiliser lors d'activités pédagogiques, posez-vous les questions suivantes sur vos ressources :

(1) Les activités présentées suivent-elles une progression allant des concepts les plus simples, constants, transparents aux concepts plus difficiles à maitriser ?
Sinon, il ne s'agit pas d'une progression. Les activités peuvent vous servir : à vous de sélectionner les activités pertinentes pour vos groupes.

(2) Le matériel est-il organisé en ordre alphabétique ?
Du matériel organisé en ordre alphabétique peut être utile, mais ne consiste pas en une progression, car la langue écrite ne s'apprend pas en suivant l'alphabet de A à Z.

(3) La ressource indique-t-elle des taux de réussite en lecture ou en écriture dont les participants n'ont pas le même niveau d'expérience à la langue que les élèves dans mon groupe classe ?
Il faut toujours s'interroger sur l'objectif : un mot facile à lire pourrait être difficile à orthographier. Très peu de ressources disponibles ont prêté attention à cet élément. À vous d'y réfléchir pour ne pas placer d'exigences qui ne placeront pas les apprenants au centre de la réussite.



Pour savoir ce que vous pouvez utiliser comme collection de livres et dans quel but, consultez l'organigramme ci-dessus ou téléchargez-le dans la boutique reussLirE.

(4) le programme indique-t-il de ne pas sauter d'étapes, ou de suivre à la lettre la séquence des leçons présentées ?
Ces programmes conçus pour vous faciliter la tâche sous-estiment l'expertise du personnel enseignant en n'invitant pas la réflexion pédagogique et peuvent vous rendre dépendants de leur méthode. L'enseignement systématique et explicite de la lecture et de l'écriture ne se fait pas en suivant une recette, mais en présentant aux apprenants des éléments qui sont étayés en fonction de la complexité langagière et linguistique tout en tenant compte de son exposition à la langue et de ses expériences. Soyez critiques devant les propos présentés, et fiez-vous à la science pour utiliser ce matériel au moment propice.

Savoir planifier l'enseignement explicite du code

Le personnel enseignant des plus expérimentés doit réfléchir aux exemples qui seront utiles pour enseigner une convention linguistique quelconque. Un gabarit pour aider à planifier l'enseignement explicite — même à partir d'un livre décodable/déchiffrable — est présenté dans le guide : ***Enseigner à lire avec les livres décodables***. D'autres gabarits de planification de leçons sont disponibles dans le guide intitulé : ***Gabarits de planification d'un enseignement explicite et structuré des fondements en littératie***, *tous deux pouvant être téléchargés dans la boutique reussLirE.*



ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET STRUCTURÉ DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE
À MODIFIER POUR RÉPONDRE À VOS BESOINS PÉDAGOGIQUES

PLANIFICATION DES CGP, MOTS, PHRASES, TEXTES À INTÉGRER À LA LEÇON

Liste de mots/non mots à faire lire ou à faire épeler* NE doivent contenir QUE le nouveau son et sa graphie ; PEUVENT inclure des CGP déjà enseignées et acquises			
CV	CV/CV ; V/CV mots	CV/CV ; V/CV non mots mots extra-terrestres	CVC + e final muet
de	*dodo ; ado*	*duda ; édi*	*dire*
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.

Élèves plus faibles : liste de courtes phrases (groupes du nom/groupes du verbe) à faire lire ou à faire écrire Élèves plus forts : Liste de phrases à faire lire ou à faire écrire NE doivent contenir QUE le nouveau son et sa graphie ; PEUVENT inclure des CGP déjà enseignées et acquises
1.
2.
3.
4.
5.

Liste de mots, de phrases, paragraphes, de livres décodables, de vocabulaire, de compréhension à inclure à la prochaine séance			
Mots de vocabulaire à enseigner (compréhension)	1.	2.	3.
	4.	5.	
Mots-étiquettes à présenter (lecture)	1.	2.	3.
	4.	5.	
Phrases	1. 2. 3.		
Paragraphe	1.		
Livres décodables	1.		
Prochaines étapes :	les sons à réviser, la prochaine compétence à enseigner, le prochain livre décodable à employer, les éléments à expliciter davantage		
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

* Tenez compte de la distance entre le mot lu, et le mot écrit. Règle générale, il y a plus de possibilités d'écrire les mots que possibilités différentes de les lire.

La technique ***Épeler oralement en choeur (EOC)*** comprend 6 étapes :

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

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

ÉTAPES À INCLURE À VOTRE ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET STRUCTURÉ DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE (DURÉE VISÉE : 60 MINUTES)
À MODIFIER POUR RÉPONDRE À VOS BESOINS PÉDAGOGIQUES

Compétence ciblée :		
Tâches à effectuer (5 minutes)	**1_Exercices de révision** **"Je vois, je dis"**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Mots-étiquettes : mots qui contiennent des CGP qui ne suivent pas les règles ou la progression des apprentissages, mais qui sont indispensables à la leçon.	1. 2. 3. 4. 5.	
Tâches à effectuer (5 minutes)	**2-Révision : lecture des CGP pertinentes** **Matériel à exploiter (ressources, listes, CGP)** **« Tu le dis, je le dis, je l'écris et je le dis. »**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Lire des sons	• inclure une révision des CGP présentées antérieurement ainsi que les correspondances qui seront enseignées pendant cette leçon • cartes de graphèmes :	
Tâches à effectuer (5 minutes)	**3-Révision : répétition des sons connus** **Matériel à exploiter (ressources, listes, CGP)** **« Je le vois, je le dis, je l'écris. »**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Épeler des sons	• tracer, copier ou épeler à l'oral • geste graphomoteur tracé au ciel, sur tableau blanc, plumes feutres, papier ciel/eau/sable	
Tâches à effectuer (5 minutes)	**4-Révision : conscience phonologique ou phonémique pertinente**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Fusionner	• des syllabes pour former des mots • des sons pour former des mots	
Segmenter	• des mots en syllabes • des mots en sons	
Manipuler des sons/mots	• Activités d'une minute (adaptées) Limestone District School Board à télécharger	
Tâches à effectuer (5 minutes)	**5-Présenter la nouvelle compétence** **"Je vois, je dis"**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Présenter une (1) nouvelle partie du code	• Consonnes : _____ • Voyelles : _____ • Digrammes : _____ • Lettres muettes (si enseignées) : _____ • Mot irrégulier : _____	
Nommer des mots qui contiennent la CGP présentée *Peux-tu penser à un mot qui contient le son ___ ?*	1. 2. 3. 4. 5.	
Notez ici/les sphère(s) du langage qui faciliteront l'enseignement explicite et structuré de la compétence ciblée	• la morphologie : • l'étymologie : • la grammaire : • la sémantique :	
Tâches à effectuer (10 minutes)	**6-Exercice de décodage sur un texte contrôlé**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Lecture de syllabes	• cartes éclair qui comprennent la CGP ciblée	
Lecture de mots	• tableau blanc, TBI, papier, tablette	
Lecture de groupes de mots		
Lecture de phrases		
Tâches à effectuer (10 minutes)	**7-Exercice d'encodage du texte contrôlé** **tableau blanc effaçable, TBI, papier, tablette**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Écriture de syllabes	• cartes éclair qui comprennent la CGP ciblée	
Écriture de mots	• *épeler oralement en choeur (EOC - page suivante)*	
Écriture de courtes phrases	• copie ou copie différée	
Relecture	• vérification de l'écrit pour assurer la précision	
Tâches à effectuer (10 minutes)	**8-Compréhension en lecture** **Exercice de fluidité**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Lecture de livres décodables	Titre du livre :	
Modélisez une lecture fluide, avec intonation et prosodie naturelle. Ensuite, l'élève lit à son tour.	L'élève décode tous les mots correctement. L'élève lit avec expression naturelle. L'élève respecte la ponctuation.	
L'élève raconte ce qu'il a lu	L'élève comprend le texte lu. L'élève répond correctement à des questions sur le texte.	
Tâches à effectuer (15 minutes)	**9-Intervention en petits groupes** **Lecture en dyade de textes décodables**	Réussite de l'élève / Transcription / Notes sur l'activité
Lecteurs qui ont besoin d'appui (petits groupes) :	• répétitions supplémentaires en conscience phonologique ou phonémique en fonction de ce qui n'a pas été maîtrisé	
Lecteurs plus compétents :	• la lecture d'un texte décodable en dyade	

** Note : il est tout à fait permis de créer vos propres phrases et courts paragraphes à partir de mots dont l'élève connaît toutes les CGP si les livres que vous avez en main contiennent trop de CGP ou de mots inconnus.*
*** N'oubliez QUE les CGP présentées et maîtrisées dans la sélection de syllabes, mots, phrases, paragraphes, livres. Si le matériel sélectionné contient des mots qui font appel à des CGP nouvelles, vous pouvez présenter ces mots hors séquence, mais il faut faire un enseignement explicite de ces mots. Ne pas demander aux élèves de mémoriser les mots : veuillez leur donner les outils dont ils ont besoin pour maîtriser le code.*

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

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

Avant la lecture		
Enseignement explicite	*Révision d'un fait connu :* Tu sais déjà que la lettre "s" au début des mots fait le son /s/. Tu sais aussi que lorsqu'on voit 2 /s/ un à côté de l'autre, on doit aussi dire /s/. *Nouvelle compétence à enseigner :* Aujourd'hui, nous allons lire un livre qui contient des /s/ à la fin de quelques mots. En français, la lettre /s/ est souvent muette à la fin des mots.	
Mots décodables	ami, sur, de, il, ne, joli, numéro, pédale, samedi, sur	
Exercice de fusion *Je fais, Tu fais, Nous faisons* Faites des choix didactiques qui correspondent à la progression des apprentissages que vous suivez *Note : Il est permis de mettre en gris les lettres muettes si la compétence n'a pas encore été enseignée.	se, si, sur, samedi	fusion de mots à partir d'une compétence connue
	casse, dépasse, casser, dépasser*	fusion de mots à partir d'une compétence connue
	des, les, pas, ses, vélos, vos	compétence à expliciter
	se, les, samedi, casser, dépasse, vos, fossile	fusion de mots qui présentent les compétences variées
	numéro, mal, nébulo, jaco	révision de mots
	vélo, pédale, répare, vite	révision de mots
	dépassent, arrivent, arrêtent	mots qui présentent un défi
	Pas si mal, Jaco !	lire une courte phrase du texte
	Il répare les vélos de ses amis.	lire une courte phrase du texte
Accents à présenter	à, é, è	
Mots fréquents, irréguliers (hors séquence de la progression)	est et pas vos	des les ses
Mots inconnus	Bam ! Oh ! Nébulo Mila	Jaco Fossile (nom propre) Jaco Mijote (nom propre)
Règle lexicales	*lettres muettes* : dépar**t**, arrivé**e**, rug**i**	
Règles grammaticales	*dire* – présent de l'indicatif (3e p. s.) : dit pluriel en "s" : vélo**s**	*arriver, dépasser* – présent de l'indicatif (3e p. p.) : arriv**ent**, dépass**ent**
Règles morphologiques	départ : t = muet ; famille de mot 'partir'	
Activer les connaissances antérieures **Enseignement explicite du vocabulaire** (prélecture et prédiction)	**Retour sur le titre du livre :** 1, 2, 3... À vos vélos ! **Prédire le thème présenté à partir de l'image :** "Qu'est-ce qui se passera dans ce livre, selon toi ?"	**Pré-enseignement du vocabulaire académique** : déraper **Définition** : glisser latéralement sur le sol **Exemple** : En descendant l'escalier, maman a déraper. Elle a tombé. **Réfléchis** : Peux-tu penser à des situations où tu as déraper ?
Pendant la lecture		
Lecture en groupe	**1re lecture :** Lecture en choeur *OU* Lecture en écho	**2e lecture :** Lecture avec un ami *OU* lecture chuchotée
Retour sur les mots lus incorrectement	1. Pointez le mot mal décodé. 2. Oralisez le son et précisez l'orthographe attendue. 3. Demandez aux élèves de répéter le son. 4. Demandez aux élèves de fusionner le mot en incluant le son qui a été LU incorrectement. 5. Relisez la phrase en décodant le mot correctement.	
Après la lecture		
Vérifier la compréhension	Question qui permettra aux élèves d'écrire un mot qui contient la correspondance grapho-phonémique ou la règle ciblée	mot tiré directement du texte (réponse écrite)
	Question qui oblige l'élève à trouver une information explicite qui se trouve directement dans le texte	réponse tirée directement du texte (1 ou 2 mots maximum) (réponse écrite)
	Question qui oblige à l'élève de faire une inférence. Demandez à l'élève de justifier pourquoi il/elle pense ainsi.	langage avancé (expression orale)
	Question permettant de décrire un personnage / une situation : Quel mot utiliserais-tu pour décrire ___ ? Pourquoi ?	langage avancé (expression orale)
	Question qui utilise le mot de vocabulaire pré-enseigné (e.g. Est-ce que ça t'es déjà arrivé de déraper ? Comment ça s'est passé ?)	association du texte au vécu de l'élève (expression orale)
Écrire et raconter	Qu'est-ce qui est arrivé après que ... ? (Question simple, qui exige une réponse claire.)	

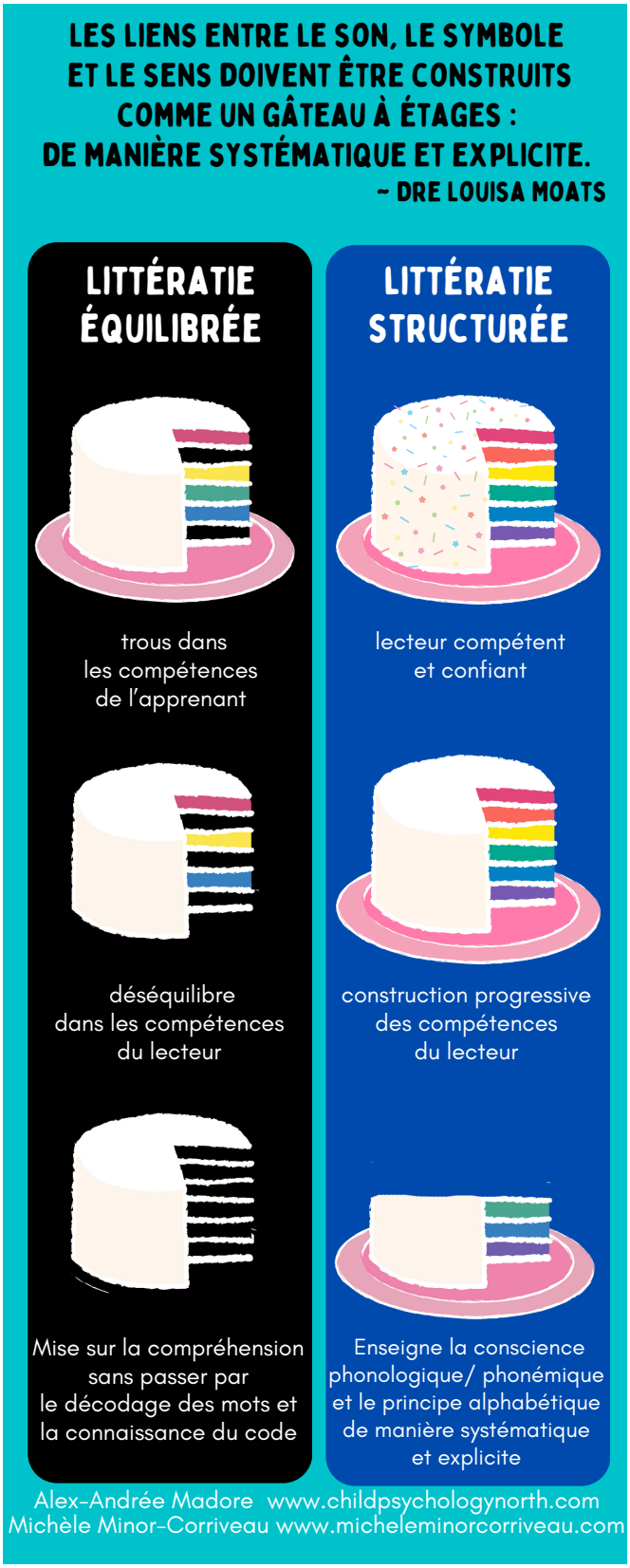
ex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveauicheleminorcorriveau.com © 2

Différences entre les approches de littératie structurée et équilibrée

*Les critères de la **littératie équilibrée** ne sont pas définis de manière précise. Il s'agit d'une approche pédagogique fondée sur l'idéologie qu'il est possible d'apprendre à lire en baignant dans un environnement favorable à la lecture. Aucune donnée scientifique n'a permis de confirmer la validité d'une telle approche. D'ailleurs, plusieurs chercheurs l'ont réfutée et dénoncée à maintes reprises. Ils sont d'avis que l'intérêt et l'amour pour la lecture feront en sorte que l'enfant voudra lire, alors il réussira sans passer par l'**enseignement explicite du code** (des correspondances sons/lettres et lettres/sons ; alphabétique, règles lexicales, morphologiques, syntaxiques).*

*Il est essentiel de passer à un **enseignement explicite, systématique et progressif** du **code** afin de devenir un lecteur compétent et confiant. C'est ce que préconise une approche comme la littératie structurée.*

De multiples études ont montré une amélioration considérable dans la réussite scolaire des apprenants après l'enseignement explicite et systématique des fondements de la lecture et de l'écriture. (Mathes et coll., 2006 ; Allor et coll., 2012 ; Torgesen et coll., 2002 ; Mathes et coll., 2001 ; Torgesen et coll., 1999 ; Foorman et coll., 1998 ; Vellutino et coll., 1996 ; Felton, 1993)



L'effet enseignant

Ne sous-estimez pas votre rôle et votre importance dans l'apprentissage de l'apprenant. Des recherches ont montré que les connaissances du personnel enseignant, plus que le manuel employé, consistent en **le** facteur déterminant de la réussite de l'apprenant.

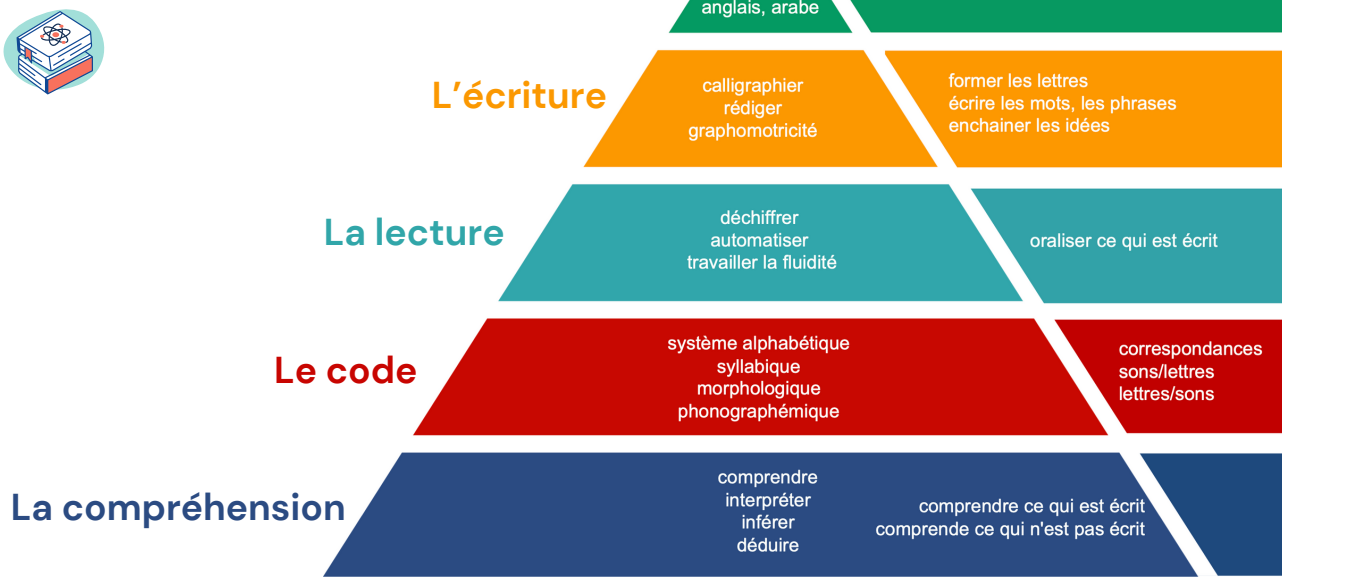
Tout enseignant aime pouvoir suivre un programme tout cuit. Avoir accès à du matériel qui intéresse l'enseignant/e, tout autant que l'apprenant est un vrai cadeau. Or, la solution n'est PAS dans un manuel ou dans un programme : elle se trouve dans **l'expertise** du personnel enseignant.

> Un personnel enseignant informé est notre meilleure assurance contre l'échec en lecture. Bien que les programmes d'intervention soient des outils très utiles, ce ne sont pas les programmes qui enseignent, mais bien les enseignant(e)s.
>
> Louisa Moats

La formation du personnel enseignant : un incontournable
(Goigoux, 2016)

Un enseignement explicite du principe alphabétique qui n'inclut pas d'exercices de conscience phonologique ne s'est pas révélé aussi efficace qu'un enseignement qui inclut de tels exercices. Cependant, l'efficacité de l'enseignement de la conscience phonologique et du codage alphabétique semble être autant une conséquence du perfectionnement professionnel continu que d'une fonction des activités de conscience phonologique en soi.
(Foorman, Chen, Carlson, Moats, Francis et Fletcher, 2003)

Les résultats de cette étude (Goigoux, 2016) portent sur 130 enseignants de la 1re année (CP) et leurs apprenants. Le facteur le plus déterminant de la réussite des apprenants n'était pas le manuel utilisé (certains en utilisaient, d'autres pas), mais bien le personnel enseignant. Parmi les apprenants qui ont réussi, il y avait également des membres du personnel qui utilisaient des manuels soutenus par la recherche, alors que d'autres ne suivaient pas de curriculum. Chose certaine : tous les apprenants dont les enseignants maitrisaient les secrets du code étaient bien partis pour réussir. Cinq éléments devant faire partie d'un curriculum axé sur la science et doivent être soutenus par un enseignement explicite de l'écrit comme son apprentissage ne se fait pas aussi naturellement que le fait d'apprendre à parler. Ce sont également ces cinq éléments qui reviennent dans les modèles théoriques scientifiques qui ont fait leurs preuves (Scarborough, 2001) et qui ont été recensés par plusieurs (p. ex. *Le langage oral à portée de la main / Oral Language at your Fingertips*, Blaxley, Kyte, Leggett, McWhirter et Minor-Corriveau, 2014). Pour en savoir plus sur les tâches qui favorisent le développement de la lecture et de l'écriture qui sont essentielles à intégrer à son enseignement, veuillez consulter la synthèse https://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire (p. 43) ou le rapport complet http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire (pp. 83 — 89)

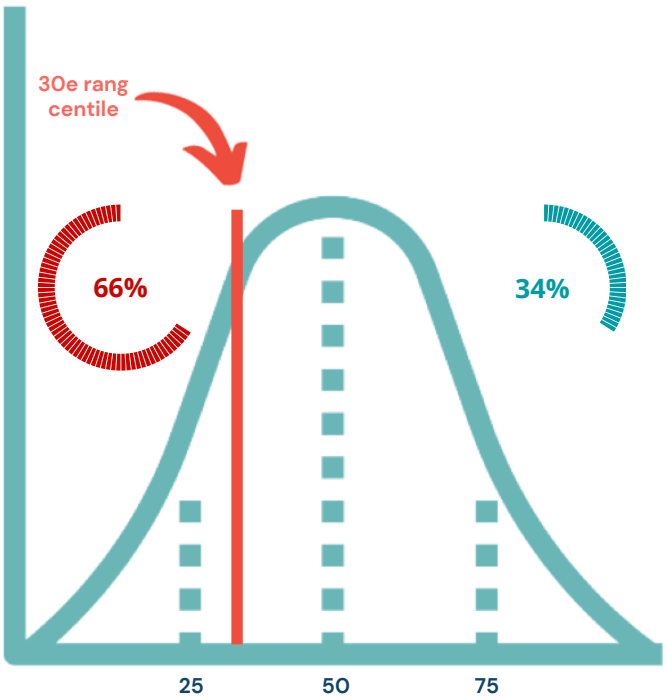


Résultats avant/après l'enseignement explicite du code

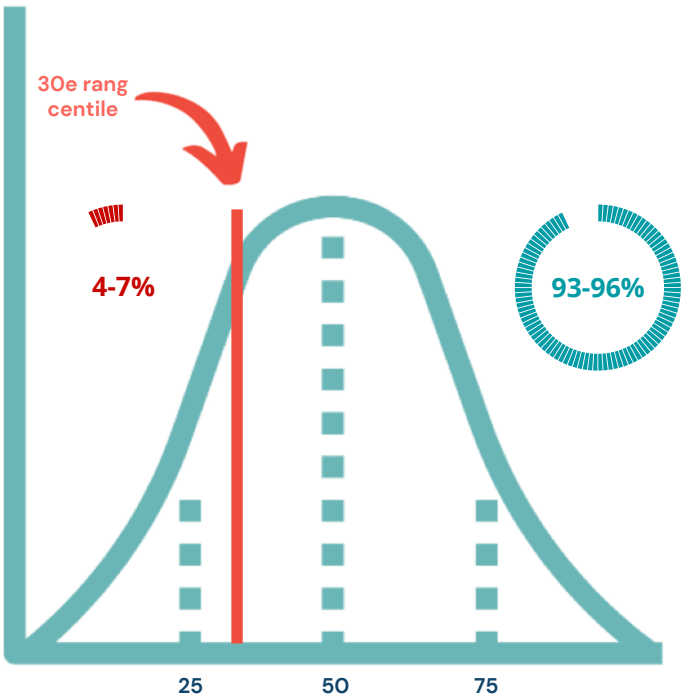
Avant de recevoir un enseignement systématique et structuré des composantes essentielles de la littératie, 34% des apprenants obtenaient des résultats en lecture au-delà du 30e rang centile, alors que 66 % des apprenants n'atteignaient pas le seuil attendu en lecture
(National Assessment of Educational Progress, 2019)

Après un enseignement explicite, systématique, progressif, multimodal, multisensoriel et multilinguistique, 93 % à 96 % des apprenants ont obtenu un rendement en lecture au-delà du 30e rang centile.

96,2 % Felton (1993)
96 % Torgesen et coll. (1999)
95,5 % Vellutino et coll. (1996)
95 % Foorman et coll. (1998) ; Mathes et coll. (2006)
94 % Mathes et coll. (2001) ; Allor et coll. (2012)
93 % Torgesen et coll. (2002)



Sans enseignement systématique, structuré et explicite des fondements en littératie, plus de **⅔ des apprenants ne développent pas des compétences en lecture suffisantes** pour lire et comprendre ce qu'ils lisent de manière autonome.



À l'aide d'un enseignement systématique, structuré et explicite des fondements en littératie dispensé à tous les apprenants, **seulement 4 à 7 % d'entre eux n'atteignent pas le seuil attendu en lecture**. Ce taux est conforme à la prévalence des troubles de l'écrit dans la population.

Une approche fondée sur la science de la littératie est bénéfique pour tous les apprenants, ne nuit à aucune apprenante, mais est essentielle pour certains d'entre eux.

Recommandations pour l'implantation d'un continuum en lecture (Goigoux, 2016)

Le succès de l'implantation d'un continuum en lecture dépend d'un **effort concerté pour assurer un étayage des progressions et une continuité entre les cycles**. Une progression systématique, structurée et explicite doit être suivie durant toute la scolarité pour former des lecteurs compétents et confiants.

L'enseignement systématique, structuré, explicite et progressif des stratégies qui favorisent l'apprentissage de la lecture doit être accompagné et **soutenu par un développement des habiletés langagières orales** de l'apprenant afin de l'amener à s'amuser en apprenant.

> Toute ressource et tout outil pédagogique, en format papier ou numérique fournie au personnel enseignant, doit faire l'objet d'une **formation** dans le cadre de laquelle les enseignantes et enseignants apprennent comment les intégrer à leurs activités pédagogiques en suivant les preuves scientifiques et pourquoi il est essentiel de le faire.
>
> Ces ressources et ces outils doivent répondre à un besoin précis et correspondre à un objectif pédagogique bien délimité.



Dès la maternelle

- l'apprentissage de la lecture doit débuter dès la maternelle. L'identification des mots, la compréhension orale, le vocabulaire, les différentes utilités de l'écrit, le plaisir de lire doivent faire partie des préparatifs à l'apprentissage plus formel qui sera plus soutenu en 1re année ;
- l'étude de la langue débute en maternelle, mais se poursuit toute la scolarité durant sur les éléments linguistiques qui se rapportent au vocabulaire, à la morphologie, à la syntaxe, aux inférences, à la conscience des types de textes, aux intentions de lecture et de création de messages écrits ;
- la compréhension des textes lus à haute voix par l'adulte commence en maternelle et se poursuit toute la scolarité durant ;
- une variété de textes, y compris des textes pour se divertir, pour s'amuser et pour apprendre doivent faire partie de l'enseignement systématique, structuré et explicite ;

En jardin

- le principe alphabétique doit être enseigné de manière systématique ; il faut travailler en parallèle les exercices de conscience phonologique (travailler sur la syllabe) et phonémique (travailler sur les sons)



En 1re année

- le travail sur les sons doit être jumelé à l'écriture en prêtant attention à la manière dont les mots sont prononcés
- l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes au-delà du principe alphabétique simple
- le décodage indépendant dépend d'un rythme de présentation de correspondances graphèmes/phonèmes d'environ 14 à 15 / 9 semaines
- l'apprenant doit avoir accès à des textes qui comprennent au moins 57 % des CGP décodables (c.-à-d. les CGP qui ont déjà été enseignées)
- la lecture à haute voix est essentielle pour que l'apprenant vive l'expérience d'une lecture fluide
- l'apprenant au cycle primaire qui lit de manière laborieuse ou non automatisée doit être soutenu par un enseignement portant sur l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphophonémiques aux cycles primaire et moyen ; il faut faire appel aux éléments morphologiques qui peuvent fournir des indices sur la lecture ou sur l'orthographe des mots

Glossaire

Biunivoque : se dit de symboles qui ont une seule interprétation, donc une lettre qui ne peut représenter qu'un seul son et un son qui ne peut être représenté que par une seule lettre, comme la lettre **v** en français ; l'alphabet du français et de l'anglais n'est pas à caractères biunivoques, ce qui signifie qu'une lettre ou un graphème peut représenter plusieurs sons, et un son peut être représenté par plusieurs lettres ou graphèmes différents.

Calligraphie : l'écriture manuscrite, qu'elle soit cursive ou en script (lettres imprimées ou moulées)

Coarticulation : la parole spontanée est produite grâce à un enchainement successifs de sons. Pendant la production de sons qui s'enchainent en mots, les articulateurs amovibles (p. ex. la langue, les joues et les lèvres) se déplacent pour toucher différentes parties plus fixes de la bouche (les dents, les alvéoles, le palais dur ou mou) ; la mâchoire inférieure monte ou descend ; ces gestes ne sont pas purs, c'est-à-dire que pendant la production des sons en isolé, la bouche se place d'une façon qui n'est pas toujours identique à la forme qu'elle prendrait pour produire ce même son d'un mot à l'autre ; les sons qui suivent influenceront la manière que la bouche sera placée.

Code : l'alphabet latin qui contient 26 lettres (en français ou en anglais) est un code ; pour arriver à le déchiffrer en lisant, il faut passer par la conversion des lettres en sons ; pour l'écrire, il faut convertir les sons entendus en graphèmes ; les 26 lettres peuvent être combinées pour former environ 130 graphèmes en français, et 250 graphèmes en anglais.

Conscience morphologique : le fait de reconnaitre les petites parties des mots qui peuvent être présents dans d'autres mots.

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

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

Consonne : les consonnes du français sont les suivantes : **b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z** ; les sons consonantiques exigent qu'il y ait un contact entre les articulateurs qui peuvent se déplacer ou bouger (la langue, les lèvres, les joues) et ceux qui sont fixes (les dents, les alvéoles, le palais dur et mou) :

- groupe consonantique : 2 consonnes qui se suivent (p. ex. fleur, parc) ;
- son consonantique : les mots « porc », « cœur » et « tire » se terminent par le son consonantique /ʁ/ à l'oral malgré le **c** et **e** muets visible à l'écrit.

Correspondance graphophonémique : ou correspondance lettre-son ; la conversion de ce que voit le lecteur en sons (en lecture).

Correspondance phonographémique : ou correspondance son-lettre ; la conversion de ce qu'entend le scripteur à l'écrit (en écrivant de manière spontanée ou lors d'une dictée).

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

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Glossaire

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

Digramme : 2 lettres qui font un son (ai, ch, ou) ; semblable aux 'vowel teams' en anglais.

Étymologie : fait référence à l'origine des mots : la langue, les familles de mots et leur trace historique peuvent parfois orienter l'orthographe du mot (p. ex. machine ; shampooing | chœur ; cœur).

Enseignement ou approche explicite, systématique, structuré, progressif, cumulatif, multimodal, multilinguistique : se dit d'un enseignement qui respecte les caractéristiques suivantes :

- **explicite :** enseignement direct d'un concept, qui ne laisse pas de place à l'interprétation ; l'apprenant sait ce qui sera enseigné et reçoit le soutien nécessaire pour maitriser le concept ;

- **systématique :** l'approche respecte un système dans lequel des concepts doivent être présentés en premier, car l'apprentissage de concepts plus avancés reposent sur la maitrise des concepts de base,

- **progressif** : allant du plus simple au plus complexe,

- **cumulatif** : en s'appuyant sur ce qui a été enseigné durant les années précédentes, tout en préparant ce qui sera abordé pendant les années futures,

- **multisensoriel** : en faisant appel aux sens perceptuels de l'audition, de la vision et du toucher (kinesthésique) ainsi qu'aux habiletés motrices impliqués dans la lecture et l'écriture,

- **multimodal** : en intégrant l'oral et l'écrit, et

- **multilinguistique** : en reconnaissant les impacts (bienfaits et écueils) que le fait de connaitre d'autres langues peuvent apporter à l'apprentissage de la langue à l'étude

Fluence / Fluidité : En orthophonie, le terme *fluidité* est utilisé pour caractériser la parole qui contient des hésitations, des prolongations, des répétitions ou des révisions de sons ou d'énoncés. Des comportements secondaires (des clignements des yeux, la bouche demeurant ouverte, les bras qui s'élancent, par exemple) peuvent parfois être observés lors de l'interaction. Règle générale, il est typique d'observer un taux de disfluidité d'environ 5 % chez la majorité des locuteurs pendant l'expression spontanée.

Pour éviter la confusion, le terme *fluence* — vivement exploité pour désigner l'aisance en lecture en français — est utile pour caractériser l'habileté en lecture qui fait preuve de l'automatisation des mots, de l'emploi d'une cadence naturelle lors d'un texte lu avec précision et justesse, indépendamment des moments de disfluidité qui ne sont pas reliés à la lecture, mais qui peuvent avoir été observés pendant la lecture d'un texte.

Glossaire

Fusion : Le fait d'assembler des syllabes ou des lettres pour lire des mots.

Glides : couramment appelées semi-consonnes ou semi-voyelles ; les glides en français font les sons qu'on entend dans m<u>oi</u>, h<u>ui</u>t, et h<u>i</u>er ; il n'y a pas de contact avec les articulateurs de la bouche comme pour les consonnes, mais elles agissent parfois comme un son consonantique dans les frontières de syllabes (p. ex., voyage).

Grammatical : se dit de tout ce qui touche l'organisation des mots dans la phrase, les classes de mots et l'accord des verbes (*synonyme :* syntaxe).

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

Graphie : le nom qui désigne le résultat du graphème écrit ou saisi à l'ordinateur.

- **acontextuelle** : se dit de graphèmes constants dont la prononciation est invariable ; c'est le cas de la lettre « v » qui fait toujours le son /v/, à titre d'exemple.
- **contextuelle** : se dit de graphèmes non constants dont la prononciation est variable et changent en fonction du contexte ; c'est le cas des « c » et « g » durs/doux ainsi que du « t » devant « ion », « ie » et « iel(le) ».
- **simple** : se dit d'une lettre qui représente un son (v, b, k) .
- **complexe** : se dit d'un son qui est représenté par un graphème qui contient plusieurs lettres (qu, ain).
- **transparente** : se dit d'une lettre ou d'un graphème qui représente toujours le même son (v, k).
- **opaque :** se dit d'une lettre ou d'un graphème qui peut représenter plusieurs sons (p. ex. c = /k/, /c/, muet) ; un son qui peut être représenté par plusieurs graphèmes (p. ex. /k/ = c, q, qu, k, ch).
- **stable/constante :** se dit d'une lettre ou d'un graphème qui ne varie pas, qui produit le même son lorsque lu (la lettre « v » qui fait toujours le son /v).
- **variable/inconsistante :** se dit d'une lettre ou un graphème dont la prononciation peut changer.

Graphomoteur / Graphomotricité : l'action motrice fine qui décrit le fait d'écrire des lettres avec la main.

Lexical : le lexique signifie le vocabulaire stocké en mémoire ; une règle orthographique lexicale sert à expliquer quand utiliser une lettre ou un graphème pour représenter un son ciblé (p. ex. « c » = /k/ devant RAOUL ; « c » = /s/ devant e, i, y).

Langue : le code oral utilisé par des gens d'une communauté, d'une région ou d'un pays pour communiquer entre eux (p. ex. le français, l'anglais, l'arabe, l'espagnol…)

- **dominante** : langue dans laquelle le locuteur se juge le plus compétent.
- **immersion** : le français est enseigné dans une école où il est entendu que les apprenants ne parlent pas la langue à la rentrée scolaire (p. ex. en Ontario, le français langue d'immersion est enseigné dans les écoles qui font partie d'un conseil scolaire de langue anglaise).

Glossaire

Langue (suite)

- **majoritaire / Lmaj :** langue parlée par la majorité de la communauté dans laquelle se trouve le locuteur.
- **maternelle** : la première langue apprise dès la naissance.
- **minoritaire / Lmin** : langue parlée par la minorité des gens d'une communauté.
- **première / L1 :** première langue apprise.
- **de scolarisation / Lscol** : langue utilisée pour l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires.
- **seconde / L2** : une langue apprise après l'acquisition de la langue maternelle.

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

Morphologie : l'étude des morphèmes.

Morphosyntaxique : se dit des accords qui sont régis par des règles grammaticales ou d'accords en genre / en nombre (p. ex. Les lapin<u>s</u> saute<u>nt</u> dans les pré<u>s</u>.).

Orthographe : les lettres / graphèmes utilisés pour écrire les mots ; inclut des règles lexicales et morphosyntaxiques.

- **régulière** : se dit de mots à l'orthographe prévisible (correspondance lettres-sons simple).
- **irrégulière** : se dit de mots qui ont une orthographe qui dévie des règles attendues, c'est-à-dire des qui contiennent des lettres/graphèmes qui ne font pas le son attendu en lecture (p. ex. monsieur, femme, outil).

Prévalence : se dit de la présence d'une condition ou d'une réalité au sein d'un groupe ou d'une région donnée (p. ex. la prévalence des troubles de l'écrit = le pourcentage de la population touchée par ces troubles).

Segmentation : le fait de séparer les sons entendus en syllabes ou en graphèmes pour écrire des mots.

Sémantique : renvoie au sens ; le fait de comprendre le sens véhiculé par un mot, une expression ou un texte.

Syllabe : partie du mot qui composé d'un son vocalique en plus de sons consonantiques (p. ex. *mots monosyllabiques* : ma, sac, vrai ; *mots bisyllabiques* : ma/tin, par/ler, ber/gère).

La *syllabe écrite* peut être différente de la syllabe à l'oral (pas = CV à l'oral, CVC à l'écrit). La syllabe écrite est également appelée *orthosyllabe*.

<u>Note</u> : le « e » caduc est muet et ne doit pas être oralisé : il ne fait pas partie de la dernière syllabe

Glossaire

Types de syllabes

- **fermée** : se dit d'une syllabe dont le dernier son est son consonantique à l'oral (lac, grande).
- **ouverte** : se dit d'une syllabe qui se termine par un son vocalique à l'oral (ma ; grand).

Structures de syllabes courantes :

CV : consonne-voyelle (la)
CVC : consonne-voyelle-consonne (lac)
CCV : consonne-consonne-voyelle (tra)
CCVC : consonne-consonne-voyelle-consonne (truc)
CVCC : consonne-voyelle-consonne-consonne (parc)

Syntaxe / Syntaxique : se dit de tout ce qui touche l'organisation des mots dans la phrase, les classes de mots et l'accord des verbes (*synonyme* : grammatical).

Translangage / habiletés translangagières : les connaissances qui se généralisent d'une langue à l'autre ; parfois une surgénéralisation d'une langue à l'autre peut exposer l'apprenant à des erreurs avant la période de consolidation des apprentissages.

- utiliser un mot qui existe dans les deux langues, mais dont le sens est différent (p. ex. J'étais embarrassée *(embarassed)* quand je suis entrée dans la mauvaise salle ; au lieu de : J'ai eu honte ; J'étais gênée.)
- placer l'accent au mauvais endroit sur un mot dans une langue où l'accentuation tonique ou syllabique peut varier (p. ex. salary au lieu de salary).

Trigramme : 3 lettres qui font un son (p. ex. ain, eim).

Typologie : deux langues à typologie semblables — comme le français et l'anglais — contiennent des propriétés semblables ; l'alphabet comprend les mêmes 26 lettres ; les deux langues ont des structures syllabiques qui dépendent de la voyelle comme noyau à cette syllabe ; les sons vocaliques et consonantiques sont semblables ; certaines règles lexicales, quoique différentes, s'appliquent à des environnements semblables (p. ex. c et g dur devant RAOUL ; c et g doux devant e, i et y).

Voyelle : Les voyelles du français sont les suivantes « a, e, i, o, u » ; le « y » fait parfois le son d'une voyelle, comme dans le mot « y », « a », « à », « ou », « en »... Dans le mot « voyage », le « y » est entre deux syllabes qui contiennent déjà une voyelle, ce qui signifie qu'il joue le rôle d'une glide. En français, il y a également des voyelles accentuées **à, â, è, é, ê, ë, î, ï, ù, û, ü**. Les digrammes (p. ex. ou, ai) et les nasales (p. ex. in, an, on, un) sont également considérées des sons vocaliques car il n'y a aucun contact entre les articulateurs. Le son vocalique est le noyau de la syllabe : aucune syllabe ne peut exister sans elle, mais la syllabe peut exister sans son consonantique.

- son vocalique (à, ê, an, ein, ant)

Références bibliographiques

Cerveau, cognition et fonctions exécutives

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., et Al Otaiba, S. (2014). Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students With Below-Average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), pp. 287–306. doi:10.1177/0014402914522208

Carlson, N. R. et Birkett, M. A. (2017). Physiology of Behavior (12 ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture.* Odile Jacob, Soufflot : Paris, 478 p.

Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain: The new science of how we read.* Penguin Books, 400 p.

Golestanirad, L., Das, S., Schweizer, T.A., et Graham, S. J. (2015). A preliminary fMRI study of a novel self-paced written fluency task: observation of left-hemispheric activation, and increased frontal activation in late vs. early task phases, Frontiers in Human Neuroscience, *10*, 1-14, doi: 10.3389/fnhum.2015.00113

Lyons, T. (2022). Areas of the brain involved in reading and writing, *Psychology Info,* récupéré à : https://psychology-info.com/areas-of-the-brain-involved-in-reading-and-writing

Neuromédia. Les aires corticales et leurs fonctions, le 4 mars, 2021, récupéré à : https://www.neuromedia.ca/les-aires-corticales-et-leurs-fonctions/

Compréhension en lecture

Allor, J. H. et Mathes, P. G. (2012). Early interventions in reading: Level K. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

Baumann, J. F. et Bergeron, B. S. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behaviour, 25*, pp. 407-437.

Brown, I. S. et Felton, R. H. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, pp. 223–241.

Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments provided to very young children. *Early Child Development and Care*, *181*(4), pp. 445–462. doi:10.1080/03004430903450384

Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation, 29,* pp. 75-100.

Carnine, D., Silbert, J., et Kame'enui, E. J. (1997). Direct instruction reading. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Connor, C. M., Morrison, F. J., et Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. J*ournal of Educational Psychology, 98*(4), pp. 665–689. doi:10.1037/0022-0663.98.4.665

Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), pp. 934–945. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Duke, N. K., Pressley, M., et Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, et K. Apel (dir.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders,* pp. 501-520. New York: Guilford Press

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., et Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), pp. 37–55. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1037/0022-0663.90.1.37

Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K., Shaywitz, B., et Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, *88*(1), pp. 3–17. DOI:10.1037/0022-0663.88.1.3

Gombert, J.-É., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., et Fayol, M. (Dir.). (2000). Enseigner la lecture au cycle 2. Paris : Nathan

Goodwin, A. P. et Jiménez, R. T. (2020). The Science of Reading: Supports, Critiques, and Questions, *Reading Research Quarterly, 55*(S1), 7 -16. doi:10.1002/rrq.360

Grant, A. (2018). La lecture interactive enrichie, https://www.taalecole.ca/la-lecture-interactive-enrichie.

Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T., et Booker, K. (2005). Early literacy reading in Kindergarten: Widespread implementation dans Virginia, *Journal of Literacy Research, 36*(4), pp. 479-500, DOI:10.1207/s15548430jlr3604_3.

Kilpatrick, D. A. (2015). Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties. New Jersey: John Willey et Sons, Inc.

Kilpatrick, D. A. (2016). Equipped for reading success. Casey et Kirsch Publishers. Lien vers une adaptation française des Activités d'une minute https://micheleminorcorriveau.com/theme1/wp-content/uploads/2023/02/One-Minute-Activities-copie.pdf

McCormick, C. et Mason, J. M. (1981). What happens to kindergarten children's knowledge about reading after a summer vacation?. *The Reading Teacher, 35,* pp. 164–172.

Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., et Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40,* pp. 148–182.

Alex-Andrée Madore www.childpsychologynorth.com et Michèle Minor-Corriveau www.micheleminorcorriveau.com © 2023

Références bibliographiques

Compréhension en lecture

Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., et Snowling, M. J. (2016). Precursors of reading difficulties in Czech and Slovak children at-risk of dyslexia. *Dyslexia*, *22*(2), pp. 120–136. doi:10.1002/dys.1526

Morais, J., Pierre, R., et Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation, 29,* pp. 51-74.

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Schmitt, N., Jiang, X., et Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal, 95*(i), pp. 26 à 43. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x 0026-7902/11

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, pp. 59–87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4

Sprugevica I. et Hoien T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens, Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal, no 16*, pp. 159-177.

Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher, 57*, pp. 598-609.

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

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), pp. 360–407. doi:10.1598/rrq.21.4.1

Stuart. M. et Coltheart, M. (1988). Dœs reading develop in a sequence of stages? *Cognition, 30*(2), pp. 139–181.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., et Rashotte, C. A. (1999). Test of word reading efficiency. Austin, Tex.: PRO-ED.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., et Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 579–593. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579

Connaissances orthographiques

Badian N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge. *Annals of Dyslexia, 45*, pp. 79-96.

Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. *Revue française de pédagogie,* pp. 68, 5-17.

Caravolas M., Hulme, M., et Snowling M.-G. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study , *Journal of Memory and Language, no 45,* pp. 751-774.

Hanner, C., Bosse, M.-L., Brissaud, C., et Bressoux., P. (2021). L'acquisition de l'orthographe à l'école élémentaire et au collège, en France : erreurs persistantes, facteurs déterminants et relations entre connaissances lexicales et grammaticales. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, *Pleiomedia, 170*, pp. 70-76. hal-03298649

Lonigan, C. J., Allan, N. P., et Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking Children's Educational Needs with Empirically Supported Instructional Activities, *48*(5) *Psychology in the Schools*, pp. 488–501. doi: 10.1002/pits.20569

Pacton, S. et Afonso-Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? *Revue Française de linguistique appliquée, 20*, pp. 51 — 61 DOI 10.3917/rfla.202.0051

Trehearne, M. P. (2013). Apprendre à écrire : un coup de cœur ! Groupe Modulo, Montréal, QC, p. 240.

Trudel, D. (2019). Les lettres finales qui sont muettes en français. Regard sur le français : un blogue de français langue seconde, https://regardsurlefrancais.com/2019/09/27/les-lettres-finales-en-francais-qui-sont-muettes/#:~:text=Il%20y%20a%20aussi%20certaines,d'u%20mot%20en%20fran%C3%A7ais

Conscience phonologique/phonémique

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., et Beeler, T. (1998). Phonemic awareness in young children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

Badian N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge. *Annals of Dyslexia*, *45*, pp. 79-96.

Ball, E. W. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 24,* pp. 130-139.

Ball E.-W. et Blachman B.-A. (1991), Dœs phonemes awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?, *Reading Research Quarterly*, *no 26*, pp. 49-65

Bus A.G. et Van Ijzendoorn M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), pp. 403-414.

Références bibliographiques

Conscience phonologique/phonémique

Cardoso-Martins C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese , *Reading Research Quarterly, no 30,* pp. 808-828.

Carson, K. L., Gillon, G. T., et Boustead, T. M. (2012). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*(2), p. 147.

Dodd, B. et Carr, A. (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34,* pp. 128–137. doi:10.1044/0161-1461(2003/011)

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English, *Word recognition in beginning literacy*, J. L. Metsala et L. C. Ehri, Eds., 40, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Ehri, L.C. et Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D.K. Dickinson et S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, 2,* pp. 113–131, New York, NY: Guilford.

Evans M.-A., Bell M., Shaw D., Moretti S. et Page J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19,* pp. 959-989.

Felton, R. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities, 26,* pp. 583–589. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1177/002221949302600904

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., et Swank, L. (2004). Phonological Awareness Literacy Screening PreK Teacher's Manual, University of Virginia, USA. https://palsresource.info/wp-content/uploads/2015/03/prek_technical_chapter.pdf

Justice, L. M., Kaderavek, L., Bowles, R., et Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25,* pp. 143-156.

Lundberg, I., Larsman, P., et Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25,* pp. 305-320.

Mathes, P.G., Torgesen, J.K., et Allor, J.H. (2001). The effects of Peer Assisted Literary Strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal, 38,* pp. 371–410. doi:10.3102/00028312038002371

Melby-Lervag, M., Lyster, S-A. H., et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta- analytic review. *Psychological Bulletin, 138*, pp. 322-352.

Nation, K. et Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly, 32*, pp. 154-167.

Read, C. (1971). Pre-School Children's Knowledge of English Phonology, *Harvard Educational Review, 41*(1) , pp. 1–4.

Scarborough H.-S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors, Dans Shapiro B.-K., Accardo P.-J. et Capute A.-J. (dir.), Specific reading disability: A view of the spectrum, Timonium, MD, York Press, pp. 75-119.

Schuele, C. M. et Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*, pp. 3-20.

Torgesen, J.K. et Burgess, S.R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal, correlational, and instructional studies. Dans J. Metsala et L. Ehri (Dir.), Word recognition in beginning reading (161–188). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Torgesen, J. K. et Mathes, P. (2002). Assessment and instruction in phonological awareness (2nd ed.). Tallahassee, FL: Florida State Department of Education.

Torgesen, J. K., Morgan, S., et Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology, 84,* pp. 364-370.

Vellutino, F. R. et Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study, *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, pp. 321–363.

Wagner, R. K. et Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), pp. 192–212. doi:10.1037//0033- 2909.101.2.192

Yopp, H., K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, *23*, pp. 159-177.

Décodage / Déchiffrage

Felton, R. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities, 26,* pp. 583–589. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1177/002221949302600904

Liberman, I. Y. et Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia, 40,* pp. 51-75.

Références bibliographiques

Dépistage

Foster, W. A., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(3), 173–181.

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Goldstein, H., Kaminski, R. A., McConnell, S. R., & Atwater, J. (2014). The center for response to intervention in early childhood: Developing evidence-based tools for a multi-tier approach to preschool language and early literacy instruction. *Journal of Early Intervention, 36*(4), 246–262. doi:https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1177/1053815115581209

Heilmann, J. J., Moyle, M. J., & Rueden, A. M. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), 118–128. doi:https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1177/0271121418766636

Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools, 48*(5), 488–501. doi:https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1002/pits.20569

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Piasta, S. B. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher, 68*(3), 202–211. doi:https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1002/trtr.1316

Droit de lire

Minor-Corriveau, M (2022). Le « Droit de lire » : l'intégrale des 3 articles parus dans Le Voyageur | La Voix du Nord https://micheleminorcorriveau.com/le-droit-de-lire-lintegrale-des-3-articles-parus-dans-le-voyageur-la-voix-du-nord/ publié le 2 mai, 2022 sur www.micheleminorcorriveau.com Une analyse en trois parties de la traduction du rapport « Le droit de lire : enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture » de la Commission ontarienne des droits de la personne par la professeure d'orthophonie Michèle Minor Corriveau. Partie 1 – publiée le 14 avril 2022 ; Partie 2 – publiée le 21 avril 2022 ; Partie 3 – publiée le 28 avril 2022

Commission ontarienne des droits de la personne (2022). Rapport sur l'enquête « Le droit de lire ». Récupéré à : https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enqu%C3%AAte-le-droit-de-lire

Écriture du prénom

Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly, 34* pp. 342–367.

Haney, M. R., Bissonnette, V., et Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal, 33* pp. 99–115

Puranik, S. et Lonigan, J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills, *Early Child Research Quarterly, 27*(2), pp. 284-294. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.09.003

Villaume, S. K. et Wilson, L. C. (1989). Preschool children's explorations of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics, 10,* pp.283–300.

Écriture inventée / Orthographe approchée

Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known, *Developmental Psychology, 53*(1), pp. 77–88, 2017.

Ouellette, G., Sénéchal, M., et Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning, *Journal of Experimental Education, 81*(2), pp. 261–279.

Varnhagen C. K., McCallum M., et Burstow M. (1997). Is children's spelling naturally stage-like? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 9*, pp. 451–481.

Écriture manuscrite et cursive / Graphomotricité et calligraphie

Bara F. et Gentaz E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie Française, 55*(2), pp. 129-144.

Cahill, S. (2018). Why should we teach handwriting ?, Lewis University Blog, March 7, 2018, https://www.lewisu.edu/experts/wordpress/index.php/why-should-we-teach-handwriting/#:~:text=Systematic%20instruction%20of%20handwriting%20that,faster%20writing%20speed%2C%20and%20fluency.

Longcamp M., Lagarrigue A., et Velay J.L. (2010). Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. *Psychologie Française, 55*(2), pp. 181-194.

Magnan A. (1995). Les difficultés d'orientation des lettres symétriques chez le jeune enfant : un problème de conflit cognitif ? *Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant, 33,* pp. 168-175.

Massengill Shaw, D. et Sundberg, M. L. (2008). How a Neurologically Integrated Approach Which Teaches Sound-Symbol Correspondence and Legible Letter Formations Impacts At-Risk First Graders, *The Journal of At-Risk Issues, 14*(1), pp. 13-21, http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ942830.pdf

Références bibliographiques

Écriture manuscrite ou à l'ordinateur

Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology, 82,* pp. 159–162.

Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., et Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia, 46,* pp. 259–283.

James, K. H. et Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education, 1,* pp. 32 — 42. http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001

Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T., et Velay, J.-L.(2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. Acta Psychological *119,* pp. 67–79, doi:10.1016/j.actpsy.2004.10.019

Loncamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., et Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. Human Movement Science *25,* pp. 646–656, doi:10.1016/j.humov.2006.07.00

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Berry, E. L., Jenkins, I. H., Dean, P., et Brooks, D. J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet, 353*(9165), pp. 1662–1667.

Shibata, H. et Omura, K. (2018). Reconsideration of the Effects of Handwriting: Comparing Cognitive Load of Handwriting and Typing, *ITE Transactions on Media Technology and Applications* (MTA), *6*(4), pp. 255-261.

Smoker, T. J., Murphy, C. E., et Rockwell, A. K. (2009). Comparing Memory for Handwriting versus Typing, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 53rd annual meeting*, pp. 1744 — 1747, 10.1518/107118109X12524444081755

Velay, J. L., Daffaure, V., Giraud, K., et Habib, M. (2002). Interhemispheric sensorimotor integration in pointing movements: A study on dyslexic adults. *Neuropsychologia, 40,* pp. 827–834.

Impact de la police/des caractères sur la lisibilité à l'écran ou sur papier

Ali, A. Z. M., Wahid, R., Samsudin, K., et Idris, M. Z. (2013). Reading on the Computer Screen: Dœs Font Type Have Effects on Web Text Readability? *International Education Studies, 6*(3), pp. 26-35.

Hojjati, N. et Muniandy, B. (2014). The Effects of Font Type and Spacing of Text for Online Readability and Performance. *Contemporary Educational Technology, 5*(2), pp. 161-174.

Rello, L. et Baeza-Yates, R. (2016). The Effect of Font Type on Screen Readability by People with Dyslexia. *ACM Transactions on Accessible Computing, 8*(4), pp. 1-33.

Fluence / Fluidité

Golestanirad, L., Das, S., Schweizer, T.A., et Graham, S. J. (2015). A preliminary fMRI study of a novel self-paced written fluency task: observation of left-hemispheric activation, and increased frontal activation in late vs. early task phases, *Frontiers in Human Neuroscience, 10,* pp. 1-14, doi: 10.3389/fnhum.2015.00113

Partnership for Reading. (2001). Fluency: An introduction, https://www.readingrockets.org/article/fluency-introduction

Lecture à domicile et environnement favorisant la littératie

Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments provided to very young children. *Early Child Development and Care, 181*(4), pp. 445–462. doi:10.1080/03004430903450384

Evans, M. A., Shaw, D., et Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), pp. 65–75. doi:10.1037/h0087330

Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., et Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino Head Start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(4), pp. 775–791. doi:10.1037/a0028766

Justice, L. M., Kaderavek, L., Bowles, R., et Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*, pp. 143-156.

Lire et écrire — références générales

Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. A summary, Champaign, University of Illinois, Cambridge, MA: MIT Press.

Association canadienne de santé publique. Les déterminants de la santé, récupéré à https://www.cpha.ca/fr/les-determinants-sociaux-de-la-sante, en date du 12 septembre 2022

Blaxley, L., Leggett, J., Kyte, C., McWhirter, S., et Minor-Corriveau, M. (2014). Le langage oral à portée de la main. AOOA. Toronto, chez l'auteur. 174 p.

Briquet-Duhazé, S., Ouellet, C., et Lavoie, N. (2015). Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire. L'Harmattan, 242 p.

Références bibliographiques

Lire et écrire — références générales

Bosman, A. M. T., & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol, (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 173- 194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, et P. D. Pearson (Dir.), *Handbook of reading research, 2*, pp. 383–417. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Foster, W. A. et Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(3), pp. 173–181. doi:10.1044/0161-1461(2007/018)

Golestanirad, L., Das, S., Schweizer, T.A., et Graham, S. J. (2015). A preliminary fMRI study of a novel self-paced written fluency task: observation of left-hemispheric activation, and increased frontal activation in late vs. early task phases, *Frontiers in Human Neuroscience, 10,* pp. 1-14, doi: 10.3389/fnhum.2015.00113

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Goldstein, H., Kaminski, R. A., McConnell, S. R., et Atwater, J. (2014). The center for response to intervention in early childhood: Developing evidence-based tools for a multi-tier approach to preschool language and early literacy instruction. *Journal of Early Intervention, 36*(4), pp. 246–262. doi:10.1177/1053815115581209

Hansford, N., Garforth, K., et King, J. (2022). A Road Map to Evidence Based Instruction in Reading and Writing Education: A Secondary Meta-analysis on the Science of Reading and Writing Instruction, Pedagogy Non Grata, https://www.teachingbyscience.com/sor-recommendations.

Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., et Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing, 12*, pp. 99–127.

INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*, Paris, Éditions INSERM.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. Journal of *Educational Psychology, 80,* pp. 437–447. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437

Justice, L. M., Meier, J., et Walpole, S. (2005). Learning new words from story books: An efficacy study with at-risk kindergarteners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36,* pp. 17–32.

Mikkonen, J. et Raphael, D. (2011). Déterminants sociaux de la santé : les réalités canadiennes. Toronto : École de gestion et de politique de la santé de l'Université York.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2022). L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture, https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/guide-lecture/developpement-habiletes-lecture

Moats, L., C. (2020). Teaching Reading is rocket science. American Federation of Teachers. https://www.aft.org/ae/summer2020/moats

Moats, L., C. (2022). Enseigner la lecture, ce n'est pas de la science infuse. Adaptation avec permission de Teaching Reading is rocket science. American Federation of Teachers. https://www.idaontario.com/wp-content/uploads/2022/08/Cet-article_.pdf

National Institute of Child Health and Human Development (NICHHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.

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. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C., et Maynard, A. M. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), pp. 3–13. doi:10.1037/0022-0663.94.1.3

Ramus, F. (2017). Dyslexie : Des causes multiples. *L'école des parents, 3(*624), 48 à 50, https://www-cairninfo.librweb.laurentian.ca/revue-l-ecole-des-parents-2017-3-page-48.htm

Share D.-L., Jorm A.-F., Maclean R., et Matthews R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition, *Journal of Educational Psychology, 76*, pp. 1309-1324.

Shatil E., Share D.-C., et Levin I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew, *Applied Psycholinguistics, 21,* pp. 1-21. doi.org/10.1017/S0142716400001016

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., et Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), pp. 601–638. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1037/0022-0663.88.4.601

Références bibliographiques

Prévention, prévalence et liens prédictifs des troubles de l'écrit

Badian N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge. *Annals of Dyslexia, 45,* pp. 79-96.

Ball E.-W. et Blachman B.-A. (1991), Dœs phonemes awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?, *Reading Research Quarterly, no 26,* pp. 49-65.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies *Journal of Educational Psychology 91*(3), pp. 403-414. DOI:10.1037//0022-0663.91.3.403

Carroll, J. M., Solity, J., et Shapiro, L. R. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: The role of sensorimotor and cognitive abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 57*(6), pp. 750–758. doi:10.1111/jcpp.12488

Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), pp. 934–945. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Denton, K. et West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. *Education Statistics Quarterly, 4,* pp. 19–26.

Fluss, J., Ziegler, J. Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., et Billard. C. (2008). Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducations distinctes, *Archives de pédiatrie, 15*(6), pp. 1049-1057, https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.012

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., et Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), pp. 37–55. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1037/0022-0663.90.1.37

Foulin J.-N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? , *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, no 18,* pp. 129-155.

INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), (2007). Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : Bilan des données scientifiques, Paris, Éditions INSERM.

Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., et Snowling, M. J. (2016). Precursors of reading difficulties in Czech and Slovak children at-risk of dyslexia. *Dyslexia, 22*(2), pp. 120–136. doi:10.1002/dys.1526

Nation, K. et Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly, 32,* pp. 154-167.

Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Farley, K. S., Strang, T. M., et Justice, L. M. (2022). Profiles and Predictors of Children's Growth in Alphabet Knowledge, *Journal of Education for Students Placed at Risk, 27*(1), 1-26, doi:10.1080/10824669.2021.1871617

Piasta, S., Petscher, Y., et Justice, L. (2012). How Many Letters Should Preschoolers in Public Programs Know? The Diagnostic Efficiency of Various Preschool Letter-Naming Benchmarks for Predicting First-Grade Literacy Achievement, *Journal of Educational Psychology, 104*(4), pp. 954-958 doi: 10.1037/a0027757

Piasta, S. B., Phillips, B. M., Williams, J. M., Bowles, R. P., et Anthony, J. L. (2016). Measuring young children's alphabet knowledge: Development and validation of brief letter-sound knowledge assessments. *The Elementary School Journal, 116*(4), pp. 523–548. doi:10.1086/686222

Ramus, F. (2017). Dyslexie : Des causes multiples, L'école des parents, 3(624), 48 à 50, https://www-cairninfo.librweb.laurentian.ca/revue-l-ecole-des-parents-2017-3-page-48.htm

Scarborough H.-S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors, Dans Shapiro B.-K., Accardo P.-J. et Capute A.-J. (dir.), *Specific reading disability: A view of the spectrum, Timonium,* MD, York Press, pp. 75-119.

Schatschneider C., Fletcher J.-M., Francis D.-J., Carlson C.-D., et Foorman B.-R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative-analysis, *Journal of Educational Psychology, no 96,* pp. 265-282

Snow, C. E., Burns, M. S., et Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press, Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, pp. 360-406.

Snowling, M. J. (2016). Precursors of reading difficulties in Czech and Slovak children at-risk of dyslexia. *Dyslexia, 22*(2), pp. 120–136. doi:10.1002/dys.1526

Snowling, M. J., Gallagher, A., et Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*(2), pp. 358–373. doi:10.1111/1467-8624.7402003

Sprenger-Charolles, L., et Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : *Revue de la littérature, Revue française de linguistique appliquée, 1*(8), pp. 63-90, DOI 10.3917/rfla.081.0063

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., et Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(9), pp. 976–987. doi:10.1111/jcpp.12412

Torgesen, J. K. (2002) The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), pp. 7–26.

Torgesen, J.K. et Burgess, S.R. (1998). Catch them before they fail: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator/American Federation of Teachers,* pp. 1-8.

Références bibliographiques

Prévention, prévalence et liens prédictifs des troubles de l'écrit

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., et Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), pp. 579–593. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579

Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., et Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology, 42*(6), pp. 1128–1142. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1128

Principe alphabétique

Alves Martins, M., et Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. European *Journal of Psychology of Education, 16*(4) pp. 605-617

Badian N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge. *Annals of Dyslexia, 45*, pp. 79-96.

Baker, S.K., Santiago, R.T., Masser, J., Nelson, N.J., et Turtura, J. (2018). The Alphabetic Principle: From Phonological Awareness to Reading Words. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center for Improving Literacy. Retrieved from https://improvingliteracy.org/brief/alphabetic-principle-phonological-awareness-reading-words

Bergeron-Gaudin, M.-È. (2018). Apprendre ses lettres avant la maternelle: mythes et réalités. Naître et grandirhttps://naitreetgrandir.com/fr/chroniques/apprendre-lettres-avant-maternelle-mythe-ou-realite/

Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., et Magnan, A. (2009). Analyse de l'évolution des connaissances alphabétiques précoces et de leur poids en identification de mots écrits : une étude longitudinale de la GS au CP, pp. 23-32 dans L'apprentissage de la langue écrite, Nathalie Marec-Breton, Anne-Sophie Besse et Fanny De La Haye

Biot-Chevrier C., Ecalle J., et Magnan A. (2008). Pourquoi la connaissance des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue ? *Revue Française de Pédagogie, 162,* pp. 15-27.

Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., et Magnan, A. (2009). Poids des connaissances alphabétiques précoces dans l'acquisition de l'écrit : une étude longitudinale auprès d'enfants de 5 à 10 ans. *Archives de psychologie, 74*, pp. 204-226.

Briquet-Duhazé, S. (2020). Tableau indiquant un ordre d'apprentissage du nom et du son de la lettre d'après les recherches scientifiques. https://sophiebriquetduhaze.fr/2020/08/25/tableau-dordre-dapprentissage-du-son-et-du-son-des-lettres/.

Byrn, B. (1997). The learnability of the alphabetic principle: Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics, 17,* pp. 401-426.

Byrn, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle.*,Psychology Press, Hove, UK

Byrn, B. (1998). *The fundation of literacy.* Hove: Psychology Press, Ltd.

Chauveau, G., Rogovas-Chaveau, E., et Alves-Martins, M. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Paris: Edition Retz.

De Jong P.-F. et Olson R.-K. (2004). Early predictors of letter knowledge, *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* pp. 254-273.

Dodd, B. et Carr, A. (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34,* pp. 128–137. doi:10.1044/0161-1461(2003/011)

Drouin, M., Horner, S. L., et Sondergeld, T. A. (2012). Alphabet knowledge in preschool: A Rasch model analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), pp. 543–554. doi:10.1016/j.ecresq. 2011.12.008

Ecalle J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture, *Psychologie Canadienne, 45*(1), pp. 111-118.

Ecalle, J., Biot-Chevrier, C., et Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers, *European Journal of Developmental Psychology, 5*(3), pp. 303-325, DOI: 10.1080/17405620600901714

Ecalle J., Magnan A., et Biot-Chevrier C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers, *European Journal of Developmental Psychology, 3,* pp. 303-325.

Ehri, L.C. et Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D.K. Dickinson et S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, 2*, pp. 113–131, New York, NY: Guilford.

Ellefson, M. R., Treiman, R., et Kessler, B. (2009). Learning to Label Letters by Sounds or Names: A Comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Psychology, 102*(3), pp. 323-341 doi: 10.1016/j.jecp.2008.05.008

Evans M.-A., Bell M., Shaw D., Moretti S., et Page J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19,* pp. 959-989.

Ferreiro E. et Teberosky (1986). Psicogênese da lingua escrita. Porto Alegre: Artes Médica

Foulin J.-N. (2007). Les connaissances des lettres chez les pré-lecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques, *Psychologie Française, 52*(4), pp. 431-444 https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.12.004

Références bibliographiques

Principe alphabétique

Foulin J.-N. et Pacton S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres , *Éducation et Francophonie, 34* (2), pp. 28-55.

Foorman, B. R., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. J., et Fletcher, J. M., (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, pp. 289-324

Harn, B., Simmons, D. C., et Kame'enui, E. J. (2003). Institute on Beginning Reading II: Enhancing alphabetic principle instruction in core reading instruction [PowerPoint slides]. Retrieved from http://oregonreadingfirst.uoregon.edu/pd_ibrs.html

Heilmann, J. J., Moyle, M. J., et Rueden, A. M. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), pp. 118–128. doi:10.1177/0271121418766636

Hillairet De Boisféron A., Colé P., et Gentaz E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en GS. *Psychologie Française, 55* (2), pp. 91-111.

Justice L.M., Pence K., Bowles R., et Wiggins A.K. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4 years old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 374-389. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1016/j.ecresq.2006.07.010

Labat H., Ecalle J., et Magnan A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois à cinq ans. *Psychologie Française, 55*(2), pp. 113-127.

Levin, I., Patel, S., Margalit, T., et Barad, N. (2002). Letter names: Effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew. *Applied Psycholinguistics, 23*(2), pp. 269–300. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1017/S0142716402002060

Levin, I., Shatil-Carmon, S., et Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Psychology*, *93*(2), pp. 139-165, https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.002

Liberman, I.Y., Shankweiler, D, Fischer, F.W., et Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. Journal of *Experimental Child Psychology, 18,* pp. 201-212.

McBride-Chang C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of lettername and letter-sound knowledge, *Merrill-Palmer Quarterly, 45* (2), pp. 285-308.

Massengill Shaw, D., et Sundberg, M.L. (2008b). At-risk preschoolers become beginning readers with neurologically integrated alphabet instruction. *Journal of Education Research, 2*(1), pp. 61-73.

Paige, D. D., Rupley, W., H., Smith, G. S., Olinger, C., et Leslie, M. (2018). Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read. *Child Development Research*, *4*, pp. 1 — 10. /doi.org/10.1155/2018/2142894

Pence Turnbull, K. L., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Justice, L. M., et Wiggins, A. K. (2010). Theoretical explanations for preschoolers' lowercase alphabet knowledge. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*(6), pp. 1757–1768. doi:10.1044/1092-4388(2010/09-0093)

Phillips, B. M., Piasta, S. B., Anthony, J. L., Lonigan, C. J., et Francis, D. J. (2012). IRTs of the ABCs: Children's letter name acquisition. *Journal of School Psychology, 50*(4), pp. 461–481. doi:10.1016/j.jsp.2012.05.002

Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Farley, K. S., Strang, T. M., et Justice, L. M. (2022). Profiles and Predictors of Children's Growth in Alphabet Knowledge, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 27*(1), pp. 1-26, doi:10.1080/10824669.2021.1871617

Piasta, S. B., et Wagner, R. K. (2010). Developing emergent literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, *45*(1), pp. 8–38. doi:10.1598/RRQ.45.1.2

Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19,* pp. 87–101.

Roberts, T.A. (2021). Learning Letters: Evidence and Questions From a "Science of Reading" Perspective. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), pp. 171–192. doi:10.1002/rrq.394

Roberts, T. A., Vadasy, P. F., et Sanders, E. A. (2019). Preschool Instruction in Letter Names and Sounds: Dœs Contextualized or Decontextualized Instruction Matter? *Reading Research Quarterly, 55*(4), pp. 573-600 doi:10.1002/rrq.284

Roberts, T. A., Vadasy, P. F., et Sanders, E. A. (2019). Preschoolers' Alphabet Learning: Cognitive, Teaching Sequence, and English Proficiency Influences. *Reading Research Quarterly, 54*(3), pp. 413-437 doi:10.1002/rrq.242

Samuels, J. S. (1972). The Effect of Letter-Name Knowledge on Learning to Read. *American Educational Research Journal, 9*(1) pp. 65-74

Share D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connexion. *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* pp. 213-233.

Shanahan, T. (2021). Letter names or sounds first?... you might be surprised by the answer, February 10, 2021, https://www.readingrockets.org/blogs/shanahan-literacy/letter-names-or-sounds-first-you-might-be-surprised-answer

Shmidman, A. et Ehri, L. (2010) Embedded Picture Mnemonics to Learn Letters, *Scientific Studies of Reading, 14*(2), 159-182, DOI: 10.1080/10888430903117492

Références bibliographiques

Principe alphabétique

Soares, A. P., Lages, A., Oliveira, H., et Hernández, J. (2019). The mirror reflects more for d than for b: Right asymmetry bias on the visual recognition of words containing reversal letters, *Journal of Experimental Child Psychology 182,* pp. 18-37, https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.01.008

Teale, W. (2015). How Many Letters and Letter Sounds Should Young Children Know, And By When https://blog.heinemann.com/letter-a-week-ntbtl

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. Dans *Handbook of orthography and literacy*, Edited by: Joshi, R. M. et Aaron, P. G. pp. 581–599. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Treiman R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling, *Developmental Psychology, 30*, pp. 567-580.

Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read an spell. In P. Gough, L. Ehri, et R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition,* pp. 65-106. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Treiman R. et Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names? Journal of *Experimental Child Psychology, 70*, pp. 97-116

Treiman, R. et Kessler, B. (2004). The case of case: Children's knowledge and use of upper- and lower-case letters. *Applied Psycholinguistics, 25,* pp. 413–428.

Treiman R. et Kessler B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy, in Kail R. (dir.), *Advances in Child Development and Behavior, 31*, San Diego, Academic Press, pp. 105-135.

Treiman, R., Kessler, B., et Pollo, T. C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from US and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics, 27*(2), pp. 211–227. doi:10.1017/S0142716406060255

Treiman R., Tincoff R., et Richmond-Welty E. D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology, 32,* pp. 505–514.

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., et Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development, 69*(6), pp. 1524–1540. doi:10.2307/1132130

Treiman R., Weatherston S., et Berch D., The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations, *Applied Psycholinguistics, no 15*, pp. 1994, 97-122.

Treiman, R. et Wolter, S. (2019). Use of letter names benefits young children's spelling, *Association of Psychological Science, 31*(1), pp. 43-50 mhttps://doi:10.1177/0956797619888837

Worden, P. E. et Bœttcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior, 22,* pp. 277–295.

Stratégies d'enseignement explicite efficace

Ball E.-W. et Blachman B.-A. (1991), Dœs phonemes awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?, *Reading Research Quarterly, 26*, pp. 49-65

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*, pp. 1-35.

Brown, I. S. et Felton, R. H. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2,* pp. 223–241.

Carnine, D., Silbert, J., et Kame'enui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development, 81*(5), pp. 1534–1549. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x

Dreher, M. J. (2003). Motivating struggling readers by tapping the potential of information books. *Reading and Writing Quarterly, 19*, pp. 25–38.

Durrell, D. et Murphy, H. (1964). Speech to Print Phonics. *Teachers Manual.* New York: Harcourt, Brace and World.

Ehri, L. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), pp. S45–S60 | doi:10.1002/rrq.334 © 2020 International Literacy Association.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In *Word recognition in beginning literacy*, J. L. Metsala et L. C. Ehri, Eds., 40, Erlbaum, Mahwah, NJ

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393–447. http://www.jstor.org/stable/3516004

Felton, R. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities, 26,* pp. 583–589. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1177/002221949302600904

Goigoux, R. (2016). Lire et écrire : Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire. Université de Lyon, Institut Français de l'Éducation, 64.

Références bibliographiques

Stratégies d'enseignement explicite efficace

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., et Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), pp. 1094–1103. doi:10.1016/j.tate.2009.11.005

Lonigan, C. J., Allan, N. P., et Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools, 48*(5), pp. 488–501. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.1002/pits.20569

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), pp. 732–749 doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., et Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40,* pp. 148–182.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2022). L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture, https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/guide-lecture/developpement-habiletes-lecture

Minor-Corriveau, M. (2022). Que faire de mes livres gradués maintenant ? https://micheleminorcorriveau.com/que-faire-de-mes-livres-gradues-maintenant/, publié le 17 avril 2022 sur www.micheleminorcorriveau.com

Moats, L. (2022). Enseigner la lecture ce n'est pas une science infuse, 2022. American Federation of Teachers, Adaptation canadienne-française par Minor-Corriveau, M. (2022), https://www.idaontario.com/wp-content/uploads/2022/08/Cet-article_.pdf

Opitz, M. F. et Zbaracki, M. D. (2004). *Listen hear! 25 effective listening comprehension strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Piasta, S. B. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher, 68*(3), pp. 202–211. doi:10.1002/trtr.1316

Spector, J. (1995). Phonemic awareness training: Application of principles of direct instruction. *Reading and Writing Quarterly, 11,* pp. 37-51.

Viriot-Gœldel, C. (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse, *Repères, 55*(1), pp. 227-245.

Vision, audition et l'activation transcorticale lors d'activités liées à la lecture

Sood, M. R., et Sereno, M. I. (2016). Areas activated during naturalistic reading comprehension overlap topological visual, auditory, and somatotomotor maps. *Human Brain Mapping, 37*(8). pp. 2784-2810, doi:10.1002/hbm.23208

Petkov, C. I., et Belin, P. (2013). Silent Reading: Does the Brain 'Hear' Both Speech and Voices? *Current Biology, 23*(4), pp. R155-R156, https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.01.002

Perrone-Bertolotti, Kujala, Vidal, Hamame, Ossandon, Bertrand, Minotti, Kahane, Kerbi, et Lachaux, (2012). How Silent Is Silent Reading? Intracerebral Evidence for Top-Down Activation of Temporal Voice Areas during Reading. *Journal of Neuroscience, 32*(49), pp. 17554-17562, https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2982-12.2012

Proverbio, A., D'Aniello, G., Adorni, R., et Zani, A. (2011). When a photograph can be heard: Vision activates the auditory cortex within 110 ms. *Scientific Reports, 1*(54), https://doi.org/10.1038/srep00054

Buchweitz, A., Mason, R. A., Tomitch, L. M. B., et Just, A. (2009). Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience, 2*(2), pp. 111-123, doi:10.3922/j.psns.2009.2.003

Besle, J., Fischer, C., Bidet-Caulet, A., Lecaignard, F., Bertrand, O., et Girard, M.-H. (2008). Visual Activation and Audiovisual Interactions in the Auditory Cortex during Speech Perception: Intracranial Recordings in Humans. *Journal of Neuroscience, 28*(52) pp. 14301-14310, https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2875-08.2008

Pekkola, J., Autti, T., Jääskeläinen, I, P. et Ojanen, V. (2005). Primary auditory cortex activation by visual speech: An fMRI study at 3T. *Neuroreport, 16*(2)., pp. 125-128, DOI:10.1097/00001756-200502080-00010

Références bibliographiques

Méthodes douteuses d'enseignement de la lecture : articles qui dénoncent ces pratiques pédagogiques inefficaces

Balanced Literacy (L. Calkins) / Whole language

Aaron, P. G. (1991). Is there a hole in Whole Language? *Contemporary Education, 62*(2), pp. 127-133.

Hanford. E. (2022). Sold a Story. *Balado.* https://features.apmreports.org/sold-a-story/

Hanford, E. (2020). Experts say widely used reading curriculum is failing kids. A first of its kind review finds Lucy Calkins' materials don't align with the science of reading. https://www.apmreports.org/episode/2020/01/27/lucy-calkins-reading-materials-review

Hanford, E. (2019). At a Loss for Words : How a flawed idea is teaching millions of kids to be poor readers https://www.apmreports.org/episode/2019/08/22/whats-wrong-how-schools-teach-reading

Heymsfield, C. R. (1989). Filling the Hole in Whole Language, *Educational Leadership, 46*(6), pp. 65-68.

Liberman, I. Y. et Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia, 40*, pp. 51-75.

Pondiscio, R. (2020). Flypaper, The Shortcomings of Lucy Calkins's Units of Study, https://www.coreknowledge.org/blog/the-shortcomings-of-lucy-calkinss-units-of-study/

Texas Center for Learning Disabilities. Dœs the Units of Study Reading and Writing Workshop Align With Evidence-Based Practices? https://www.texasldcenter.org/teachers-corner/dœs-the-units-of-study-reading-and-writing-workshop-align-with-evidence-ba

Wexler, N., (2021). Problems With Lucy Calkins' Curriculum Go Beyond Reading—To Writing. https://www.forbes.com/sites/nataliewexler/2021/11/21/problems-with-lucy-calkins-curriculum-go-beyond-reading-to-writing/?sh=2683893c50c9

Zollner, J., Harrison, B., et Magill, B. (1996). The hole in Whole Language : an analysis of the basic literacy skills of 615 students. *Australian Journal of Remedial Education, 27*(5), pp. 6 — 18.

Leveled Literacy Intervention — LLI (I. Fountas et G. S. Pinnell)

D'Orio, W. (2020). Reading levels unfairly label learners, say critics. And then there's the research. *School Library Journal*, https://www.slj.com/story/Where-did-Leveling-Go-Wrong-leveled-reading-lexiles-AR-libraries-books-fountas-pinnell

Pondiscio, R. et Mahnken, K. (2014). Levelled reading: The making of a literacy myth. Thomas B. Fordham Institute, https://fordhaminstitute.org/national/commentary/leveled-reading-making-literacy-myth

Vaites, K. (2019). Leveled reading groups don't work. Why aren't we talking about it? Eduvates. https://eduvaites.org/2019/11/02/leveled-reading-groups-dont-work-why-arent-we-talking-about-it/.

Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., et Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology, 91,* pp. 261–272.

Reading Recovery (M. Clay)

Sparks, S. D. (2022). Concerns raised over reading recovery's long-term effects. Education Week. https://www.edweek.org/teaching-learning/surprise-finding-suggests-reading-recovery-hurts-students-in-the-long-run/20223/04

3 cueing system (MSV)

Five from Five. The three cueing systems approach is common in early reading instruction but it is not in keeping with evidence on how children learn to read. https://fivefromfive.com.au/the-three-cueing-system/

Hempenstall, K. (2012). The three-cueing system in reading: Will it ever go away? https://www.nifdi.org/resources/hempenstall-blog/402-the-three-cueing-system-in-reading-will-it-ever-go-away

Meltzer, E. (2019). The Three-Cueing System and Its Misuses (or: The Biggest Problem in Reading Instruction You've Never Heard of) https://www.breakingthecode.com/the-three-cueing-system-and-its-misuses/ "In a remarkable feat of pretzel logic, children are taught that reading means ignoring the letters that are actually on the page"

Meltzer, E. (2020). 10 Reasons the Three-Cueing system (MSV) Is Ineffective https://www.breakingthecode.com/10-reasons-three-cueing-ineffective/

Schwartz, S. et Sparks, S., D. (2019). How Do Kids Learn to Read? What the Science Says https://www.edweek.org/teaching-learning/how-do-kids-learn-to-read-what-the-science-says/2019/10

Schwartz, S. (2020). Is this the end of 'Three Cueing'? Education Week, https://www.edweek.org/teaching-learning/is-this-the-end-of-three-cueing/2020/12