



AlphaGraphe



MICHÈLE ET ALEX-ANDRÉE

# Documents d'appui

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

# Table des matières

|                                                                                                                                 |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Pour un enseignement explicite du principe alphabétique : Recension des progressions des apprentissages disponibles en français | p. 1  |
| Caractéristiques d'un enseignement de la lecture et de l'écriture fondé sur la science de la littératie                         | p. 3  |
| Composantes de l'enseignement de la lecture de l'écriture et l'enseignement du code                                             | p. 4  |
| Enseigner la compréhension, ou le code : y a-t-il lieu de privilégier l'un au détriment de l'autre ?                            | p. 6  |
| Représentation moderne des circuits corticaux et des aires impliquées dans la lecture et l'écriture                             | p. 9  |
| Comment enseigner le principe alphabétique : la recherche en dit quoi, au juste ?                                               | p. 10 |
| Facteurs qui influencent la connaissance alphabétique                                                                           | p. 11 |
| Pour récapituler                                                                                                                | p. 12 |
| Ce qui reste à découvrir                                                                                                        | p. 12 |
| La prise de notes                                                                                                               | p. 13 |
| Tableau comparatif de deux approches : la littératie structurée et la littératie équilibrée                                     | p. 14 |
| Mur de mots ou mur de sons ?                                                                                                    | p. 15 |
| Pour l'apprenant du français langue nouvelle                                                                                    | p. 19 |

# Pour un enseignement explicite du principe alphabétique :

## Recension des progressions des apprentissages disponibles en français

S'il est vrai que la communication orale se développe de manière plus naturelle et qu'elle est généralement acquise sans effort conscient dès la tendre enfance, il n'en va pas de même pour l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. L'écrit, quant à lui, nécessite un enseignement explicite du code alphabétique et des correspondances sons-lettres/lettres-sons afin que l'apprenant développe ses compétences et sa confiance en lecture et en écriture. Avant d'entamer le processus de création d'une progression des apprentissages, les ouvrages suivants ont été recensés pour évaluer dans quelle mesure ils pourraient répondre de manière adéquate aux besoins des apprenants :

- Beauchemin, L., Girardin, M., et Messier, K. (2020). **Graphone**, Services d'orthophonie, Commission scolaire Des Chênes, <https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/graphone?page=1>
- Brazeau, L., (1993). **Enseignement multisensoriel simultané** (EMS), <https://www.dyslexiacentre.ca/fran%C3%A7ais/lenseignement-multisensoriel-simultan%C3%A9>
- Catach, N. **Tableau de fréquence de graphèmes**, [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Nina\\_Catach\\_-\\_Graphemes.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Nina_Catach_-_Graphemes.pdf)
- Centre de Psycho-Éducation du Québec. **Forêt de l'alphabet** (La), <https://cpeq.net/produit/trousse-de-la-foret-de-lalphabet/>
- Cochrane, L., **I Can Read In French**, <https://icanreadinfrench.com>
- Cochrane, L., Caruso, N., Malcolm, U. (2022). **Pratique phonémique**, <https://www.phonemique.ca/>
- Dehaene, S. (2020). **Kalulu, pour apprendre à lire et à calculer**, <https://moncerveaualecole.com/kalulu-pour-apprendre-a-lire-et-a-calculer/>
- Dehaene, S., (2011). **Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe**, Odile Jacob, pp. 155, <https://issuu.com/hcerise/docs/apprendrealire>
- Dehaene, S., Huron, C., et Sprenger-Charolles, L., (2012). **Quelques grands principes de l'apprentissage de la lecture**, [http://www.ac-grenoble.fr/ml38/FOAD/C2Base/Apprentissage\\_lecture\\_Dehaene\\_principes\\_progre](http://www.ac-grenoble.fr/ml38/FOAD/C2Base/Apprentissage_lecture_Dehaene_principes_progre) ssion-2.pdf
- Division scolaire Louis Riel, (2015). **Document d'appui pour le développement de la littératie**.
- **Écrire les sons de la langue française**, [http://blogs.lfiduras.com/lettres-duras/wp-content/uploads/sites/16/2015/09/litreref\\_36.pdf](http://blogs.lfiduras.com/lettres-duras/wp-content/uploads/sites/16/2015/09/litreref_36.pdf)
- EduScol, **L'écriture à l'école maternelle**, [http://www.ien-chatou.ac-versailles.fr/IMG/pdf/l\\_ecriture.pdf](http://www.ien-chatou.ac-versailles.fr/IMG/pdf/l_ecriture.pdf)
- EduScol, **Progression des apprentissages – 1er cycle, Partie III.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique**, <https://eduscol.education.fr/document/13384/download>
- EduScol, **Principe alphabétique de la langue – Cycle 1**, <https://eduscol.education.fr/133/cycle-1-principe-alphabetique-de-la-langue>
- Génie-Folie, **Alpha-fixe**, <https://geniefolie.com/collections/alpha-fixe>

- Laplante, J., (2013). **Raconte-moi les sons**, <https://www.cheneliere.ca/9577-livre-livre-raconte-moi-les-sons.html>
- Laplante, J., (2013). **Raconte-moi l'alphabet**, <https://www.cheneliere.ca/9546-livre-raconte-moi-l-alphabet-la-valise-et-tous-ses-articles-.html>
- Laplante, J., (2017). **Raconte-moi l'orthographe**, <https://www.cheneliere.ca/main.cfm?l=fr&p=Redirection&id1=1&404%3Bhttps%3A%2F%2Fwww.cheneliere.ca%3A443%2Fracontemoi=&REDIRECTIONID=873>
- Missions Maternelle et Français – DSDEN du NORD, (2021). **Reconnaître des lettres et le son qu'elles produisent : Évaluer – Analyser – Agir**, <https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/docuweb/formation-francais-59/docs/IEDE-ICSPA-4-ReconnaîtreLettresSon-2021-01.pdf> (excellente méthodologie)
- Huguenin, C. et Dubois, O. (2015) **Planète des Alphas** (La), <https://www.logicieleducatif.fr/maternelle/planete-des-alphas/planete-des-alphas.php>
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, (2009). **Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture**, pp. 148. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/152789.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf)
- Sprenger-Charolles, L., (2017). **Une progression pédagogique construite à partir de statistiques de l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques**, A.N.A.E., 148, pp 247– 56 [https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/anae\\_sprenger\\_148.pdf](https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/anae_sprenger_148.pdf)

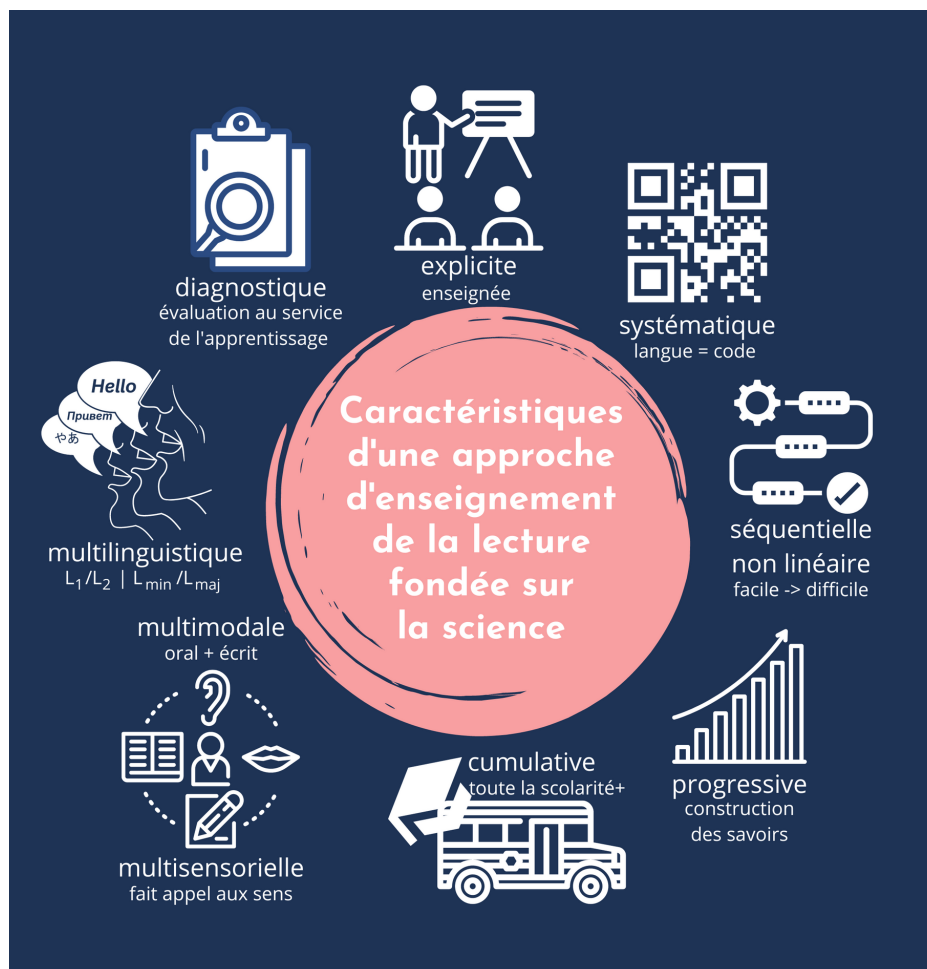
#### Progressions établie dans des séries de livres **décodables** :

- *Facile à lire*, <https://www.cew-eec.com/intro-1/bienvenue/librairie/facile-%C3%A0-lire>
- *Une syllabe à la fois*, <https://editionsmd.com/une-syllabe-a-la-fois/>
- *Sans titre*, Série de livres décodables à venir (printemps 2023), Éditions Passe-temps
- *Sans titre*, Série de livres décodables à venir (printemps 2023), Chenelière Éducation



# Caractéristiques d'un enseignement de la lecture et de l'écriture fondé sur la **science de la littérature**

Différentes progressions des apprentissages doivent être suivies pour différentes composantes langagières/linguistiques, et même pour différentes matières. Pour ce qui est de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il n'y a pas de progression parfaitement linéaire et séquentielle qui peut être dressée, et il n'est pas recommandé de traiter son enseignement comme si cela était l'objectif visé. D'ailleurs, des chevauchements entre les progressions variées sont attendus à différents moments (entre l'enseignement des règles **lexicales** et **grammaticales**, par exemple). Les recherches ont montré qu'après un **enseignement explicite, systématique, progressif, multisensoriel, multimodal et multilinguistique** du code langagier et linguistique, le taux de réussite en lecture des apprenants est passé de 34 % à environ 93 à 96 % du groupe-classe qui réussit à lire. Une telle approche permet d'identifier les apprenants qui ne répondent pas à l'enseignement de niveau 1 plus tôt, pour les orienter vers une intervention de niveau 2 ou 3, le cas échéant. (Allor et coll., 2002, Torgesen et coll., 2002 ; Mathes et coll., 2006 ; Mathes et coll., 2001; Felton, 1993 ; Torgesen et coll., 1999 ; Vellutino et coll., 1996 ; Foorman et coll., 1998). Les 4 à 7 % qui ne réussissent pas lorsqu'un enseignement fondé sur la science et dispensé correspond au taux de prévalence des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe) dans la population (Ramus, 2017 ; Fluss et coll., 2008 ; INSERM, 2007 ; Watier et coll., 2006 ; de la Haye et coll., 2005 ; Murat, 2005 – adultes 18 à 29 ans ; Zorman et coll., 2004 – GS ; Sprenger-Charolles et coll., 2000 – CM2 ; Chevrie-Müller, 1987-1994 – CE1; Lindgren et coll., 1985 ; Stevenson et coll., 1982).





# Composantes de l'enseignement de la lecture de l'écriture et l'enseignement du **code**

Il est possible de se fier aux recherches et aux données qui proviennent de langues dont les **typologies** sont semblables, comme le français et l'anglais (Ramus, 2017, Fluss et coll, 2008 ; INSERM, 2007 ; Sprenger-Charolles, et Serniclaes, 2003). Les **composantes essentielles** qui servent de fondements à la littératie incluent :

## *Habiletés langagières orales*

- développer et étendre le vocabulaire, la compréhension, l'inférence, les habiletés de prédiction

## *Éveil à la merveille de l'écrit*

- les livres contiennent des messages

## *Conscience **phonologique***

- les mots peuvent finir par le même son (rime)
- les mots peuvent commencer par le même son (attaque)
- les mots contiennent des syllabes

## *Conscience **phonémique***

- les mots et les syllabes contiennent des sons
- les sons peuvent être isolés et manipulés (**fusion** et **segmentation**)

## *Principe alphabétique*

- le nom des lettres
- le son des lettres
  - **Correspondances lettres-sons** (aussi appelée **correspondance graphophonémique**)  
les lettres font un son
  - **Correspondances sons-lettres** (aussi appelée **correspondance phonographémique**)  
les sons sont représentés par une ou des lettres  
(aussi appelées **graphèmes**)

## *Lecture*

- identifier le son que fait la lettre en isolé
- fusionner des lettres simples (1 son : 1 lettre) pour lire des syllabes simples (CV)
- fusionner des lettres simples pour lire des syllabes plus complexes (CVC, CVCe)
- fusionner des **graphèmes** plus **complexes** (**groupes consonantiques**, **graphèmes simples** moins fréquents, **digrammes** fréquents) pour lire des syllabes simples → **complexe**
- étude de la langue, de la **morphologie** et de la grammaire en lecture

## ***Calligraphie***

- tracer les lettres (dans les airs, sur une tablette, au TBI)
- tracer les lettres à partir d'un modèle pointillé (avec feuille ciel, eau, sable)
- en regardant un modèle au TBI (tableau blanc interactif), par exemple, reproduire la lettre sur sa feuille
- copie différée (regarder une lettre, retourner la feuille et tracer la lettre de mémoire)

### Écriture

- segmenter des mots simples (1 son : 1 lettre) en sons pour les écrire sur sa feuille
- l'orthographe inventée ou approchée est attendue jusqu'à ce que l'on ait enseigné les règles de **correspondances sons-lettres** et les **règles lexicales / grammaticales**
- étude de la langue, de la **morphologie** et de la grammaire en orthographe

### Orthographe

- l'orthographe **lexicale** doit être enseignée de manière **explicite** et **systématique**, et les apprentissages étayés à partir des règles les plus simples et transparentes jusqu'aux règles plus **complexes** et **contextuelles**
- l'orthographe **grammaticale** doit également être enseignée de manière **explicite**, **systématique**, et les apprentissages se poursuivront jusqu'au secondaire et au-delà
- la **morphologie** et l'**étymologie** doivent faire partie intégrante d'une progression des apprentissages au-delà de l'enseignement du **code** (principe alphabétique et **correspondances sons-lettres / lettres-sons**)

### Rédaction

- les habiletés en rédaction reposent sur une bonne organisation des idées et sur un vocabulaire pouvant véhiculer l'expression de ces idées sur papier
- cette compétence sera enseignée de manière **explicite** et **systématique** et fera l'objet de bon nombre de travaux tout au long de la trajectoire scolaire de l'apprenante.

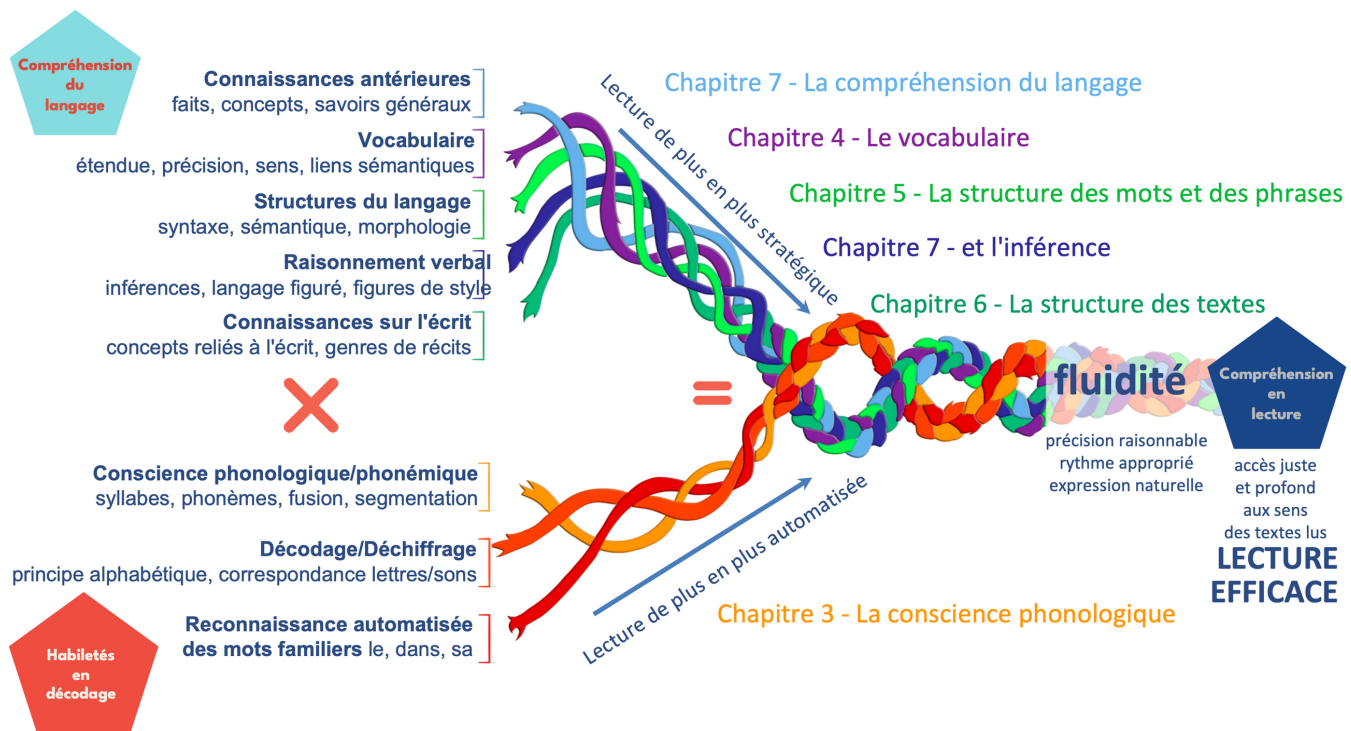
***Les habiletés en littératie s'améliorent lorsque  
les activités de conscience phonémique sont soutenues  
par l'enseignement explicite des **correspondances  
lettres-sons** pendant la lecture  
(Bézu, 2009 ; NICHD, 2000)  
et des **correspondances sons-lettres-sons**  
pendant l'écriture.***

***Maîtriser le principe alphabétique, c'est le fait de savoir  
associer les lettres aux sons qu'elles peuvent faire.***



# Enseigner la **compréhension**, ou le **code** : y a-t-il lieu de privilégier l'un au détriment de l'autre ?

Le modèle de la corde de Scarborough (2001) et le modèle simplifié de la lecture (Gough et Tunmer, 1986) sont d'excellentes références qui témoignent du rôle que jouent toutes les composantes langagières dans l'acquisition du langage écrit. Le langage inclut les deux modalités, orales et écrites : les compétences à l'oral sous-tendent l'apprentissage de l'écrit et la ressource pédagogique *Le langage oral à portée de la main* (AOOA, 2014), conçue à partir des preuves scientifiques en a fait la recension.



Inspiré des modèles de : Scarborough (2001) ; Gough et Tunmer (1986)

Un chapitre de la ressource *Le langage oral à portée de la main* est dédié à chacun des éléments abordés dans la corde de Scarborough, soit la conscience phonologique, le vocabulaire, la structure des mots et des phrases (**morphosyntaxe**), la structure des textes (narratifs, d'exposition/ d'information), ainsi que la compréhension et l'inférence.

Pour commander cette ressource, rendez-vous à :  
<https://form.jotform.com/221315264058046>

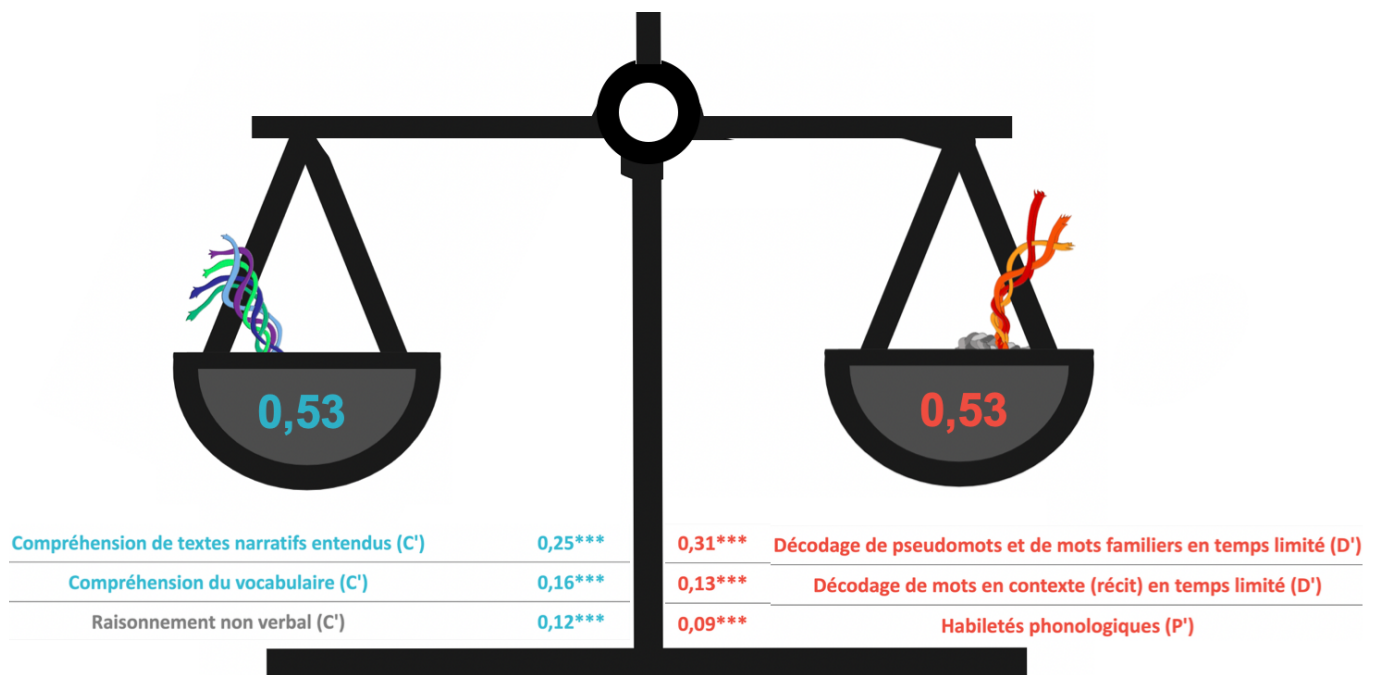
Pour une vidéo qui démontre comment utiliser cette ressource en salle de classe, rendez-vous au lien YouTube suivant (vidéo en anglais) : [https://www.youtube.com/watch?v=3BXK\\_dsZxic&list=PLRZUYNN4zA91Q7wodOyCpdvuXN6UGucoe](https://www.youtube.com/watch?v=3BXK_dsZxic&list=PLRZUYNN4zA91Q7wodOyCpdvuXN6UGucoe)



## Mais y a-t-il lieu de favoriser une série de compétences à une autre ?



Dans le but de mesurer l'impact que le fait d'enseigner la compréhension ou le décodage exerce sur les habiletés en lecture, le Rapport de synthèse *Lire et écrire* dirigé par Goigoux (2016) indique assurément que l'exploitation des compétences relevant des deux brins de la corde de Scarborough (2001), soit les habiletés langagières orales ET les habiletés phonologiques / phonémiques et de décodage jouent un rôle d'égale importance pour ce qui est de la réussite en lecture. Sans comprendre à l'oral les mots que l'on a décodés, on ne peut pas dire que l'objectif de lire de manière autonome est atteint. Inversement, comprendre le texte sans avoir décodé tous les mots n'équivaut pas à une lecture réussie. Il faut travailler *autant la compréhension du langage que le déchiffrement du code*, sans favoriser l'un au détriment de l'autre, surtout en début d'apprentissage, car l'apprenant qui **apprend à lire** correctement aux cycles préparatoire et primaire sera bien outillé pour **lire pour apprendre** aux cycles moyen et intermédiaire.



Représentation graphique des résultats  
de recherche tirés de Goigoux (2016)  
qui témoignent de la contribution à parts égales  
des tâches impliquant la **compréhension** et celles  
qui favorisent le **décodage** dans la réussite en lecture et en écriture.



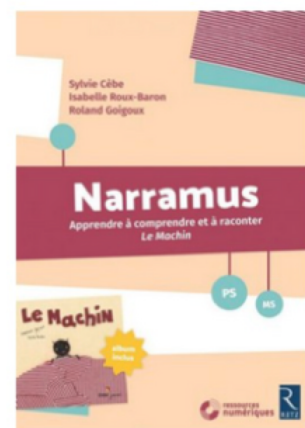
### Pour en lire plus long sur les effets prouvés de la méthode *Narramus* :

<https://ienlequesnoy.etab.ac-lille.fr/news/lecture-les-effets-prouves-de-la-methode-narramus> et <https://www.storyplayr.com/blog/quest-methode-narramus>



Pour télécharger les documents d'accompagnement du livre *La soupe aux souris* qui a été 'Narramussé' :

<https://www.cahierdujour.fr/narramus/#::~:~:text=L'album%20%C2%AB%20La%20soupe%20%C3%A0,texte%20et%20de%20le%20raconter.>



La ressource *AlphaGraphe* est destinée à l'enseignement du code. Comme il est tout aussi important de développer de bonnes habiletés langagières orales que des habiletés phonologiques, phonémiques et de **déchiffrage**, ces deux ressources – Le langage oral à portée de la main, AOOA (2014) et *Narramus* – sont incontournables :

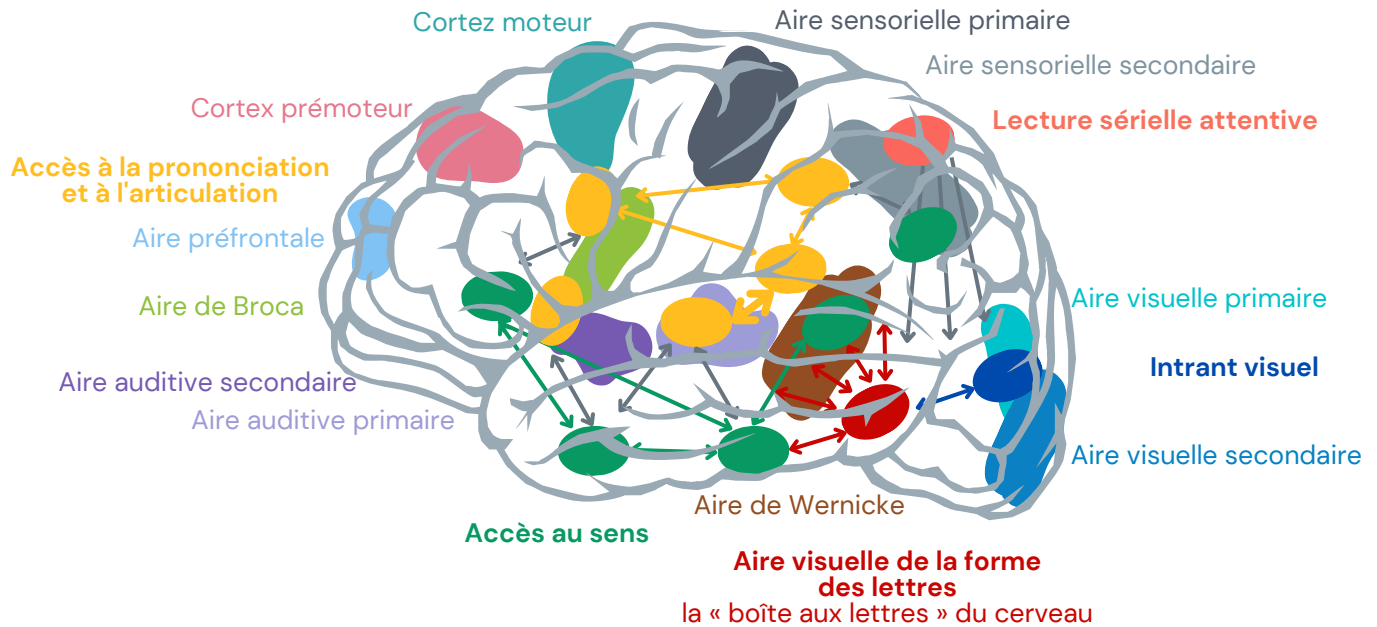
- l'une pour ses preuves scientifiques sur **la lecture interactive** qui est planifiée par des pédagogues, à partir de livres jeunesse visant à développer l'étendue et la profondeur du vocabulaire, en étayant des activités qui permettent de développer la compréhension orale et des habiletés d'inférence, et
- l'autre pour ses **fondements scientifiques en lien avec la science de la littératie**.

*En tant que précurseur de la compréhension de la lecture, l'écriture en maternelle semble refléter à la fois des compétences alphabétiques spécifiques à un domaine et des facteurs plus larges de sociolittératie qui sous-tendent les compétences cognitives d'ordre supérieur essentielles à la compréhension d'un texte.*

traduction libre : Shatil, Share, et Levin (2000)



# Représentation moderne des circuits corticaux et des aires impliquées dans la **lecture** et **l'écriture**



Intégration des modèles de :  
<https://psychology-info.com/areas-of-the-brain-involved-in-reading-and-writing>  
<https://www.neuromedia.ca/les-aires-corticales-et-leurs-fonctions/>

La capacité à **décoder** les **graphèmes** de manière sérielle et à automatiser des mots **décodés** antérieurement fait partie du processus de lecture. Ce schéma du cerveau représente les aires qui sont impliquées en lisant et en écrivant.

Les informations relatives aux sons des mots sont traitées dans le cortex temporo-pariétal et l'aire de Broca, tandis que les faits relatifs à la forme des mots sont traités dans l'aire visuelle de formation des mots (AVFM). (Carson et Birkett, 2017).

Bon nombre des systèmes cérébraux utilisés pour la lecture le sont également pour l'écriture. Des études portant sur des personnes souffrant de troubles de la parole en sont la preuve. Ces personnes ont également des problèmes correspondants avec l'écriture et la lecture. La reconnaissance des mots, des sons qui les composent et de l'analyse des lettres/des **graphèmes** fait partie du processus d'écriture. En écrivant, le scripteur fait également appel à des compétences motrices. Cela se produit dans le lobe pariétal dorsal et le cortex prémoteur en conjonction avec le cortex moteur primaire. Le cortex pariétal dorsal est important, car il contient les informations sur les mouvements nécessaires à la formation du mot écrit (Carson et Birkett, 2017). Les avantages conférés au geste grapho-moteur ont été documentés et une synthèse des avantages figure à la Partie IV "L'art de calligraphier" (Shibata et Omura, 2018 ; James et Engelhardt, 2012 ; Smoker, Murphy, et Rockwell, 2009 ; Longcamp, Zerbato-Poudou, et Velay, 2005 ; Longcamp, Boucard, Gilhodes, et Velay, 2006).



# Comment enseigner le **principe alphabétique** : la recherche en dit quoi, au juste ?

Plusieurs facteurs influencent la maîtrise de la lecture de l'apprenant. L'orthographe française présente un défi de taille par sa nature complexe. Somme toute, les études convergentes affirment que :

- le degré d'**inconsistance** (relation **phonème-graphème**) varie selon les langues, même celles dont les alphabets partagent plusieurs lettres communes (Fluss et coll., 2008) et le degré d'opacité de ces langues contribue à la facilité/difficulté d'apprentissage chez les apprenants (Evans, Bell, Shaw, Moretti, et Page, 2006) ;
- l'anglais et le français étant des langues considérées **opaques**, leur apprentissage est plus laborieux que celui des langues plus **transparentes** telles l'italien ou l'espagnol qui ont un rapport son-lettre plus **étroit** (**biunivoque**) et qui sont plus **constantes** (Fluss et coll., 2008) ;
- comparativement aux langues alphabétiques ayant une orthographe plutôt **régulière** (p. ex. le hongrois et le finnois ou l'italien et l'espagnol), les langues à orthographe **irrégulière** comme l'anglais et le français rendent plus difficile l'apprentissage de la lecture et ce qui rendent plus prévalents les troubles de l'écrit, notamment la dyslexie (Ramus, 2017, Sprenger-Charolles et Serniclaes, 2003) dans les locuteurs de ces langues ;
- les **typologies** de l'anglais et de français étant semblables en plus des critères d'identification des troubles de l'écrit (comme la dyslexie ou la dysorthographe) étant constantes dans ces deux langues, il n'y a pas raison de douter que le taux de **prévalence** de la dyslexie dans ces deux langues soit semblable (INSERM, 2007) ;
- la connaissance des lettres est identifiée comme l'un des prédicteurs importants de la réussite en lecture (Biot-Chevrier, Ecalte et Magnan, 2009) mais insuffisante en soi à moins d'être jumelée aux habiletés de **conscience phonémique** (Byrn, 1998 et 1997), mais n'aidera pas l'apprenant ou l'apprenant en difficulté d'apprentissage à savoir orthographier les mots malgré les propos avancés par Caravolas et coll. (2001). Si tel était le cas, rien ne servirait d'enseigner les règles d'orthographe **lexicales** ou **grammaticales**, car il suffirait de savoir nommer les lettres de l'alphabet pour y arriver.



Biot-Chevrier et coll. (2009) ont dégagé les constats suivants portant sur la connaissance alphabétique des apprenants de GS (Jardin 2 ; maternelle 5 ans) et du CP (1re année - 6 ans) :

- une progression constante de l'apprentissage des lettres est observée, du début de la GS au début du CP (nom des lettres + leur son)
- les majuscules sont plus faciles à reconnaître (nommer et faire le son) que les minuscules
- études en anglais : Treiman et Kessler (2004) ; McBride-Chang (1999)
- études en français : Ecalte et coll. (2008) ; Ecalte (2004)
- la connaissance du nom des lettres au Jardin est un des indicateurs prédictifs de la réussite en lecture future (Foulin, 2005 ; Foulin, 2007 ; de Jong et Olson, 2004 ; Ball et Blachman, 1991 ; Adams, 1990), et ce, même au-delà des éléments essentiels suivants :
- des habiletés phonologiques (Biot-Chevrier et coll. (2009) et de la connaissance du son (Evans et coll., 2006 ; Schatschneider et coll., 2004)
- du vocabulaire et du potentiel cognitif (QI) (Caravolas et coll., 2001 ; Shatil et coll., 2000 ; McBride-Chang, 1999 ; Cardoso-Martins, 1995)
- de l'âge (Share et coll., 1984), et
- de la discrimination phonémique (Sprugevica et Hoien, 2003 ; Scarborough, 1998).



# Facteurs qui influencent la **connaissance alphabétique**

## Facteurs intrinsèques

- âge au moment où l'apprentissage a lieu
- statut socioéconomique (soit le revenu brut familial et le niveau d'éducation de la mère) (Dodd et Carr, 2003; Denton et West, 2002; Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, et Rashotte, 2000)

## Facteurs extrinsèques

- environnement au foyer favorisant la littératie (Kim, Im, et Kwon, 2015; Farver, Xu, Lonigan, et Eppe, 2013)
- antécédents familiaux / composante héréditaire (Torppa et coll., 2006; Snowling et coll., 2003)
- qualité et quantité de l'environnement scolaire

## Résultats :

- la lecture partagée avec les parents, l'accès à des ouvrages variés, l'abonnement à la bibliothèque municipale et l'enseignement intentionné du nom des lettres (Burgess, 2011; Evans, Shaw, et Bell, 2000; Sénéchal, 2006) entraînent une forte association entre la connaissance du nom des lettres et l'environnement favorable à l'apprentissage de la lecture (Hecht et coll., 2000) ;
- les individus ayant une dyslexie démontrent des connaissances de l'alphabet limitées (Carroll, Solity, et Shapiro, 2016; Moll et coll., 2016) ;
- connaissance alphabétique précoce est prédictive des difficultés à lire, surtout chez ceux qui ont des antécédents familiaux indiquant des difficultés langagières (orales ou écrites) (Moll et coll., 2016; Thompson et coll., 2015).
- la **qualité de l'environnement** de la salle de classe influence favorablement la **connaissance alphabétique** de l'apprenant (Guo et coll., 2010) ;
- la qualité et la quantité d'**enseignement explicite** du principe alphabétique influencent le **progrès** encouru au courant de l'année (Chien et coll., 2010; Mashburn et coll., 2008; Connor, Morrison, et Slominski, 2006).

## Recommandations :

- la connaissance de l'alphabet est une compétence critique de la 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) ;
- la connaissance de l'alphabet devrait être incluse dans les dépistages de la littératie émergente. Cela fait écho à des appels similaires dans la littérature (Piasta, 2014; Lonigan et coll., 2011).
- le fait de pister les progrès des apprenants quant à la connaissance du principe alphabétique des apprenants au fil du temps, surtout chez ceux qui sont plus faibles à la rentrée scolaire afin de distinguer ceux dont la croissance suggère une trajectoire positive vers la maîtrise de ceux qui démontrent un niveau de croissance insatisfaisant (Heilmann et coll., 2018) ;
- conformément aux systèmes de soutien à niveaux multiples (*ang. multi-tiered support systems – MTSS*) et aux approches de réponse à l'intervention (Greenwood et coll., 2014), les enfants ayant initialement une faible connaissance 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 dans le but d'atténuer les difficultés de lecture ultérieures qui peuvent survenir.

# Pour récapituler

## Ce que la recherche nous a permis d'apprendre :

- les enfants d'âge préscolaire sont capables d'acquérir beaucoup plus de connaissances sur l'alphabet que le minimum exigé à l'heure actuelle ;
- il est motivant pour l'apprenant d'âge préscolaire ainsi que pour l'apprenant ayant des besoins particuliers ou des différences d'apprentissage de savoir associer le nom de la lettre ET le son qu'elle représente en s'adonnant à des d'exercices de répétition et de récupération ;
- l'automatisation du rappel du nom et du son des lettres exercent une influence favorable sur la rétention du principe alphabétique ;
- l'apprentissage de l'alphabet doit être enseigné en tenant compte des principes de la science de la lecture (**explicite, systématique, structuré, progressif, cumulatif, multisensoriel, multimodal, multilinguistique**)
- le rythme de présentation suggéré par Goigoux (2016) indique un tempo d'environ 14 à 15 **correspondances graphème-phonème** en 9 semaines, en tenant compte des **correspondances les plus étroites, simples, transparentes, stables, constantes et acontextuelles** (1 lettre : 1 son).

## Ce qui reste à découvrir

### Questions en suspens :

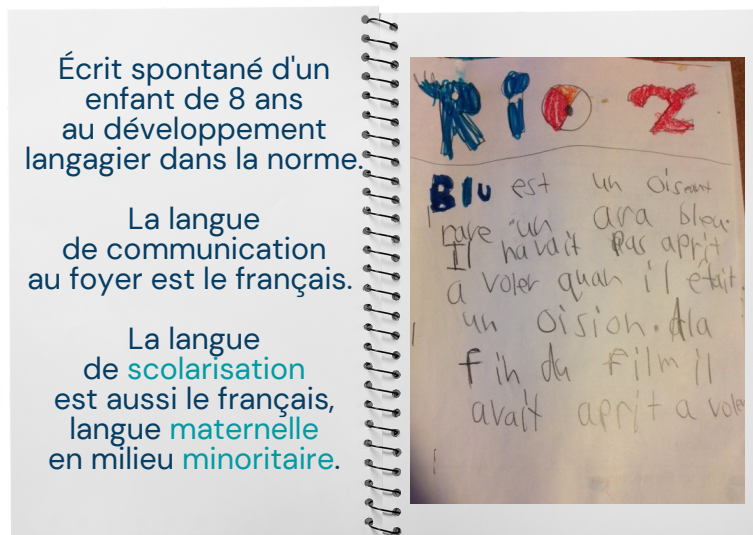
- même si plusieurs s'entendent sur le fait qu'il existe plus d'une façon de se prendre pour enseigner à lire et écrire, aucune étude n'a systématiquement comparé la séquence d'enseignement du nom des lettres ou du son qu'elles font ;
- la plupart des études ne se préoccupent pas de la **profondeur orthographique**, de la **complexité** ou de la **prévisibilité** des **correspondances graphème-phonème** ;
- peu de recherche n'a été menée sur le **contenu de l'alphabet** qui devrait être enseigné pendant la période préscolaire ;
- aucun cadre conceptuel portant sur la façon dont les enfants apprennent l'alphabet n'existe à l'heure actuelle ;
- très peu d'études ont ventilé les résultats pour les apprenants en contexte **bilingue**, et encore moins en **situation linguistique minoritaire**.

# La prise de notes

La **prise de notes** n'est pas équivalente à une transcription sans interprétation. Pour qu'elle soit jugée efficace, la prise de note nécessite un traitement **sémantique**, une habileté à résumer, à organiser, de mettre en évidence les éléments à retenir (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009). Bien que la saisie des textes à l'ordinateur permette de générer une plus grande quantité de texte, plus rapidement, la compréhension de ce qui a été écrit risque d'être compromise (Smoker, Murphy et Rockwell, 2009). Pour cette raison et toutes celles évoquées précédemment, l'écriture manuscrite est privilégiée pour la prise de notes lors de conférences ou cours magistraux (Shibata et Omura, 2018).

## Somme toute :

- l'**écriture manuscrite** présente un fort **avantage** par rapport à la dactylographie en ce qu'elle permet de retenir les l'information sans interférer autant avec d'autres activités cognitives ;
- pour les **appareils de lecture numérique** utilisés dans des situations académiques ou professionnelles, il est important de fournir un **stylet** ; en ce sens, l'écriture manuscrite peut être importante pour soutenir les activités intellectuelles (Shibata et Omura, 2018) en conservant les **avantages à la fois de l'écriture manuscrite et de la saisie informatisée des données** ;
- des liens fonctionnels existent entre les **habiletés de motricité globale** et les **difficultés quant à la lecture**, tant chez les enfants (Fawcett, Nicolson, et Dean, 1996) que chez les adultes (Nicolson et coll., 1999 ; Velay, Daffaure, Giraud, et Habib, 2002) (Loncamp, Zerbato-Poudou et Velay, 2006) ;
- lors de tâches d'épellation ou d'orthographe orale simultanée (ang. simultaneous oral spelling), l'**orthographe manuscrite** des enfants était **supérieure** à leurs productions orthographiques à l'ordinateur en manipulant des tuiles de lettres pour les épeler les mêmes mots (Cunningham et Stanovich, 1990).





# Tableau **comparatif** de deux approches : la littératie structurée et la littératie équilibrée

Ce dont l'apprenant a besoin pour réussir doit être étayé de manière structurée, en tenant compte de ce qu'ils savent faire, et des similitudes entre ce qu'il sait faire et ce que le personnel enseignant cherche à lui faire comprendre. On pourrait imaginer qu'un équilibre entre toutes les composantes langagières soit des plus profitables. Or, il n'y a rien d'équilibré dans une approche qui ne fait pas de place à l'**enseignement structuré et systématique** d'un **code** aussi peu transparent que l'orthographe du français et de l'anglais. Il est attendu qu'à certains moments de l'apprentissage, un déséquilibre soit nécessaire pour fournir tous les outils nécessaires pour maîtriser la compétence recherchée. En apprenant à conduire, on passe beaucoup plus de temps à mémoriser les règlements de la route et sur la manière de manipuler les contrôles de la voiture afin de pouvoir devenir des chauffeurs sécuritaires. Il n'est pas prudent de passer autant de temps sur la route que sur l'apprentissage des règles car cela pourrait mener à des accidents de parcours. L'analogie s'applique à l'apprentissage de la lecture. Bien que nous cherchions à adopter une alimentation saine et équilibrée, au départ l'alimentation saine du nourrisson consiste quasi uniquement de lait pendant les premières années de la vie. Ce déséquilibre initial est essentiel à sa croissance. En début de scolarité, lorsque l'on apprend à lire, il faut consacrer beaucoup de temps à maîtriser le **code** (les **correspondances lettres-sons**, les règles orthographiques, etc.) tandis qu'une fois maîtrisé, on s'appuie sur nos connaissances pour faire du sens de ce qu'on a lu, dans le but de lire pour apprendre.

| Littératie structurée                                                                                                                                                                                     |  Littératie équilibrée                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enseignement <b>explicite, systématique</b> et <b>séquentiel</b> de la <b>conscience phonémique</b> (et des autres composantes du <b>code</b> ).                                                                                                                                           | Approche de l'enseignement de la <b>conscience phonémique</b> ne suit pas une séquence <b>fondée sur la science de la lecture</b>                                                                                                                                 |
| La phonétique est enseignée par un <b>enseignement explicite, systématique</b> et <b>séquentiel</b> .                                                                                                                                                                                      | La phonétique <u>peut</u> être enseignée, mais les leçons sont brèves et ne suivent pas nécessairement un ordre et une séquence (ang. scope and sequence).                                                                                                        |
| Les mots à haute fréquence ( <b>mots-étiquettes</b> ) sont enseignés selon leur schéma phonétique ( <b>en suivant l'ordre et la séquence axée sur la science de la lecture</b> ); les mots irréguliers sont enseignés de manière explicite.                                                | Préconise une <b>mémorisation</b> systématique des mots à fréquence élevée ( <b>sans considérer le manque d'accessibilité au code pour plusieurs de ces mots</b> )                                                                                                |
| Lire des textes décodables qui comprennent des modèles phoniques déjà appris ( <b>progressive; cumulative</b> ).                                                                                                                                                                           | Lecture de textes <i>gradués</i> (ang. <i>leveled texts</i> ) à l'aide du système des 3 indices ( <b>sémantique, syntaxique, graphophonémique</b> ). (MSV)<br>1. Est-ce que ça a du sens?<br>2. Est-ce que ça sonne correct?<br>3. Est-ce que ça a l'air correct? |
| Les mots mal lus sont corrigés; l'accent est mis sur leur prononciation<br>(→ <b>automatisation</b> )                                                                                                                                                                                      | L'accent est mis sur le sens du texte plutôt que sur la précision de la lecture.                                                                                                                                                                                  |
| "Les élèves s'améliorent en lecture en apprenant et en pratiquant le code."                                                                                                                                                                                                                | "La lecture des élèves s'améliore au fur et à mesure qu'ils lisent des <b>textes authentiques</b> ."                                                                                                                                                              |
| L'objectif de l'enseignement de la lecture est d'apprendre aux enfants à lire.                                                                                                                                                                                                             | L'objectif de l'enseignement de la lecture est de faire en sorte que les enfants aiment lire.*                                                                                                                                                                    |
| <b>Multisensorielle</b> (visuel, moteur, tactile, auditif)<br><b>Multimodale</b> (oral + écrit en parallèle: "Je lis (vois), je le dis (oral), je l'écris (moteur et cognitif)<br><b>Multilinguistique</b> (influence des L2 et l'importance de connaître la <b>typologie</b> des langues) | <b>*Même les bons lecteurs ne sont pas forcément des amateurs de la lecture... chose certaine l'élève qui n'arrive pas à déchiffrer le code n'aimera surtout pas lire.</b>                                                                                        |

Pour en apprendre davantage sur l'historique de l'adoption, la promotion et l'inefficacité des approches de littératie équilibrée (Calkins, Balanced Literacy), du système à trois indices (Reading Recovery, Clay) et les systèmes de livres gradués qui ont mal estimé la réussite de l'apprenant, écoutez le balado "Sold a story" par Emily Hanford :  
[https://ia801408.us.archive.org/O/items/mop\\_20220324/books.yossr.com54hbk.pdf](https://ia801408.us.archive.org/O/items/mop_20220324/books.yossr.com54hbk.pdf) et le balado Sold a Story, par Emily Hanford  
<https://features.apmreports.org/sold-a-story/>.



## Mur de mots, **mur de sons** ?

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

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

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

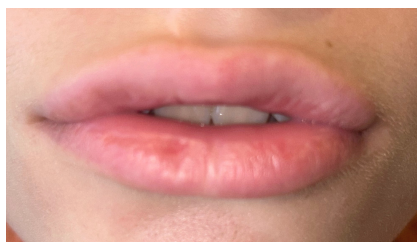
### Illustration de l'impact de la **coarticulation** lors de la production de la parole

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



en souhaitant y trouver les **graphies** possibles, soit s, c, ç, t et x pour faire son choix.

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



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

Aucune recherche ne compare ou ne documente les résultats en lecture à partir de ces deux aide-mémoires. Les anecdotes partagées sur la réussite de l'apprenant à la suite de l'implantation d'un mur de sons pourraient être attribuées aux connaissances que possède ou que gagne l'enseignant/e en préparant le mur de son. Un tel exercice oblige une réflexion sur les caractéristiques acoustiques des sons et sur l'étude de la langue, ce qui ne peut être qu'avantageux pour l'apprenant. Savoir reconnaître les similitudes entre les sons et les indices **morphologiques** et **étymologiques** de l'orthographe constitue un outil puissant pour le personnel enseignant et leur permet d'encadrer les apprenants en fournissant une rétroaction corrective efficace immédiate, ce qui est l'élément clé pour assurer le progrès de tout apprenant. **La solution n'est pas dans un outil, mais dans les connaissances et l'expertise du personnel enseignant.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Certains propos ont été inspirés par :

<http://shanahanonliteracy.com/blog/should-we-build-a-word-wall-or-not#sthash.qa9ObCTH.dpbs>  
<https://www.readingrockets.org/article/transitioning-word-walls-sound-walls>  
<https://www.voyagersopris.com/podcast/retire-your-word-wall>



## Mur de mots

### Objectifs / organisation :

- de l'écrit -> l'oral
- organisation alphabétique
- perspective de l'enseignant
- dépend du soutien de l'enseignant
- dictionnaire visuel sélectionné avec un accent sur l'orthographe des mots à partir des 26 lettres de l'alphabet
- accent sur un mot, ou sur peu de mots
- repose sur la capacité de repérer la lettre qui représente le son recherché et de le trouver sur le mur

### Défis / limites

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

#### Français

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

#### Anglais

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

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

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

## Mur de sons

### Objectifs / organisation :

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

### Défis / limites

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

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

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

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

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



# Pour l'apprenant du français ou de l'anglais langue nouvelle

| Prononciation des sons propres à chacune des langues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sons propres au français                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                               | Sons propres à l'anglais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Les sons vocaliques qui suivent sont propres au français et représentent un défi de prononciation pour plusieurs apprenants du français, même après une exposition fréquente et soutenue à la langue.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                               | Les sons vocaliques qui suivent sont propres à l'anglais, mais représentent un défi moins grand pour l'apprenant de l'anglais en raison de leur forte association à un son quasi identique en français.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| /œ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le son le plus rapproché de celui-ci en anglais est le schwa /ə/ (ang. schwa).                                                                                                                                                | æ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le son le plus près de celui-ci en français, est le /a/ comme dans « table », mais il est prononcé un avec la bouche plus ouverte. Le /æ/ de « hat » est plus postérieur que le /a/ de « table ».                                                                                                                                                            |
| /y/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Les lèvres doivent être arrondies, comme le « o », mais les mâchoires sont plus rapprochées, et la langue est placée derrière les dents inférieures. Les côtés de la langue touchent les molaires supérieures.                | ʌ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le son le plus près de celui-ci en français, est le /a/ comme dans « chat », mais sa prononciation est un peu plus neutre. Le /ʌ/ de « cup » est prononcé avec la bouche moins ouverte que dans le mot « chat ».                                                                                                                                             |
| /ə/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | La prononciation de e son se situe entre celle du schwa /ə/ et du /y/. Les lèvres doivent être arrondies, comme le « o », mais les mâchoires sont plus rapprochées, mais autant que pour le « u ».                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| /u/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Ce son se produit en combinant le « u » et le « i », comme dans « nuit », « huit », et « aujourd'hui ». Il ne faut pas le confondre avec la prononciation du « ou ».                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Les sons qui suivent ont un correspondant très rapproché dans les deux langues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| /ʊ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le /ʊ/ français est soit roulé (à l'avant de la bouche), ou grasseyé (vers l'arrière de la bouche). Il n'y a pas lieu de tenter de cibler une production plus qu'une autre.                                                   | /r/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | L'anglophone peut avoir de la difficulté à faire vibrer le /r/ comme ce qui est entendu en français. Il peut être utile, toutefois, de tenter de prolonger la prononciation des sons médians des mots « wedding » ou « betting ».                                                                                                                            |
| /l/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le son /l/ français est produit avec le bout de la langue à l'avant de la bouche, placé légèrement derrière les dents supérieures, tout en pressant contre les alvéoles, devant le palais dur.                                | /t/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | La langue emprunte une forme un peu plus concave lors de la production du /t/ anglais, et ce n'est que la pointe de la langue qui presse contre les dents supérieures antérieures, sans trop toucher les alvéoles, ou presque. La langue ne touche pas le palais dur.                                                                                        |
| /ŋ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Le son que l'on entend dans le mot « ligne » ou « araignée » est très semblable à celui que l'on entend dans les mots « sing » ou « walking ».                                                                                | /ŋ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Le son que l'on entend dans le mot « ligne » ou « araignée » est très semblable à celui que l'on entend dans les mots « sing » ou « walking ».                                                                                                                                                                                                               |
| Le français ne contient pas d'affrication comme ce qui est entendu en anglais. Toutefois, une affrication sur le /t/ et le /d/ devant /i/ et /y/ font en sorte que l'on entende un /s/ ou un /z/ sur certains mots, quoiqu'on ne les écrira pas. C'est le cas des mots comme « tire », « tube », « dîner », et « dur ».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                               | /tʃ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | En anglais, on produit une affrication en fusionnant le /t/ et le /ʃ/ comme dans « cherry ». Quoique moins fréquents en français, la production de ces sons n'est pas différente des sons que l'on produit en français sur « match ».                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                               | /dʒ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | En anglais, on produit une affrication en fusionnant le /d/ et le /ʒ/ comme dans « jump ». La fusion de ces 2 sons n'est pas fréquente en français, quoique certains locuteurs pourraient emprunter des mots à l'anglais et produire ce son. Pour amener l'apprenant de l'anglais à les produire, on n'a qu'à enseigner la fusion du /d/ et du /ʒ/.          |
| Les sons vocaliques nasaux                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                               | Les fricatives affriquées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| /ɑ̃/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bien que ce son n'existe pas formellement en anglais, une approximation peut produite à partir du son vocalique que l'on entend dans le mot « on » avant que la langue produise le son /n/.                                   | /θ/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ce son n'existe pas en français. Il s'agit d'un son continu qui doit être produit en plaçant la langue légèrement entre les dents pendant que l'air sort entre la langue et les dents supérieures. Ce son est non voisé, donc les plis vocaux ne vibrent pas (on ne sent pas de vibration en plaçant la main sur la gorge) comme dans « path » ou « three ». |
| /ɔ̃/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bien que ce son n'existe pas formellement en anglais, une approximation peut produite à partir du son vocalique que l'on entend dans le mot « bone » après la production du « b » et avant que la langue produise le son /n/. | /ð/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ce son n'existe pas en français. Sa production est identique au son /θ/, sauf qu'il est voisé donc les plis vocaux vibrent. On peut les sentir vibrer en plaçant la main sur la gorge pendant la production de « those » et « this ».                                                                                                                        |
| /ɛ̃/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bien que ce son n'existe pas formellement en anglais, une approximation peut produite à partir du son vocalique que l'on entend dans le mot « pain » après la production du /p/ et avant que la langue produise le son /n/.   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| /œ̃/                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bien que ce son n'existe pas formellement en anglais, une approximation peut entendue chez certains apprenants du français à partir d'une voyelle contrôlée par le son /r/ comme dans « urn » sans dire le /n/.               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Les digrammes et diptongues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Le mot « diptongue » signifie 2 sons. Il n'y a pas de diptongues en français. Il y a des digrammes et des trigrammes. Toutefois, une diptongaison peut s'entendre à l'oral sur des mots comme « baleine », « fête », « pâte », « peur » et « sœur », à titre d'exemple.<br><br>Les sons vocaliques du français ne sont pas toujours produits de manière pure et leur prononciation peut varier selon les régions. On entend souvent une glide, soit /j/ ou /w/ s'insérer entre le son vocalique et la consonne finale (p. ex. pâte).                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                               | En anglais, il y a des digrammes et des diptongues. On les appelle souvent vowel teams. Les voyelles suivantes font le son de la première voyelle (donc, leur nom) et sont des digrammes : rain, hay, each, key, pie, coat, toe, blue, juice, daughter, cough, right, et bee.<br><br>Les deux « o » qui se suivent font le son /u/, soit le « ou » en français comme dans zoo. Comme c'est le cas pour le français, il y a des exceptions à ces règles qui s'expliquent généralement par des raisons morphologiques ou étymologiques. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| L'alphabet du français et de l'anglais comprend 26 lettres.<br>En français, ces lettres sont combinées pour former 130 graphèmes.<br>En anglais, ces mêmes lettres sont combinées pour former 250 graphèmes.<br><br>Le français est plus complexe sur le plan des verbes, des genres et d'une morphologie qui n'a pas toujours de correspondant oral, mais qui laisse des traces à l'écrit (p. ex. pareil, pareilles).<br><br>En anglais, le lexique est plus complexe<br>laughter — slaughter ; tough, though, three<br><br>Les deux langues comprennent des homophones :<br>français : on, ont ; mes, mais ; ces, ses, c'est, s'est, sait, sait...<br>anglais : they're, there, their |                                                                                                                                                                                                                               | <br>The double letter vowel song<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uS2XUj8Bmcn4&amp;t=30s">https://www.youtube.com/watch?v=uS2XUj8Bmcn4&amp;t=30s</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                               | <br>When 2 vowels go walking,<br>the first one does the talking<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=GdmcWOCb9Y8&amp;t=39s">https://www.youtube.com/watch?v=GdmcWOCb9Y8&amp;t=39s</a>                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                               | <br>Magic « e » : The long vowel song<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=gplUmVSiLj4">https://www.youtube.com/watch?v=gplUmVSiLj4</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                               | <br>The short vowel song<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=RUSCz4laDug">https://www.youtube.com/watch?v=RUSCz4laDug</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                               | Note : le « a » fait plus que le /e/, /æ/, /a/. Il fait également le /ʌ/ comme dans « banana » /bəˈnænə/, et « father » /fɑðə/.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |