

L'identification de mots

L'un des principaux objectifs de la 1^{re} année est d'enseigner aux enfants à identifier des mots de façon autonome. À la maternelle, ils ont appris à reconnaître la plupart des lettres, développé leur conscience phonologique et, pour bon nombre d'entre eux, découvert le principe alphabétique. En 1^{re} année, les enfants apprennent à appliquer le principe alphabétique, mais la maîtrise complète du code s'étend sur les deux premières années du primaire. Dans ce chapitre, nous voyons comment les enfants apprennent à identifier des mots nouveaux, quels sont les rôles respectifs du décodage et du recours au contexte dans l'identification de mots ainsi que la façon de favoriser cet apprentissage chez les enfants.

11.1 Comment l'enfant apprend-il à identifier des mots nouveaux ?

Comme notre langue est de nature alphabétique, les apprentis lecteurs doivent apprendre à tirer parti de cette caractéristique pour identifier les mots. Il existe des relations prévisibles entre les lettres et les sons et le fait de connaître cet ensemble de relations permet de lire des mots nouveaux. Les enfants doivent d'abord découvrir l'existence du principe qui régit l'écrit avant d'apprendre à l'appliquer. S'ils n'ont pas découvert ce principe à la maternelle, il faut en faire un objectif prioritaire au début de la 1^{re} année.

Toutefois, pour identifier des mots, est-il suffisant pour les apprentis lecteurs d'apprendre à se servir des relations lettre-son ? Non, car la plupart des mots qu'ils rencontrent sont placés dans des phrases. Les apprentis lecteurs apprennent également à se servir du contexte, c'est-à-dire d'éléments comme la syntaxe, le sens ou l'illustration pour compléter leurs habiletés naissantes en identification de mots. Au début de l'apprentissage, les enfants apprennent aussi à reconnaître quelques mots sans les décoder. Ces mots sont habituellement des mots fréquents et des mots utiles à la vie de la classe (*voir le chapitre 12*).

En somme, pour lire une phrase, les enfants ont recours à trois types de connaissances :

1. Ils décodent une bonne partie des mots grâce à leurs connaissances du code alphabétique ;

2. Ils ont recours au contexte pour identifier certains mots ;
3. Ils reconnaissent d'emblée quelques mots parce qu'ils les ont appris de façon directe.

Cet assemblage de moyens évolue avec le temps. Plus les lecteurs deviennent habiles, plus ils reconnaissent les mots instantanément : ils ne se servent alors du déchiffrage que pour les mots rares, particulièrement les noms propres. Le contexte ne leur sert plus à identifier des mots, mais seulement à donner un sens aux mots inconnus à l'oral.

11.2 Le décodage

Le décodage est à la fois une connaissance et une habileté : en effet, il comprend la connaissance des correspondances lettre-son et l'habileté à combiner ces correspondances pour prononcer le mot. Même si les termes « déchiffrage » et « décodage » sont souvent employés comme synonymes, il est utile de les distinguer. Le déchiffrage est l'application systématique des correspondances lettre-son et leur fusion pour lire des mots. Le déchiffrage peut donc s'effectuer sur des pseudo-mots. Quant au décodage, il consiste à reconnaître le sens du mot déchiffré et ne concerne donc que les mots réels. Il arrive que les apprentis lecteurs s'en tiennent au déchiffrage du mot sans se rendre au décodage ; par exemple, ils liront « to-ma-te » sans faire le lien avec ce que représente ce mot. Cette partie sur le décodage portera sur l'explication de la notion de code alphabétique et les principes d'enseignement du décodage.

11.2.1 Le code alphabétique

Dans une langue alphabétique, on pourrait s'attendre à ce que chaque son soit toujours représenté par la même lettre à l'écrit, or ce n'est pas toujours le cas. Le seul exemple de correspondance pure est l'alphabet phonétique. Certaines langues ont toutefois des correspondances lettre-son très régulières, comme l'espagnol, l'italien et l'allemand, qui s'écrivent de manière presque entièrement prévisible.

La situation est différente en français. Les 36 phonèmes sont représentés par un nombre considérable de graphèmes. Un même phonème peut être représenté de plusieurs façons. Par exemple, le phonème /o/ se traduira, entre autres, par « o », « ot », « au », « eau » et « ôt ». C'est pourquoi l'orthographe de la langue française est difficile à maîtriser. L'application des correspondances lettre-son ne permet d'écrire correctement que 50 % des mots. Par contre, la tâche est plus aisée en lecture, car une bonne partie des graphèmes se prononcent toujours de la même façon. Par exemple, le graphème « eau » se prononce de la même manière dans les mots « chapeau », « cadeau » et « râteau ». La prononciation de 95 % des mots peut être découverte sans ambiguïté par l'application des correspondances lettre-son.

On parle d'orthographe transparente lorsque les mots s'écrivent comme ils se prononcent et d'orthographe opaque lorsqu'une lettre peut représenter plusieurs phonèmes et qu'un phonème peut s'écrire de différentes façons. Plusieurs études ont démontré que les enfants apprennent plus rapidement à identifier et à écrire des mots lorsque l'orthographe est transparente. En effet, dans les recherches où l'on compare la rapidité d'acquisition du décodage, on obtient les résultats les plus faibles chez les enfants qui apprennent à lire dans une langue dont l'orthographe est opaque, comme l'anglais, et les meilleurs chez les enfants qui apprennent avec une orthographe transparente, comme l'espagnol. Les résultats des élèves francophones se situent entre les deux (Seymour, Aro et Erskine, 2003). Nous abordons maintenant deux concepts liés au code alphabétique : le graphème et les types de syllabes.

■ Le graphème

La notion de graphème a été introduite en linguistique parce qu'elle permet plus de nuances que la notion de lettre : par exemple, le mot « chapeau » compte sept lettres, mais quatre graphèmes (ch-a-p-eau), associés chacun à un phonème. Cette notion permet de traiter comme des unités des suites de plusieurs lettres, comme « an », « on », « ou », « oi », « au », « eau », « gn » et « ch ». L'unité de base de l'écriture alphabétique n'est donc pas la lettre, mais le graphème qui renvoie au phonème. On identifie les graphèmes simples et les graphèmes complexes :

- **Graphème simple :** Le graphème simple est composé d'une seule lettre : le mot « ami » comprend trois graphèmes simples (a-m-i) ;
- **Graphème composé ou complexe :** Le graphème est dit complexe lorsqu'il comporte plusieurs lettres ; par exemple, le mot « chou » comprend deux graphèmes complexes : « ch » et « ou ».

Lorsqu'on associe un graphème avec le phonème qui lui correspond, on parle de correspondance graphème-phonème. On emploie aussi les expressions « correspondance graphophonologique » et « relation lettre-son », qui renvoient à la façon dont se prononce un graphème dans un mot.

■ La syllabe

Pour bien comprendre la complexité du système alphabétique auquel les lecteurs débutants ont à faire face, il faut distinguer les types de syllabes. De façon courante, on a recours à un système de notation standard pour déterminer la composition des syllabes : dans ce système de notation, la lettre « V » correspond à toute voyelle ou son vocalique (p. ex. : « a », « ou », « eau », « an » et « on ») et la lettre « C » renvoie à toute consonne ou son consonantique (p. ex. : « f », « r », « s », « ch » et « ph »). Il existe trois groupes de syllabes :

I. La syllabe simple, qui comprend une consonne suivie d'une voyelle. Les syllabes « ri », « bon » et « peau » sont des syllabes simples ; elles se notent CV ;

2. La syllabe inverse, qui est composée d'une voyelle suivie d'une consonne. Par exemple, « il » et « ouf » sont des syllabes inverses ; elles se notent VC ;

3. La syllabe complexe, qui résulte de diverses combinaisons. Par exemple, les syllabes CCV (« bleu »), CVC (« cour ») et CCVC (« plouf »).

En français, la majorité des syllabes sont de type CV (55 %), CVC (14 %) et CCV (14 %). La structure CV est la plus facile pour les lecteurs débutants, mais la structure CCV (p. ex : « gras ») pose des difficultés à plusieurs enfants. À la fin de la 1^{re} année, la majorité d'entre eux sont encore embarrassés par la structure CCVC. Par contre, en 2^e année, les syllabes complexes ne constituent plus pour eux des difficultés majeures.

11.2.2 Les principes d'enseignement du décodage

L'enseignement du décodage a fait l'objet de plusieurs études au cours des dernières années. Toutes arrivent à deux conclusions :

1. Il faut enseigner les correspondances lettre-son aux élèves de 1^{re} année et non les laisser les découvrir seuls. Il existe un large consensus sur le fait que le code qui régit l'écrit doit être enseigné dès le début de la 1^{re} année. Personne ne soutient que les enfants découvriront par eux-mêmes les correspondances lettre-son par une simple exposition à l'écrit (National Reading Panel, 2000) ;

2. Quant à la façon d'enseigner le décodage, les études concluent qu'il n'existe pas de méthode unique, la seule restriction étant que la méthode choisie doit assurer un enseignement complet du code alphabétique (Mathes et autres, 2005).

De l'ensemble des études portant sur les lecteurs débutants, on peut dégager trois caractéristiques d'un enseignement efficace du décodage : cet enseignement est planifié, il est intégré aux habiletés de compréhension et il est différencié selon les besoins des enfants.

■ Un enseignement planifié

L'enseignement planifié du décodage suppose qu'on enseigne aux élèves une séquence de correspondances lettre-son et qu'on leur fournit des textes qui leur donnent des occasions d'utiliser ces correspondances pour lire des mots. L'enseignement planifié est délibéré et procède d'une façon ordonnée. Les enfants ne sont pas laissés à eux-mêmes dans la découverte des relations lettre-son. Cela ne veut pas dire pour autant que la progression est rigide. Même si l'enseignant planifie un certain ordre de présentation des correspondances lettre-son, rien ne l'empêche d'attirer l'attention des enfants sur d'autres correspondances pendant une activité de lecture. L'essentiel est d'explorer le code dans sa totalité.

■ Un équilibre entre la compréhension et le décodage

L'un des dangers de l'apprentissage du décodage est que les enfants soient tellement préoccupés par les lettres et les sons qu'ils en oublient de chercher à comprendre

ce qu'ils lisent. C'est le rôle de l'enseignant de faire en sorte qu'ils portent autant attention au décodage qu'à la compréhension. Il s'agit probablement de l'une des tâches les plus difficiles pour l'enseignant, car aucune méthodologie ne peut assurer cet équilibre délicat entre le sens et le code.

■ La différenciation dans l'enseignement du décodage

Plusieurs études ont démontré que les besoins en enseignement du décodage ne sont pas les mêmes selon le niveau d'habileté des élèves à leur entrée en 1^{re} année. Les enfants qui commencent leur 1^{re} année en ayant peu de connaissances en lecture progressent mieux lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement structuré du décodage au début de l'année, alors que ceux qui arrivent à l'école en ayant un niveau plus élevé en littératie réussissent mieux lorsqu'ils passent beaucoup de temps à lire et à écrire (Juel et Minden-Cupp, 2000 ; Connor, Morrison et Petrella, 2004). On peut conclure de ces études que l'enseignement du décodage devrait être différencié. Mais que se passe-t-il réellement en classe ? Comme les enseignants sont plus habiles à enseigner aux élèves qui se situent dans la moyenne qu'à ceux qui sont très forts ou très faibles, il s'ensuit que les élèves forts passent souvent trop de temps à faire des activités de décodage, alors que les élèves faibles ne reçoivent pas assez d'enseignement (Connor et autres, 2009).

11.3 Les démarches d'enseignement du décodage

Il existe plusieurs façons de procéder à l'enseignement du décodage. Vous pouvez proposer aux élèves une démarche synthétique, une démarche analytique ou une combinaison de ces deux démarches. Les recherches n'ont pas réussi à prouver que l'une était supérieure à l'autre ; l'essentiel est que l'enseignement permette l'acquisition de l'ensemble des relations lettre-son.

1. La démarche basée sur la synthèse. La démarche basée sur la synthèse part des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes : les enfants identifient des lettres, qu'ils combinent ensuite en syllabes, lesquelles sont assemblées pour former des mots. Pour effectuer le passage d'une étape à l'autre, ils doivent faire la synthèse des éléments, d'où le nom de la démarche.

2. La démarche basée sur l'analyse. La démarche basée sur l'analyse part du mot. Les enfants dégagent certains éléments du mot et les combinent pour former d'autres mots. L'opération cognitive à laquelle ils ont recours est l'analyse, d'où le nom de la démarche.

3. La combinaison des démarches. L'approche idéale consiste à combiner l'analyse et la synthèse. Pour mettre en œuvre un apprentissage équilibré du code, il est pertinent de proposer aux enfants de faire tant des activités de synthèse (utilisation des relations lettre-son) que des activités d'analyse (observation et manipulation).

11.4 La démarche basée sur la synthèse

Selon la démarche basée sur la synthèse, les enfants apprennent à lire des mots en prononçant successivement les sons des lettres ou groupes de lettres. Pour ce faire, ils doivent mémoriser les correspondances lettre-son et apprendre à les fusionner. Nous abordons successivement les principes qui sont liés à l'enseignement des relations lettre-son et ceux qui portent sur l'enseignement de la fusion syllabique.

11.4.1 L'enseignement des correspondances lettre-son

L'enseignement des correspondances lettre-son occupe une place importante au cours de la 1^{re} année. Cet enseignement se poursuit en 2^e année, mais concerne alors des correspondances lettre-son moins fréquentes dans les textes. Avant d'enseigner les correspondances lettre-son, il faut d'abord prendre des décisions concernant la planification de cet enseignement. Une fois ces décisions prises, on doit trouver des moyens d'aider les enfants à mémoriser les correspondances lettre-son.

■ Les choix à effectuer

L'enseignement des correspondances lettre-son repose sur plusieurs choix. Doit-on partir des phonèmes ou des graphèmes ? Dans quel ordre faut-il présenter les correspondances lettre-son ? Faut-il commencer par les relations les plus simples ? Faut-il les enseigner de façon isolée ou se servir de textes ? (Goigoux et Cèbe, 2006)

Doit-on partir des phonèmes ou des graphèmes ? À la maternelle, les enfants ont appris que les mots à l'oral pouvaient se diviser en unités plus petites et découvert que la lecture est un prolongement de l'oral. En 1^{re} année, l'enseignement devrait être une suite logique des apprentissages de la maternelle et partir de l'unité qu'est le phonème. Par exemple, après avoir lu aux enfants une historiette ou une comptine dans laquelle un phonème apparaît de façon répétée, on leur fait découvrir ce phonème et on leur présente la façon de l'écrire.

Dans quel ordre faut-il présenter les correspondances lettre-son ? La question de la séquence de présentation des relations lettre-son n'est pas nouvelle et la réponse est toujours la même : il n'y a pas de séquence idéale et unique concernant l'ordre des correspondances lettre-son, parce qu'il faut faire des compromis entre leur fréquence, leur complexité et la possibilité qu'elles offrent de lire un grand nombre de mots. Habituellement, les voyelles sont présentées tôt afin de pouvoir les associer aux consonnes et permettre aux enfants de lire rapidement des syllabes. Pour choisir la séquence des consonnes, on peut miser sur la fréquence des phonèmes (r, l, t, m et p). On peut également choisir les consonnes fricatives, plus faciles à percevoir, comme s, f, l, m et r (*voir la section 7.6.3*). Les correspondances lettre-son peuvent aussi être choisies parce qu'elles sont présentes dans des mots importants pour la classe (p. ex : le nom de la mascotte de la classe ou des personnages du manuel).

Faut-il présenter toutes les graphies d'un phonème en même temps ? Le principe de réalité nous amène à présenter d'abord le graphème le plus fréquent pour représenter un phonème, par exemple la lettre « o » pour le phonème /o/. Cependant, on doit assez rapidement inclure d'autres façons de transcrire ce phonème, comme « au » et « eau », parce que ces graphèmes apparaissent dans plusieurs mots des textes s'adressant aux lecteurs débutants. Il semble cependant préférable d'éviter les deux positions extrêmes, lesquelles consistent à s'en tenir trop longtemps à une seule graphie du phonème et à présenter toutes les graphies d'un coup.

Faut-il enseigner le code pendant la lecture de texte ou le faire séparément ? Ici encore, on doit opter pour le juste milieu : l'enseignement doit porter à certains moments sur des activités de décodage prenant la forme de mini leçon ou d'activités d'application, mais les habiletés doivent rapidement être intégrées aux activités de lecture et d'écriture.

■ La mémorisation des correspondances lettre-son

L'apprentissage des correspondances lettre-son est surtout une affaire de mémorisation. Il est donc pertinent de fournir aux enfants des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots aux phonèmes correspondants. Nous proposons ici quelques façons de faciliter la mémorisation des correspondances lettre-son.

Associer le graphème à un mot connu. Pour faciliter la mémorisation des correspondances graphème-phonème, particulièrement dans le cas des graphèmes complexes, on peut afficher en classe des cartes représentant ces correspondances. La plupart des manuels de lecture contiennent des « cartes de son » qui mettent en relief la relation existant entre un phonème et sa représentation graphique la plus fréquente dans un mot-vedette. Les cartes présentées dans la figure 11.1 donnent des exemples de ces affiches. Si plusieurs graphèmes sont proposés pour le même phonème, l'affiche doit comprendre plusieurs mots-vedettes, comme le montre la figure 11.2.

Ces affiches sont souvent placées assez haut au mur. Il est préférable de les rendre accessibles aux enfants et de les reproduire en un petit format qu'ils peuvent placer sur leur bureau.

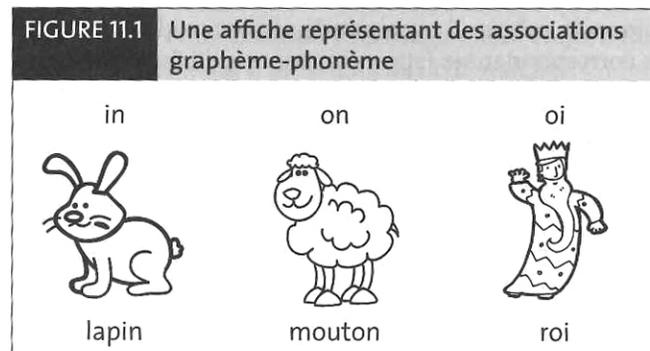
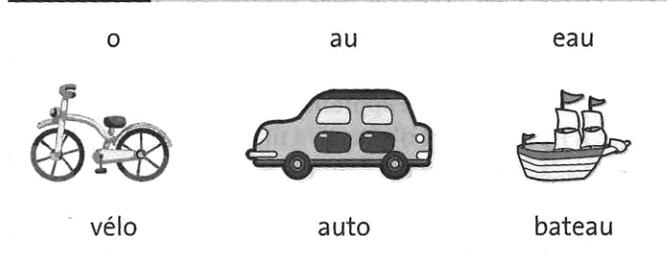


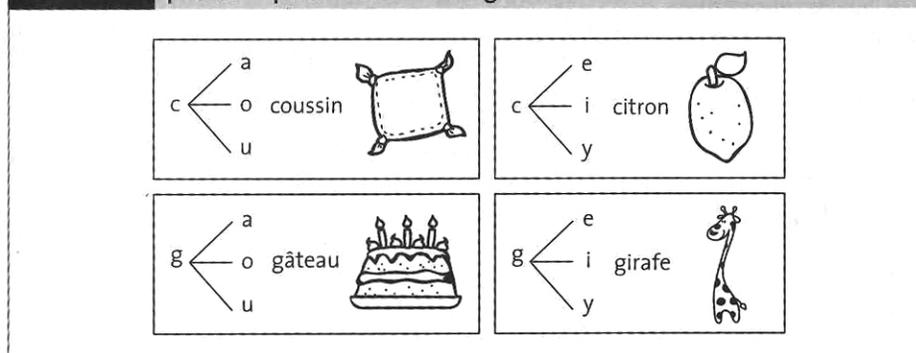
FIGURE 11.2 Une affiche pour les phonèmes représentés par plusieurs graphèmes



Écrire les digrammes et trigrammes en couleur. Pour faciliter la lecture des mots contenant des graphèmes complexes, on peut, aux premières étapes, écrire d'une même couleur les lettres composant un graphème complexe. Par exemple, on peut écrire en rouge des graphèmes comme «ou», «an» et «eau», mais les autres lettres du mot en bleu. De plus, on peut écrire en gris les lettres muettes afin de faciliter le décodage des mots.

Faciliter la distinction des graphèmes ayant plusieurs valeurs. L'une des difficultés qu'éprouvent les enfants est la présence de graphèmes qui se prononcent différemment selon le contexte. Les exemples les plus évidents sont ceux des graphèmes «c» et «g». La prononciation de ces deux lettres est régie par des règles contextuelles. On parle, par exemple, de «c dur» et de «c doux» selon la voyelle qui suit. La figure 11.3 présente un exemple d'affiche permettant aux enfants de distinguer plus facilement les deux prononciations du «c» et du «g». À côté du graphème sont écrites les lettres qui peuvent y être associées. Les enfants pourront se rendre compte que devant les lettres «a», «o» et «u» le «c» se prononce /k/, comme dans «coussin», alors que devant «e», «i» et «y» le «c» se prononce /s/, comme dans «citron».

FIGURE 11.3 Une affiche permettant de faire la distinction entre les valeurs phonémiques du «c» et du «g»



Tiré de Aldeguer-Trotel, J. (2009). *La construction du principe alphabétique de la maternelle au cycle 2*. Paris : Retz, p. 43.

11.4.2 L'enseignement de la fusion syllabique

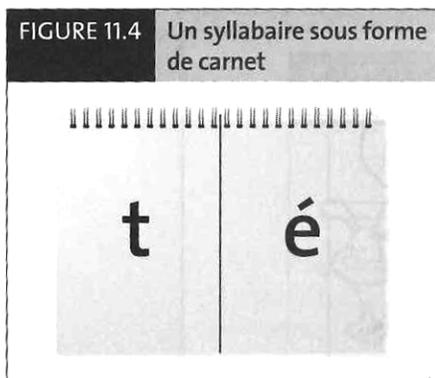
La fusion syllabique consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe. Par exemple, pour lire la syllabe «ma», il faut combiner le son représenté par la consonne «m» et la voyelle «a». Alors que ce procédé semble très simple pour un adulte, l'apprenti lecteur ne comprend pas toujours la façon de procéder. Il n'est pas rare d'entendre un enfant dire, par exemple, «“f” et “a”, ça fait “la”» ou «“s” et “i”, ça fait “souris”». Il faut donc porter attention à la fusion syllabique dès le début de l'apprentissage de la lecture.

■ La fusion dans les syllabes simples

Lorsque les enfants connaissent quelques correspondances graphème-phonème, ils sont prêts à apprendre à les fusionner. Certaines techniques peuvent leur rendre la fusion plus concrète.

La glissade. À l'aide d'une historiette où figurent des enfants qui jouent dehors, on dessine un enfant assis dans un traîneau en haut d'une pente (il porte le nom d'une consonne, comme «f», «s» ou «m») et son ami qui l'attend au pied de la pente (il porte le nom d'une voyelle). On fait se réunir les deux enfants en simulant la descente de la pente en traîneau : on prononce le nom de la consonne tout le long de la descente (p. ex. : «ffffff») et on enchaîne avec le nom de l'enfant se trouvant au pied de la pente (p. ex. : «i»), ce qui donne une syllabe («fi», dans notre exemple). De cette façon, la syllabe est prononcée sans qu'il y ait de coupure entre la consonne et la voyelle, et l'arrimage entre les deux sons est mis en évidence. On suggère de faire la démonstration avec des consonnes qui s'allongent («f», «m», «s» et «l»).

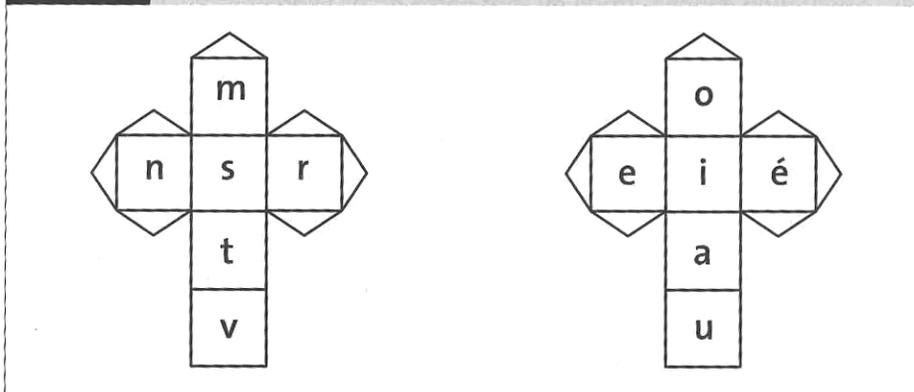
La décomposition de la tâche. Comme la fusion de syllabes porte à la fois sur l'aspect visuel de la syllabe (les lettres) et sur l'aspect auditif (les phonèmes qui composent la syllabe), il peut être approprié de simplifier la tâche à certains enfants en leur demandant d'abord de fusionner les phonèmes à l'oral avant de les inviter à lire la syllabe.



Les syllabaires. On peut également fabriquer un syllabaire qui permet aux enfants de s'exercer à la fusion syllabique. Il existe plusieurs systèmes de syllabaire. Par exemple, un carnet coupé en deux, les consonnes étant placées d'un côté et les voyelles, de l'autre (voir la figure 11.4), ou encore deux cubes, l'un contenant des consonnes et l'autre, des voyelles (voir la figure 11.5).

Lorsque le mécanisme de fusion est compris, les enfants se servent de cette habileté pour la lecture de mots à l'intérieur de phrases. Les exercices de fusion ne sont alors plus nécessaires.

FIGURE 11.5 Un syllabaire sous forme de cubes à assembler



■ La fusion de syllabes complexes

Une fois que les enfants ont acquis l'habileté consistant à unir une consonne et une voyelle (CV), il est tout de même nécessaire de leur enseigner à lire les syllabes inverses (VC) et les syllabes complexes exigeant la fusion de deux consonnes (p. ex. : «br», «pr», «tr», «cl» et «fl»). La structure CCV est difficile pour la plupart des enfants. Dans une séquence syllabique de ce type, les lecteurs débutants ont tendance à faire trois types d'erreurs (Martinez et autres, 2001) :

1. Ils ajoutent une voyelle entre la première et la deuxième consonne (« cravate » est lu /caravate/);
2. Ils omettent de prononcer la deuxième consonne (« cravate » est lu /cavate/);
3. Ils permutent la deuxième consonne et la voyelle (« cravate » est lu /carvate/).

Ces comportements s'expliquent par le fait que les lecteurs débutants ont tendance à réduire les structures syllabiques plus complexes pour les faire ressembler à la structure qu'ils maîtrisent le mieux, à savoir la structure CV. Ils créent une distorsion dans le mot en ajoutant, supprimant ou permutant des lettres. Plusieurs interventions peuvent aider les lecteurs débutants à lire ce type de syllabe.

L'intervention axée sur le sens. Le sens peut aider les enfants à s'autocorriger. Par exemple : l'enfant qui dit /carvate/ réalisera que le mot n'a pas de sens et changera pour /cravate/, mot ayant un sens connu.

L'intervention axée sur la démarche. Au lieu de passer par le découpage lettre à lettre, on peut faire prononcer aux élèves le premier phonème consonne en l'isolant du mot. On fait prononcer isolément les deux éléments, puis on augmente la vitesse de répétition. Par exemple :

- b-roche au lieu de bro-che;
- t-riche au lieu de tri-che;
- c-loche au lieu de clo-che.

L'intervention axée sur le mouvement gauche-droite. Certains élèves ne respectent pas l'orientation gauche-droite du mot parce qu'ils cherchent quelque chose de familier et le trouvent en traitant le mot de droite à gauche, par exemple « li » dans « fil ». Il faut leur rappeler qu'on doit toujours lire de gauche à droite, sans exception : il n'y a pas de « li » dans « fil » parce qu'on lit de gauche à droite, même dans les parties de mot. Pour ces enfants, il peut être nécessaire de suivre la séquence du mot avec le doigt (Litt, 2007).

11.5 La démarche basée sur l'analyse

Alors que la démarche basée sur la synthèse part des unités plus petites, la démarche basée sur l'analyse part du mot entier. Elle consiste à faire ressortir les ressemblances qu'il y a entre les mots afin d'identifier des morceaux de mots à réutiliser lors de la lecture d'un mot nouveau. La démarche basée sur l'analyse porte donc sur des unités plus larges que le phonème, comme des syllabes, des séquences de lettres que l'on trouve souvent dans la langue (p. ex. : « tion » et « ette »), des éléments qui marquent le pluriel ou qui terminent les formes conjuguées des verbes (p. ex. : les lapins ; ils chantent).

Ainsi, selon l'approche basée sur l'analyse, les enfants se servent de parties des mots qu'ils ont appris pour lire d'autres mots. Par exemple, ils emploient « belle » pour lire « Isabelle » et « poubelle » ainsi que « bien » pour lire « combien » et « bientôt ». Cependant, pour que les élèves se servent de fragments connus, il faut qu'une proportion importante des mots nouveaux se rapproche des mots déjà connus.

11.5.1 La découverte de la syllabe

La démarche basée sur l'analyse se fait souvent grâce à la découverte de la syllabe. L'activité consiste habituellement à faire écouter et observer aux élèves des listes de mots qui présentent des syllabes communes. Par exemple :

- Demander aux enfants de trouver des mots qui commencent par une syllabe orale, comme « sa », « ba », « ra » ou « ta » ;
- Écrire les propositions des enfants au tableau en les plaçant en colonnes ;

ENCADRÉ 11.1		Un exemple de liste de mots contenant des syllabes identiques	
salade	ballon	tableau	radio
savon	bâton	tapis	radis
samedi	bateau	table	radeau

- Faire remarquer aux élèves ce qui est identique dans les mots ;
- Demander à un élève d'encercler ce qui est identique ;
- Faire lire les mots aux enfants en insistant sur la syllabe connue (*voir l'encadré 11.1*).

11.5.2 Le tableau de syllabes

Pour que les enfants puissent classer les syllabes qu'ils ont découvertes, il est approprié de construire un tableau de syllabes, ce qui permet d'offrir un enseignement complet des unités graphiques. Ce tableau est conçu sous forme de matrice. Sur l'axe horizontal, les syllabes d'une même ligne se terminent par la même voyelle. Sur l'axe vertical, celles d'une même colonne commencent par la même consonne (voir le tableau 11.1). Le tableau est évolutif et peut être rempli au fur et à mesure des apprentissages.

TABLEAU 11.1 Un exemple de tableau de syllabes

	b	f	l	m	r
a	ba	fa	la	ma	ra
e	be	fe	le	me	re
i	bi	fi	li	mi	ri
o	bo	fo	lo	mo	ro
ou	bou	fou	lou	mou	rou

11.5.3 Des activités à partir des syllabes

Les activités à partir des syllabes portent essentiellement sur la construction de mots. Il est tout indiqué que les enfants disposent de syllabes écrites sur de petits cartons pour faire ces activités de manipulation. Un exemple consiste à leur remettre une série de syllabes (p. ex. : sa-la-me-di-de-pin-ma), puis à leur demander :

- de composer les mots que vous dictez (p. ex. : salade-malade);
- de trouver eux-mêmes un mot à partir des syllabes disponibles (p. ex. : sapin-lapin);
- de répondre à des devinettes (p. ex. : c'est un jour de la semaine).

Pour effectuer ces activités de composition de mots à partir de syllabes en vrac, les enfants peuvent travailler en dyade et s'aider mutuellement.

11.6 La combinaison de l'analyse et de la synthèse

Pour enseigner les correspondances lettre-son, rien n'interdit de combiner la démarche basée sur la synthèse et la démarche basée sur l'analyse. On peut enseigner certaines correspondances de façon explicite et en faire extraire d'autres de listes de mots connus des élèves. Ceux-ci utilisent alors spontanément toutes leurs connaissances pour lire le mot. Par exemple, pour lire le mot « chien », ils

peuvent recourir à leur connaissance de la relation graphème-phonème pour le « ch » puis, parce qu'ils connaissent les mots « bien » et « rien », extraire « ien » pour identifier le mot « chien ».

Les lecteurs débutants peuvent choisir l'une ou l'autre des unités graphiques pour identifier un mot. Cependant, plus l'unité est grande (p. ex. : « tion » au lieu de « t »), plus facile est la lecture. Il n'est donc pas nécessaire de toujours décoder les mots en n'ayant recours qu'aux plus petites unités, c'est-à-dire un graphème traduisant un phonème. On observe qu'après les premiers apprentissages de base les enfants ne font plus de décodage au moyen de la correspondance directe lettre-son, mais en ayant recours à des processus plus économiques, se servant des analogies qu'ils établissent avec d'autres mots qu'ils connaissent.

11.7 L'apport du contexte pour l'identification de mot

L'utilisation du contexte consiste à se servir des indices donnés par la syntaxe (l'ordre des mots dans la phrase), par le sens de la phrase et par les illustrations pour identifier un mot. Par exemple, un enfant qui ne possède pas les connaissances nécessaires pour lire le mot « Noël » peut identifier ce mot dans une phrase comme « Maman a décoré le sapin de Noël » en se servant des autres mots de la phrase. Le recours au contexte fait partie des stratégies du jeune lecteur.

[...] il joue un rôle positif chez l'apprenti lecteur parce qu'il facilite les premières identifications de mots et favorise la dynamique d'auto-apprentissage. On ne doit donc pas regarder la dépendance contextuelle constatée parfois en début d'apprentissage comme le signe avant-coureur d'une difficulté en lecture : elle concerne tous les élèves, même les meilleurs. Elle n'est en aucun cas un comportement déviant qu'il faudrait faire disparaître au plus vite (Goigoux et Cèbe, 2006, p. 45).

Le contexte peut aussi servir, par exemple, à contrôler la validité de la reconnaissance du mot, à reconnaître les mots irréguliers difficiles à décoder, à faciliter un décodage partiel amorcé à la première syllabe, le nombre de mots acceptables se trouvant considérablement réduit. Cependant, le contexte a des limites qu'il faut bien comprendre.

11.7.1 Le contexte ne remplace pas le décodage

Le recours au contexte ne doit pas devenir une stratégie qui prend le pas sur les autres stratégies d'identification de mots. Il ne doit pas non plus compenser une mauvaise maîtrise du décodage. Si le recours au contexte pour identifier un mot est fréquent et utile au début de l'apprentissage, il disparaît à mesure que les

lecteurs peuvent identifier les mots rapidement. Chez les enfants plus âgés, ce sont les élèves en difficulté qui continuent de se servir du contexte pour identifier les mots. Les bons lecteurs ne le font que pour comprendre un mot qui ne fait pas partie de leur vocabulaire. Il importe donc de distinguer les deux rôles du recours au contexte :

- Le contexte peut servir, au début de l'apprentissage, à identifier un mot que l'enfant ne sait pas déchiffrer, par exemple le mot « lait » dans la phrase « Minet boit du lait. » L'enfant connaît le mot « lait » à l'oral mais ne l'a jamais rencontré à l'écrit. Ce premier rôle du contexte est temporaire et disparaît avec l'automatisation de l'identification de mots ;
- Le contexte sert ensuite à comprendre le sens d'un mot nouveau, par exemple le mot « délecte » dans « Minet boit du lait et se délecte. » Le lecteur est capable de décoder facilement le mot « délecte », mais celui-ci ne fait pas partie de son vocabulaire oral ; c'est le contexte de la phrase qui lui permet d'en dégager le sens. Ce second rôle du contexte est permanent et continue de s'exercer chez le lecteur expert.

11.7.2 Se servir du contexte n'est pas synonyme de réciter le texte par cœur

Se servir du contexte est souvent associé à réciter par cœur. Que penser des lecteurs qui, au début de l'année, lisent leur texte en utilisant presque exclusivement leur mémoire ? Il n'y a rien de mal à ce que la mémorisation d'un texte soutienne la lecture des débutants, à condition que cela aboutisse à la prise en considération des indices graphiques. La mémoire est en effet un élément intéressant à exploiter au début de l'apprentissage de la lecture, mais on ne doit pas faire apprendre le texte aux enfants jusqu'à ce qu'ils le récitent sans même regarder le livre. Il faut qu'ils puissent se servir de leur mémoire pour faciliter leurs hypothèses, mais ils doivent en même temps utiliser des stratégies axées davantage sur les mots eux-mêmes. Pour éviter que les enfants ne se fient qu'à leur mémoire, l'enseignant peut ajouter des mots à la phrase connue, en retirer ou en pointer, ce qui amènera les enfants à porter davantage attention à chacun des mots plutôt que d'essayer de se souvenir de la phrase.

11.7.3 Se servir du contexte n'est pas synonyme de deviner

Vous avez probablement déjà rencontré des enfants qui se servent du contexte pour faire des hypothèses mais qui ne les vérifient pas par la suite. Leurs hypothèses sont parfois fort différentes du contenu du texte : on dira de ces enfants qu'ils « devinent » au lieu de lire. Ils doivent mettre en place leurs propres mécanismes d'autocorrection et comprendre que, s'il est légitime de faire des hypothèses, celles-ci doivent être confirmées par ce qu'ils voient dans le texte.

11.8 L'intégration des habiletés en identification de mots

Les lecteurs débutants doivent intégrer les trois sources qui leur permettent d'identifier des mots : leur connaissance du code, les mots qu'ils ont appris de façon directe et le recours au contexte. Les élèves atteignent le stade de lecteur débutant lorsqu'ils arrivent à coordonner ces différentes sources. Ils utilisent alors l'ensemble de leurs connaissances et les mettent en relation dans un processus actif de recherche et de vérification. À la fin de la 1^{re} année, la plupart des enfants en sont à ce niveau de connaissance. Ils arrivent à identifier les mots tout en prêtant attention à la signification.

Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprentis lecteurs à apprendre à coordonner le traitement des mots et celui du contexte. Comment arriver à ce que les lecteurs débutants portent attention tant au décodage qu'à la compréhension ? Trop d'accent mis sur le code pousse les enfants à ne pas tenir compte de la compréhension ; trop d'accent mis sur l'utilisation du contexte pour identifier les mots les rend dépendants du contexte et les amène à utiliser des processus inefficaces. La tâche de l'enseignant est délicate et demande une vigilance constante pour déceler quels enfants n'arrivent pas à intégrer l'identification de mots et la compréhension.

11.9 Intervenir pendant la lecture orale

Lorsque les lecteurs débutants commencent à utiliser leurs connaissances pour identifier des mots, il est normal qu'ils fassent des erreurs. Voyons maintenant quelles sont les interventions à privilégier à la suite d'une méprise et d'un blocage dans l'identification de mots.

11.9.1 Les interventions à la suite d'une méprise

On dira qu'il y a méprise lorsque les lecteurs lisent autre chose que ce qui est écrit dans le texte. Contrairement à ce que l'on pense habituellement, les bons lecteurs commettent aussi des méprises, mais celles-ci ne sont pas du même type que celles des lecteurs moins habiles. Les bons lecteurs commettent très peu de méprises qui changent le sens de la phrase et ils les corrigent s'ils en commettent.

Lorsqu'un enfant fait une méprise en lecture orale, il faut savoir quand et comment intervenir. La première règle est de lui laisser la chance de se corriger lui-même. Lorsque vous corrigez un enfant qui peut le faire seul, vous intervenez dans le développement de ses processus d'autorégulation. Lorsque ce type d'intervention se produit de façon répétée, il a pour effet d'amener l'élève à compter sur une supervision

extérieure plutôt que d'effectuer lui-même la vérification de sa compréhension. Il devient alors plus passif et plus dépendant de l'adulte.

Les interventions suivantes sont tout indiquées une fois que l'on a laissé la chance à l'enfant de corriger lui-même sa méprise :

- Si l'élève commet une méprise qui modifie le sens du texte (p. ex. : s'il lit « jardin de but » au lieu de « gardien de but »), demandez-lui : « Est-ce que cela a du sens ? » ;
- S'il lit sans tenir compte de la syntaxe (p. ex. : s'il dit « le pomme » au lieu de « la pomme »), demandez-lui : « Est-ce que les gens parlent comme ça ? » ou « Est-ce que ça se dit bien ? » ;
- S'il déchiffre le mot sans se préoccuper du sens et produit un mot sans signification (p. ex. : « jarcon » au lieu de « garçon »), vous pouvez lui dire : « Est-ce un mot réel ? Trouves-tu que c'est un mot curieux ou bizarre ? » ;
- S'il lit en n'utilisant pas suffisamment les indices graphiques et sans vérifier ses hypothèses, amenez-le à constater visuellement la différence existant entre le mot écrit et le mot tel qu'il l'a lu. À cette fin, vous pouvez écrire le mot tel qu'il l'a lu au-dessus du mot du texte et demander à l'enfant de comparer ces mots.

11.9.2 Les interventions à la suite d'un blocage

On parle de blocage lorsque l'élève s'arrête devant un mot sans le lire. Le comportement du jeune lecteur est alors de lever les yeux vers l'adulte et d'attendre de l'aide. Que faire quand un élève vous demande d'identifier un mot à sa place ? Souvent, les lecteurs moins habiles attendent passivement que quelqu'un lise les mots pour eux. Si vous dites toujours à l'élève : « Tu devrais être capable de lire ce mot toi-même », vous risquez à la longue de miner sa confiance en lui-même ; par contre, si vous lui lisez le mot, vous encouragez son comportement de dépendance. La meilleure solution est de l'inciter à faire un essai, puis d'examiner son essai de façon critique :

- Demander à l'enfant s'il connaît une partie du mot ;
- Dire à l'enfant de préparer sa bouche à dire le premier son ;
- Lui demander de relire le début de la phrase ;
- Le renvoyer au même mot ou à un mot semblable dans le texte.

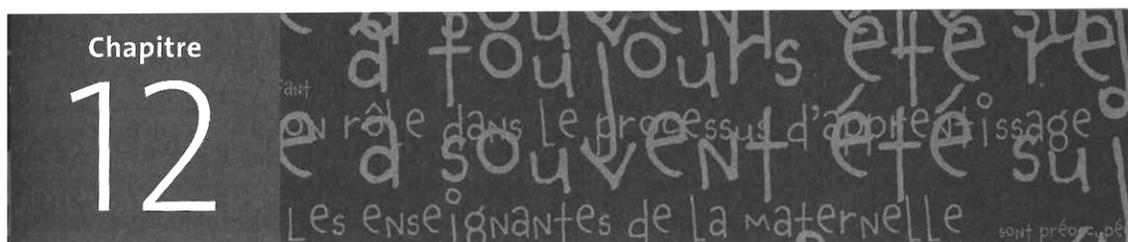
Ces interventions orientent l'enfant vers des stratégies qui pourront lui être utiles au moment de faire d'autres lectures. Cependant, ne lui donnez pas d'indice pris en dehors du texte. Par exemple, si l'enfant bute sur le mot « hamster », la stratégie consistant à lui dire qu'il connaît cet animal puisqu'il y en a un dans la classe ne lui sera d'aucun secours lorsqu'il lira un autre texte.

Signalons ici que pour identifier un mot qui pose problème les jeunes lecteurs ont tendance à relire le début de la phrase plutôt que de continuer à lire. Le fait de revenir au début de la phrase libère leur mémoire des méprises précédentes et aide

les enfants à se rappeler les indices du début de la phrase. Même si les lecteurs plus avancés peuvent poursuivre leur lecture pour surmonter une difficulté, la relecture du début de la phrase est un processus plus naturel pour les très jeunes lecteurs. Il est donc important de ne pas considérer ces stratégies (retour en arrière et poursuite de la lecture) comme interchangeable chez les lecteurs débutants.

Conclusion

L'application du principe alphabétique est un passage obligé pour les lecteurs débutants, qui s'approprient le code au moyen de démarches d'analyse et de synthèse. Cependant, ils n'apprendront pas à lire les mots comme s'ils étaient isolés ; ils se serviront également du contexte pour identifier les mots, mais en vérifiant continuellement leurs hypothèses. L'enseignement de l'identification de mot doit donc être systématique sans être rigide et viser avant tout à rendre les enfants de plus en plus autonomes quand ils se trouvent devant des textes correspondant à leur niveau.



Le lexique orthographique

En 1^{re} année, l'enfant apprend à identifier les mots nouveaux par décodage grapho-phonétique, mais il doit également commencer à reconnaître les mots rapidement. Ce répertoire de mots reconnus instantanément, appelé « lexique orthographique », commence à s'élaborer graduellement en 1^{re} année, mais c'est surtout en 2^e année que l'élève élargit le répertoire des mots qu'il reconnaît sans avoir besoin de les analyser à chaque nouvelle rencontre. Même si le lexique orthographique croît rapidement durant cette période, il continue de prendre de l'ampleur aux autres niveaux du primaire. Dans ce chapitre, nous présentons la façon dont est élaboré le lexique orthographique des élèves et proposons des manières de favoriser ce phénomène en lecture et en écriture.

12.1 Les procédures d'identification de mots

Avant de parler du lexique orthographique, il est approprié de présenter les quatre principales procédures d'identification de mots, soit les procédures préalphabétique, semi-alphabétique, alphabétique et orthographique.

1. La procédure préalphabétique. La procédure préalphabétique, ou logographique, est caractéristique des enfants qui n'ont pas encore compris la nature du système alphabétique. Ceux-ci identifient les mots qui sont présents dans leur environnement en choisissant des indices comme la typographie et le dessin qui les accompagnent. Ces indices leur permettent de reconnaître, par exemple, le nom de certains restaurants ou produits, mais ces enfants ne peuvent lire seuls un mot nouveau.

2. La procédure semi-alphabétique. Contrairement à la procédure préalphabétique, dans la procédure semi-alphabétique, les enfants portent attention aux lettres qui composent le mot. Ils comprennent que les différences existant entre les mots écrits ont une base objective. Ils comprennent aussi le principe alphabétique, mais leur utilisation des indices alphabétiques est encore partielle.

3. La procédure alphabétique. La procédure alphabétique consiste à appliquer systématiquement le principe alphabétique. Les enfants identifient les mots nouveaux en établissant des relations lettre-son grâce au décodage séquentiel de gauche à droite. Ils peuvent lire de cette façon tous les mots réguliers. La procédure alphabétique diffère des deux précédentes par sa plus grande efficacité.

4. La procédure orthographique. Dans la procédure orthographique, les enfants ne décodent pas le mot syllabe par syllabe, mais le reconnaissent instantanément parce qu'il fait partie de leur lexique mental. Cette procédure permet de reconnaître les mots irréguliers qui ne sont pas accessibles par la seule procédure alphabétique. La procédure orthographique est utilisée pour la majorité des mots par les lecteurs experts.

De façon générale, on peut dire que la procédure préalphabétique se rencontre principalement chez les enfants de la maternelle avant l'enseignement de la lecture. La procédure semi-alphabétique est fréquente au début de la 1^{re} année, lorsque les enfants commencent à apprendre à lire. La procédure alphabétique est observable chez ceux de 1^{re} année qui possèdent suffisamment de connaissances sur les correspondances lettre-son pour pouvoir décoder des mots nouveaux. La procédure orthographique est davantage utilisée à partir de la 2^e année, même si les enfants de 1^{re} année commencent à s'en servir.

12.2 La définition du lexique orthographique

En lecture, le lexique orthographique est composé des mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée par le lecteur. On peut dire qu'un élève reconnaît instantanément un mot lorsqu'il peut le lire aussi rapidement qu'il identifierait une lettre. S'il prend plus d'une seconde à identifier un mot ou s'il le décode de façon perceptible, ce mot ne fait pas partie de son lexique orthographique. On peut penser qu'un élève possédera un minimum de 750 mots dans son lexique orthographique à la fin de la 2^e année.

En écriture, le lexique orthographique est composé de mots que l'élève peut écrire correctement, mais il s'élargit moins vite que celui qui est lié à la lecture. En effet, les enfants ne savent pas écrire tous les mots qu'ils peuvent lire. Au début de leur apprentissage, ces deux types de lexiques se renforcent mutuellement. On s'attend à ce que les élèves sachent écrire correctement au moins 500 mots à la fin de la 2^e année.

12.3 L'importance du lexique orthographique

Reconnaître les mots rapidement est une caractéristique d'un bon lecteur. Lorsque celui-ci ne reconnaît pas instantanément les mots du texte, il doit recourir à des stratégies pour les identifier, ce qui ralentit sa lecture. Plus il y a de mots que le lecteur ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus celui-ci aura de la difficulté à comprendre cette phrase. Faisons ici un parallèle avec l'oral. Les mots prononcés

doivent être entendus à l'intérieur d'un laps de temps donné pour être compris ; si une phrase est dite trop lentement, l'auditeur en perd le fil et ne retient qu'une série de mots n'ayant aucune relation entre eux. Faites-en l'expérience : essayez de comprendre une phrase dont un mot est prononcé toutes les cinq secondes ; vous verrez qu'il est difficile de conserver l'information en mémoire. Cela s'applique aussi à la lecture : si les mots sont lus trop lentement, il y aura trop peu de mots à la fois dans la mémoire à court terme pour permettre à l'enfant de les lier les uns aux autres.

12.4 À quel moment le lexique orthographique est-il élaboré?

Il n'est pas nécessaire que la procédure alphabétique soit complètement maîtrisée pour que l'enfant commence à élaborer son lexique orthographique. Des études ont démontré que ce lexique commence à être acquis en 1^{re} année, même si la procédure alphabétique est dominante et si l'enfant continue d'apprendre des correspondances lettre-son (Sprenger-Charolles et autres, 2003). En 1^{re} année, le lexique orthographique est cependant limité aux mots fréquents. C'est surtout en 2^e année qu'il commence à prendre de l'importance.

12.5 L'acquisition du lexique orthographique en lecture

Le lecteur débutant apprend à reconnaître rapidement les mots de deux façons : par la mémorisation de la séquence des lettres du mot et par un processus d'auto-apprentissage.

12.5.1 Un premier groupe de mots appris sans décodage

Au début de l'apprentissage de la lecture, il est pertinent d'enseigner aux enfants un certain nombre de mots, qu'ils apprendront à reconnaître rapidement sans nécessairement savoir les décoder. Ces mots sont peu nombreux et comprennent généralement les mots fréquents, les prénoms des enfants de la classe et certains mots des textes lus et analysés en groupe. Ce petit groupe de mots remplit deux fonctions principales. La première est de permettre la proposition de phrases cohérentes aux enfants. En effet, il est difficile de composer des phrases sans la présence de mots-outils qu'ils ne peuvent décoder selon les règles habituelles, comme « et », « est », « les », « un », « dans » et « suis ». La seconde est de permettre aux enfants de remarquer les ressemblances et les différences que l'on trouve entre les mots, c'est-à-dire de procéder

par analyse. Pour que ces mots soient mémorisés, les enfants doivent s'attarder à la séquence des lettres qui composent le mot. Il n'est pas suffisant que le mot soit affiché pour qu'ils l'apprennent. On doit faire en sorte qu'ils reconnaissent la séquence des lettres et non la silhouette globale du mot.

12.5.2 Le lexique orthographique par auto-apprentissage

L'immense majorité des mots du lexique orthographique s'apprend par auto-apprentissage. La première fois que l'enfant rencontre un mot, il doit résoudre le problème de l'identification de ce mot en le décodant au moyen de ses syllabes. Cette résolution laisse une trace dans sa mémoire. Lorsque l'enfant rencontre le mot par la suite, le décodage se fait plus rapidement. Après quelques reprises, il recherche la solution dans sa mémoire plutôt que de résoudre de nouveau le problème par décodage. C'est la répétition de la lecture qui permet de raffermir la trace du mot conservé en mémoire (Kuhn et autres, 2010). Chaque identification réussie par décodage contribue à la formation des représentations orthographiques.

Trois conditions sont nécessaires pour que le mot en vienne à être reconnu instantanément par auto-apprentissage :

- Le mot doit avoir été décodé correctement lors de sa rencontre ;
- L'élève doit lire le même mot avec exactitude plusieurs fois avant de le reconnaître instantanément. On calcule habituellement qu'il faut de trois à huit rencontres pour qu'un mot soit automatisé, mais on reconnaît qu'il existe des différences interindividuelles très importantes : les élèves à risque ont en effet besoin de beaucoup plus d'essais ;
- Le sens du mot doit être connu : on ne mémorise pas les pseudo-mots. Plus un enfant possède un vocabulaire oral étendu, plus il lui sera facile d'automatiser la reconnaissance des mots.

Amener l'élève à lire davantage est la première intervention à envisager pour élargir son lexique orthographique. De plus, comme celui-ci doit rencontrer souvent un mot pour l'apprendre, il est approprié de lui faire lire plusieurs textes qui portent sur le même thème : les chances sont grandes que les mêmes mots reviennent dans ces différents textes.

12.5.3 La place des mots fréquents dans le lexique orthographique

Les premiers mots à entrer dans le lexique orthographique des enfants sont habituellement les mots les plus fréquents de la langue. Il existe une liste de ces mots fréquents qui composent à peu près 50 % des textes en français, que ce soit des textes qui s'adressent aux enfants ou des textes qui s'adressent aux adultes (*voir l'encadré 12.1*).