



Accroître la capacité Série d'apprentissage professionnel

ÉDITION SPÉCIALE
DU SECRÉTARIAT N° 12

La fluidité en lecture

Accroître la capacité de compréhension

La compréhension est le but même de la lecture – être capable non seulement de lire le texte, mais aussi de lire entre les lignes et au-delà, en faisant appel à ses connaissances antérieures pour donner un sens à ce qui est écrit, en faisant des inférences sur les sens possibles et prévus, et en réfléchissant de façon critique aux points de vue, à l'information et aux idées présentées dans le texte. L'élève qui est capable d'identifier des mots, mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de lecture. La lecture est davantage qu'une simple reconnaissance des mots. Toutefois, les élèves doivent être capables de lire les mots afin de progresser en tant que lecteurs autonomes.

Cette monographie offre des stratégies pratiques pour amener les lecteurs à lire avec aisance dans le cadre d'un programme complet de littératie.

Le riche s'enrichit

Il est difficile de prêter attention à deux aspects d'une tâche complexe en même temps. C'est parce que notre « mémoire de travail », cette partie de notre cerveau qui retient l'information pour la traiter, a une capacité très limitée; nous ne pouvons retenir qu'une certaine quantité d'information à la fois dans notre mémoire à court terme (Martinez, 2006, p. 698). En automatisant certains aspects d'une tâche donnée, nous libérons de « l'espace cognitif » pour nous occuper d'autres aspects. Ainsi, le lecteur a besoin d'augmenter sa capacité à identifier des mots de façon à pouvoir consacrer davantage d'énergie cognitive à construire du sens, à contrôler et ajuster sa compréhension. Lorsque le mot est identifié, l'élève n'a pas besoin d'examiner de près ou de prononcer à voix haute la plupart des mots qu'il rencontre; il reconnaît tout simplement les mots spontanément et avec exactitude (Rasinski, 2004). Si l'identification des mots n'est pas automatisée et que l'élève est centré sur le décodage, ce qui demande des ressources cognitives importantes, alors la compréhension risque d'être altérée.

Pourquoi s'intéresser à la fluidité?

« Le décodage des mots joue un rôle essentiel dans le processus de construction du sens en lecture. Si l'élève décode les mots avec difficulté, sa capacité de traitement de texte est limitée et donc sa compréhension s'en trouvera affectée. »

(Lundberg, 2002, traduction libre)

Jun 2011

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par le Secrétariat de la littératie et de la numératie pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à Ins@ontario.ca.

appuyer chaque élève

 Ontario

Éviter les activités phonétiques isolées

« Les enfants devraient exercer leurs habiletés phonétiques de façon à les maîtriser et à s'en servir pour lire de « vrais livres » et non pas seulement lors d'exercices phonétiques isolés. Tout programme phonétique doit être bien planifié et présenté selon une séquence logique afin que l'enseignement permette aux enfants de se retrouver dans leur zone proximale de développement. Toutefois, il ne devrait être qu'une partie (très importante, certes) d'un programme équilibré d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui favorise l'exploration et la compréhension d'un éventail de textes, l'écriture et l'apprentissage de l'orthographe. Une telle approche peut, si elle est bien menée, être amusante, plaisante et motivante » (Savage, 2008, traduction libre).

La reconnaissance des mots joue aussi un rôle dans la motivation des élèves pour la lecture. Plus les élèves la développent à un âge précoce plus leur apprentissage de la lecture est facilité; ils sont susceptibles de lire davantage aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Le fait de lire souvent contribue à améliorer la fluidité, la compréhension, le vocabulaire et les connaissances générales. Pour ces élèves, la lecture devient encore plus facile et plus agréable, ce qui les encourage à lire davantage. Par contre, les élèves qui ont peu automatisé la lecture de mots trouvent la lecture plus laborieuse et ont moins de plaisir à lire, ce qui les amène à moins lire et cela agrandit l'écart entre eux et leurs camarades qui réussissent mieux en lecture. Keith Stanovich (1986) a parlé d'« effet Matthieu » pour parler de ce type de phénomène dans lequel « le riche s'enrichit » et le « pauvre s'appauvrit ».

Les éléments clés de la fluidité en lecture

La relation entre la fluidité en lecture et la compréhension est bien établie : une reconnaissance exacte et rapide des mots permet à l'élève de rediriger son attention, la faisant passer du décodage des mots à la construction de sens. Récemment, des chercheurs ont ajouté une autre caractéristique importante à la fluidité. Le décodage exact et la reconnaissance globale des mots sont essentiels, mais le fait de saisir le rôle de la syntaxe et du rythme, un des aspects de la connaissance des mots connus sous le nom de « prosodie », sont tout aussi essentiels. La lecture prosodique nécessite un découpage du texte en expressions ou unités selon la structure syntaxique, exprimant les variations naturelles d'intonation de la voix qui sont à la fois le résultat et l'expression de la compréhension (Schwanenflugel et coll., 2004).

Les éléments clés de la fluidité en lecture peuvent se résumer comme suit :

- **Automatisation des mots** – Passer de la lecture avec des pauses fréquentes pour décoder des mots inconnus à la reconnaissance automatique des mots et de leur traitement rapide avec peu de pauses, de répétitions ou de déviations qui distraient du sens du texte.
- **Regroupement des mots** – Passer de la lecture au mot à mot à la lecture de blocs de deux, trois ou quatre mots pour arriver à celui de groupes variés, utilisant les indices syntaxiques (par ex., structures linguistiques, ponctuation) tout en préservant le sens.
- **Expression** – Passer de la lecture monotone à une lecture tenant compte des indices visuels (par ex, présence de guillemets, de points d'exclamation) pour arriver à une lecture marquée par des variations naturelles de l'intonation, du ton, du rythme à mesure que le texte est lu de façon expressive pour souligner le sens.

Franchir l'étape du décodage

Pour développer une reconnaissance exacte et rapide des mots, il ne s'agit pas de faire mémoriser aux élèves des mots en tant qu'unités globales ou formes (par exemple à l'aide de cartes éclair), mais plutôt de leur fournir un enseignement qui les aide à établir un lien entre les sons et les lettres, entre les mots et leur signification, et d'emmagasiner cette connaissance dans la mémoire pour la récupérer rapidement par la suite (Ehri, 2007, p. 392). Pour franchir l'étape du décodage afin que celui-ci soit automatique, l'enseignant peut apporter de l'aide en donnant un enseignement systématique dans trois domaines clés qui se chevauchent :

- **Conscience phonologique** – La conscience phonologique permet de reconnaître et d'identifier dans le mot un son (phonème) parmi les autres sons. Les élèves réfléchissent et manipulent l'aspect phonologique du langage oral en identifiant, en localisant, en fusionnant et en segmentant les mots d'une phrase, les syllabes et les phonèmes d'un mot, et ce, dans un ordre de progression en allant du global au spécifique (Giasson, 1997; Stanké, 2001). De bonnes aptitudes en conscience phonologique constituent un solide indicateur de l'aptitude à la lecture durant les années du primaire (O'Sullivan et coll., 2009, p. 44).
- **Connaissance des lettres de l'alphabet** – La connaissance des lettres de l'alphabet n'est pas simplement la capacité de réciter son alphabet, mais d'en identifier les lettres, de les nommer et de les écrire facilement et rapidement. Les élèves ont besoin de savoir identifier aussi bien les lettres majuscules que minuscules, dans n'importe quel ordre et

dans une variété de contextes (Bradley et Jones, 2007). Les programmes qui combinent l'enseignement de la connaissance des lettres de l'alphabet tout en étant axés sur le développement de la conscience phonologique ont un effet important sur la réussite en lecture (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Apprendre à écrire les lettres en caractères d'imprimerie est aussi un puissant mécanisme pour développer la reconnaissance des lettres (Adams, 1990).

- **Système graphophonétique** – Apprendre qu'il existe des relations entre les sons (phonèmes) et les lettres (graphèmes) permet à l'élève de décoder des mots qui ne lui sont pas familiers en appliquant sa compréhension de ces relations. La conscience phonologique n'est pas un programme d'enseignement de la lecture, mais plutôt une composante d'un programme complet de lecture. Par exemple, quand l'élève rencontre le mot cheval, il a besoin d'être capable d'associer le groupe de lettres /c-h/ pour former le son [ʃ], la lettre /e/ avec le son [(ə)], la lettre /v/ avec le son [v], la lettre /a/ avec le son [a], et la lettre /l/ avec le son [l]. Il doit ensuite être capable de jumeler ces sons afin de former une chaîne sonore qu'il puisse prononcer pour oraliser le mot. Des recherches indiquent qu'un enseignement explicite du système graphophonétique a un effet positif important pour le décodage d'un texte, l'exactitude de la lecture et la capacité d'épeler les mots chez les enfants (Hawken, 2009, p. 46).

Le lecteur émergent s'exerce à lire avec fluidité

La lecture partagée

La lecture partagée est non seulement une composante importante d'un programme complet de littératie, mais elle joue aussi un rôle important pour développer la fluidité dans un contexte authentique. Durant la lecture partagée, les élèves prêtent attention aux aspects du texte imprimé que l'enseignante ou l'enseignant choisit de souligner. De cette façon, il ou elle peut incorporer l'enseignement explicite des caractéristiques textuelles, de la connaissance des lettres de l'alphabet et du système graphophonétique de façon très visible et motivante. Les premiers textes destinés à la lecture partagée sont habituellement très simples, ayant souvent des éléments de répétition et de rime qui faciliteront la mémorisation ou l'accès au texte. Cela permettra un entraînement essentiel à la relecture, soit indépendamment, soit avec un partenaire. À mesure que les compétences en lecture s'améliorent, la complexité des textes choisis pour la lecture partagée peut aussi augmenter. Une fois que l'on est passé à des textes plus complexes, l'enseignante ou l'enseignant fait presque toute la lecture, mais s'arrêtera plusieurs fois pour que les élèves puissent relire le texte, accentuant les sons de la langue orale, les structures et divers aspects de la fluidité, tels que le rythme, le regroupement des mots, l'intonation et l'expression. Ici encore, l'enseignante ou l'enseignant a la possibilité de modeler aux élèves ce qu'est une lecture fluide, avec regroupement des mots, et de les aider à s'exercer à lire avec fluidité, tout en soulignant d'autres stratégies de lecture en fonction de leurs besoins.

Lecture répétée

La relecture de textes familiers présente des avantages évidents pour le développement de la fluidité, contribuant à accroître l'exactitude et l'automatisation en lecture. Les enseignants ou d'autres adultes qui montrent aux élèves comment lire de façon prosodique contribuent encore davantage au développement de la fluidité en lecture. Il existe différentes façons de fournir des occasions de relire un texte. Cela peut se faire dans le cadre d'une activité individuelle sous forme de lecture indépendante ou avec l'aide d'un enregistrement. Cela peut aussi cibler un destinataire, par une lecture à l'unisson, une lecture en dyade, une lecture en écho de ce qui vient d'être lu ou une lecture théâtrale. Étant donné que tous les élèves ne développent pas leurs compétences au même rythme ou de la même manière, il est important d'évaluer la fluidité de façon régulière.

Le lien entre la lecture et l'écriture est primordial

L'écriture partagée

Une des meilleures façons pour l'élève de développer une connaissance des lettres en lien avec les sons est par l'écriture. Composer un message durant une séance d'écriture partagée fournit un contexte riche de signification pour s'exercer à faire correspondre des

Pendant la lecture partagée

- Demander aux élèves de bien observer le texte.
- Compter le nombre de phrases. Compter le nombre de mots dans une phrase. Compter le nombre de syllabes dans un mot. Compter le nombre de lettres dans un mot.
- Frapper des mains pour trouver le nombre de syllabes dans des mots choisis.
- Trouver tous les mots qui commencent par une lettre donnée (par ex., « Trouvez tous les mots commençant par la lettre « m » »).
- Trouver des mots qui ont la même rime (par ex., fille). Encercler la lettre du son en position initiale [f] et souligner la rime (ille). Écrire une liste de mots qui ont la même rime (bille, brille, famille, chenille). Les élèves peuvent aller chacun leur tour au tableau pour faire l'exercice ou le faire individuellement sur papier ou sur un tableau.
- Écrire les comptines ou les morceaux de phrase rimés, les poèmes et les allitérations que les élèves ont appris « à l'oreille ». Les utiliser comme texte commun pour explorer la lettre et les groupes de lettres qui représentent le son qu'ils ont entendu.

(Adapté de Clay, 2005)

Exemple d'une boîte Elkonin



Par exemple, on peut utiliser le mot *chat*; on sépare les différentes lettres du mot /ch-a-t/ et on les place dans les cases correspondantes. L'élève, en se servant du support visuel, enregistre l'écriture du mot et ses spécificités, en l'occurrence le digramme /ch/ (son traduit par deux lettres) et la lettre muette /t/ à la fin du mot.

Garder l'objectif final en tête

« Les programmes qui sont trop axés sur les relations lettre-sons et pas suffisamment sur leur mise en application risquent de ne pas être très efficaces. En mettant en application un enseignement du système graphophonétique, on doit s'assurer que les élèves comprennent le but de l'apprentissage des relations lettre-sons et soient capables d'appliquer leurs habiletés dans leurs activités quotidiennes de lecture et d'écriture. »

(National Reading Panel, 2000, p. 10, traduction libre)

lettres aux sons en les épelant. Cela donne une raison réelle à l'élève de chercher à repérer les sons et de les décomposer en mots, à se représenter ces sons en lettres, renforçant ainsi les aspects acquis de la conscience phonémique et développant une compréhension du principe alphabétique. L'enseignante ou l'enseignant peut montrer comment « prolonger » les sons et les enregistrer, pour ensuite transférer peu à peu la responsabilité de cette tâche aux élèves. L'enseignante ou l'enseignant est aussi là pour épeler les mots dont l'orthographe ne correspond pas aux modèles connus.

Durant une séance d'écriture partagée, l'enseignante ou l'enseignant peut faire un choix sur les divers aspects possibles à enseigner en fonction de l'évaluation des besoins des élèves et de leur niveau de compréhension du principe graphophonétique. L'enseignante ou l'enseignant écrit avec l'ensemble du groupe, de petits groupes ou avec des élèves pris individuellement. Il ou elle demande d'abord aux élèves de diviser une page en deux. Dans le haut de la page, ils pourront s'exercer à utiliser les cases de la méthode Elkonin (voir l'exemple ci-contre), à créer des analogies, à montrer comment former les lettres, à écrire des mots usuels et à épeler des mots. La partie inférieure de la page est partagée avec l'enseignante ou l'enseignant, qui détermine quelles sont les parties du texte que les élèves auront la responsabilité de transcrire.

Le tableau ci-dessous, adapté de la publication *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, offre des pistes d'enseignement à considérer en écriture partagée.

Quelques pistes d'enseignement à considérer en écriture partagée

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Liens entre les lettres et les sons• Orthographe• Mouvement directionnel• Lettres majuscules et minuscules• Structure des phrases• Utilisation des outils technologiques et de communication• Étapes du processus d'écriture (c'est-à-dire, préécriture, rédaction d'une ébauche, révision, correction, publication) | <ul style="list-style-type: none">• Forme du texte reliée à l'intention (p. ex., texte à caractère expressif pour raconter, à caractère informatif pour s'informer, à caractère ludique pour s'amuser)• Types de textes (p. ex., conte, fable, charade)• Éléments d'écriture d'un texte (idées, structure, choix de mots, style, fluidité des phrases, conventions linguistiques, présentation)• Rédaction de réponses complètes et pertinentes dans plusieurs matières |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Écriture autonome quotidienne

Donner aux élèves des occasions régulières d'exercer leur habileté à encoder de façon autonome est également important pour développer la fluidité (Burns, 2006). En encourageant les orthographes approchées (Fleuret et Bolduc, 2009) dans les débuts de l'écriture, les élèves apprennent à transposer les sons familiers en lettres et, ainsi, à consigner les mots. Ces mots seront ensuite réinvestis dans un contexte proposé par l'enseignante ou l'enseignant. Les élèves peuvent exercer leurs nouvelles habiletés en essayant diverses formes selon leur intention et leur destinataire.

Bien que le fait d'écrire au sujet de leur expérience personnelle soit une merveilleuse façon de motiver les élèves, il existe d'autres moyens, par exemple, les marches à suivre, les listes de « choses à faire », les biographies de héros de leur entourage ou de héros mondiaux ou la réécriture d'une histoire selon un nouveau point de vue. L'enseignante ou l'enseignant circule dans la classe tandis que les élèves écrivent ou encore il ou elle prend un groupe d'élèves pour une séance d'écriture guidée. Durant cette activité, l'enseignante ou l'enseignant les encourage, leur pose des questions, les aide à faire le lien entre un son et une lettre ou peut leur faire écouter un son en position médiane (le son du milieu), plus difficile à identifier. Cela donne aussi une bonne occasion d'aider les élèves à utiliser les murs de mots en salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à situer l'orthographe d'un mot

fréquent irrégulier tel que « beau » ou faire une comparaison avec un mot connu pour épeler un mot inconnu (par ex., « Peux-tu trouver le mot *ciel* sur le mur de mots? Comment peux-tu te servir de ce mot pour t'aider à épeler le mot *miel* dans ton histoire?»).

Si on fait régulièrement appel aux comparaisons pendant les séances d'écriture, les élèves auront ainsi plus de chance de se servir de cette stratégie en lecture. De plus, le fait d'encourager les élèves à lire et relire ce qu'ils ont écrit leur donnera l'occasion de s'exercer à regrouper les mots et à lire avec plus de fluidité.

Rendre le décodage exact, rapide et amusant!

1. Avoir une conscience phonologique, c'est savoir reconnaître et identifier, à l'oral, les différents mots dans une phrase et les différents sons dans un mot.

La plupart des élèves qui entrent en maternelle sont capables d'entendre les sons (phonèmes) prononcés; beaucoup toutefois ont besoin d'enseignement pour aiguïser leur conscience des sons (O'Sullivan, 2009, p. 44). Les élèves doivent être capables de segmenter des syllabes ou de distinguer des phonèmes présents dans les mots (par ex., lorsque l'on prononce le mot *poulet*, on entend deux syllabes [pou [let et quatre phonèmes : [pule]) et de reconnaître que les sons peuvent être fusionnés entre eux pour produire des mots (par ex., quand les syllabes [au+ [to ou les phonèmes [oto] sont combinés pour produire le mot *auto*). Les élèves ayant développé une conscience phonologique sont en mesure de manipuler les différents phonèmes pour faire des mots. Ils peuvent, par exemple, isoler le phonème initial d'un mot prononcé /chat/, le supprimer et le remplacer par le phonème [r] pour produire le nouveau mot *rat* ou remplacer le son [a] de *chat* par le son [u] pour produire le mot *chou*.

Activités de classe pour développer la conscience phonologique

- Jeu « Trouver l'intrus ». Dites quatre ou cinq mots qui riment à l'exception de l'un d'eux. Demandez aux élèves de dire lequel ne rime pas (par ex., « le mot qui est différent des autres »). On peut aussi se servir d'images pour cette activité. Quatre ou cinq images cartonnées sont placées dans un tableau à pochettes, seul l'envers de l'image est visible. L'enseignante ou l'enseignant montre la première image et donne le nom de ce qu'elle représente; les élèves répètent le nom en question. À mesure que l'enseignante ou l'enseignant montre les images suivantes, les élèves lèvent leur pouce en signe d'approbation si le mot rime ou au contraire tournent leur pouce vers le bas si le mot est un intrus.
- Lire et entonner des comptines ou des morceaux de phrases rimés.
- Dire une phrase ou une expression familière (par ex., « une poule sur un mur qui picote du pain dur »), demander aux élèves de répéter la phrase en frappant des mains à chaque syllabe.
- Montrer aux élèves une marionnette qui a du mal à dire les mots clairement. Faire prononcer les mots par la marionnette en les étirant afin d'articuler lentement chaque syllabe séparément. Demander aux élèves de fusionner les sons pour montrer à la marionnette comment dire les mots.
- Montrer aux élèves des cartes représentant des objets courants puis leur demander de trier les cartes. On peut trier les mots en fonction du nombre de syllabes (concombre, escalier, camion) ou de phonèmes (chat, bas, lait, main).
- Trouver le plus grand nombre de mots qui présentent le même phonème en position initiale.
- Faire des phrases allitératives (par ex., « Le serpent glisse silencieusement sur le sol. »).

2. La connaissance de l'alphabet ne se résume pas à la récitation des lettres, mais consiste aussi à les identifier, à les nommer et à les écrire.

Pouvoir nommer automatiquement les lettres est un objectif important. Attirer l'attention des élèves sur les différences de forme entre les lettres (bâton, courbe, boucle, long, court, queue) aide à distinguer les lettres, facilitant la reconnaissance de chacune d'elles et le rattachement de la forme au nom de lettre qui convient. Les jeux, les chansons et les activités de manipulation encouragent les élèves à nommer les lettres rapidement.

Développer l'écoute

- Trouver des mots qui riment
- Diviser les phrases en mots
- Diviser les mots en syllabes
- Segmenter ou fusionner les sons en position initiale avec les rimes (p.ex., b- ille, bille)
- Identifier les sons en position initiale, médiane et finale dans les mots prononcés à voix haute
- Segmenter et fusionner les sons individuels (phonèmes) des mots prononcés à voix haute pour former des syllabes et des mots

(Adapté de Chard et Osborn, 1999)

Conseils pratiques pour former les correspondances lettre-son

- En se servant des données d'évaluation des élèves, sélectionner une lettre / un digramme (par ex., *ou*) pour en faire l'objet de la leçon de lecture partagée ou de lecture guidée.
- Sélectionner un texte à gros caractères avec des exemples de la lettre ou du digramme sélectionné comme son initial d'un mot clé, de préférence soutenu par un indice de sens, comme une illustration (par ex., /b/ balle dans le texte et l'image).
- Lire le mot, en accentuant le son de la lettre.
- Nommer le son en montrant la lettre.
- Écrire la lettre à un autre endroit et inviter les élèves à écrire la lettre / le digramme dans l'espace pendant qu'ils en prononcent le son.
- Écrire le mot clé et encercler la lettre / le digramme sur une affiche ou un référentiel afin que les élèves puissent s'y référer par la suite. Faites-en le dessin, le cas échéant.
- Demander aux élèves de dire le son tandis que vous montrez la lettre / le digramme encerclé.
- Demander aux élèves de dire le son tandis que vous revenez au texte et montrez la lettre / le digramme utilisé pour représenter le son.
- Revenir à l'affiche ou au référentiel lorsque les élèves ont besoin de pratique supplémentaire ou de soutien pour lire ou représenter le son.

Activités de classe pour acquérir une connaissance de l'alphabet

- Distribuer des lettres ou des cartes sur lesquelles figure une lettre. Demander aux élèves de trier et de nommer les lettres (par ex., lettres majuscules / lettres minuscules, lettres courtes / lettres longues, lettres avec un bâton / avec une boucle, lettres avec une bosse / lettres avec une queue).
- Créer un jeu de lettres majuscules ou minuscules. Les élèves peuvent jouer par groupes de deux, de trois ou de quatre. Mélanger les cartes et en faire un tas, de façon à cacher les lettres. Régler un chronomètre à une minute. Demander à une ou un élève de retourner la première carte du jeu et de nommer la lettre qui y figure, et de continuer ainsi à retourner chacune des cartes jusqu'à ce qu'il ou elle fasse erreur ou que la minute soit écoulée. L'élève compte ensuite ses cartes et consigne le résultat obtenu. Remettre ses cartes dans le jeu et mélanger à nouveau les cartes. Répéter l'opération avec le prochain joueur.
- Écrire et masquer une lettre minuscule ou majuscule sur le tableau interactif. Démasquer la lettre pendant deux ou trois secondes puis la cacher de nouveau. Demander aux élèves de nommer la lettre. Démasquer la lettre et vérifier. Parler de la façon de s'y prendre pour former la lettre puis demander aux élèves de venir s'exercer à l'écrire au tableau interactif.
- Distribuer aux élèves un assortiment de lettres magnétiques comprenant en majorité des lettres bien connues et quelques exemplaires d'une ou deux lettres moins connues ou moins familières. Demander aux élèves de déplacer rapidement les lettres et de les nommer.

3. Comprendre le système graphophonétique, c'est comprendre que les lettres et les groupes de lettres représentent les sons du langage parlé.

Il existe des preuves attestant que l'enseignement systématique et explicite du système graphophonétique devrait avoir lieu à la maternelle, au jardin d'enfants et en première année (Walpole et McKenna, 2004). Dans un enseignement explicite, on dit à l'élève que la lettre « t » par exemple représente le son [t]. Dans l'enseignement phonétique systématique, on présente ces correspondances dans une séquence logique qui permet aux élèves de lire et d'écrire les mots de bonne heure. La séquence logique établit l'ordre de présentation de la correspondance lettre-son, en allant du plus simple au plus complexe, en commençant par les fusions de consonnes et voyelles les plus courantes et en les appliquant tout de suite à la lecture et à l'écriture de mots. Les lettres a-e-i-o-r-p-d-m, par exemple, permettent aux élèves de lire et d'écrire tout de suite de nombreux mots. D'autres relations plus complexes, telles que les combinaisons de consonnes (bl, sp, fr), les digrammes (ch, au, ou, ph), les trigrammes (eau-oin) et la règle du « e » muet suivront. Selon Savage (2008), il est important d'enseigner des habiletés comme la distinction et la fusion des phonèmes en syllabes puis en mots et il vaut mieux les enseigner en même temps que l'enseignement explicite des lettres individuelles correspondant à un son. Les élèves ont besoin de démonstrations explicites et d'une pratique étayée pour fusionner les lettres afin de prononcer des mots et de distinguer les sons pour épeler les mots. Il est également important de former des mots à partir de lettres individuelles correspondant à un son et de lire et d'écrire des « familles » de mots qui s'épellent selon le même modèle (par ex., roi, moi, toi ou chien, bien, rien, sien). Ces aptitudes sont ensuite exercées et appliquées à divers contextes de façon régulière.

Comme dans tous les domaines de l'apprentissage, nous devons nous rappeler que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. Nous devons différencier l'introduction des lettres en fonction de leurs besoins, en étant au courant des lettres qu'ils connaissent et de celles qu'ils ne connaissent pas. Nous devons aussi être conscients du rythme qui leur permettra de progresser, sans qu'ils se sentent dépassés ou perdus, et de ne pas enseigner des compétences qu'ils maîtrisent déjà. L'évaluation constante de leur connaissance des lettres et des sons et la capacité d'appliquer cette connaissance à la lecture et à l'orthographe des mots sont importantes.

Activités de classe pour développer la compréhension du système graphophonétique

Pour aider les élèves à comprendre comment les lettres sont combinées pour faire des mots, voici ce que suggère Marie Clay (2005) :

- écrire le mot en gros caractères tandis que l'élève regarde;
- utiliser un pinceau et de l'eau pour faire un mot qui disparaît;

- utiliser de la craie mouillée pour faire un mot qui apparaît;
- utiliser des lettres magnétiques pour « composer des mots et les segmenter ».

Pour aider les élèves à s'exercer à composer des mots et à les segmenter, on peut adapter l'activité d'expérimentation qui suit en se servant de lettres magnétiques :

- Prendre pour modèle un mot familier, en le construisant de la gauche vers la droite et lire le mot en faisant un mouvement de balayage partant de la gauche vers la droite. Disperser ensuite les lettres, en les déplaçant l'une après l'autre vers la gauche, rappelant ainsi à l'élève que, pour faire un mot ou l'écrire, il faut le faire une lettre à la fois. On peut alors demander à l'élève de refaire le mot, en le guidant pour qu'il ou elle travaille de la gauche vers la droite.
- En plaçant le modèle à la hauteur des yeux de l'élève, lui demander de construire une copie du mot en lui passant les lettres une à une dans l'ordre. Demander à l'élève de lire le mot. Une fois que l'élève a composé un mot familier et qu'il ou elle l'a segmenté, vous pouvez lui faire utiliser la comparaison pour fabriquer d'autres mots :
 - Comparer trois mots d'un ensemble en changeant la première lettre.
 - Comparer trois mots d'un ensemble en changeant la dernière lettre.
 - Changer le son en position initiale dans le mot et garder la rime.
 - Garder le son en position initiale dans le mot et changer la rime.

Cette opération de construction et de déconstruction des mots peut être utilisée comme une activité d'une à deux minutes dans une leçon dirigée visant à développer la connaissance du système graphophonétique (Cunningham, 2001). Bientôt, les élèves seront capables de faire des mots en petits groupes en se servant de cartes de lettres individuelles. Quand on demande aux élèves de construire des mots à l'aide de cartes de lettres, il est important de leur donner des directives claires :

- Commencer par un mot familier (par ex., main).
- Changer la première lettre (par ex, pour faire pain).
- Ajouter deux lettres (par ex., pour faire train).

Rassembler tous les éléments

Au moment de concevoir des occasions d'apprentissage axées sur la fluidité pour tout le groupe, de petits groupes ou des élèves pris individuellement, l'enseignante ou l'enseignant doit passer habilement de l'enseignement en contexte à la mise en pratique explicite des habiletés, selon les besoins des élèves. Le transfert progressif de responsabilité évolue de façon dynamique, allant de la lecture aux élèves de façon quotidienne pour modeler la fluidité en lecture, à la lecture partagée pour arriver à la prise de décisions éclairées sur les interventions explicites à prévoir pour certains élèves. Les enseignants doivent persister dans leurs efforts à s'assurer que les élèves savent à quoi ressemble la lecture fluide et où ils en sont dans leur propre lecture. Tous les élèves ont besoin d'appui pour développer des stratégies permettant de développer l'automatisme et de lire à un bon rythme, en regroupant les mots et de façon expressive.

En résumé

L'enseignement soutenant le développement de la fluidité est une composante importante d'un programme complet d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les bons lecteurs reconnaissent les mots avec exactitude, rapidité et de façon automatisée. Ils sont habiles à traiter les groupes de mots et les phrases en tant qu'unités de sens lorsqu'ils lisent à voix haute ou en silence et ils utilisent l'intonation, les pauses, l'accentuation et l'expression qui conviennent pour transmettre le sens (Klauda et Guthrie, 2008). La fluidité est nécessaire à une bonne lecture, mais elle ne suffit pas. Elle ne doit pas remplacer l'attention portée à la compréhension comme objectif de la lecture. Elle est plutôt un outil nécessaire – un outil qui rend l'élève apte à atteindre cet objectif. La fluidité n'est pas une fin en soi, mais une passerelle essentielle menant à la compréhension, laissant le lecteur libre d'interpréter et de construire du sens.

Quatre façons de lire des mots

- Appliquer la connaissance des relations entre lettres et sons pour transformer les lettres épelées en sons et ensuite les fusionner pour prononcer le mot.
- Se servir de comparaison, par exemple, en lisant le mot connu « sapin » mais en remplaçant la première lettre pour arriver à « lapin ».
- Utiliser quelques lettres du mot ou des indices du contexte pour prédire un mot, par exemple « Le roi vivait dans un grand p... ».
- De mémoire – ce sont des mots rencontrés précédemment à l'écrit et leur orthographe est mémorisée si bien qu'ils sont reconnus « globalement » ou spontanément, sans décodage nécessaire.

(Adapté de Ehri et Rosenthal, 2007)

Entraînement à la lecture collaborative et autonome

- Lecture en dyades
- Théâtre des lecteurs
- Centre d'écoute
- Lecture répétée de :
 - textes familiers;
 - poèmes et affiches;
 - textes écrits par l'élève;
 - textes « faciles ».

Bibliographie et lectures complémentaires

Ressources en appui à la réussite des apprenants du français et des nouveaux arrivants

Ressources pour les enseignants, les directions d'école et autres membres de l'équipe-école :

<http://webemissions.cforp.on.ca/alf/index.htm>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>

Courriel : LNS@ontario.ca

- ADAMS M. J., B. R. B. FOORMAN, I. LUNDBERG, T. BEELER, et B. STANKÉ (2000). *Conscience phonologique*, Montréal : Les Éditions La Chenelière/Didactique, (matériel reproductible inclus), 138 p.
- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA: MIT Press.
- BRADLEY, B. A. et J. JONE (2007). « Sharing alphabet books in early childhood classrooms », *The Reading Teacher*, vol. 69, n° 5, p. 452-463.
- BRADLEY, L., et P. E., BRYANT (1983). « Categorizing sounds and learning to read – a causal connection », *Nature*, vol. 301, p. 419-421.
- BURNS, B. (2006). *How to teach balanced reading and writing (Second edition)*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- CAMILLI, G., S. VARGAS et M. YURECKO (2003). « Teaching children to read: The fragile link between science and federal education policy », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, n° 15. Disponible aussi par Internet à l'adresse <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/243/369>.
- CHARD, D. J., et J. OSBORN (1999). « Phonics and word recognition instruction in early programs: Guidelines for accessibility », [En ligne]. [<http://www.ldonline.org/article/6316>]
- CLAY, M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals: Part 2, Teaching procedures*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- CUNNINGHAM, P. M., et D. P. HALL (2001). *Making words: Multilevel, hands-on, developmentally appropriate spelling and phonics activities*, Carthage, IL: Good Apple.
- EHRI, L. C. (1998). « Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English », dans J. METSALA et L. C. EHRI (éditeurs), *Word recognition in beginning literacy*, Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 3-40.
- EHRI, L. C et J. ROSENTHAL (2007). « Spelling of words: A neglected facilitator of vocabulary learning », *Journal of Literacy Research*, vol. 39, n° 4, p. 389-409.
- FLEURET, C. et J. BOLDUC (2009). « Les orthographes approchées au primaire: vers une meilleure appropriation de la langue écrite », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie n° 24, Secrétariat de la littérature et de la numératie, 4 p. Disponible aussi par Internet à l'adresse http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographes_primaire.pdf.
- GAUDREAU, A (2004). *Émergence de l'écrit: éducation préscolaire et premier cycle du primaire*, Montréal : Les Éditions La Chenelière/Didactique, (cédérom inclus), 300 p.
- HAWKEN, J. (2009). *Foundations for literacy: An evidence-based toolkit for the effective reading and writing teacher*, London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network at the University of Western Ontario, [En ligne]. [<http://www.foundationsforliteracy.ca>]
- KLAUDA, S. L., et J. T. GUTHRIE (2008). « Relationship of three components of reading fluency to reading comprehension », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, n° 2, p.310-321.
- LABERGE, D. et S. J. SAMUELS (1974). « Toward a theory of automatic information processing in reading », *Cognitive Psychology*, vol. 6, p. 293-323.
- LUNDBERG, I. (2002). « The child's route into reading and what can go wrong », *Dyslexia*, vol. 8, n° 1, p. 1-13.
- MARTINEZ, M. E. (2006). « What is metacognition? », *Phi Delta Kappan*, vol. 87, n° 9, p. 696-699.
- NATION, K. (2005). « Children's reading comprehension difficulties », dans M. J. SNOWLING et C. HULME (Eds.), *The science of reading: A handbook*, Malden, MA: Blackwell, p. 248-265.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. REPORT OF THE NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC: U.S. Government Printing Office, [En ligne]. [<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>]
- O'SULLIVAN, J., P. CANNING, L. SIEGEL ET M. E. OLIVIERI (2009). *Facteurs clés de réussite en littérature parmi les populations d'âge scolaire*, rapport préparé par le Conseil des ministres en Éducation, Statistique Canada, [En ligne]. [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/201/facteurs-cles-litteratie-age-scolaire.pdf]
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2006). *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Disponible aussi par Internet à l'adresse http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Disponible aussi par Internet à l'adresse http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf.
- PEIFFER, E. en collaboration avec le R.A.S.E.D de Saint-Martin D'hères (L. Douville, M. martin, A. Berlioz, M. Boucher et D. Gourgue) et le R.A.S.E.D de Chambéry-le-Haut (M. Balmelle et B. Marcon) (2003). *Le matériel phonologique*, [En ligne]. [<http://www.cognosciences.com/IMG/Entrainement.pdf>]
- RASINSKI, T. V. (2004). *Assessing reading fluency: Honolulu, Hawai'i: Pacific Resources for Education and Learning*, [En ligne]. [http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm]
- SAVAGE, R. (2008). *Word reading instruction methods: The evidence concerning phonics*, London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network, p. 1-7, [En ligne]. [<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topicid=247>]
- Scholastic Reading Resources Network. Explicit systematic phonics, 2002. Disponible en ligne à http://teacher.scholastic.com/reading/bestpractices/phonics/explicit_systematic.pdf
- SCHWANENFLUGEL, P. J., HAMILTON, A. M., KUHN, M. R., STAHL, S. A., & WISENBAKER, J. M. (2004). « Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young children », *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 1, p. 119-129.
- STANKÉ, B (2001). *L'apprenti-lecteur : activités de conscience phonologique*, Montréal : Les Éditions La Chenelière/Didactique, (matériel reproductible inclus), 148 p.
- STANOVICH, K. E. (1986). « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 4, p. 360-407.
- WALPOLE, S., et M. C. MCKENNA (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*, New York, NY: The Guilford Press.
- WHITE, S. (1995). « National assessment of education progress facts: Listening to children read aloud, Oral fluency », vol. 1, n° 1, (NCES Publication No. 95-762), Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education Institute of Education Sciences, [En ligne]. [<http://nces.ed.gov/pubs95/web/95762.asp>]