

# Le développement des compétences en orthographe en immersion française

*Primaire et élémentaire*



*Document d'appui  
2010*

***Le développement des compétences en orthographe  
en immersion française - Primaire et élémentaire***

**Document d'appui**



**Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador  
Programmes de langue**

**2010**



**Le Ministère de l'Éducation tient à remercier Diane Davis et Tina Maloney pour leurs contributions à l'élaboration de ce document.**

**La forme masculine employée dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes. Elle est utilisée dans le seul but d'alléger le texte.**



## Table des matières

Orthographe : une nécessité de la communication écrite .....	1
Programme d'orthographe équilibré .....	1
Stades du développement en orthographe.....	2
Appréciation de rendement en orthographe dans un programme équilibré .....	8
Analyse des écrits.....	9
Analyse des fautes d'orthographe .....	9
Entretien .....	10
Observation .....	10
Liste de vérification pour autoévaluation (métacognition) .....	11
Dictée individualisée .....	11
Dictée diagnostique.....	12
Sommaire.....	12
Orthographe en immersion française.....	13
Stratégies d'orthographe .....	14
Enseigner l'orthographe : éventail de moyens .....	15
Enseignement explicite.....	15
Segmentation et regroupement.....	15
Travail sur les mots .....	15
Faire des analogies entre les mots.....	16
Trier des mots .....	16
Mots fréquents .....	17
Analyse du nouveau vocabulaire .....	18
Visualisation.....	18
Activités d'orthographe .....	19
Enseignement explicite et stratégies d'orthographe .....	20
Conscience phonologique, conscience phonémique et correspondances graphophonémiques.....	22
Orthographe et processus d'écriture .....	23
Réinventer l'orthographe.....	24
Difficultés en orthographe.....	25
Orthographe à l'écrit et dans un contexte transdisciplinaire.....	25
Acquisition du vocabulaire dans un contexte transdisciplinaire.....	27
Bibliographie.....	29
Annexes.....	31
Annexe A : Banque de mots qui riment .....	33
Annexe B : Homophones .....	39
Annexe C : Préfixes en mathématiques ou en sciences .....	41
Annexe D : Les organigrammes .....	42
Annexe E : Faire connaître le dictionnaire .....	43
Annexe F : Les jeux de mots .....	45
Annexe G : Sites Internet .....	47
Annexe H : Les sons au début, à l'intérieur et à la fin du mot.....	49
Annexe I : Listes de vérification en orthographe par stade.....	51
Annexe J : Listes de mots suggérés pour la dictée diagnostique par année .....	56



## *Orthographe : une nécessité de la communication écrite*

L'orthographe en français, en anglais, et pour toute autre langue alphabétique, est l'utilisation efficace de l'alphabet pour représenter des mots selon des règles normalisées. Le recours à cet ensemble de règles aide non seulement l'auteur du message mais également son lecteur. Une orthographe non conventionnelle peut entraîner une mauvaise interprétation ou une dévalorisation du message par le lecteur.

L'enseignement de l'orthographe a pour objectif de faire comprendre des stratégies et des processus qui permettent à l'apprenti-auteur d'orthographier les mots selon les conventions en vigueur, dans ses activités de rédaction quotidiennes.

## *Programme d'orthographe équilibré*

Dans un programme d'orthographe équilibré, il est essentiel de consacrer du temps au travail sur les mots, aux règles d'épellation et aux stratégies d'orthographe. Que cela se fasse pendant la lecture ou l'écriture, ou à un autre moment n'a aucune importance. Les études (voir Trehearne, 2006) indiquent clairement que les aptitudes à la lecture et à l'écriture, notamment la maîtrise de l'orthographe, dépendent de l'acquisition de compétences dans les domaines suivants :

- conscience de l'écrit et concepts entourant les livres;
- conscience phonologique;
- reconnaissance des lettres;
- reconnaissance des mots fréquents;
- relation entre la lettre et le son, règles d'épellation et d'orthographe;
- stratégies de décodage et stratégies pour résoudre les mots;
- lecture et écriture fluides;
- communication orale.

Un programme d'orthographe équilibré doit par conséquent prévoir du temps pour les activités dans les domaines suivants :

- la correspondance entre la lettre et le son;
- les mots fréquents;
- l'étude des mots et règles d'épellation;
- les stratégies d'orthographe;
- les listes de vérification et autres rappels ;
- les stratégies métacognitives d'orthographe.

Les dictées (diagnostiques et autres) ont leur place dans un programme d'orthographe équilibré. Il ne faut pourtant pas oublier que celles-ci doivent essentiellement servir à apprécier ou à mesurer l'enseignement et l'apprentissage, et à obtenir de l'information. Une dictée est un outil d'appréciation de rendement qui éclaire le processus d'enseignement.



## *Stades du développement en orthographe*

Les chercheurs s'entendent d'ordinaire sur les cinq stades du développement lié à la maîtrise de l'orthographe. Connaître le processus de développement, savoir évaluer les élèves et repérer leur niveau de connaissance permettent à l'éducateur d'utiliser efficacement le temps consacré à l'enseignement pour donner à chaque élève ce dont il a besoin (Yves Nadon, 2002).

Les stades du développement en orthographe s'organisent sur un continuum ; chaque élève se développe à son propre rythme. Certains élèves passent rapidement d'un stade à l'autre alors que d'autres ont besoin de plus de temps pour enregistrer des progrès. Dans le même texte, certains élèves afficheront peut-être aussi des caractéristiques relevant de différents stades puisqu'ils font un transfert d'un stade à l'autre ou dépendent encore d'un nombre limité de stratégies d'orthographe ou de lecture. D'ordinaire, les élèves passent d'un stade à l'autre suivant la séquence habituelle; mais certains d'entre eux sautent des stades entiers.

Dans une classe type d'environ vingt élèves, quelle que soit l'année, le niveau correspondra à au moins deux stades de l'acquisition de l'écriture, voire plus.

Les styles d'apprentissage, les handicaps physiques et les troubles d'apprentissage pourraient avoir un effet sur les stratégies utilisées ou nécessaires à chaque stade. Voici quelques possibilités qui pourraient se présenter :

- Un élève très visuel doit écrire un mot et le regarder pour vérifier s'il est bien écrit.
- Un élève a recours à la conscience phonémique pour vérifier son orthographe.
- La déficience auditive se manifeste chez un élève due à des infections de l'oreille au début du primaire. Cela pourra conditionner l'apprentissage de la relation entre le son et la lettre à l'étape cruciale du développement de la conscience phonémique (Scott, 1993).
- Un élève ayant des besoins liés à sa perception visuelle devra faire l'objet d'un enseignement plus explicite sur la façon de reconnaître la structure d'un mot écrit.

En tant qu'adultes, nous continuons d'apprendre à orthographier de nouveaux mots, et ce tout au long de notre vie, puisque nous sommes exposés à de nouveaux mots et à de nouvelles idées, et que nous faisons des liens avec nos connaissances antérieures. De nouveaux mots continuent d'enrichir notre langue pour expliquer de nouveaux phénomènes dans de nombreux domaines, notamment la technologie, la médecine et les médias.

Les tableaux suivants décrivent des stades du développement en orthographe; ces tableaux ont été créés avec l'information tirée de *Spelling in Context*. Ce document se trouve en ligne à : [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/spell\\_in\\_context.htm](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/spell_in_context.htm). Des données supplémentaires propres au contexte de l'immersion française ont été ajoutées **en caractères gras**.

Stade préphonétique	Caractéristiques de l'écriture	Attentes en matière d'apprentissage	Pratiques d'enseignement
<p>L'élève fait ses premières tentatives d'écriture. Il apprend que les symboles ont une signification. Il passe de l'étape du dessin à celle du gribouillage, où il mélange lettres, chiffres et symboles.</p> <p><b>Les élèves en immersion française apprennent à distinguer les phonèmes français et à travailler avec du vocabulaire français. On met l'accent ici sur l'apprentissage d'un vocabulaire oral pour la langue seconde. Le développement de la conscience phonémique commence à la maternelle et se poursuit tout au long du primaire.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation aléatoire des lettres et des chiffres</li> <li>- écriture illisible pour les autres</li> <li>- répétition des symboles</li> <li>- la correspondance lettre-son n'est pas claire</li> <li>- préférence pour les majuscules</li> </ul>	<p>L'élève devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'intéresser aux documents imprimés</li> <li>- comprendre qu'il y a un lien entre les sons et les lettres</li> <li>- montrer que le document imprimé a un sens</li> <li>- connaître les termes désignant les lettres, les sons, les mots et les phrases</li> <li>- connaître le nom des lettres</li> <li>- distinguer les sons au début et à la fin des mots</li> <li>- écouter, reconnaître et suggérer des mots qui riment</li> <li>- écrire et lire tous les jours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modéliser la lecture et l'écriture tous les jours</li> <li>- créer de grands livres</li> <li>- créer des tableaux de mots</li> <li>- concevoir un dictionnaire visuel</li> <li>- étiqueter des objets de classe, des affiches, des babillards et des expositions</li> <li>- utiliser les séances de lecture partagée et d'écriture partagée pour présenter les termes : lettre, son, mot et phrase</li> <li>- utiliser les histoires, les comptines et les poèmes familiers pour faire la lecture à l'unisson et la lecture avec écho</li> <li>- utiliser des comptines et des histoires qui riment pour présenter la notion de rime</li> <li>- utiliser des chants, des poèmes et des histoires types pour mettre l'accent sur un mot</li> <li>- monter des banques de mots et des livrets de vocabulaire, et aider les élèves à classer les mots dans des catégories selon des éléments communs</li> <li>- proposer des jeux pour renforcer la connaissance du nom et du son des lettres</li> </ul>

Stade semi phonétique	Caractéristiques de l'écriture	Attentes en matière d'apprentissage	Pratiques d'enseignement
<p>L'élève commence à faire des liens entre les sons et les lettres. Il met souvent l'accent sur l'utilisation du nom des lettres pour l'aider à écrire et tend à écrire le son qu'il ressent et entend. Il a saisi le concept de directionnalité et contrôle mieux sa connaissance de l'alphabet et la formation des lettres. Il inclut généralement le son de la première consonne ou de la consonne dominante dans les mots. Il maîtrise rarement le concept d'espacement entre les mots.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tentatives de faire correspondre chaque son à une lettre</li> <li>- l'élève utilise une ou deux lettres pour représenter un mot</li> <li>- il utilise le nom des lettres pour représenter les mots (<i>c</i> pour représenter <i>c'est ou saïs</i>, par exemple)</li> <li>- il comprend l'orientation des lettres de gauche à droite</li> </ul>	<p>L'élève devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser une orthographe inventée</li> <li>- établir sa propre banque de mots</li> <li>- apprendre à entendre des sons occupant différentes positions dans les mots</li> <li>- apprendre à écrire des sons dans l'ordre où il les entend dans les mots</li> <li>- dresser des listes de mots fréquents</li> <li>- compiler des listes de mots pour les consulter quand il écrit</li> <li>- lire et écrire plusieurs fois par jour</li> <li>- espacer les mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modéliser la lecture et l'écriture tous les jours</li> <li>- faire participer l'élève à toutes sortes de jeux sur l'alphabet</li> <li>- fournir des jeux comme <b>le Bingo sonore</b> pour renforcer la connaissance de la relation entre le symbole et le son</li> <li>- créer des <b>banques de mots, des toiles de mots, des livrets de mots par sujet et des livrets intitulés « Les mots que je connais »</b></li> <li>- modéliser une orthographe inventée</li> <li>- parler des lettres, des sons, des mots et des phrases dans le cadre de lecture partagée</li> <li>- encourager les élèves à classer les mots dans des catégories selon des éléments orthographiques communs</li> <li>- utiliser des exercices d'écriture ou des dictées pour mettre l'accent sur un mot</li> <li>- écrire des phrases et des noms d'objet sur des étiquettes pour les afficher en classe</li> <li>- <b>comparer les sons, les mots ou les structures en français et en anglais quand cela est pertinent</b></li> </ul>

Stade phonétique	Caractéristiques de l'écriture	Attentes en matière d'apprentissage  L'élève devrait :	Pratiques d'enseignement
<p>À ce stade l'élève fait une association plus étroite entre la lettre et le son, et comprend que le son est au cœur de l'orthographe. Il commence à généraliser la relation entre le son et le symbole. Il inclut un plus grand nombre de consonnes et commence à utiliser les voyelles. Il écrit correctement quelques mots fréquents. Son écriture contient souvent un mélange de majuscules et de minuscules.</p> <p><b>L'élève essaie d'écrire des mots anglais qu'il ne connaît pas en français. Il utilise un phonème qu'il connaît dans une langue, correspondant au même son ou à un son similaire dans l'autre langue, à mesure qu'il teste sa compréhension des règles d'épellation.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève utilise ses connaissances des sons pour écrire des mots</li> <li>- les consonnes surtout sont représentées (les consonnes nasales sont peut-être omises)</li> <li>- les voyelles commencent à apparaître</li> <li>- le passé est représenté de toutes sortes de façons</li> <li>- l'élève espace les mots correctement</li> <li>- la directionnalité est établie</li> <li>- une prononciation incorrecte se conditionne l'orthographe des mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explorer la relation entre le son et le symbole</li> <li>- mettre l'accent sur les caractéristiques visuelles des mots</li> <li>- regrouper les mots selon différents critères</li> <li>- comprendre qu'une lettre peut représenter plusieurs sons dans certains mots</li> <li>- comprendre que les lettres ont un nom et non pas les sons, et que les lettres représentent des sons dans le contexte des mots</li> <li>- utiliser ses aptitudes à corriger les fautes dans un texte</li> <li>- utiliser des cartes « J'essaie – Je vérifie » pour écrire de nouveaux mots</li> <li>- écrire sans faute un vocabulaire visuel reconnu globalement</li> <li>- savoir quand utiliser les majuscules et les minuscules à l'écrit</li> <li>- commencer à décrire ses stratégies d'orthographe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider l'élève à créer des familles de mots pour épeler les sons correspondant aux voyelles (p.ex., <i>ma, sa, ta, la</i>)</li> <li>- proposer des jeux de tri qui permettent de regrouper les termes selon les règles d'épellation</li> <li>- donner des occasions de faire des recherches dans des textes pour des groupes de mots</li> <li>- donner des occasions de produire des jeux de mots où les élèves trouvent des mots reliés entre eux d'après un son donné</li> <li>- utiliser des textes à trous avec des mots familiers pour que les élèves fassent correspondre le son et la lettre ou les lettres omises</li> <li>- encourager les élèves à utiliser une orthographe inventée pour les mots inconnus et à utiliser leurs connaissances de la relation entre le son et le symbole ainsi que les règles d'épellation connues</li> <li>- encourager les élèves à écrire beaucoup et à utiliser leur meilleure orthographe</li> <li>- organiser des chasses aux mots dans des livres, des magazines et des journaux</li> <li>- modéliser sa façon de choisir des stratégies d'orthographe simples</li> </ul>

Stade de transition	Caractéristiques de l'écriture	Attentes en matière d'apprentissage	Pratiques d'enseignement
<p>L'élève qui écrit traverse habituellement ce stade pendant un certain temps. Il s'appuyait sur le son; il s'appuie désormais sur une représentation visuelle. Il inclut généralement des voyelles dans chaque syllabe et commence à appliquer des généralisations.</p> <p><b>Les stratégies pour utiliser les murs des mots, les structures connues, les textes ainsi que les dictionnaires personnels et de la classe permettent à l'élève de devenir plus indépendant dans ses tentatives d'écrire des textes en utilisant l'orthographe conventionnelle. L'élève peut être capable de discuter et d'expliquer ses stratégies à ses pairs ou pendant des activités avec la classe; l'enseignant pourra ainsi évaluer ses forces et ses besoins.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de stratégies morphémiques (sens) et visuelles en plus des stratégies phonétiques</li> <li>- les mots fréquents sont souvent écrits sans faute</li> <li>- utilisation de voyelles dans chaque syllabe</li> <li>- utilisation de digraphes de voyelles</li> <li>- utilisation des terminaisons des verbes</li> <li>- utilisation de la lettre « e » en position finale pour indiquer la forme féminine</li> </ul>	<p>L'élève devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- élargir son vocabulaire grâce à de nombreuses et fructueuses activités de lecture et d'écriture</li> <li>- apprendre à composer des mots</li> <li>- faire des généralisations touchant aux mots</li> <li>- classer les mots à l'aide de structures visuelles</li> <li>- apprendre à bâtir et à utiliser des ressources</li> <li>- élargir ses connaissances sur la formation du pluriel</li> <li>- utiliser des moyens mnémotechniques pour écrire les mots difficiles</li> <li>- mettre l'accent sur la relation de sens entre les mots (par exemple, <i>signe, signal, signature</i>) (stratégie morphémique)</li> <li>- apprendre à corriger les fautes dans un texte</li> <li>- être capable de parler des ses stratégies d'orthographe dans le contexte de l'écriture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des jeux pour trier les mots</li> <li>- réviser les structures de base des consonnes et des voyelles</li> <li>- demander aux élèves d'allonger les mots (p. ex., heureux → malheureux, heureusement). Souligner les changements de sens que cela entraîne.</li> <li>- demander aux élèves de chercher des règles d'épellation dans des mots de deux, trois et quatre syllabes</li> <li>- aider les élèves à repérer les mots qui leur posent problème et à les étudier</li> <li>- proposer des jeux et des activités pour élargir la connaissance des homophones</li> <li>- encourager les élèves à écrire beaucoup en utilisant leur meilleure orthographe</li> <li>- demander aux élèves d'élaborer leur dictionnaire personnel</li> <li>- demander aux élèves de travailler avec un pair pour réviser leurs écrits</li> <li>- demander aux élèves de repérer les mots qui leur posent problème</li> <li>- modéliser sa façon de choisir des stratégies d'orthographe</li> </ul>

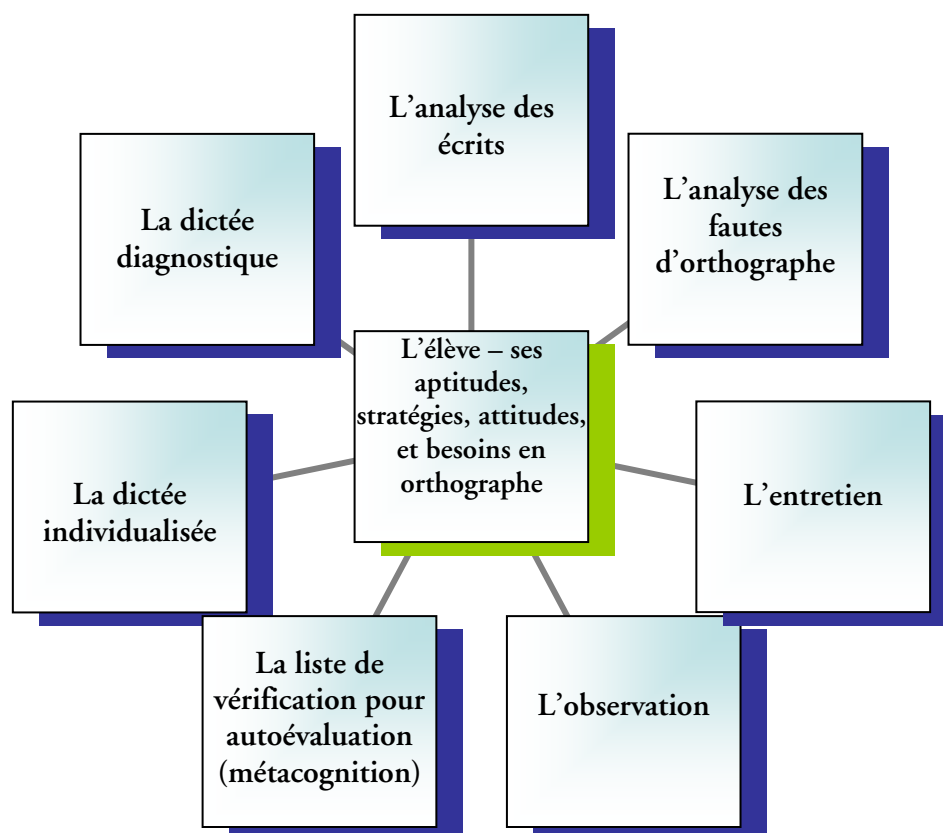
Stade de l'orthographe conventionnelle	Caractéristiques de l'écriture	Attentes en matière d'apprentissage L'élève devrait :	Pratiques d'enseignement
<p>L'écriture illustre le recours à une grande variété de stratégies d'orthographe. L'élève comprend que les sons, la sémantique et la syntaxe conditionnent l'orthographe. Son orthographe est de plus en plus juste (consonnes muettes et redoublement de consonnes). L'élève écrit une grande quantité de mots sans faute.</p> <p>L'élève est en mesure d'analyser de nouveaux mots et de faire des liens avec la structure des mots ou des contextes. Il est mieux en mesure d'expliquer les mots en français et s'en remet moins à la traduction pour comprendre le nouveau vocabulaire ou l'utiliser en contexte. Il s'efforce d'écrire sans faute grâce à la maîtrise d'une grande variété de stratégies.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de toutes les stratégies pour orthographier les mots</li> <li>- un grand nombre de mots sont écrits sans faute</li> <li>- le sens de la structure des mots se développe de façon évidente</li> <li>- utilisation précise des préfixes et des suffixes</li> <li>- utilisation et orthographe exactes des mots composés</li> <li>- aptitude à utiliser des généralisations orthographiques pour écrire de nouveaux mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser une vaste gamme de stratégies pour orthographier les mots</li> <li>- choisir la meilleure stratégie pour orthographier les mots inconnus</li> <li>- apprendre à corriger des fautes dans un texte</li> <li>- explorer l'origine des mots et les formes dérivées</li> <li>- reconnaître et utiliser des adjectifs comparatifs et superlatifs</li> <li>- élargir ses connaissances actuelles de l'utilisation des ressources pour écrire les mots</li> <li>- apprendre à sélectionner un éventail de mots pertinents</li> <li>- être capable de parler de ses stratégies d'orthographe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passer en revue les connaissances de base du stade de la transition</li> <li>- créer des activités permettant de trier des mots afin de faire le lien entre le son et les changements orthographiques</li> <li>- construire des diagrammes mettant en lumière la signification des mots</li> <li>- explorer les formes dérivées grecques et latines courantes des mots</li> <li>- demander aux élèves de combiner ces formes pour composer des noms ou des adjectifs (p. ex., <i>microscope, microscopique</i>)</li> <li>- demander aux élèves d'utiliser un dictionnaire analogique pour sélectionner le mot le plus approprié</li> <li>- demander aux élèves d'utiliser le dictionnaire pour choisir des définitions appropriées</li> <li>- modéliser et montrer la façon de corriger des fautes dans un texte</li> <li>- l'élève utilise une variété de dictionnaires français pour enrichir son vocabulaire</li> <li>- continuer de modéliser sa façon de choisir des stratégies d'orthographe</li> </ul>

## *Appréciation de rendement en orthographe dans un programme équilibré*

Un enseignement adéquat de l'orthographe dans un programme équilibré repose sur les besoins de l'élève; afin de déterminer ses besoins, il faut apprécier les aptitudes actuelles. Une appréciation de rendement efficace consiste à utiliser une variété d'activités sur une période de temps afin de :

- comprendre des structures et des stratégies utilisées par l'élève ;
- repérer des règles d'épellation, qu'elles soient justes ou erronées ;
- analyser les erreurs ;
- noter les besoins de l'élève dans son développement de l'orthographe conventionnelle ;
- planifier un enseignement stratégique qui vise les besoins notés.

Pour ce faire, l'enseignant peut s'informer de plusieurs sources d'information ; des sources suggérées se représentent dans le diagramme ci-dessous :



## Analyse des écrits

Pour apprécier l'orthographe et déterminer ainsi les aptitudes de l'élève, l'enseignant analyse des écrits authentiques. L'élève doit donc avoir du temps et des raisons d'écrire. L'appréciation doit permettre de déterminer la mesure dans laquelle l'élève s'approche d'une orthographe conventionnelle et souligner ce qui était juste dans sa démarche, plutôt que d'indiquer ses fautes. Les textes ne doivent pas être analysés selon le nombre de mots qui sont bien ou mal écrits. Mettre l'accent sur les progrès et l'amélioration dans le même texte donne à l'élève un retour positif sur ses aptitudes à l'écriture.

L'analyse de l'échantillon d'un texte d'élève indique les points forts de l'élève et les domaines à améliorer. L'enseignant pourra examiner l'orthographe des mots fréquents et des différents phonèmes ainsi que l'utilisation des règles d'épellation et, à partir de là, planifier en conséquence l'enseignement ou l'intervention qui s'impose.

Les échantillons de textes de l'élève feront aussi d'excellentes dictées. En dictant un texte datant de septembre à son auteur, l'enseignant produit un deuxième échantillon plus tard dans l'année qui pourra ensuite être comparé à l'original et analysé. Cette deuxième analyse du même texte éclaire sur le développement en orthographe et les besoins de l'élève. Si un mot est mal écrit dans les deux textes, l'analyse déterminera peut-être que l'erreur initiale était due à un manque de stratégies alors que dans le deuxième cas, le mot sera peut-être plus proche de l'orthographe conventionnelle, mais indiquera la nécessité de maîtriser une stratégie supplémentaire ou de donner une explication précise. Ces échantillons pourront être retravaillés au cours de l'année afin d'évaluer les progrès en orthographe et de montrer à l'élève comment son orthographe continue de s'améliorer.

L'analyse des échantillons de textes permet également de repérer les besoins courants à l'échelle de la classe. Les élèves peuvent dès lors être regroupés selon les stades de leur développement en orthographe. L'enseignant pourra aussi faire travailler ensemble les élèves qui ont besoin d'une intervention spécifique, par exemple la conscience phonémique. Les élèves auxquels l'orthographe des mots fréquents de leur niveau pose problème, par exemple, pourront être regroupés pour une série de minileçons, du travail sur les mots et des activités d'orthographe axés sur ces mots. Quand les élèves rédigent un texte sur un sujet commun, comme une excursion qu'ils ont tous faite, une réaction à un texte ou un sujet scientifique, ils vont tous utiliser un vocabulaire semblable. L'enseignant observe les généralisations et les tentatives destinées à orthographier de nouveaux mots; ses observations l'aident à planifier l'enseignement de l'orthographe. Les besoins courants peuvent devenir des secteurs d'intervention privilégiés; les stratégies pertinentes seront soulignées. La collecte des écrits qui n'ont pas été corrigés ni révisés, au cours des premiers mois de chaque année scolaire, fournit de précieuses ressources à l'enseignant.

## Analyse des fautes d'orthographe

L'enseignant doit analyser les fautes d'orthographe de l'élève et non pas se contenter de noter qu'un mot est mal écrit. L'erreur peut être une inversion de lettres, comme *b* et *d*, une inversion de sons, comme *en* pour *ne* ou un ajout, comme *pal* pour *pl* dans un groupe de consonnes. Dans certains cas, la mauvaise prononciation d'un mot entraîne l'ajout de syllabes; dans d'autres, l'erreur est due à l'utilisation de sons inappropriés ou même d'un nouveau mot erroné dans le contexte (p. ex., *accent grave* pour *action de grâce*). Repérer la structure des fautes d'orthographe facilite l'enseignement efficace des stratégies.



L'analyse des tentatives d'écriture d'un élève et de ses fautes d'orthographe est essentielle pour déterminer le niveau de développement de celui-ci. Une dictée destinée à déterminer le niveau de développement de l'élève est un autre outil qui permet à l'enseignant d'évaluer le continuum de développement de l'élève en orthographe – stade préphonétique au stade semi phonétique, stade phonétique, stade de la transition et stade de la maîtrise de l'orthographe conventionnelle. Plusieurs ressources, notamment la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* (versions primaire et élémentaire) fournissent des versions concises d'un continuum en écriture et en orthographe, qui aideront l'enseignant à planifier le travail qui s'impose.

L'enseignant pourra ensuite analyser l'orthographe de l'élève de toutes sortes de façons. Une technique qui consiste à analyser l'orthographe d'une phrase brève repose sur un tableau, où se trouvent le nom des élèves dans le sens vertical et, dans le sens horizontal, les mots composant les phrases. Les mots mal écrits sont recopiés dans les cases du tableau pour montrer les fautes d'orthographe. Le nom des élèves qui ont mal écrit les mots et la recherche de structures ou de points communs dans les erreurs permettent à l'enseignant de savoir quels élèves ont besoin d'attention pour certains mots ou stratégies. Cette vérification rapide peut être utilisée en mathématiques, en sciences ou pour toute autre matière en dictant dix mots d'usage courant.

Élève	Date	Mots visés			Besoins
		deux	cent	trente et un	
Emily		<i>deunx</i>		<i>teante et un</i>	Confusion entre <i>u</i> et <i>n</i> Groupe de consonnes <i>tr</i>
Eric					Aucun problème
Julie		<i>deux -</i>		<i>trent et un</i>	Traits d'union Il manque le <i>e</i> final à trente
Justin			<i>son</i>		Cent = 100 Signification du nombre et sens
Taylor		<i>duex</i>	<i>cente</i>	<i>trente-un</i>	Inversion <i>eu</i> Cent (un cent) masculin, pas de <i>e</i> Vérifier comment l'élève compte oralement : dit-il trente et un?

## Entretien

L'enseignant pourra choisir de faire des entretiens avec les élèves qui permettent d'observer les élèves pendant qu'ils écrivent et de leur poser des questions sur les stratégies qu'ils emploient. Les originaux bruts ou les photocopies peuvent servir de base à un entretien avec leurs auteurs; ceux-ci pourront expliquer leurs stratégies et leur compréhension des processus d'orthographe à l'œuvre.

À mesure que les élèves sont plus conscients de leurs propres stratégies, ils sont souvent en mesure de les expliquer à l'enseignant ou d'analyser ce qu'ils ont essayé de faire, même si le mot est mal écrit. La capacité d'expliquer ses propres stratégies en orthographe (la métacognition) donne beaucoup d'information à l'enseignant sur les habiletés de l'élève, ses généralisations, et sa compréhension des règles d'orthographe. Comprendre la logique qui sous-tend une erreur aidera l'enseignant à renforcer et à reconnaître les tentatives d'utilisation des stratégies tout en présentant une nouvelle stratégie pour la situation.

## Observation

Pendant le travail en petits groupes ou pendant des séances d'écriture guidée, l'enseignant a la possibilité de voir ce que les élèves savent sur les lettres, les sons, les mots, les règles d'épellation et les stratégies d'orthographe, d'une part, et de déterminer ce qu'ils ont besoin d'apprendre, d'autre part. La correction

des textes par les pairs donne à l'enseignant l'occasion de voir comment les élèves expliquent les règles d'épellation et les stratégies d'orthographe à leurs camarades.

Dans des situations où l'on fournit aux élèves un mur de mots ou d'autres sources de vocabulaire, l'utilisation constante de ces ressources indique que l'élève a recours à ces stratégies et sait à quel moment il en a besoin. Grâce à cette observation, l'enseignant repérera les chefs de groupe et leur proposera des occasions d'expliquer leur raisonnement, à l'enseignant et à leurs pairs. Les groupes peuvent être constitués de façon homogène pour l'enseignement et la mise en pratique d'une compétence donnée. Ils peuvent aussi comprendre plusieurs niveaux; ainsi, les élèves les plus avancés pourront enseigner à ceux d'entre eux qui n'ont pas encore acquis les mêmes stratégies ou habiletés et les leur expliquer.

## Liste de vérification pour autoévaluation (métacognition)

Il est important que l'élève soit capable de s'autoévaluer et de parler de ses propres progrès en orthographe. Se réfléchir sur ses compétences donne l'occasion de consolider les stratégies maîtrisées, de se rendre compte de celles qui restent à apprendre, et de contrôler son apprentissage. L'enseignant pourra demander à l'élève d'écrire ou de parler sur ce qu'il a appris en orthographe, ce dont il est fier, ou ce qu'il aimerait améliorer. Des listes de vérification se trouvent dans plusieurs ressources (p.ex. *First Steps Spelling Developmental Continuum*) et se concentrent sur ce que l'élève est capable de faire et des stratégies à apprendre. Consulter l'annexe pour des exemples de listes de vérification.

## Dictée individualisée

Dans le modèle traditionnel de la dictée hebdomadaire, bon nombre d'élèves pouvaient mémoriser l'orthographe d'une liste de mots pour les fins de la dictée, mais ils étaient rarement en mesure de transférer ces connaissances et de les utiliser pour produire un texte.

Les mots ou les phrases étaient choisis dans un livre d'orthographe autorisé et dûment publié, par l'enseignant ou par les élèves en collaboration avec l'enseignant. Les mots pouvaient correspondre à un thème, être reliés entre eux par des caractéristiques orthographiques ou sélectionnés selon les centres d'intérêt des élèves. Ceux-ci étudiaient les mots en les écrivant ou en les apprenant par cœur, parfois dans le cadre d'activités de grammaire ou de syntaxe afin de pouvoir mettre ces termes en contexte. La dictée pouvait porter sur les listes de toute la classe ou sur des listes individuelles.

Quelle qu'ait été la combinaison des variables ci-dessus, certains élèves obtenaient de bons résultats, et d'autres, pas quand il s'agissait d'utiliser l'orthographe conventionnelle. Les élèves qui étaient en mesure de transférer les mots dans des devoirs écrits connaissaient peut-être déjà ces termes avant la dictée puisqu'ils savaient les écrire. La preuve résidait dans leur aptitude à écrire des mots qui n'avaient jamais fait l'objet de la dictée.

Pour se préparer à la dictée, les élèves apprenaient souvent les mots par cœur. Cet effort de mémorisation associé à très peu de contexte avait pour effet que l'information apprise n'était par retenue pour le véritable examen, à savoir la rédaction d'un texte. Selon les travaux de recherche, l'apprentissage par cœur n'est guère approprié dans le cas de l'orthographe; l'élève doit commencer par élaborer des stratégies d'apprentissage des mots. Les programmes d'orthographe conçus d'après des listes hebdomadaires identiques pour tous les élèves de la même année présupposent que tous les élèves en sont au même stade de l'apprentissage de l'orthographe, ont les mêmes besoins et utilisent les mêmes stratégies pour réussir de la même façon ou répondre aux mêmes besoins. Cette approche ne fonctionne pas car elle n'aide pas les élèves à apprendre ou à acquérir des stratégies d'orthographe.

Selon les travaux de recherche, une approche plus intégrée de l'orthographe est bien plus efficace pour l'enseignement et l'apprentissage des règles d'épellation et des stratégies d'orthographe. Une approche si diversifiée fait de l'orthographe une partie intégrante de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et de leur mise en pratique.

Si l'enseignant planifie une dictée hebdomadaire comme partie d'un programme équilibré en orthographe, **il est essentiel que cette dictée soit individualisée** dans le but de répondre aux besoins de chacun. Les mots de la liste d'un élève sont le fruit d'une évaluation préalable, de besoins manifestés (listes de mots fréquents) et des écrits de l'élève. Ces mots seront tous des mots que l'élève n'a pas encore appris à écrire selon les règles de l'orthographe conventionnelle. Pendant la semaine, l'élève devrait travailler sur cette liste de cinq à dix mots en classe, dans le cadre de toutes sortes d'activités et de différentes façons. Différentes stratégies seront modélisées, enseignées et mises en pratique pour aider l'élève à maîtriser l'orthographe conventionnelle, qu'il s'agisse d'apprendre la forme d'un mot, de segmenter ce mot en syllabes, d'utiliser des règles d'épellation, des familles de mots ou l'origine des mots. L'enseignant peut organiser une « **dictée préalable** » pour la mi-semaine. Les élèves travaillent en dyades et échangent leurs listes pour les lire à tour de rôle ; par la suite, chaque élève corrige son propre travail. La dictée préalable indique les mots appris et ceux qu'il faut pratiquer plus. Pour la **dictée**, les élèves travaillent encore deux par deux, chacun lisant la liste de l'autre; par la suite, chaque élève soumet son travail à l'enseignant qui le corrige et le retourne à l'élève pour qu'il puisse savoir son progrès immédiatement.

## Dictée diagnostique

Des exercices écrits quotidiens plutôt que des dictées doivent faire ressortir les compétences de l'élève en orthographe et les stratégies qu'il utilise, d'une part, et mettre en lumière les domaines à améliorer, d'autre part. Régulièrement, toutefois, l'enseignant pourra faire faire une brève **dictée diagnostique** aux élèves, et ce, afin de synthétiser les règles d'épellation, les compétences et les stratégies qui ont été vues en classe. Les élèves ne doivent pas se préparer à cette dictée en étudiant à la maison ; il s'agit plutôt d'une prolongation des activités d'orthographe entreprises en classe. Pour des listes de mots suggérés pour chaque année scolaire, consulter l'Annexe J.

L'analyse de la deuxième version de la même dictée peut avoir lieu après des minileçons ou un travail sur les mots élaboré selon les besoins. Plutôt que de faire une deuxième dictée, l'évaluation peut avoir lieu en vérifiant le même vocabulaire dans un échantillon écrit indiquant que l'élève a compris.

## Sommaire

L'analyse d'un texte rédigé par un élève, une observation ou une dictée doit permettre de déterminer les stratégies que l'élève maîtrise et celles qu'il a besoin d'apprendre. Les entretiens, les questionnaires ou les listes de vérification d'auto-évaluation aideront l'enseignant à définir les compétences que l'élève maîtrise et celles qui doivent faire l'objet d'une révision et d'une mise en pratique approfondie. Cette information est ensuite utilisée pour planifier et améliorer l'enseignement à venir en orthographe. S'il détecte une tendance à faire certaines erreurs, l'enseignant pourra planifier les leçons d'orthographe dont l'élève a besoin. Repérer la façon dont l'élève utilise les stratégies d'orthographe et son niveau de développement à l'écrit permet à l'enseignant de planifier des interventions appropriées qui aideront l'élève à utiliser efficacement les règles de l'orthographe conventionnelle. Une fois encore, les élèves ayant des besoins similaires pourront être regroupés pour de brèves minileçons ou activités.

Une évaluation diagnostique donne à l'enseignant une vision claire des aptitudes des élèves; elle aide l'enseignant à déterminer les besoins des élèves et à planifier un enseignement supplémentaire éventuel. Diverses ressources pertinentes se trouvent en annexe. Différents questionnaires et tableaux se trouvent dans les documents suivants : *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, maternelle – 3<sup>e</sup> année* et *Trousse d'appréciation de rendement en lecture – 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année* et peuvent servir d'outils diagnostiques.

## *Orthographe en immersion française*

Dans le contexte de l'immersion française précoce à Terre-Neuve-et-Labrador, les élèves apprennent d'abord à écrire dans la langue seconde. Ils sont exposés au français, à l'oral et à l'écrit à un très jeune âge et procèdent par imitation (modélisation). La compréhension de ces éléments leur sert à produire des textes dès la maternelle.

À mesure que le développement en orthographe de l'élève se poursuit (stade sémi phonétique et stade phonétique), celui-ci appuie ses approximations sur les phonèmes français auxquels il a été exposé. Quand il commence à apprendre à lire en anglais et connaît mieux l'anglais écrit, il utilise parfois des éléments anglais pour exprimer des sons français comme *w* pour le son *oi* en français, au stade phonétique de l'écriture. Ce transfert fait partie des tests que fait l'élève pour vérifier les liens orthographiques qu'il continue d'établir.

Bon nombre des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe anglaise sont aussi efficaces en français, surtout à la fin du primaire et au début de l'élémentaire. Regrouper les mots selon le son par lequel ils commencent, les racines (les radicaux), les préfixes, les suffixes, les sens similaires ou opposés sont autant de moyens efficaces d'analyser la structure des mots et leur signification. Les murs des mots, les dictionnaires personnels et de la classe ainsi que la correction des fautes par les pairs donnent d'aussi bons résultats dans les deux langues et devraient être incontournables au primaire et à l'élémentaire.

Certaines pratiques d'enseignement courantes dans les classes d'anglais au primaire, comme les séances de remue-ménages pour trouver des mots qui riment ou les listes de mots qui commencent par la même lettre ou le même son, peuvent être plus difficiles dans des classes d'immersion en raison du vocabulaire limité dans la langue seconde au primaire. L'élève peut et doit, toutefois, participer régulièrement à ces activités, ce qui lui permet d'apprendre les règles d'épellation les plus courantes en français. À mesure que du nouveau vocabulaire est présenté, il peut être analysé selon sa relation avec les mots connus, par exemple *caneton* peut être mis en relation avec *chaton* dans le sens où il s'agit d'un bébé animal ou encore selon la structure de la rime et la façon dont le mot est dérivé du nom de l'animal adulte. La représentation visuelle des mots et des photos aide l'élève à repérer les règles d'épellation courantes, même pour les mots qu'il est en train d'apprendre. Trier des mots donnés selon des paires ou des groupes de rimes permet de familiariser l'élève avec le vocabulaire d'une langue seconde et de monter des banques de mots qui riment.

Les transferts de connaissances orthographiques entre les deux langues peuvent être positifs et négatifs. Les points communs comme les préfixes *re*, *pré* et *mal* pourront être surlignés et aider ainsi l'élève à comprendre et à écrire dans les deux langues.

Les transferts négatifs, comme *e* ajouté à la fin des mots anglais, exigent une leçon sur la raison d'être du *e* muet dans une structure VCV (voyelle-consonne-voyelle) en anglais ou encore sur l'utilisation du *e* pour désigner l'accord du féminin pour de nombreux noms et adjectifs en français. Du fait que les élèves se trouvent à différents stades d'apprentissage de l'orthographe dans chaque niveau scolaire, il n'est guère possible de prescrire efficacement des leçons et des programmes à une classe entière si l'objectif est de répondre à des besoins individuels.

## *Stratégies d'orthographe*

Quand il écrit, l'élève utilise bon nombre des mêmes stratégies que pour la lecture. Ces stratégies comprennent la **prédiction**, la **confirmation**, et l'**intégration**.

**Prédiction** : Tout comme le lecteur utilise la stratégie de la prédiction quand il rencontre un nouveau mot, le rédacteur va prévoir, à partir de ce qu'il sait déjà, l'orthographe d'un mot nouveau. La prédiction consiste à prendre une décision en se fondant sur quelque chose que nous avons déjà vu ou essayé. Il ne s'agit pas de deviner mais plutôt de faire une tentative éclairée. La compréhension et la variété de l'expérience passée vont influencer sur l'exactitude de la première tentative d'orthographier un mot nouveau. Les entrées en lecture sémantiques, syntaxiques et morphologiques (sens, structure, visuel) sont utilisées en fonction du niveau de compréhension de l'élève.

L'élève est en mesure d'utiliser la prédiction au stade phonétique de l'écriture et à tous les autres stades. Ses prédictions reposent sur la compréhension des normes d'orthographe au moment concerné. La stratégie va devenir plus précise à mesure qu'il acquiert des stratégies de lecture et d'orthographe, et s'améliore par la suite quand il utilise des entrées en lecture.

L'enseignant peut encourager l'élève à faire des prédictions précises en utilisant un mot qui rime, une famille de mots ou d'autres points de repère pour analyser le nouveau mot ou le comparer à des mots connus. La conscience phonémique va améliorer l'exactitude de la première tentative d'orthographier un mot. L'analyse, par l'enseignant, de ces premières tentatives lui permet aussi de repérer le niveau de développement et les besoins de l'élève en matière d'orthographe.

**Confirmation** : Il s'agit ici de vérifier une prédiction. Avec la technique de l'orthographe approchée, l'élève examine la mesure dans laquelle il se rapproche de l'orthographe conventionnelle. Il va repérer ce qui est juste et ce qu'il faut modifier pour répondre à la norme.

L'élève peut confirmer ses choix d'orthographe en faisant corriger son texte par ses pairs, en consultant les murs des mots, les dictionnaires ou d'autres textes. L'enseignant aidera l'élève en surlignant les lettres justes ou en indiquant le nombre de lettres manquantes ou encore l'endroit où il manque des lettres. L'élève pourra ensuite corriger son travail initial.

Les techniques de confirmation soulignent l'exactitude plutôt que l'inexactitude des tentatives de l'élève. Ces techniques renforcent aussi les tentatives d'utilisation de l'orthographe conventionnelle tout en permettant à l'élève d'utiliser et de mettre au point ses propres stratégies afin d'améliorer son niveau écrit.

**Intégration** : Améliorer les aptitudes à la prédiction et à la confirmation va permettre à l'élève de commencer à intégrer des stratégies, notamment rimes, structures, segmentation phonémique et analyse. Une fois intégrées, ces stratégies deviennent des automatismes au stade de l'orthographe conventionnelle. Un élève qui écrit en utilisant l'orthographe conventionnelle a moins souvent recours à la prédiction et à la confirmation qu'un élève au stade de la transition; en effet, les stratégies sont intégrées au processus d'écriture et d'orthographe.

## *Enseigner l'orthographe : éventail de moyens*

Un vaste éventail d'approches, de stratégies et de techniques doit être utilisé pour acquérir les aptitudes nécessaires à la mise en correspondance de la lettre au son. Pour apprendre à lire et à écrire, la plupart des activités d'orthographe et les activités destinées à développer la conscience phonologique et phonémique sont indissociables. Un enseignement explicite destiné à favoriser la conscience phonologique et la capacité de segmenter et de regrouper des sons à l'oral est lié à la réussite dans l'apprentissage de la lecture ; le taux de réussite est encore plus élevé quand on apprend explicitement à l'élève comment segmenter et regrouper des phonèmes à l'écrit.

De plus, l'élève doit connaître et comprendre les règles d'épellation de la langue française. Il doit apprendre à utiliser les racines (les radicaux), les préfixes, les suffixes et les terminaisons (pluriel, féminin, déclinaison des verbes, etc.) afin de maîtriser l'orthographe.

### **Enseignement explicite**

L'enseignement explicite de la correspondance entre le son et le symbole, de certaines règles d'épellation et d'un éventail de stratégies d'orthographe est pertinent tout au long du primaire et du niveau élémentaire. Cet enseignement doit avoir lieu dans le contexte de travaux de lecture et d'écriture authentiques, toutefois, et répondre aux besoins de l'élève. Le modèle recommandé pour l'enseignement explicite comprend les étapes suivantes :

- présentation et modélisation (technique de réflexion à voix haute) ;
- pratique partagée ;
- pratique guidée, interactive et coopérative ;
- pratique indépendante.

### **Segmentation et regroupement**

La segmentation et le regroupement de phonèmes et de sons, tout en apprenant la correspondance entre la lettre et le son doivent être des activités régulières au début du primaire. Tout au long du primaire et au niveau élémentaire, l'élève doit avoir la possibilité de travailler avec des phonèmes et avec différents graphèmes de la langue française, des plus simples aux plus complexes. Outre les voyelles et les consonnes simples, l'élève doit travailler avec les phonèmes représentés par deux ou trois lettres (*ai, an, ain, ei, en, ein, on, ou, ch, gn, ph*, par exemple), des groupes de consonnes (*br, bl, cr, cl, dr, fr, fl, gr, gl, pl, pr, tr, vl, vr*, par exemple) et des *digrammes* (*an, en, eu, in, ou, ch, ph, th, gn*, par exemple). À la fin du primaire et à l'élémentaire, les élèves doivent travailler avec des sons et des règles d'épellation plus complexes. Ils doivent comprendre qu'une lettre peut représenter plusieurs sons et qu'un son (phonème) peut être représenté par différentes lettres ou groupes de lettres. Pour une liste des sons français, voir *La graphie des sons* en annexe.

### **Travail sur les mots**

Le travail sur les mots doit faire partie intégrante du programme de français, à tous les niveaux. Il est important que les activités entreprises soient pertinentes sur le plan du développement et correspondent aux besoins de l'élève. Certaines activités se feront avec toute la classe alors que d'autres auront lieu en petits groupes afin de répondre à des besoins individuels.

Dresser des listes de mots, manipuler des lettres pour terminer des mots ou les utiliser dans des textes à trous fournit une pratique physique de reproduction des règles d'épellation appropriées et de la formation des lettres.

## Faire des analogies entre les mots

Faire des analogies entre les mots aide l'élève à apprendre des règles d'épellation régulières et à utiliser des mots ou des phonèmes familiers pour l'aider à lire ou à écrire d'autres mots (décoder et coder par analogie). Connaître le son *on* ou le mot *bon* va aider l'élève à lire et à écrire des mots comme *mon*, *son*, *bonbon*. De même, s'il sait lire et écrire le mot *chapeau*, il va pouvoir lire et écrire d'autres mots, comme *château*, *chaton* ou *drapeau*.

## Trier des mots

Les activités de tri de mots devraient inclure un vocabulaire qui est connu à 90 % ; 10% du vocabulaire est nouveau ou porte de nouveaux concepts. Les mots peuvent être triés selon un seul point commun, comme la rime ou l'allitération, pour des élèves au stade du développement phonétique ; les élèves au stade de la transition pourront trier les mots selon un plus grand nombre de catégories, comme le genre et le nombre, ou encore trier des mots selon leur sens, par exemple du plus petit au plus grand (*minuscule*, *petit*, *grand*, *immense*). Le concept des catégories est important pour que l'élève apprenne à analyser les mots.

L'enseignant devrait donner à l'élève la possibilité de déterminer ses propres catégories et lui fournir des ensembles de mots où l'élève repère la règle, ou choisit un mot qui n'appartient pas à l'ensemble (*l'intrus*) et en donne une raison.

Voici quelques exemples d'activités de tri :

Activité	Liste de mots	Réponse
Trouver l'intrus	<i>cadeau, canard, jouet, crapaud</i>	<i>jouet</i> ne commence pas par la lettre <i>c</i>
Des mots qui riment	<i>moi, pas, froid, loi, noix, toi, bleu, rat, roi</i>	<i>moi, froid, loi, noix, toi, roi</i>
Inventer une règle de tri	<i>chien, poisson, règle, moi, regarde, chat, table, oiseau</i>	<i>chien, poisson, chat, oiseau</i> - Ce sont des animaux de compagnie  <i>poisson, moi, oiseau</i> - Ce sont les mots qui ont le son « <i>oi</i> »
Trouver ma règle	<i>quatre, cube, multiplier, point</i>	Ce sont tous des mots mathématiques

Les mots peuvent être triés de différentes façons, par ordre alphabétique et selon le nombre de lettres et de syllabes; bon nombre de ces tris doivent passer par l'écriture de ces mots afin de renforcer l'acte physique d'écriture. L'observation de l'élève durant l'acte d'écrire des mots sert à renseigner l'enseignant aussi sur les stratégies utilisées, notamment la capacité de l'élève de copier des groupes de lettres comme *pli* plutôt de copier des lettres séparément, *p-l-i*.

## Mots fréquents

Les mots fréquents constituent la base d'une lecture et d'une écriture fluides. Il est vrai que l'élève va apprendre à reconnaître (lire) les mots avant d'apprendre à les écrire (épeler). Il est toutefois essentiel tout au long du primaire et au niveau élémentaire de mettre l'accent sur la reconnaissance rapide d'un nombre croissant de ces mots (vocabulaire visuel reconnu globalement) et sur la capacité d'écrire un nombre croissant de mots sans fautes.

À chaque niveau correspondent différentes listes de mots fréquents pour le vocabulaire visuel reconnu globalement, d'une part, et pour l'apprentissage de l'orthographe, d'autre part. Toutefois, l'enseignant en immersion française doit garder présentes à l'esprit les différences entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'élève dans sa langue première et dans sa langue seconde. Ce qui reste inchangé, toutefois, est la nécessité d'exposer l'élève à des mots fréquents et de veiller à ce qu'il apprenne à lire et à écrire rapidement un nombre croissant de ces mots. Ces listes de base doivent servir de point de départ pour mettre sur pied une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement et ensuite une banque de mots dont l'orthographe est connue. Certains des mots les plus importants que l'élève doit apprendre à maîtriser dès le début comprennent des mots de relation et des mots fonctionnels, dont les 25 mots les plus fréquents sont les suivants : *de, la, les, le, à, et, en, des, j'ai, il a, un, une, pour, du, qui, dans, il, au, je suis, il est, ils sont, plus, ne ... pas, ne, ou* (échelle Dubois Buysse).

Quand l'élève en immersion française commence l'étude formelle de l'anglais en troisième année, l'enseignant doit utiliser les listes de mots fréquents en anglais des première, deuxième et troisième années, avant de passer aux listes des niveaux plus élevés.

Les mots fréquents doivent être accessibles dans le dictionnaire de l'élève, une banque de mots ou un mur de mots afin de renforcer l'orthographe juste des mots à mesure qu'ils sont appris. L'élève doit travailler et jouer avec ces mots de façon à pouvoir reconnaître les points communs, les règles d'épellation et la structure des sons, de l'apparence, du sens ou de l'utilisation.

L'élève doit mémoriser ces mots clés en utilisant la conscience phonémique pour apprendre les syllabes et des sections de mots plutôt que d'apprendre l'orthographe de mots par cœur, lettre par lettre. Un enseignement et une modélisation explicites sont nécessaires pour apprendre à écrire; toutefois, ces stratégies fonctionnent pour les élèves à tous les stades du processus d'écriture et permettent aux élèves au stade de la transition et à ceux qui utilisent l'orthographe conventionnelle de renforcer et d'améliorer leurs aptitudes. Lorsque l'élève a compris que chaque mot s'écrit toujours de la même façon, la reconnaissance du vocabulaire visuel reconnu globalement sert de base à l'analyse des nouveaux mots, à la connaissance des règles d'épellation et aux modèles de relation entre le son et le symbole qui peuvent améliorer l'efficacité de la lecture et de l'orthographe des mots nouveaux. La capacité d'analyser les mots et les phonèmes permet à l'élève qui apprend l'orthographe d'utiliser de l'information connue et de représenter de nouveaux mots correctement. L'analyse, plutôt que la mémorisation, est l'une des aptitudes les plus précieuses que l'élève puisse apprendre à maîtriser (Nadon, 2002).

L'élève ayant des difficultés à lire va très probablement avoir des difficultés à écrire ces mots s'il a un problème de décodage. L'élève qui a mémorisé ces mots et qui sait les reconnaître et les écrire globalement ne sera peut-être pas en mesure d'avoir recours à la conscience phonémique pour produire des mots qui riment, des familles de mots ou d'autres variantes.

Les mots fréquents et les stratégies de tri et d'analyse des mots doivent être enseignés explicitement puisque les élèves, dans chaque classe, ne sont pas tous au même niveau. De brèves dictées diagnostiques ou activités d'écriture évaluées précisément en fonction des mots fréquents aideront l'enseignant à définir les besoins de chaque élève et des groupes. L'évaluation du vocabulaire des années précédentes montrera que même si tous les élèves ont été exposés aux mêmes termes, leurs besoins et leurs points forts étaient très différents et continuent de l'être.



L'utilisation de mots fréquents comme points de repère et de référence pour approfondir encore la maîtrise de l'orthographe permet à l'élève de voir les structures et de faire des généralisations pertinentes. Connaître les termes *homme* et *comme* aide l'élève à écrire *somme* en mathématique, comme un mot rimant avec des mots connus.

Les ressources du programme d'immersion française de Terre-Neuve-et-Labrador sont riches en vocabulaire destiné à développer les aptitudes des élèves qui étudient une langue seconde. Plus précisément, les ressources pour le français contiennent de nombreuses suggestions et possibilités d'exploration et de travail sur les mots. Il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves sachent écrire sans faute tous les mots qui leur auront été présentés, oralement et par écrit. Les stratégies de lecture permettent à l'élève de décoder des mots qui sont au-delà de son stade de développement à l'écrit. À mesure que l'apprentissage de la langue orale se poursuit et s'enrichit, la langue écrite rend graduellement compte de certaines percées en matière de vocabulaire et d'orthographe, acquises alors que l'élève apprend à placer de nouveaux mots dans différents contextes écrits.

## Analyse du nouveau vocabulaire

À mesure que les années scolaires avancent et que l'élève passe d'un stade à l'autre, de nouveaux mots sont liés les uns aux autres et comparés aux mots connus afin de continuer à élaborer des stratégies, notamment :

- les sons au début, au milieu et à la fin des mots ;
- la terminaison des verbes ;
- l'utilisation de préfixes et de suffixes ;
- la structure des familles de mots ;
- le masculin et le féminin des noms et des adjectifs ; et
- l'accord en genre et en nombre.

Les murs des mots ou des fiches de référence illustrent le vocabulaire actuel utilisé pour différents thèmes et matières. Afficher le nouveau vocabulaire et le rendre accessible à l'élève permet à celui-ci de l'utiliser efficacement et d'écrire les mots sans fautes tout en intégrant la fonction de ce vocabulaire. L'on peut dès lors ajouter graduellement les mots aux activités de tri et aux activités portant sur les mots fréquents ; l'élève pourra ainsi faire des liens et distinguer des structures.

Quand il écrit un nouveau mot, l'élève qui est au stade de la transition et de l'orthographe conventionnelle analyse les mots en fonction des sons, du sens, de l'origine, des règles d'épellation et du genre. Quand il a intégré ces compétences, l'élève qui ne fait pas de fautes d'orthographe ne pense pas aux stratégies qu'il utilise.

## Visualisation

Au stade de la transition et au cours des stades suivants, l'élève est souvent en mesure de corriger un texte écrit par ses pairs et d'y repérer les fautes qu'il voit rarement dans ses propres textes. La visualisation peut reposer sur une activité de tri des mots ayant la même forme (*bon, ton ; toi, loi*) ou en soulignant une épellation particulière (*famille, papillon, feuille, illustrateur*). L'élève va parfois examiner un mot, repérer qu'il manque une lettre et ensuite placer cette lettre à la fin du mot parce qu'il ne sait pas vraiment où la mettre. Observer un mot et l'écrire permet souvent à l'élève de repérer la partie du mot qui n'est pas écrite comme il se doit. Enseigner à l'élève à faire au moins trois tentatives pour écrire le mot correctement est une façon de l'inciter à prendre des risques et une technique qui permet à l'enseignant de déceler les stratégies que l'élève utilise. L'emploi d'un tableau « Mes tentatives d'orthographe » est un outil utile pour encourager l'élève de faire plusieurs tentatives d'épeler un mot dont l'orthographe est douteux.

## Activités d'orthographe

Les activités d'orthographe aident l'élève à acquérir des aptitudes qui auront une incidence positive sur sa capacité de lire et d'écrire. L'élève doit dépasser le système graphophonique et utiliser d'autres entrées en lecture, de concert avec ses connaissances des correspondances son-symbole. La façon dont il épelle un mot doit aussi être cohérente et correcte grammaticalement. Le travail sur les racines ou les radicaux des mots et la morphologie des mots, les préfixes et les suffixes, les marqueurs du pluriel et du féminin, les lettres muettes et d'autres aspects des mots vont permettre à chaque élève d'acquérir des compétences qu'il pourra utiliser pour améliorer son orthographe. Comprendre le concept de genre et de nombre, et le temps des verbes améliore la précision de l'orthographe et permet à l'élève de se servir du contexte pour faire les accords nécessaires.

Voici une liste d'activités suggérées pour enseigner l'orthographe :

Activités suggérées	
Faire correspondre une photo et un mot.	Travailler des homophones ( <i>c'est, ses, sais, sait</i> ).
Utiliser des boîtes à son.	Composer des mots d'un certain groupe de lettres (p. ex., le carré magique) où les élèves composent le plus grand nombre de mots possible à partir d'un nombre limité de lettres.
Travailler avec la structure des mots (jouer avec les syllabes, créer ou trier des mots, etc.).	Faire des trains de mots où la terminaison du mot précédent détermine le début du mot suivant (p. ex., <i>hibou, oublie, lilas, lacet, saison, honnête</i> ).
Trouver les mots commençant par la même lettre ou le même son ( <i>crapaud – crabe; ange – enfant</i> ).	Travailler sur les préfixes et les suffixes.
Trouver les mots ayant la même terminaison ( <i>bonbon, raton, chaton, saison</i> ).	Travailler avec le radical du mot pour créer de nouveaux mots.
Faire des familles de mots ( <i>chat, rat, mat, plat</i> ).	Faire ou créer des mots croisés ou des mots cachés.
Jouer avec les mots qui riment ( <i>fou, mou, doux, cou, trou, hiboux</i> ).	Utiliser des mots appartenant à une catégorie du mur des mots comme point de départ pour des activités d'orthographe, activités sur les mots et étude des règles d'épellation.
Utiliser des activités modifiées à partir de textes à trous avec des lettres manquantes pour mettre l'accent sur les points à améliorer.	Mettre des mots en ordre alphabétique.

## *Enseignement explicite de stratégies d'orthographe*

Certains élèves apprennent à utiliser des stratégies d'orthographe de leur propre cru à partir des généralisations qu'ils ont faites. La plupart des élèves, cependant, ont besoin d'un enseignement explicite pour utiliser et sélectionner des stratégies efficaces ainsi que d'orientation pour appliquer de nouvelles stratégies jusqu'à ce qu'ils les maîtrisent.

L'enseignant peut utiliser différents moyens pour aborder l'enseignement de stratégies d'orthographe, notamment modélisation, réflexion à voix haute, minileçons, exercice coopératif en groupe ou travail sur les mots. Une affiche rappellera à l'élève les stratégies abordées jusqu'à présent. Voici quarante stratégies à enseigner :

Stratégies d'orthographe	
1	Chercher des règles d'épellation et des parties de mots connus.
2	Dire le mot à voix haute, prolonger la prononciation de chaque phonème et écouter tous les sons.
3	Repérer les lettres nécessaires en faisant attention à la façon dont la bouche, la langue et les dents forment le son.
4	Écrire les sons entendus dans un mot.
5	Écrire le même mot plusieurs fois et décider quelle orthographe semble avoir l'air juste.
6	Essayer de visualiser ou de « voir » le mot.
7	Écrire les parties connues du mot et utiliser des blancs pour le reste.
8	Taper dans les mains le nombre de syllabes d'un mot.
9	Utiliser la connaissance de la segmentation en syllabes (chaque syllabe a une voyelle; en français, une syllabe commence par une consonne, sauf si le mot commence par une voyelle).
10	Utiliser les connaissances des mots qui riment.
11	Écouter les rimes et les mots qui riment.
12	Encercler les mots qui sont mal écrits.
13	Demander si l'orthographe d'un mot est bonne, si elle a l'air juste et si elle a du sens.
14	S'exercer à écrire un « nouveau » mot plusieurs fois, en faisant attention de le bien copier.
15	Utiliser les mots dans l'environnement (mur des mots, affiches, étiquettes, listes, etc.).
16	Utiliser les connaissances du <i>e</i> muet à la fin des mots.

## Stratégies d'orthographe

17	Utiliser les connaissances des règles d'orthographe (p. ex., les règles concernant <i>g – ge - gu</i> ; la lettre <i>q</i> est presque toujours suivie d'un <i>u</i> ).
18	Utiliser les connaissances graphophoniques des différentes façons d'écrire le même phonème (p. ex., <i>o – au – eau – ault- eault</i> ).
19	Utiliser les connaissances des règles d'épellation (p. ex., le son <i>eau</i> au début d'un mot ne s'écrit pas <i>eau</i> ).
20	Utiliser les connaissances sur les familles de mots (p. ex., bon, son, mon, ton, don).
21	Utiliser les connaissances étymologiques.
22	Utiliser les connaissances de l'anglais ou d'autres langues.
23	Utiliser les connaissances des préfixes et des suffixes.
24	Utiliser les connaissances des racines ou des radicaux de mots.
25	Utiliser les connaissances des homophones.
26	Utiliser des techniques mnémotechniques.
27	Utiliser des styles d'apprentissage des élèves (auditif, visuel, tactile, kinesthésique).
28	Prononcer (ou chuchoter) les lettres muettes.
29	Épeler les mots à voix haute.
30	Souligner ou surligner les parties difficiles des mots.
31	Écrire un mot lettre par lettre, un son à la fois.
32	Dessiner la forme du mot en se servant des boîtes.
33	Classer les mots selon les règles d'épellation.
34	Utiliser un dictionnaire d'orthographe personnel.
35	Indiquer les lettres manquantes.
36	Tracer les mots avec différents médiums (craie, encre, crayon de couleur, sable, traitement de texte, tuiles de lettres).
37	Représenter des mots visuellement en utilisant des techniques spéciales d'impression, d'écriture ou de calligraphie.
38	Utiliser des représentations graphiques pour classer les mots.

## Stratégies d'orthographe

39	Trier les mots (90 % de vocabulaire connu et 10 % de nouveau vocabulaire) dans des catégories simples pour commencer et en allant vers des catégories plus complexes, en tenant compte des différents stades de développement : ordre alphabétique, rimes, son initial, masculin et féminin, singulier et pluriel, homonymes et synonymes.
40	Classer les mots ayant le même son ou la même combinaison de lettres selon que le son se trouve au début, au milieu ou à la fin du mot.

(adapté en partie de Trehearne, 2006)

### *Conscience phonologique, conscience phonémique et correspondances graphophonémiques*

Selon des travaux de recherche récents, la conscience phonologique est importante pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe.

La conscience phonologique est la capacité de manipuler le langage oral, de diviser ce langage en mots, en syllabes et en phonèmes (sons), de rimer, et de produire d'autres mots à partir de ces différentes unités sonores. Il s'agit de la capacité de jouer avec les mots. Les habiletés liées à la conscience phonologique contribuent au développement de bon nombre des stratégies nécessaires pour lire et orthographier les mots. La conscience phonologique d'un élève dans les premières années du primaire est un indicateur mesurable du potentiel de réussite de l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les années qui vont suivre. La conscience phonologique doit être évaluée et développée tout au long du primaire et au niveau élémentaire, puisqu'elle est essentielle pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (*Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française – Maternelle à la troisième année*). Cela affirme l'importance des activités fréquentes à l'oral, dans lesquelles l'élève est appelé à écouter, rimer, analyser, et décomposer la langue parlée.

La conscience phonémique, élément de la conscience phonologique, est aussi primordiale à l'écriture et à la lecture, car c'est la capacité d'isoler des phonèmes (sons) dans les mots à l'oral. L'élève comprend qu'il peut fusionner les sons, ou les séparer, et peut même remplacer un phonème pour créer un nouveau mot. Le jeune élève qui sait que le mot *chat* se compose de deux phonèmes, /*ch*/ et /*a*/ est déjà en route dans son apprentissage de l'écriture et de l'orthographe. À l'élémentaire, une connaissance limitée des concepts reliés à la conscience phonémique pourra continuer de nuire à l'élève ayant des difficultés, comme à l'apprenant plus âgé ayant lui aussi des difficultés scolaires.

L'analyse graphophonémique repose sur la correspondance entre les phonèmes et les lettres. L'élève doit comprendre que les phonèmes peuvent être représentés à l'écrit par des lettres et des combinaisons de lettres, des digraphes et des groupes de consonnes. Il doit aussi comprendre l'inverse, que le mot écrit correspond aux sons à l'oral.

Selon Trehearne (2006), les compétences nécessaires pour faire correspondre la lettre et le son doivent être enseignées de façon systématique. Les travaux de recherche ne sont pas absolument clairs quant à la séquence de phonèmes à observer ; toutefois, la proposition de séquence ci-dessous, tirée de Trehearne (2006) pourrait être utile à l'enseignant :

1. Les voyelles (*a, e, i, o, u*) ;
2. Les consonnes les plus faciles à repérer, dont on peut allonger le son (*l, r, m, n, s, f, v, z*) ;
3. Les consonnes dont l'orthographe est toujours la même et qui correspondent à un seul et même son (*p, b, t, d, j*) ;
4. Autres phonèmes représentés par les voyelles (*a, e, è, é, ê, i, o, u, y*) ;
5. Digraphes de voyelles de base (phonèmes) représentés par deux lettres (*an, en, on, ou, un, eu, in*, par exemple) ;
6. Groupe courant de consonnes (p.ex., *ch, gn, ph*) ;
7. Phonèmes courants représentés par différentes orthographes (par exemple, *o, au, eau; in, ain, ein*) ;
8. Présentation de la segmentation en syllabes et du type de syllabes : CV, VC, CCV, CVC (C=consonne; V=voyelle) ;
9. Présentation des règles contextuelles d'épellation de certains sons (*c, g, s, x*, par exemple; présence d'un *m* avec les voyelles nasales devant *p* ou *b*) ;
10. Présentation des lettres muettes (*e, s, t* ; terminaison des adjectifs ; terminaison de différents verbes) ;
11. Épellation complexe de phonèmes à base de semi-consonnes (*ien, ill, ail, eil, ui, ay, iel*, par exemple) ;
12. Régularités orthographiques (*ell, ess, eff, omme, onne*, etc.).

## *Orthographe et processus d'écriture*

Au cours du processus d'écriture, les occasions sont nombreuses d'enseigner les règles d'épellation et les stratégies d'orthographe, sous forme de minileçons ou encore de mettre l'accent sur l'utilisation, par l'élève, des différentes stratégies d'orthographe. Pendant les étapes de préécriture et de rédaction, l'enseignant peut répondre aux besoins de l'élève, d'un petit groupe ou de la classe en matière d'orthographe, et ce, de différentes façons :

- Deux par deux, en petits groupes ou avec toute la classe, les élèves peuvent organiser une séance de remue-méninges pour trouver du vocabulaire sur un sujet donné ;
- Ils peuvent classer le vocabulaire dans des catégories selon la fonction du mot, son genre ou d'autres caractéristiques ;
- Ils peuvent repérer les sources de vocabulaire connexe, comme des textes écrits, des listes de mots et des dictionnaires ;
- L'enseignant peut encourager les élèves à faire corriger leur texte et leurs fautes d'orthographe par leurs pairs ;
- Dans leur première ébauche, les élèves pourront souligner les mots qu'ils veulent vérifier après avoir structuré leurs idées ;
- Ils peuvent dresser une liste de leurs tentatives d'épeler des mots difficiles.

De même, au cours de la correction, l'enseignant peut tenir un entretien avec les élèves individuellement ou en petit groupe, organiser une séance d'écriture guidée, planifier une minileçon ou travailler avec toute la classe. Les élèves pourront se servir d'une liste de vérification pour examiner et corriger leur propre texte, ou encore le faire corriger par leurs pairs. Ces listes de vérification peuvent s'articuler autour de techniques et de stratégies d'orthographe données; elles doivent correspondre au niveau de l'élève. L'enseignant pourra encourager les élèves plus jeunes à consulter les murs des mots ou leurs dictionnaires personnels, par exemple, alors que les élèves plus âgés pourraient utiliser des listes de mots, des dictionnaires ou d'autres documents de référence pour vérifier l'orthographe de mots inconnus. Des points peuvent être ajoutés à la liste de vérification à mesure que l'année avance et que les élèves ont de plus en plus confiance dans le processus.

## *Réinventer l'orthographe*

Le rôle de l'orthographe inventée est souvent mal compris. Il ne s'agit pas ici pour l'élève de fabriquer de nouvelles règles d'orthographe mais d'encourager celui-ci à prendre des risques et à manipuler les lettres en utilisant les habiletés auxquelles il a accès pour faire passer son message. L'idée est d'encourager la fluidité de l'expression écrite dans le processus de composition. Les élèves que l'on encourage à utiliser un grand éventail de stratégies pour « inventer » différentes orthographe nécessaires essaient aussi de se servir d'un vocabulaire plus étendu et écrivent plus dans leurs ébauches de textes.

L'orthographe conventionnelle reste l'objectif à atteindre, mais pas aux dépens du message. Les textes seront révisés et corrigés, et les élèves utiliseront leurs propres écrits pour découvrir la structure des mots, leur origine, les accords en genre et en nombre, le temps des verbes, les homonymes, et ainsi de suite. Puisque l'orthographe est un processus, l'acquisition et l'utilisation des stratégies qui accompagnent chaque exercice d'écriture aide l'élève à enrichir constamment son répertoire des stratégies nécessaires. Ce sont les échantillons de textes qui permettent de cerner les besoins de l'élève en matière d'orthographe. Dans certains cas, ces échantillons permettront à l'enseignant d'orienter l'enseignement en fonction des besoins précis de l'élève; dans d'autres cas, les stratégies d'orthographe (comme l'utilisation de listes de mots ou de livres pour trouver des mots autour d'un même thème) aideront l'élève à utiliser un vocabulaire plus soutenu, ce à quoi ne se risquerait peut-être pas un élève n'ayant pas l'habitude d'inventer une orthographe appropriée pour un mot inconnu. Repérer un concept précis, comme la formation du féminin des adjectifs peut permettre à l'élève de trouver la règle d'orthographe normalisée pour un certain nombre de mots mal écrits.

Selon certains travaux de recherche, il est impossible d'inventer l'orthographe puisqu'elle existe déjà, mais l'élève peut utiliser des stratégies d'approximation pour orthographier les mots dont il a besoin. Cette **orthographe approchée** cible les élèves les plus jeunes qui commencent tout juste à écrire. La philosophie sous-jacente met l'accent sur le renforcement positif afin d'aider l'élève à maîtriser l'orthographe conventionnelle tout en soulignant ses progrès à mesure qu'il atteint cet objectif. On encourage l'élève à voir à quel point il est proche de la façon normalisée d'écrire un mot plutôt que d'énumérer le nombre de fautes d'orthographe qu'il a faites (Nadon, 2002; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

On pourra encourager un élève qui écrit *cha* au lieu de *chat* à penser à une lettre muette qui se trouve à la fin de ce mot plutôt que de lui dire qu'il a fait une faute d'orthographe. L'enseignant pourra même tracer un tiret pour indiquer qu'il manque une lettre, comme suit : *cha\_*. Une autre stratégie consisterait à encourager l'élève à prononcer et à écrire le masculin et le féminin du mot pour vérifier s'il reconnaît *une chatte* et peut transférer la consonne prononcée au féminin en finale muette au masculin, soit *chat*.

L'examen d'un petit échantillon des écrits de l'élève permettra à l'enseignant de découvrir ce que sait l'élève, les stratégies que celui-ci utilise et ce qu'il est prêt à apprendre. L'analyse des fautes d'orthographe

de l'élève aidera l'enseignant à planifier comme il se doit les leçons et interventions nécessaires. Différents outils d'évaluation diagnostiques faciliteront également cette analyse.

## *Difficultés en orthographe*

Les rédacteurs et les lecteurs utilisent tous deux des entrées en lecture pour orthographier les mots qu'ils veulent utiliser. Les élèves qui éprouvent des difficultés à lire ont souvent aussi des difficultés à écrire sans faute : les processus de lecture et d'écriture dépendent en effet de l'utilisation efficace des mêmes connaissances et stratégies. Ainsi, l'acquisition de l'écriture dépend du développement des aptitudes à la lecture.

Les élèves qui lisent couramment peuvent toutefois eux aussi connaître des retards dans l'acquisition de l'orthographe puisqu'ils dépendent d'un nombre limité de stratégies. Les élèves ayant un solide vocabulaire visuel reconnu globalement, par exemple, liront des textes qui se limitent à ce vocabulaire. Quelques mots inconnus, si l'élève n'est pas en mesure de les décoder, peuvent nuire à la compréhension de l'ensemble du texte. Dans le contexte de l'orthographe, un élève pourra mémoriser une liste de mots pour une dictée hebdomadaire mais ne saura appliquer la connaissance de ces mots ni produire une nouvelle orthographe en écrivant des mots qui riment ou des mots ayant la même racine (radical) ou la même structure dans le cadre de la rédaction d'un texte. L'un des objectifs d'un programme équilibré est dès lors de proposer à l'élève un vaste éventail de stratégies de décodage et d'épellation. L'enseignant atteint ces objectifs en respectant les stades du développement de l'élève, grâce à des activités favorisant l'acquisition de la langue orale (écouter, parler et conscience phonologique), la maîtrise des concepts de l'écrit, la reconnaissance des lettres et la relation entre le son parlé et la lettre ou le groupe de lettres.

L'élève doit connaître l'alphabet et les sons correspondant à chaque lettre ainsi que sa fonction pour transmettre un message, et ce, afin de pouvoir quitter le stade préphonétique et de développer ainsi ses aptitudes à l'écriture. La connaissance des lettres et des sons n'est pas, cependant, une indication que l'élève a atteint le stade phonétique. L'utilisation efficace des lettres est un indicateur.

Pour les élèves qui éprouvent des difficultés, il est recommandé de commencer par des mots qui ont de l'importance dans la vie de l'élève. Le nom de l'élève, ou les noms des membres de sa famille peuvent faire partie d'une minileçon sur les sons initiaux ou la segmentation. L'élève qui est passionné d'un sujet spécifique (par exemple, le hockey, les chats, la musique) peut être motivé à lire et à écrire sur ce sujet ; il utilisera ses connaissances des mots techniques ou particuliers pour élargir son vocabulaire à l'écrit. L'enseignant peut utiliser ce vocabulaire contrôlé pour viser des résultats d'apprentissage spécifiques.

Créer une banque de mots fréquents que l'élève sait écrire est un point de départ important quand les défis en orthographe se manifestent. Travailler sur un ou deux mots avec succès donne de confiance à l'élève, et ouvre les possibilités de faire des liens aux autres mots ou régularités.

Plusieurs ressources pourraient être utiles, surtout au niveau de la conscience phonologique. Aussi, les ouvrages de *First Steps* et les adaptations du travail de Miriam Trehearne ont des activités riches qui visent des élèves en difficulté.



## *Orthographe à l'écrit et dans un contexte transdisciplinaire*

L'orthographe doit être enseignée et discutée tous les jours sous toutes sortes de formes, de façon à enseigner différentes stratégies et à encourager l'élève à maîtriser l'orthographe conventionnelle. Pendant différentes activités de lecture et d'écriture, les règles d'épellation, les régularités orthographiques et des stratégies pourront être mises en valeur. Les fautes d'orthographe sont analysées et discutées pour découvrir l'erreur de compréhension ou les stratégies mal utilisées qui en sont à l'origine.

La correction des conceptions erronées empêche les élèves d'intégrer des structures ou des habitudes non conventionnelles. L'enseignant devrait consigner ses préoccupations en matière d'orthographe pendant que les élèves écrivent. Repérer un besoin en ce domaine pendant que les élèves rédigent une composition est une invitation à discuter la structure ou la règle en contexte. Selon le besoin, cela peut se faire avec toute la classe, en petit groupe ou dans le cadre de minileçons individuelles.

Une minileçon, dans le cadre d'une période d'écriture, peut donner à l'élève la possibilité de comprendre une stratégie d'orthographe et de l'appliquer au reste de la période d'écriture. Cela réduit aussi le temps alloué à la correction après qu'une ébauche est terminée. L'enseignant doit modéliser et utiliser la technique de la réflexion à voix haute pour présenter une stratégie ou une règle d'épellation, et prévoir ensuite le temps nécessaire pour une pratique guidée avant de demander à l'élève d'appliquer lui-même la stratégie. La plupart des élèves vont continuer d'avoir besoin de soutien, de rappels et de nombreuses occasions de pratique guidée et axée sur la collaboration avant de pouvoir utiliser une nouvelle stratégie ou une nouvelle règle d'épellation tout seuls.

Un court entretien sur l'orthographe ou quelques brèves questions sur un mot dans le contexte d'un exercice d'écriture aidera l'élève à réfléchir à l'orthographe, d'une part, et mettra en valeur ses points forts et ses besoins, d'autre part. Les élèves appréhendent la lecture chacun à son rythme, tout comme l'orthographe. C'est pourquoi des leçons globales conçues de façon uniforme pour tous les élèves ne répondent pas aux besoins de chacun des élèves et ne sont pas non plus à leur avantage. L'enseignement de l'orthographe est souvent plus efficace s'il est guidé, dans le cadre d'un petit groupe d'élèves ayant des besoins similaires.

L'enseignant doit se montrer sélectif dans ses leçons d'orthographe et travailler avec des groupes ayant besoin de stratégies et de modèles similaires. Une fois encore, connaître les différents stades de l'acquisition de l'orthographe et de l'utilisation du travail écrit pour analyser les règles d'épellation aide l'enseignant à repérer des groupes et des individus qui exigent une intervention donnée, et à déterminer des activités destinées à un groupe entier dans le but de renforcer des compétences à acquérir ou déjà acquises. Une pratique guidée et axée sur la collaboration devrait être proposée à l'élève qui n'est pas prêt à appliquer seul des concepts ou des stratégies donnés. Proposer des possibilités à l'élève afin de permettre à ce dernier de synthétiser verbalement des concepts ou des points compris permet à l'enseignant de s'assurer que des liens appropriés ont été faits et que tout malentendu peut être dissipé.

L'enseignement de l'orthographe ne doit pas se limiter à des périodes de travail linguistique, ni se produire exclusivement pendant une période spécifique chaque jour. Il faut effectivement planifier des activités d'orthographe données mais il y a des possibilités d'enseigner l'orthographe dans le contexte de la lecture et de l'écriture, quelle que soit la matière. Enseigner l'orthographe à l'échelle du programme aidera l'élève à reconnaître la fonction et l'importance de l'orthographe conventionnelle, et renforcera les stratégies qu'il est en train d'acquérir. Les leçons d'orthographe dans le contexte des mathématiques ou des sciences humaines, par exemple, permettent de se faire une représentation visuelle des mots, et de prévoir et d'analyser les règles d'épellation. Comparer des échantillons d'écrits tout au long de l'année met en lumière les progrès et les domaines qui restent à améliorer.

## *Acquisition du vocabulaire dans un contexte transdisciplinaire*

L'élève doit élaborer un éventail de stratégies pour lui permettre d'enrichir et d'élargir son vocabulaire dans les différentes matières, et ce, afin de pouvoir explorer et comprendre de nouveaux concepts et de nouvelles idées, et, par la suite, de communiquer ses découvertes. Il incombe donc à l'enseignant d'utiliser différentes techniques pour enrichir le vocabulaire à l'oral, pendant la lecture et à l'écrit. Plutôt que de demander à l'élève de mémoriser des listes de termes sur un sujet ou un thème donné, l'enseignant planifie une vaste gamme d'activités intéressantes et stimulantes qui permettent à l'élève d'acquérir de nouveaux termes tout en explorant la signification et les connotations du nouveau vocabulaire ainsi que l'origine des mots et les familles de mots, entre autres.

Pour les matières comme les sciences et les sciences humaines, l'élève est exposé à de grandes quantités de nouveau vocabulaire dans la langue seconde, pour chaque sujet ou thème. Il est nécessaire d'explorer le vocabulaire clé avant de se lancer dans des activités de lecture ou de donner des réponses écrites. Une variété d'activités mettant l'accent sur les mots clés doit être planifiée pour *avant, pendant et après* les activités linguistiques, orales et écrites. L'enseignant peut utiliser différentes représentations graphiques et cartes conceptuelles pour guider l'élève dans son exploration des mots. Toutes ces activités ne s'articulent pas autour de l'orthographe. Toutefois, travailler avec les nouveaux éléments lexicaux de toutes sortes de façons aidera l'élève à apprendre à utiliser les mots dans différents contextes, à l'oral et à l'écrit. Trouver diverses significations, utilisations, contextes et exemples de nouveaux termes peut être enrichissant, tout comme le fait de trouver des mots connexes, des termes ayant la même racine, des antonymes, des synonymes et des homophones.

Le travail sur les mots peut aussi attirer l'attention sur certaines parties des mots : les préfixes, les suffixes et le radical ou la racine. Ce type de travail aide l'élève à comprendre les relations sémantiques entre les mots et à acquérir des aptitudes à l'orthographe et à l'élaboration d'un dictionnaire. Construire des toiles de mots en petit groupe permet d'acquérir des aptitudes linguistiques essentielles, tout en contribuant énormément à la compréhension de la matière et à la maîtrise des concepts connexes. Différents types de documents imprimés, de documents électroniques et de dictionnaires en ligne peuvent être utilisés, selon l'objectif de l'activité.

L'enseignant pourra renforcer l'orthographe parallèlement à la connaissance du contenu. Il lui suffira de faire participer l'élève à différentes activités à partir de techniques d'apprentissage coopératif. Ainsi, l'enseignant peut-il demander à l'élève de travailler avec un partenaire ou un petit groupe, par exemple, pour établir des correspondances entre des définitions de mots (chacun des groupes fera ensuite un échange avec un autre groupe), faire des casse-tête sous forme de mots croisés ou s'adonner à d'autres activités destinées à souligner le vocabulaire essentiel et la terminologie d'un sujet ou d'un thème. L'élève pourra illustrer certains termes ou même travailler en collaboration pour préparer un lexique illustré sur un sujet ou un thème donné. Quel que soit le domaine, une approche intégrée de l'acquisition du vocabulaire et du travail sur les mots favorisera le développement des compétences de l'élève qui étudie une langue seconde et fournira un contexte d'exploration des règles d'épellation et de l'enseignement de stratégies d'orthographe.



## *Bibliographie*

- Alberta Education. Programme d'études par année scolaire : *Français langue seconde –Immersion*, 1999. Version électronique extraite le 9 juillet 2007 du World Wide Web : [http://www.education.gov.ab.ca/french/FLA/prog\\_imm.asp](http://www.education.gov.ab.ca/french/FLA/prog_imm.asp)
- Booth, David et al. *Word Sense: spelling and language usage skills for young writers Series*, Canada, MeadowBook Press, 1997.
- Education Department of Western Australia (1997). *First Steps Spelling Developmental Continuum*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Education Department of Western Australia (1997). *First Steps Spelling Resource Book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. French Immersion Documents by Subjects. *Spelling in context*. Document extrait le 9 juillet 2007 du World Wide Web : [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/spell\\_in\\_context.htm](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/spell_in_context.htm)
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. French Immersion Documents by Grade Level. Site qui présente l'intégralité des textes du programme d'immersion, de la maternelle à la douzième année : <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/fipcdbgl.htm>
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. *Reading and Writing Difficulties: An Educator's Handbook*, 1990. Version électronique extraite le 9 juillet 2007 du World Wide Web : [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/read\\_diff\\_handbook.htm](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/read_diff_handbook.htm)
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. *The evaluation of students in the classroom: A handbook and policy guide*. St. John's, Department of Education, 2000.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de la Saskatchewan. *Alphabétisme chez les jeunes : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes*, 2002. Document extrait le 28 septembre 2007 : <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/elem/alpha/index.html>
- Jager Adams, M. et al. *Conscience phonologique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M-F. *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2006.
- Nadon, Y. *Écrire au primaire--Réflexions et pratiques*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2007.

Nadon, Y. *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

Scott, R. *Spelling: Sharing the secrets*, Toronto, Gage Educational Publishing Company, 1993.

Trehearne, M.P. *Littératie en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année - Répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2006.

Trehearne, M.P. *Littératie de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année - Répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2006.

Ters, F., Mayer, G. et Reichenbach, D. *L'échelle Dubois Buyse : L'orthographe usuelle française*, Paris, Éditions MDI, 1995.

# Annexes



## Annexe A : Banque de mots qui riment

Tableau de mots tiré du site Web suivant :

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/elem/alpha/chap4/b3.html>

Les structures sont indiquées par ordre alphabétique et non pas par ordre d'importance ou en fonction du continuum de développement.

Les mots ou les rimes peuvent être sélectionnés selon les stades de l'acquisition de l'orthographe chez les élèves. Cette liste se veut une ressource destinée à aider l'enseignant à élaborer des dictionnaires en classe, en donnant la terminaison des mots de la même famille. L'enseignant doit sélectionner les structures et le vocabulaire selon le programme et les besoins de l'élève, et ajouter le vocabulaire pertinent issu des listes de l'élève.

Les mots connus des élèves et les terminaisons en *i*, *a* et *o*, par exemple, peuvent être ajoutés aux listes et ensuite triés selon la dernière lettre, ce qui permet de faire ressortir la structure des consonnes muettes.

Mots qui riment				
<b>a</b>	<b>ac</b>	<b>ache</b>	<b>âche</b>	<b>ade</b>
papa, voilà, chat, Canada, chocolat, pyjama, rat, sa, ma, là, bas, bras	lac, tac, sac, bac, coac	vache, crache	tâche, bâche, lâche	promenade, limonade, malade, salade
<b>ag</b>	<b>age</b>	<b>agne</b>	<b>aille</b>	<b>aine</b>
bague, vague	étage, garage, rage, sage, visage, usage, fromage, plage, page, stage cage,	montagne, il gagne, lasagne	paille, taille, ail, chandail, baille, muraille, médaille, bataille, maille, éventail, épouvantail, caille, écaille	baleine, centaine, laine, graine, reine, renne, mitaine, promène, dizaine
<b>ais(t), et</b>	<b>al</b>	<b>ame, emme</b>	<b>an, am, en, em</b>	<b>ane</b>
français, objet, anglais, jamais, avait, juillet, sifflet, geai, mais	cheval, animal, bal, balle, carnaval, égal, mal	femme, dame, drame, madame, hippopotame, gamme, lame, pame, rame	maman, éléphant, comment, vent, content, printemps, dent, grand, quand, vraiment, différent, enfant, cent, serpent, temps, dans	banane, canne, fane



## Mots qui riment

<b>ange</b>	<b>ante, ente</b>	<b>ar</b>	<b>asse</b>	<b>ate</b>
ange, grange, étrange, mange, mélange, range, orange	chante, plante, fente, tente, tante	canard, renard, léotard, léopard, en retard	menace, fracasse, basse, casse, cocasse, loquace, lasse, masse, tasse	tomate, matte, patate, natte, plate
<b>é, er</b>	<b>eil</b>	<b>el</b>	<b>esse</b>	<b>ère, aire</b>
nez, brûler, dé, fée, musée, quai, toucher, bébé, poupée, année, été, saurai, danser, thé, nager, parler, blé, tomber, chanter, manger, donner, aimer	soleil, oreilles, orteils, abeille, merveille, sommeil, vermeil, bouteille, la veille, il veille, groseille, Mireille, vieille, réveil, réveille	hôtel, dentelle, selle, bel, quel, sel, poubelle, ciel, échelle, jumelle, libellule, elle	maîtresse, caresse, fesses, promesse, largesse	père, mère, vert, sert, dessert, faire, paire, taire, frère, impair
<b>ète</b>	<b>ette</b>	<b>eu</b>	<b>euf</b>	<b>euil</b>
bête, tête, prête, crête, fête, quête	moufette, mettent, guette, dette, bicyclette, nette	bleu, jeu, feu, peu, deux, ceux, cheveux, heureux, joyeux, malheureux, yeux, vœux, veux, peux, queue, bleu, deux, oeufs, il pleut	œuf, neuf, boeuf, du neuf	seuil, fauteuil, écureuil, portefeuille, feuille, chevreuil
<b>eur(e)</b>	<b>gn</b>	<b>i</b>	<b>ice</b>	<b>iche</b>
couleur, pleur, peur, coeur, soeur, beurre	ligne, signe, vigne, cygne, digne	ski, riz, fini, grandi, merci, lit, lundi, voici, gris, qui, ami, aussi, ici, nuit, oui, fruit, mercredi, midi, petit	cassis, institutrice, calculatrice, six	niche, biche, riche, affiche

## Mots qui riment

<b>ien</b>	<b>ieu</b>	<b>ille</b>	<b>illon</b>	<b>in, ain</b>
chien, je viens, il vient, rien, bien, magicien, le mien, martien, mécanicien, musicien, Julien, gardien, Sébastien	Dieu, pieux, lieu, mieux	bille, fille, famille, coquille, chenille, gentille, jonquille, gorille, maquille, vanille, brille, pastille, sautille	papillon, crayon, bouillon, pavillon, grillon,	dessin, sapin, matin, lutin, lapin, latin, jardin, train, main, pain, patins, bulletin, vingt, St-Valentin, requin, magasin, chemin, venin
<b>ine</b>	<b>ion</b>	<b>ique</b>	<b>o, au, eau</b>	<b>oc</b>
cuisine, dessine, devine, termine	question, avion, lion, télévision	mathématique, musique, brique, pique, hic, tic,	zéro, numéro, piano, chaud, canot, zoo, mot, moto, auto, chapeau, trop, chameau, veau, radio, seau, beau, ciseau, couteau, traîneau, nouveau, allô, rodéo, anneau, robot, saut, rouleau, silo, animaux, chevaux, oiseau, roseau, radeau, l'eau, bateau, manteau, râteau, château, gâteau, cadeau, dos, mot, rot	coq, bloc, toque, choc
<b>oi</b>	<b>oile</b>	<b>oin</b>	<b>oir</b>	<b>oise</b>
moi, toi, froid, pois, choix, noix, croix, loi, doigt, roi, joie, pourquoi, trois, voix, foi, bois, boit, vois, voit, j'ai froid, toit, oie, pois, poids, quoi ?, Patrick Roy	toile, étoile, voile	loin, foin, pinguoin, coin, soin, moins	noir, soir, boire, croire, foire, poire, baignoire, balançoire, patinoire, miroir	framboise, ardoise

## Mots qui riment

<b>oite</b>	<b>omme</b>	<b>on</b>	<b>onge</b>	<b>op</b>
boîte, droite, adroite, moite	homme, pomme, bonhomme, somme, comme	son, bon, don, fond, rond, ton, non, nom, violon, ballon, bonbon, pantalon, balcon, cochon, mon, saison, maison, liaison, poisson, bouton, mouton, savon, question, chanson, garçon, melon, long, ourson, dindon, pompon, c'est bon, Pokémon, menton, dragon, wagon, salon, pinson, jambon	plonge, songe, éponge, allonge, rallonge	enveloppe, stop, auto-stop
<b>or</b>	<b>ou</b>	<b>ouche</b>	<b>ouge</b>	
corps, fort, sort, cor, or, hors, lors, castor, dehors, il dort, alors, dinosaure, aurore	cou, sou, hibou, chou, fou, joue, mou, roux, trou, vous, roue, tout, genou, jaloux, nous, doux, debout, sous, où, ou, bout, goût, igloo, je joue, loup, pou	bouche, mouche, souche, louche, touche, une couche, fourche, il se couche	rouge, bouge	
<b>ouil</b>	<b>oupe</b>	<b>our</b>	<b>s</b>	<b>u</b>
quenouille, douilles, débarbouille, nouille, citrouille, mouille, grenouille, s'agenouille	coupe, soupe, loupe, soucoupe, poupe, découpe, groupe, chaloupe	court, four, pour, cour(s), jour, tour	fraise, chaise, malaise, falaise	mordu, perdu, tortue, rue, bu, dodu, grue, vue, début, jus, laitue, reçu, tu, du
<b>uche</b>	<b>ume</b>	<b>ure</b>		
bûche, ruche, cruche, (en) peluche	costume, légume, plume, agrume	voiture, littérature, figure, culture, mesure, monture, allure, parure, couture		

## Annexe B : Homophones

Une des stratégies d'orthographe consiste à regarder le mot pour voir s'il est bien épilé. Au stade de la transition dans le processus d'apprentissage de l'orthographe, et même avant ce stade, les élèves peuvent souvent repérer les fautes dans les travaux des autres, simplement en remarquant qu'il y a quelque chose qui ne va pas.

Dans le cas des homophones, il ne suffit pas de regarder parce que, quand on écrit le mauvais homophone, le mot est bien orthographié, mais c'est le mot lui-même qui n'est pas bon. Ces fautes ne sont souvent pas corrigées par les logiciels.

L'enseignant qui remarque que les élèves font un mauvais usage de certains homophones doit enseigner explicitement la façon de se servir de ces homophones. Les idées suivantes sont données à titre de suggestions.

### et /est

Souvent *et* et *est* sont écrits l'un pour l'autre. Pendant une séance d'orthographe, l'enseignant peut prendre quelques minutes pour enseigner de façon explicite le sens de chacun. Commencer par trois ou quatre phrases tirées de textes. Choisir des phrases contenant des fautes et des phrases où les mots sont bien utilisés. Donner l'occasion aux élèves de trouver les fautes s'ils en sont capables.

Pour renforcer le sens de *et*, l'enseignant peut réécrire la phrase en la séparant en deux phrases.

ET +		
Janice et moi allons au magasin.	Janice va au magasin.	Je vais au magasin.
Je suis des leçons de piano et de danse.	Je suis des leçons de piano.	Je suis des leçons de danse.

Dans les deux cas, *et* est une conjonction qui sert à lier les deux phrases. Si on fait un lien avec les symboles mathématiques, on peut dire que « et » fonctionne comme l'addition. On peut alors dire : **Je suis des leçons de piano *plus* des leçons de danse.**

Le lien avec les symboles mathématiques permet de faire le lien entre *est* et *égale à*. L'enseignant revoit le singulier du verbe *être* pour aider les élèves à comprendre le sens du mot et son origine, et présente le troisième homophone, *es*.

EST =	
Mélanie est chanteuse.	Mélanie égale à une chanteuse.
Jo est fâché.	Jo égale à quelqu'un qui est fâché.

L'enseignant renforce la leçon en affichant un repère pour les élèves, tel que l'affiche à la page suivante.

**et +**

Je suis des leçons du piano **et** de danse.

Je suis des leçons du piano + des leçons de danse.

Je suis des leçons du piano plus des leçons de danse.

**es / est =**

(être : tu es, il est, elle est)

Tu **es** capable !

Tu = capable ! Tu égales à une personne capable !

Marc **est** chanteur.

Marc = chanteur. Marc égale à un chanteur.

Jeanne **est** contente.

Jeanne = contente. Jeanne égale à une personne contente.

## Annexe C : Préfixes en mathématiques ou en sciences

Les occasions d'enseigner des concepts comme les préfixes et les suffixes sont nombreuses en mathématiques et en sciences. En géométrie, par exemple, les élèves comprendront mieux les caractéristiques physiques des formes et des figures s'ils comprennent l'origine de leurs noms.

Si le mot *triangle* est enseigné de façon à ce que les élèves comprennent que *tri* veut dire *trois* angles, il est possible de faire un lien avec les autres mots qui commencent par *tri*.

En faisant un remue-méninges ou en posant des questions ou des devinettes, l'enseignant peut mettre en évidence d'autres mots connus ayant le même préfixe comme un véhicule à trois roues, une bicyclette à trois roues, un groupe de trois musiciens : *tricycle*, *trio*, *trilogie*, *tricolore*, *triangle*, *tridimensionnelle*, etc.

Les élèves peuvent comparer les mots en anglais et en français pour voir les ressemblances : *triangle*, *trike*, *tricycle*, *trio*, *triple*, *triplets*, *tripod*, etc. ont chacun un lien avec le chiffre trois.

L'enseignant peut aussi parler des exceptions à la règle :

**Une tribu est un nombre de personnes d'un même groupe ou d'une même famille, mais pas nécessairement trois personnes !**

**Tried commence par *tri* mais ne veut pas dire qu'on a essayé trois fois de faire quelque chose !**

L'enseignant peut continuer la leçon avec le mot *quadrilatère* et demander aux élèves de consulter les dictionnaires pour trouver d'autres mots ayant le même lien au chiffre quatre : *quad*, *quadrillé*, *quadrupède*, etc.

On trouvera la liste ci-dessous dans Internet à : <http://www.listes.ortographe.com/motsgeo.htm>

46 mots auxquels il est possible d'ajouter le préfixe QUADRI				
ceps	colore	colores	folié	foliée
foliés	foliées	jumeau	jumeaux	latéral
latérale	latérales	latéraux	latère	lobe
lobée	lobées	lobés	mestre	mestres
moteur	moteurs	parti	partie	parties
partis	partite	partites	phonie	phonies
phonique	phoniques	place	places	polaire
polaires	pôle	pôles	que	réacteur
réacteurs	syllabe	syllabes	valence	valences
valent				

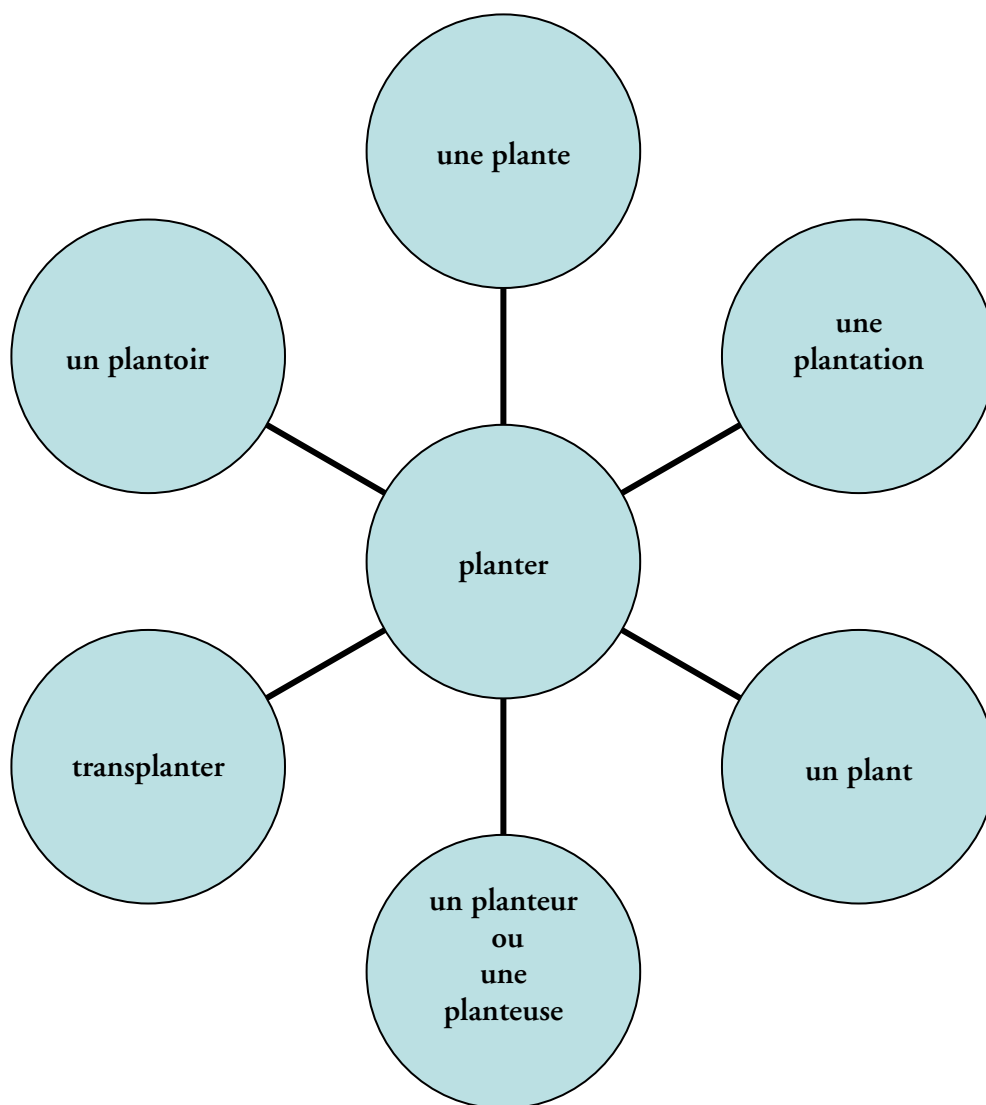
C'est à l'enseignant de choisir les mots qui conviennent aux besoins des élèves.

## Annexe D : Les organigrammes

On peut enseigner l'utilisation du dictionnaire en demandant aux élèves de travailler ensemble pour trouver des mots qui ont le même radical ou racine, ou des mots qui correspondent aux définitions données.

Trouve les mots qui décrivent :

- quelqu'un qui plante ;
- un outil pour planter ;
- l'action de changer une plante d'endroit ;
- un ensemble de végétaux plantés en un endroit ;
- une fleur ou un arbuste ;
- un jeune végétal qui vient d'être planté.



## Annexe E : Faire connaître le dictionnaire

### Quoi ? Le dictionnaire ?

Souvent les élèves sont intimidés par l'usage d'un dictionnaire. Voici des activités avec les mots qui commencent par la lettre « *q* ». Parce que peu de mots français commencent par « *q* », c'est moins frustrant pour les élèves et l'activité peut se faire avec n'importe quel dictionnaire français.

#### Feuille d'activité

1. Les élèves commencent par lire et trouver les mots connus qui commencent par « *q* ».
2. Ils analysent ensuite les mots en isolant les mots liés aux mathématiques.
3. Ils lisent ensuite les définitions des mots afin de produire une liste de mots qui comprennent le chiffre *quatre*.
4. L'enseignant leur demande de comparer les mots français aux mots anglais semblables afin de leur permettre de s'exercer à prononcer les nouveaux mots et pour renforcer le sens de chaque mot.
5. Cette activité aide à trouver les régularités entre certains mots et à repérer les « faux amis ».

Exemple : *question* et *quota* ont le même sens en anglais et en français, mais *qualifier* et *quitter* sont des verbes en français et des noms en anglais.

#### Activités de synthèse menées par l'enseignant

Une discussion sur les découvertes permet de repérer les élèves forts et d'aider les élèves moins forts à établir des liens; elle permet aussi d'enseigner de façon explicite l'orthographe de certains préfixes et suffixes.

Les mots connus (selon le niveau scolaire) sont probablement les suivants :

*quadrillé, quai, qualité, quand, quantité, quarante, quart, quartier, quatorze, quatre, quatre-vingt, que, québécois, quel, quelque, question, queue, qui, quiche, quille* (le jeu, peut-être, mais pas la partie inférieure d'un bateau), *quinze, quitter, quoi*.

Quand l'enseignant révise les mots dont le sens est lié au chiffre *quatre*, il peut les classer par catégories selon les mots qui commencent par *quad*, *quar* et *quart*, et indiquer les suffixes comme *aire*, *pède*, *aine*, *ième*. Il peut faire ensuite un remue-ménages sur d'autres mots ayant les mêmes suffixes.

Il existe un autre chiffre représenté par un préfixe qui commence par « *q* », en plus de *quatre*. Demander aux élèves s'ils ont remarqué les mots qui sont liés à *cinq*.

Leur demander de trouver les mots qui commencent par *quint* et les classer par catégories selon *quint qui veut dire cinq* et *quint qui n'a rien à voir avec ce préfixe*.

Organiser une activité semblable en demandant aux élèves de suggérer une autre lettre de l'alphabet. Les inviter à feuilleter le dictionnaire; ils vont remarquer que certaines lettres sont plus fréquentes comme première lettre de mots que d'autres.

Comparer les sections *Q*, *Z* ou *Y* d'un dictionnaire anglais avec un dictionnaire français.



## Quoi ? Le dictionnaire ?

Nom \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Lire avec un partenaire les mots qui commencent par Q dans le dictionnaire français.

1. Dresse une liste de mots que tu connais et qui font partie de ton vocabulaire.

---

---

---

2. Dresse une liste de mots qui sont liés aux mathématiques.

---

---

Maintenant, lis les définitions dans le dictionnaire afin de dresser les listes suivantes :

3. Trouve tous les mots qui sont liés au chiffre quatre.

---

---

---

4. Les mots français dont l'orthographe ressemble aux mêmes mots anglais, mais qui se prononcent différemment (p. ex. *un quart – a quart*).

---

---

5. Les mots dont la prononciation ressemble aux mêmes mots anglais, mais qui s'écrivent de la même façon en anglais et en français. Souligne les mots qui ont le même sens en anglais et en français (p. ex. *question*).

---

6. Au verso, représente avec des images ou des chiffres le plus de mots possibles qui commencent par « q ».

## Annexe F : Les jeux de mots

### *Scrabble, Boggle, Spill and Spell* : Les jeux de mots

Les jeux de mots peuvent servir à étudier les régularités dans les mots et à renforcer l'importance de l'orthographe dans la communication écrite. Les parents ont souvent des jeux incomplets à la maison qu'ils peuvent donner à la classe. Il est possible d'organiser les lettres de façon à créer des jeux de lettres avec les planches de jeu et à garder d'autres lettres pour organiser des activités de centres. Les boîtes de rangement à plusieurs compartiments (pour les clous, les vises ou les accessoires de pêche) peuvent servir à ranger les lettres de Scrabble en ordre alphabétique, facilitant ainsi le choix de lettres particulières pour créer les activités de centres.)

#### **Le Scrabble avec les lettres seulement**

Les tuiles de Scrabble sont utiles pour organiser des activités sur les sons et les mots. Les grilles de jeu peuvent servir à fabriquer des « tuiles maison » au besoin. Les « tuiles maison » permettent d'ajouter les accents ou d'indiquer les différents accents que les élèves peuvent choisir au besoin pour épeler les mots. Il est aussi possible de varier la taille et le style des lettres selon les besoins, et d'adapter les tuiles aux dimensions du plancher de la classe de façon à créer un grand jeu.

Il se vend une version française et anglaise du jeu de Scrabble. La répartition des lettres diffère selon la fréquence de chaque lettre dans la langue écrite. Il y a, par exemple, plus de « *q* » dans le jeu français que le jeu anglais et certaines lettres valent plus en français qu'en anglais.

#### **Évaluation et enseignement individuel**

Demander à l'élève d'écrire un mot avec les tuiles et de lire ce mot, ou d'agencer les tuiles données pour écrire un mot proposé.

L'enseignant peut vérifier au cours du jeu la conscience phonologique de l'élève, sa connaissance du commencement, du milieu et de la fin d'un mot et sa compréhension de l'ordre alphabétique. Il peut aussi donner des directives à l'élève et vérifier ainsi sa façon de les suivre et de travailler avec les mots. Il peut demander aux élèves de travailler seuls pour évaluer leur capacité de faire des rimes, ou enseigner explicitement les stratégies et les connaissances nécessaires.

#### **Activités en groupes**

En petits groupes ou avec toute la classe, demander aux élèves de piger des lettres (ou choisir des lettres précises, selon les besoins du groupe) et d'écrire le plus de mots possibles avec les lettres pigées. Trouver les rimes, les mots de même racine (radical) et les mots singuliers et pluriels.

Commencer par proposer des lettres aux élèves et par les faire travailler seuls ou en groupes de deux ou trois. (L'enseignant peut se servir de lettres photocopiées au lieu des tuiles du jeu.). Faire un remue-ménages sur les mots proposés par les élèves. Les mots ainsi trouvés peuvent être classés selon le nombre de lettres, par mots qui riment, mots ayant les mêmes sons, noms singuliers et pluriels, verbes, noms, mots masculins et féminins, etc. Cette activité permet de discuter des régularités entre les mots et d'appliquer des stratégies utiles : diviser les mots en syllabes, chercher les racines ou les petits mots ou les syllabes connus, etc.

Quand un élève propose un mot qui ne peut pas être écrit avec les lettres données, il est possible de discuter des ressemblances avec le mot proposé afin de trouver d'autres possibilités. Par exemple, un élève propose « *arriver* » et l'épelle ARRIVER, mais il y a seulement deux R dans les lettres données. Les autres élèves vont certainement remarquer le problème. L'enseignant peut intervenir si les élèves ne proposent pas eux-mêmes : « On ne peut pas écrire ARRIVER parce que nous avons seulement deux R. On peut écrire ARRIVÉ en ajoutant l'accent aigu ». Il peut écrire au tableau les phrases « *Je suis arrivé en retard ce matin. Demain, je vais arriver à l'heure !* » pour montrer les deux formes du verbe et en discuter.

Les élèves peuvent travailler en petits groupes une fois qu'ils sont habitués à faire cette activité. L'enseignant peut faire piger les lettres ou proposer des lettres selon les objectifs de l'activité. Le nombre de lettres dépend également du niveau scolaire et des objectifs à atteindre. L'enseignant peut varier l'enseignement en choisissant des groupes homogènes ou variés, différents nombres de lettres et des lettres précises comme le préfixe « *re* » ou les lettres « *s* » et « *x* » qui forment le pluriel des noms. Il classe ensuite les mots de différentes façons en décrivant les caractéristiques de chaque groupe.

Il est aussi possible de consulter des sites Internet pour trouver les mots les plus payants, les plus longs, qui ont un *y*, etc. Le site suivant était actif au moment de la publication de ce document : <http://www.listes.ortograf.com/>.

## Annexe G : Sites Internet

Il arrive souvent qu'un site Internet trouvé un jour n'existe plus le lendemain, sans compter les sites ajoutés partout dans le cyberspace. Les enseignants sont encouragés à faire des recherches pour ajouter leurs trouvailles à la liste proposée ci-dessous. Voici quelques sites trouvés au moment de l'élaboration de ce document.

### Sites Internet pour les élèves

Les enseignants doivent toujours vérifier les sites Internet avant de les proposer aux élèves, car ils peuvent avoir fait l'objet de changements qui les rendent inappropriés pour les élèves.

Les mots utilisés dans les moteurs de recherches étaient : *anagramme, jeu de mots, jeu de mots pour enfants, rime, l'orthographe, dictionnaires de rime, jeu de pendu, bonhomme pendu, jeu de scrabble en français, mots croisés, jeu d'orthographe, jeu de lettres, etc.*

### Sites Internet pour les élèves au stade phonétique

Bonhomme pendu

[http://www.alapetiteecole.com/jeux\\_en\\_ligne/le\\_pendu/](http://www.alapetiteecole.com/jeux_en_ligne/le_pendu/)

### Sites internet pour les élèves au stade de transition

Jeux du pendu

<http://www.mattelscrabble.com/fr/adults/games/hangman.html>

<http://www.pendu.learningtogether.net/>

Jeux de grammaire de TFO

<http://www.tfo.org/cfm/tfoorg/tfo/jeux/grammoleau/>

Mots croisés de TFO

<http://www.tfo.org/cfm/tfoorg/tfo/jeux/croisades/index.cfm>

Lettris de TFO : jeux de mot ressemblant à « Tetris »

<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/lettris.php>

Listes de mots qui pourraient être utiles pour jouer au Scrabble

<http://www.listes.ortograf.com/>

Crabble : jeu de mots à 5 lettres

<http://www.mots-de-tete.com/plaisirs/scrabble5/Scrambled.php3>

Jeux Bookworm

<http://game12.zylom.com/servlet/FrameSet?pageID=0&no-cache=1191792327632>

Jeux de mots

<http://jeux.sympatico.msn.ca/CoinDetente/>

Jeux de mots

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/divertissements/index.html>

## Sites pour les enseignants

Les mots utilisés dans les moteurs de recherche étaient *anagramme, jeu de mots, jeu de mots pour enfants, rime, orthographe, dictionnaires de rime, jeu de pendu, jeu de scrabble en français, etc.*

Pour créer des anagrammes ou dresser des listes de mots qui peuvent être formés avec des lettres précises, entrez le mot choisi.

<http://freespace.virgin.net/martin.mamo/ffrenchsmall.html>

Pour trouver les mots qui peuvent être formés avec des lettres précises.

<http://www.capeutserver.com/mots/pluslong.php>

Liste d'anagrammes

<http://blog.legardemots.fr/post/2005/10/29/412-anagramme>

Pour trouver les racines (radicaux) ou les mots avec des régularités ou des rimes

[http://cddp.ac-amiens.fr/cddp60/et\\_pourquoi\\_pas/dico.php3](http://cddp.ac-amiens.fr/cddp60/et_pourquoi_pas/dico.php3)

Jeux de mots

<http://www.mots-de-tete.com/jeuxdemots/page.php3>

Site de jeux à télécharger

<http://www.loguyciel.com/>

## Dictionnaires en ligne

Termium : Bureau de la traduction, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada

<http://www.termium.com/>

Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française

<http://olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

L'internaute

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>

## Annexe H : Les sons au début, à l'intérieur et à la fin du mot

SON	DÉBUT	INTÉRIEUR	FIN
a â à as at	avoir, ami(e) âge, âne	cave, lapin, garage bâton, château	papa, opéra  voilà, déjà, là, à bas chat
è ès ê es		crème, rivière, mère  bête, fête, rêve, être	succès  ces, des, les, mes
é ée  er ez	école, écrire, équipe	télévision, légume	thé, côté, bébé, beauté année, poupée, fée, journée, musée premier, janvier, bouger, assez, nez, chez
i î y	idée, image, inviter île Yves	bijou, liste, triste dîner cycle, bicyclette	fini, parmi, joli  rugby
o ^ [•] ou [o] au eau ô	océan, odeur, olive automne, autour, autre	rose gauche, jaune, chaude beauté drôle, côté, fantôme	vélo, piano tuyau bateau, cadeau, nouveau
an	antenne, antique, ange	banque, vacances, janvier, chanson	océan, ruban
en	ennui, endormir, enfant, enfin, entre	attention, centre	

SON	DÉBUT	INTÉRIEUR	FIN
in ien im ain	injuste, inviter  imperméable	cinq, dinde  simple, timbre	juin, jardin chien, bien, ancien  pain, grain, main, bain
oi ois oit	oiseau	soirée, poignée boisson	loi, moi, quoi, foie, joie bois endroit, étroit
p pe pp ppe	page, pain, pile, poule	lapin, jupon, propre  appui, apporter	cap pompe, soupe, type  frappe, nappe, enveloppe
t tt tte th	table, talon, tapis  théâtre, thé, thon	atelier, partager attacher, lettre, quitter  mathématique, cathédrale	ouest, est, mat  chatte, carotte, assiette zénith

## Annexe I : Listes de vérification en orthographe par stade

### Liste de vérification en orthographe : Stade préphonétique

Je m'appelle :			
Je peux :	Pas encore	Quelque fois	Toujours
• nommer quelques lettres			
• écrire une lettre et dire son nom			
• trouver mon nom			
• nommer la première lettre dans mon nom			
J'aime :			
• écrire des lettres et des nombres			
• écrire beaucoup			
Voici des lettres que je connais :			

Adapté de *First Steps Spelling Developmental Continuum* (p. 111)



## Liste de vérification en orthographe : Stade semi phonétique

Je m'appelle :			
Je peux :	Pas encore	Quelque fois	Toujours
• lire mon nom			
• écrire mon nom			
• écrire des petits mots			
• nommer les lettres de l'alphabet			
• faire le son de plusieurs lettres			
J'aime :			
• écrire des lettres et des nombres			
• écrire beaucoup			
Voici des lettres que je connais :			

Adapté de *First Steps Spelling Developmental Continuum* (p. 112)

## Liste de vérification en orthographe : Stade phonétique

Je m'appelle :			
Je peux :	Pas encore	Quelque fois	Toujours
• écrire beaucoup de mots			
• séparer les mots en syllabes			
• utiliser le mur des mots			
• utiliser mon dictionnaire personnel			
• faire le son de plusieurs lettres			
• grouper les mots			
• mettre les mots en ordre alphabétique			
• trouver les mots que je ne sais pas écrire			
J'aime :			
• écrire			
• lire ce que j'ai écrit			
Voici quelques mots que je connais :			

Adapté de *First Steps Spelling Developmental Continuum* (p. 113)

## Liste de vérification en orthographe : Stade de transition

Je m'appelle :			
Je peux :	Pas encore	Quelque fois	Toujours
• utiliser des stratégies pour écrire de nouveaux mots			
• écrire des homophones (p. ex., et/est)			
• utiliser des préfixes et des suffixes			
• utiliser des lettres muettes			
• écrire beaucoup de mots			
• diviser les mots en syllabes			
• vérifier les mots que j'ai mal écrits			
J'aime :			
• écrire			
• lire ce que j'ai écrit			
Voici des mots difficiles que je connais :			

Adapté de *First Steps Spelling Developmental Continuum* (p. 114)

## Liste de vérification en orthographe : Stade de l'orthographe conventionnelle

Je m'appelle :			
Je peux :	Pas encore	Quelque fois	Toujours
• utiliser et expliquer des stratégies pour écrire de nouveaux mots			
• écrire des homophones (et/est)			
• utiliser des préfixes et des suffixes			
• utiliser des lettres muettes			
• utiliser le radical ou la racine d'un mot			
• réviser mes écrits			
• vérifier l'orthographe de mots inconnus			
• inventer des stratégies d'orthographe qui m'aident			
J'aime :			
• écrire			
• lire ce que j'ai écrit			
• jouer avec les mots			
Voici quelques mots intéressants que je connais :			

Adapté de *First Steps Spelling Developmental Continuum* (p. 115)

## Annexe J : Listes de mots suggérés pour la dictée diagnostique par année

Il est important de noter que l'enseignant peut choisir entre les mots suggérés dans les listes ci-dessous, ou il peut utiliser d'autres mots, selon le vocabulaire et les phonèmes travaillés fréquemment en classe.

Les mots qui figurent dans la liste sont choisis pour les phonèmes ou les syllabes qui deviennent plus complexes, qui pourraient aider l'enseignant à identifier des forces et viser des besoins chez l'élève. Le vocabulaire devrait aussi être approprié en langue seconde.

L'enseignant pourrait mettre les mots en contexte en proposant une phrase au besoin. L'important c'est que l'élève ait une banque de mots personnels qu'il sait orthographier.

Maternelle	Première année	Deuxième année	Troisième année
L'élève devrait écrire	L'élève devrait écrire	L'élève devrait écrire	L'élève devrait écrire
Son nom	son nom	oui	dans
	la	non	aller
	le	nom	chose
	ma	sur	bleu
La plupart des lettres de l'alphabet	vu	pas	fête
	ami	beau	madame
	papa	voir	grand
	sac	filles	froid
	mal	petit	arbre
Des syllabes très simples (p. ex. <i>la, ma, ta</i> )	il va	rouge	content
	fou	noir	école
	moi	chien	frère
	rose	bonjour	fort
	nage	il est	je peux
Des mots qui ont une importance personnelle pour l'élève (p. ex. le nom d'un parent, d'un ami ou d'une amie, d'un animal de compagnie)	elle	je fais	manger
	chat	garçon	sortir
	j'ai	père	cheval
	j'aime	jouer	famille
	un	il y a	je m'appelle
	maman	bouche	j'ai huit ans
	malade	maison	sœur
	bébé	animal	histoire