

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACT D'UNE INTERVENTION EN VOCABULAIRE OU EN
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE SUR LA COMPRÉHENSION DE
LECTURE DES APPRENANTS DE PREMIÈRE ANNÉE EN
IMMERSION EN MILIEU VULNÉRABLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ DANS LE CADRE DE LA
MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
VALÉRIE BRUNET-MERCIER

AVRIL 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

À mon fils,
à mon mari, mes parents et ma directrice
pour leur soutien moral,
à tous mes élèves qui ont donné naissance au sujet de ce mémoire,
à Karina et Arla qui ont accepté d'être mes cobayes,
ma plus profonde reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Origine du questionnement de la recherche	3
1.2 Mise en contexte de la problématique étudiée	4
1.2.1 La compréhension de lecture	4
1.2.2 Vulnérabilité du milieu	5
1.2.3 La compréhension du langage et le vocabulaire en L2	6
1.2.4 Les habiletés d'identification de mots et la conscience phonologique en L2.9	
1.2.5 L'enseignement par la littérature jeunesse	11
1.3 Objectif et question générale de recherche	12
1.4 Pertinence scientifique et sociale	13
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	15
2.1 La compréhension de lecture	15
2.1.1 Modèles de compréhension de lecture	16
2.1.2 Les phases d'apprentissage de lecture de mots de Ehri.....	21
2.2 Le vocabulaire en compréhension de lecture	25
2.2.1 Le développement du vocabulaire	29
2.3 La conscience phonologique en compréhension de lecture	30
2.3.1 Le développement de la conscience phonologique	32
2.4 Les interventions en salle de classe	37
2.4.1 Les interventions en apprentissage du vocabulaire	37
2.4.2 Les interventions en conscience phonologique	42
2.4 Questions spécifiques de recherche	46

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	48
3.1 Modèle de recherche	48
3.2 Participants	49
3.3 Instruments de collecte de données	50
3.4 Déroulement des interventions	53
3.4.1 Contexte d'intervention	53
3.4.2 Choix du matériel	54
3.4.3 Groupes expérimentaux	55
3.5 Type de données recueillies et méthode d'analyse	61

CHAPITRE 4

RÉSULTATS	65
4.1 Comparabilité des groupes.....	65
4.2 Amélioration pour chacun des groupes.....	66
4.3 Amélioration entre les groupes	71
4.4 Corrélation entre les variables	71
4.4.1 Corrélation par groupes	71
4.4.2 Analyse de régression	72

CHAPITRE 5

DISCUSSION	77
5.1 Les seuils de compréhension de lecture	83
5.2 Les phases de développement de la lecture	84
5.3 Implications en salle de classe	87

CONCLUSION	91
------------------	----

APPENDICE A.....	97
------------------	----

APPENDICE B	166
-------------------	-----

RÉFÉRENCES	223
------------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle du Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986)	16
2.2 Modèle de lecture de Scarborough (Giasson, 2010)	19
3.1 Régression à effets mixtes du vocabulaire, reconnaissance instantanée de mots et lecture de pseudos-mots sur la compréhension de lecture avec seuil minimum	63
4.1 Amélioration des moyennes pour chacun des groupes	68
4.2 Analyses de régression à effets mixtes (ordonnée à l'origine aléatoire) démontrant la relation entre les différentes variables et la compréhension de lecture	74
5.1 Modèle de compréhension de lecture.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Stratégies en fonction des phases de développement de la lecture de mots ...23
2.2	Séquence de développement de la conscience phonologique34
3.1	Interventions aux seins des deux groupes expérimentaux56
3.2	Calendrier des interventions du groupe CP +57
3.3	Calendrier des interventions du groupe Vocab +59
4.1	Résultats au test de compréhension orale (ELO)66
4.2	Différences entre les groupes aux épreuves de pré-test et post-test67
4.3	Résultats du groupe Vocab + au test de rétention du vocabulaire70
4.4	Tableau des coefficients standardisés par variable75

RÉSUMÉ

Cette étude veut déterminer quels effets ont une intervention centrée sur le développement de la conscience phonologique et une intervention centrée sur le développement du vocabulaire, sur la compréhension de lecture chez les enfants en immersion de première année. Les interventions, effectuées en utilisant des albums de littérature jeunesse, visent l'amélioration des habiletés de lecture des élèves de première année en programmes d'immersion française issus de milieu vulnérable. Trente-quatre élèves ont pris part à des activités hebdomadaires de vocabulaire ou de conscience phonologique pendant une durée de 8 semaines, pour une durée totale de 680 minutes. Les résultats démontrent que les deux groupes ont connu une amélioration en vocabulaire, conscience phonologique, reconnaissance instantanée de mots et compréhension de lecture. Le groupe ayant suivi l'intervention en conscience phonologique a montré de plus grands gains en compréhension de lecture. Les résultats démontrent aussi que les deux habiletés langagières : vocabulaire et conscience phonologique évoluent conjointement et qu'aucun seuil minimum dans l'une ou l'autre des habiletés n'est nécessaire pour voir s'améliorer la compréhension de lecture. Donc, cette étude souligne l'importance de travailler de pair le développement du vocabulaire et de la conscience phonologique.

Mots clés : interventions, compréhension de lecture, difficultés de lecture, immersion, conscience phonologique, vocabulaire, élèves à risque, littérature jeunesse, milieu défavorisé

INTRODUCTION

Les élèves de première année qui fréquentent les écoles d'immersion française au Québec ont une double tâche par rapport à leurs pairs monolingues : ils doivent apprendre simultanément la forme orale et écrite d'une langue qui n'est pas la leur. Cependant, malgré que des études aient démontré qu'apprendre à lire et à écrire en L2 ne semble pas affecter le rythme d'apprentissage après la fin de la deuxième année (Genesee, 1978), une scolarisation en immersion jumelée à une vulnérabilité due au milieu socio-économique de la famille, pourrait augmenter le risque de difficultés d'apprentissage de ces élèves. Pour beaucoup d'entre eux, les difficultés en compréhension de lecture peuvent annoncer le début d'un parcours scolaire tumultueux puisque la lecture est situation d'apprentissage pour acquérir de nouveaux savoirs également dans d'autres matières scolaires (Cartier, 1997 ;2000 ;2003). La compréhension de lecture sollicite le développement d'un grand nombre d'habiletés de traitement du langage servant à reconnaître efficacement le plus grand nombre de mots (Grabe, 2009). Les difficultés en compréhension de lecture peuvent donc être causées, entre autre, par un bagage en vocabulaire trop pauvre ou par une conscience phonologique déficitaire (Filippini *et al.*, 2012). L'objectif principal de cette étude vise donc à comparer l'effet d'une mesure ayant pour cible le vocabulaire à celui d'une mesure en conscience phonologique sur la compréhension de lecture dans le but de guider les choix pédagogiques des enseignants de ces élèves. La problématique présentera la mise en contexte, l'objectif de recherche ainsi que sa pertinence scientifique et sociale. Ensuite, le cadre théorique et sa recension des écrits propres aux différents concepts de la compréhension de lecture permettent de formuler les différentes questions spécifiques de notre recherche. S'en suivra ensuite la méthodologie choisie, la présentation des résultats ainsi qu'une discussion basée sur

notre cadre théorique. Finalement, la conclusion permettra de relever, entre autre, l'apport de la recherche dans le domaine de la didactique des langues secondes ainsi que les limites de celle-ci.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Origine du questionnement de la recherche

Les programmes d'immersion française ont été introduits au Québec en 1965 (Erdos et al., 2010). Les programmes initiaux, qui s'apparentent à ceux d'immersion précoce d'aujourd'hui, constituaient en une immersion totale où l'entièreté de l'enseignement était dispensée en français. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'effectuait donc dans une langue autre que la langue maternelle de l'apprenant et, pour plusieurs, dans une langue qui leur était inconnue (Comeau *et al.*, 1999). Ce nouveau modèle de scolarisation soulevait donc la question de la réussite en lecture des élèves scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Des études comparant ceux qui sont scolarisés dans leur langue maternelle à ceux étant scolarisés dans une autre langue arrivent à des résultats divers : sur cette question, Snow *et al.* (1998) démontrent entre autre que l'apprentissage de la lecture à des enfants dans une langue autre que la langue parlée à la maison est une des principales causes de difficultés en lecture pendant les premières années de scolarisation. Cependant, l'échantillon de cette recherche américaine comprenait une majorité d'élèves provenant de milieux vulnérables. L'expérience de l'immersion au Québec (où la majorité des élèves sont issus de milieux socio-économiques favorisés), tend plutôt à démontrer que, chez ces élèves, l'apprentissage du code écrit en langue seconde (français) progresse moins rapidement en première année, mais qu'aucun retard ne subsiste à la fin de la 3^e année

(Genesee, 1978). Ces études tendent donc à démontrer que ce serait plutôt l'indice de vulnérabilité de ces élèves que le fait d'apprendre à lire et à écrire en L2 qui semble affecter le rythme d'apprentissage de la lecture à long terme.

Cependant, provenir d'un milieu vulnérable et apprendre à lire en L2 ne sont pas deux conditions mutuellement exclusives. Ainsi, il arrive que des élèves provenant de milieux vulnérables fréquentent les programmes d'immersion. Comme il n'y a aucune preuve que ce choix soit néfaste sur les apprentissages, il n'y a pas lieu de les décourager à le faire. Néanmoins, il est important d'établir les mesures à mettre en place pour que ces élèves, puissent apprendre à lire et à écrire en français à un rythme comparable à celui des élèves en immersion provenant de milieux socio-économiques moyens ou élevés ou des élèves francophones.

1.2 Mise en contexte de la problématique étudiée

1.2.1 La compréhension de lecture

La compréhension de lecture est la finalité de l'acte de lire (Taberski, 2011) et requiert entre autre l'activation de connaissances antérieures ainsi que la génération d'inférences (Giasson, 2011). Afin de parvenir à l'objectif ultime qui consiste à comprendre ce que nous lisons, la fluidité en lecture, les connaissances générales, le langage oral et le vocabulaire, les liens entre la lecture et l'écriture ainsi que le répertoire de multiples stratégies agissent comme piliers. Grabe (2009) soulève qu'une déficience des habiletés lexicales, telles que la morphologie, la syntaxe et la combinaison des sons, servant de pilier à la compréhension de lecture est l'un des principaux problèmes des lecteurs moins performants en L2 puisque celles-ci sert à supporter la lecture dans cette langue. De plus, le manque de fluidité à l'oral et à l'écrit dans la langue de scolarité peut avoir un impact direct sur les performances en lecture des apprenants de L2 par rapport à ceux évoluant dans leur langue maternelle

(Lesaux et Siegel, 2003). Au sein de cette étude, nous nous intéresserons donc à la recherche de compréhension de lecture comme but.

1.2.2 Vulnérabilité du milieu

L'éveil de l'enfant au monde de la lecture et de l'écriture se produit de manière naturelle et informelle lorsque l'écrit est présent dans son milieu familial et social (Hart et Risley, 1995 ; Hoff, 2003 ; Graves *et al.*, 1992 ; Graves et Slatter, 1990 ; Tremblay, 1997). Malheureusement, ce ne sont pas toutes les familles qui ont la capacité d'offrir à leurs enfants des expériences de lecture soit tant en fournissant un exemple de lecteur ou des interactions développant la compréhension orale ou écrite (Tremblay, 1997). La place qu'occupe la lecture dans les activités familiales est un des prédicateurs les plus importants du succès en lecture chez les enfants (Hart et Risley, 1995 ; Hoff, 2003 ; Graves *et al.*, 1992 ; Graves et Slatter, 1990 ; Tremblay, 1997). En effet, ceux ayant participé à des activités de lecture, à la maison ou à la garderie, ont une plus grande facilité à apprendre à lire. La simple lecture à voix haute d'une histoire dès le plus jeune âge, contribue à développer la motivation d'apprendre à lire, l'augmentation du vocabulaire et le goût pour la lecture.

Tristement, certains facteurs favorisant le développement de la littératie n'arrivent pas toujours à être réunis chez les familles à faible revenu et/ou dont le niveau de scolarisation n'est pas élevé (MELS, 2003). Des facteurs familiaux tels que la capacité de lecture et d'écriture, la fréquence et la variété des pratiques de lecture et d'écriture, le nombre ainsi que l'accès aux livres de la famille sont déterminants sur l'éveil à la lecture (MELS, 2003). Les conditions de vie et d'organisation familiale (temps, espace) qui favorisent l'occurrence des pratiques de lecture et d'éveil à la lecture sont également des facteurs importants ainsi que les connaissances des pratiques favorables à cet éveil, les pratiques éducatives familiales et l'aménagement de

l'espace (MELS, 2003). D'autres facteurs, ceux-ci directement liés à l'enfant tel que l'accès à des modèles de lecteurs/scripteurs ainsi que les interactions avec ces modèles, les occasions d'explorer l'écrit, le niveau de connaissance du principe alphabétique ainsi que les connaissances, attitudes et comportements ayant trait à la lecture et à l'écriture influencent également les chances de réussite de l'enfant (MELS, 2003).

Dans son *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* (MELS, 2003) le ministère reconnaît que les enfants issus de certains milieux sont plus à risque. Dès l'âge de quatre ans, les enfants de ces milieux présentent un désavantages par rapport aux autres enfants de milieux moyens quant à leur éveil en lecture et en écriture (Justice et al., 2006). Les écoles qui ont un rang décile élevé, établit selon les indices du seuil de faible revenu et du milieu socio-économique (ministère de l'Éducation, 2017) sont donc considérés comme des plus vulnérables à éprouver des difficultés en compréhension de lecture. Cependant, des études démontrent que des enfants d'âge préscolaire issus de milieux vulnérables mais qui évoluent dans un environnement stimulant sur le plan de la lecture obtiennent des résultats comparables à ceux de l'ensemble des enfants (Rodriguez et al., 2009). Il est donc important pour l'école de fournir cet environnement stimulant en proposant des activités ciblant des habiletés spécifiques en lecture puisque les enfants issus de milieu vulnérable sont nombreux à entrer à l'école avec des habiletés langagières peu développés et à éprouver par la suite des difficultés en apprentissage de la lecture (Noble et al., 2005 ; Reynolds et Fish, 2010).

1.2.3 La compréhension du langage et le vocabulaire en L2

Le langage oral est la base sur laquelle s'établit la lecture et interviendra dans la compréhension de lecture pendant toute la scolarité (Giasson, 2011). Les études

démontrent que l'acquisition du vocabulaire a une influence directe et indirecte sur la compréhension de lecture. D'une part, le vocabulaire influence indirectement la lecture par son impact sur le développement de la conscience phonologique qui ensuite se transfère en un meilleur décodage et une meilleure compréhension de lecture (Whitehurst et Lonigan, 1998). D'autre part, un vocabulaire plus étoffé influence directement la compréhension de lecture et la motivation à lire (Sénéchal et Lefevre, 2002). Un enseignement précoce et intensif du vocabulaire augmente les performances en lecture chez les apprenants de langue seconde puisqu'ils ne possèdent pas le même bagage de vocabulaire conceptuel que ceux en langue maternelle (Verhoeven, 2000), et qui nuit à leur compréhension de lecture (Gersten et Geva, 2003 ; McLaughlin *et al.*, 2000).

Pour leur part, les jeunes écoliers, qui fréquentent les programmes d'immersion dès le début de leur scolarisation, ont une double tâche par rapport aux écoliers qui fréquentent les programmes dits réguliers. En effet, ils apprennent à parler la langue de scolarisation, lire, même écrire simultanément. Les élèves en programme d'immersion ne peuvent s'offrir le luxe d'attendre d'atteindre un bagage de vocabulaire équivalent à ceux des élèves scolarisés dans leur langue maternelle avant d'apprendre à lire, contrairement au bagage de 5000 à 8000 mots qu'ont ceux scolarisés dans leur langue maternelle (Cunningham, 2005). Ils doivent donc développer simultanément leur bagage linguistique et leurs habiletés en compréhension (Grabe, 2009).

Lors de leur entrée à l'école, les enfants possèdent déjà une connaissance du langage social, celui qu'ils utilisent à tous les jours pour communiquer avec leur entourage (Giasson, 2011). Malheureusement, des études effectuées auprès d'élèves de première année suivant leur scolarisation en langue maternelle ont démontré que ceux issus de milieux vulnérables possédaient un vocabulaire jusqu'à 2 fois moins riche que leurs homologues mieux nantis, entre autres, parce que les parents ont un langage moins

riche sur le plan du vocabulaire et parce qu'ils ne participent pas autant au développement cognitif de leur enfant en favorisant la conversation avec eux (Hart et Risley, 1995 ; Hoff, 2003 ; Graves *et al.*, 1992 ; Graves et Slatter, 1990). Grandir dans un milieu vulnérable peut donc réduire de manière significative le vocabulaire qu'acquiert les enfants avant d'entrée à la maternelle (Giasson, 2003). À l'école, ceux-ci feront également l'apprentissage du langage dit scolaire : un langage décontextualisé servant à stimuler la pensée de l'enfant. Il diffère du langage social par sa structure en plus de faire usage de mots souvent inconnus et beaucoup plus formels (van Kleeck, 2010). Puisqu'il provient en grande partie de la littérature, la lecture de livres aux enfants demeure le meilleur moyen de le développer (Giasson, 2011). Tristement, les facteurs familiaux liés au milieu vulnérable font que beaucoup d'enfants n'ont pas d'accès aux livres ou ont un temps de lecture partagée avec l'adulte limité avant leur entrée à l'école (MELS, 2003).

Le vocabulaire conceptuel, constitué à la fois du langage social et scolaire, est donc une composante importante de l'apprentissage d'une langue seconde spécialement en milieu vulnérable puisqu'il permet au lecteur de faire le pont entre ce qu'il lit et les concepts qu'il connaît. Le lecteur peut se retrouver devant plusieurs scénarios pouvant lui causer problème en lisant ; le premier étant un cas d'équivalence partielle de mots où celui-ci connaît seulement la signification dans sa L1 ou dans sa L2. Le deuxième scénario étant celui de non équivalence de mots où le lecteur ne connaît ni le mot dans sa L1, ni dans sa L2 (Pavlenko, 2009). Dans les deux cas, ce manque de vocabulaire conceptuel nuit à la compréhension de lecture du lecteur puisqu'il n'arrive pas à associer un signifié au signifiant. Les enfants vivant en milieu vulnérable ont donc un vocabulaire conceptuel moins développé qui découle d'une exposition à un vocabulaire plus restreint (Hart et Risley, 1995) et des pratiques d'éveil à la littérature moins fréquentes en milieu familial (MELS, 2003).

Compte tenu que les apprenants de L2 ont un vocabulaire moins étoffé que leurs pairs en classe régulière et ce, même après la 3^e année (Genesee, 1978) et que les élèves de milieux vulnérables sont davantage sujets à avoir un vocabulaire plus pauvre en L1 (Graves *et al.*, 1992 ; Graves et Slatter, 1990), on pourrait faire l'hypothèse que l'une des mesures à mettre en place serait de viser les difficultés en lecture des élèves d'immersion issus de milieux vulnérables dues au vocabulaire.

1.2.4 Les habiletés d'identification de mots et la conscience phonologique en L2

La conscience phonologique est l'habileté qui permet de découper la chaîne sonore des mots en plus petites unités et d'associer ces unités aux lettres, ce qui permet d'accéder au principe alphabétique. Le principe alphabétique est celui qui permet à son tour l'identification et la lecture de nouveaux mots (Giasson, 2003). Les élèves qui ont une faible conscience phonologique et qui ont de la difficulté à saisir que chaque mot est constitué de plus petits éléments auront de la difficulté à décoder de nouveaux mots, ce qui peut résulter en un manque de fluidité en lecture et possiblement à une faible compréhension de lecture. Le fait de manipuler les phonèmes aide les apprenants à décoder de nouveaux mots et à améliorer leur compréhension de lecture car avec le temps, ils arriveront à faire le lien entre ceux-ci et leurs graphèmes respectifs (Ehri *et al.*, 2001).

Les recherches antérieures ont démontré que la manipulation et l'enseignement des plus petites unités du langage (phonèmes, graphèmes, morphèmes) sont fortement reliés à la réussite en lecture (Ehri *et al.*, 2001 ; Wagner et Torgeson, 1987). Les interventions en conscience phonologique sont particulièrement importantes en milieu vulnérable parce que les enfants n'ont peut-être pas eu la chance de jouer avec les mots et les lettres dans leur famille (Giasson, 2003), soit par manque d'occasions d'explorer l'écrit, soit par un faible niveau de connaissance du principe alphabétique

de l'adulte ou encore parce que les attitudes et comportements à avoir face à la lecture et à l'écriture sont méconnus (MELS, 2003).

Les études affirment que des interventions précoces en développement de la conscience phonologique et en décodage seraient des mesures efficaces pour améliorer les performances de lecture auprès d'élèves à risque (Ehri *et al.*, 2001 ; McCardle *et al.*, 2001). Grabe (2009) soulève le fait que dans le cas de lecteurs débutant en L2 qui ont reçu peu, voire aucune exposition préalable au principe alphabétique, il est important d'y porter une attention particulière en salle de classe. L'entraînement de la conscience phonologique est même considéré par certains comme meilleur prédicteur des performances en lecture que les habiletés en langage oral et sa composante lexicale (Cisero et Royer, 1993 ; Durgunoglu *et al.* 1993 ; Geva *et al.* 2000 ; Gottaro *et al.*, 2001 ; Leafstedt, 2002 ; Richards, 2004). Ces études révèlent que le développement de la conscience phonologique est une activité cognitive utilisant des unités de langages par rapport au vocabulaire qui relève d'autres habiletés langagières qui permettent de faire des liens entre les différentes connaissances antérieures du lecteur. Les études démontrent également qu'une intervention précoce en conscience phonologique aide à prévenir et éventuellement réduire les difficultés liées aux performances de lecture (Leafstedt *et al.*, 2004). Un entraînement de la conscience phonologique jumelé à une lecture intensive de mots a démontré avoir un impact direct sur la compréhension de lecture (Blachman, 2000 ; Kame'enui et Simmons, 2001). En plus de la relation intra-langue entre la conscience phonologique et le décodage, les études ont démontré que les transferts inter-langues ne sont également pas négligeables sur la compréhension de lecture (Chiappe et Siegel, 1999 ; Cisero et Royer, 1995 ; Durgunoglu *et al.*, 1993 ; Comeau *et al.*, 1999) puisqu'ils permettent à l'apprenti lecteur de transférer ses connaissances de sa L1 à sa L2. Compte tenu que les apprentis lecteurs bénéficient tous d'interventions précoces en conscience phonologique (Giasson, 2003) et que les élèves de milieux vulnérables sont davantage sujets à avoir une conscience phonologique moins développée (MELS,

2003 ; Giasson, 2003), on pourrait faire l'hypothèse que l'une mesure potentiellement efficace pour aider les apprenants en immersion provenant de milieu défavorisé serait donc un entraînement de la conscience phonologique.

1.2.5 L'enseignement par la littérature jeunesse

Lors de l'apprentissage de la lecture, la motivation des élèves est un élément à ne pas négliger (Gambrell et al., 2014 ; International Reading Literacy Study, 2011) et passe souvent par la nécessité de proposer des tâches signifiantes (Gambrell et al., 2014). D'une part par l'importance de l'authenticité des activités proposées qui se rapprochent le plus des activités de lecture qu'ils devront mettre en œuvre dans leur vie (Gambrell et al., 2014) et d'autre part par la pertinence et le sens donné à ces activités (Bucheton et Soulé, 2009) puisque les enfants arrivent à mieux saisir les principes qui sous-tendent les règles à apprendre (Hurry, 2004). L'utilisation de la littérature jeunesse en classe offre plusieurs avantages lors de l'apprentissage de la lecture entre autre en contextualisant un ensemble d'apprentissages multiples (Davis-Sloan, 1980). À la différence des manuels scolaires qui ne présentent que de simples extraits, la littérature jeunesse constitue un matériel authentique de lecture (Duguay, 1996) qui permet de traiter les compétences langagières comme un tout non compartimentées (Goodman, 1989 ; 1992).

Pasa (2003) démontre que les élèves de première année du primaire qui bénéficient d'enseignements poussés de la langue écrite par la littérature jeunesse sont plus avancés dans leurs pratiques orthographiques que ceux qui suivent un enseignement à partir de manuels scolaires plus conventionnel. L'emploi de certains albums qui possèdent par exemple à structure répétitive, se prête particulièrement bien à l'exploration des sonorités, de la phonologie ou encore de la manipulation de la langue. Ces caractéristiques contribuent au développement d'habiletés métaphonologiques, habiletés essentielles à la reconnaissance de mots en lecture

(Montésinos-Gelet et Morin, 2004). Parallèlement, la lecture de livre par un adulte a été démontrée comme étant un excellent moyen d'améliorer le vocabulaire d'enfants (Sénéchal et Cornell, 1993). Cependant, la relation entre l'acquisition du vocabulaire et la lecture à voix haute n'est pas simple: une seule lecture à haute voix, même si elle est répétée à plusieurs reprises, n'expose pas les élèves au contexte de réemploi du vocabulaire du livre (Stahl et Fairbanks, 1986) et, en conséquence, ne suffit pas comme unique stratégie d'enseignement du vocabulaire. En effet, Biemiller (2004), Elley (1989) et Penno *et al.* (2002) recommandent de coupler la lecture avec un enseignement explicite des mots et également d'engager les enfants dans l'activité (Hargrave et Sénéchal, 2000) pour de meilleurs résultats. Cette vision globale du développement langagier et d'habiletés métaphonologiques à partir de matériel authentique et signifiant fait de la littérature jeunesse un matériel didactique de premier choix pour enseigner la compréhension de lecture spécialement en milieu vulnérable où les enfants n'ont pas nécessairement eu les occasions d'explorer et de côtoyer ce type de livres.

1.3 Objectif et question générale de recherche

La compréhension de lecture est une tâche complexe qui nécessite le développement d'un grand nombre d'habiletés de traitement du langage servant à reconnaître efficacement le plus grand nombre de mots (Grabe, 2009). Certains élèves qui décodent très bien les mots mais n'accèdent pas à la compréhension, tout simplement parce qu'ils n'arrivent pas à accéder au sens de ceux-ci, leur vocabulaire étant trop limité. D'autres ont un vocabulaire suffisant mais ont des difficultés dans leur association graphème/phonème et ne réussissent pas à lire les mots, même si ceux-ci sont dans leur lexique. Les apprentis-lecteurs de langue seconde issus de milieux vulnérables sont donc un groupe à risque pour deux raisons. D'abord, ils possèdent un vocabulaire moins développé en L2 que ceux évoluant en langue maternelle ou

provenant d'un milieu socio-économique moyen ou supérieur. Ensuite, ils affichent également un décalage dans le développement des habiletés de lecture en conscience phonologique, décodage et reconnaissance de mots par rapport à leurs pairs monolingues puisqu'ils développent leurs habiletés d'identification de mots dans leur L2 sans jamais n'avoir reçu cet enseignement dans leur L1 (Erdos *et al.*, 2010). À la lumière des informations précédentes, la présente étude se concentrera donc sur la compréhension de lecture en lien avec deux habiletés: la conscience phonologique et le vocabulaire.

Puisque l'importance d'enseigner le vocabulaire ainsi que des interventions précoces en conscience phonologique auprès d'apprenant de langue seconde en immersion et milieu vulnérable ont été démontrées comme étant essentielles, la question générale de recherche est donc la suivante : Quel est l'effet d'une intervention ayant pour cible le vocabulaire par rapport à celui d'une intervention en conscience phonologique sur la compréhension de lecture?

1.4 Pertinence scientifique et sociale

Pour beaucoup d'élèves en immersion, les difficultés en lecture peuvent annoncer le début de l'échec scolaire. La lecture est le médium par lequel on acquiert également les savoirs des autres matières scolaires (Cartier ; 1997; 2000; 2003 ; Erdos *et al.*, 2010). Les difficultés en lecture sont de plus en plus fréquentes et la recension des écrits démontre qu'aucune recherche effectuée en contexte d'immersion précoce au Québec ne s'intéresse à une comparaison des mesures ayant pour cible la conscience phonologique et le vocabulaire. Cette étude fournira aux enseignants et différents acteurs du milieu de l'enseignement d'une langue seconde en maternelle et au premier cycle du primaire, différentes pistes afin de guider leurs choix pédagogiques.

Car l'objectif de cette étude n'est pas d'identifier une stratégie unique d'enseignement, mais plutôt de comparer leurs effets sur la compréhension de lecture.

Très peu d'études se sont penchées sur l'étude simultanée d'une intervention ciblant le développement du vocabulaire et une autre visant le développement de la conscience phonologique (Filippini *et al.*, 2012). En effet, beaucoup d'études se concentrent sur les effets d'une intervention visant le développement de la conscience phonologique par rapport à un groupe contrôle ne recevant pas d'intervention (Leafstedt *et al.*, 2004); ou encore des études se concentrant sur les effets d'une intervention visant le développement du vocabulaire par rapport à un groupe contrôle (McLaughlin *et al.*, 2000). Quelques études se sont également penchées sur l'influence du langage oral et de la conscience phonologique sur les habiletés en lecture (Swanson *et al.*, 2008). Dans le contexte immersif québécois, de récentes études ont porté sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants issus de milieux socio-économiques moyen à élevé (Genesee, 1978) mais aucune étude portant sur une population vulnérable n'a été recensée. De plus, il est assez courant de traiter l'enseignement du vocabulaire à l'aide de la littérature jeunesse mais ce médium est rarement utilisé pour l'enseignement de la conscience phonologique. La présente étude pourra contribuer à développer des connaissances dans le domaine de la didactique de la lecture en langue seconde auprès de populations vulnérables en intégrant la littérature jeunesse comme médium d'enseignement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de mieux cerner l'impact que peuvent avoir une intervention sur la compréhension de lecture ciblée sur la conscience phonologique ou ciblée sur le développement du vocabulaire, il importe de définir plusieurs concepts. Parmi ceux-ci : la compréhension de lecture, ainsi que le rôle et le développement de la conscience phonologique et du vocabulaire dans les liens entre l'oral et l'écrit. Puisqu'il s'agit d'une recherche en didactique des langues secondes, il sera également question des types d'interventions les plus efficaces en salle de classe d'immersion. Cette conceptualisation mènera ensuite à la formulation de questions spécifiques de recherche.

2.1. La compréhension de lecture

La lecture est un processus complexe où de nombreuses habiletés se développent de manière simultanée (Cutting et Scarborough, 2006). Le lecteur doit, en plus des processus de bas niveau telles que la reconnaissance de mots et la sémantique (Grabe, 2009), mettre en œuvre des processus de haut niveau tels que l'activation de ses connaissances antérieures, en plus de générer des inférences pour pouvoir comprendre ce qu'il lit. L'automatisation des processus de bas niveau ainsi que la mise en place de stratégies des processus de haut niveau sont essentielles pour

devenir un lecteur expert (Anderson, 2000a; Hulstijn, 2001; Koda, 2005; Stanovich, 1990, 2000).

Plusieurs modèles existent afin de définir la compréhension de lecture ainsi que ses différentes composantes comme nous venons de les présenter. La plupart des recherches en L2 démontrent que les modèles de lecture en L1 peuvent s'appliquer à la compréhension de lecture en L2 (Grabe, 2009). Nous présenterons ici celui du Simple View of Reading (1986) ainsi que le modèle de lecture de Scarborough (2001) puisqu'il s'agit de modèles cognitifs à deux composantes qui intègrent à la fois une composante du vocabulaire soit sa composante orale et une composante de l'identification de mots soit la conscience phonologique, afin de mieux déterminer l'importance de celles-ci sur la compréhension de lecture.

2.1.1 Modèles de compréhension de lecture

Le Simple View of Reading

Un des objectifs finaux de l'apprentissage de la lecture est de mener à une compréhension des textes écrits. Le Simple View of Reading (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990; Tunmer et Hoover, 1992) définit la compréhension de lecture comme étant le produit de la compréhension orale et du décodage, les deux étant essentiels pour atteindre cette finalité.

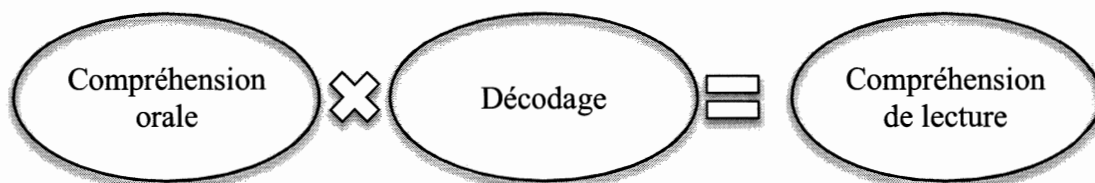


Figure 2.1 Modèle du Simple View of Reading (Gough et Tunmer, 1986)

Cependant, le modèle se concentre sur l'interaction entre ces deux composantes sans décrire explicitement de quoi chacune d'entre elles est composée. Il s'agit donc de

décrire en quoi consistent ces habiletés liées au décodage et celles liées à la compréhension. Dans le Simple View of Reading, le décodage de mots fait partie des processus de bas niveau (entraînement au décodage de mots, à la conscience phonologique et morphologique et à la reconnaissance de mots) servent à transformer les codes écrits de la langue en sons. Plus ces processus sont automatisés, plus l'accès à la reconnaissance de mots est rapide et permet d'avoir une meilleure fluidité en lecture.

La compréhension orale du Simple View of Reading quant à elle, sert à comprendre le message véhiculé au travers de ces codes écrits. Bien que ses multiples habiletés ne soient pas décrites au travers du modèle, il est sous entendu que celles-ci incluent le vocabulaire, les connaissances antérieures, les inférences, le raisonnement verbal et le vocabulaire conceptuel, qui forment les processus de haut niveau. Les connaissances antérieures jouent un rôle indirect sur l'apprentissage de la lecture puisqu'elles permettent de faire des inférences qui permettent ensuite de dégager le sens du texte et de faire de meilleures hypothèses de décodage lorsque l'apprenti-lecteur doit lire un mot inconnu (Willingham, 2006). De plus, le vocabulaire conceptuel permet au lecteur de faire des liens entre ce qu'il lit et les concepts qu'il connaît (Pavlenko, 2009). Malheureusement, les élèves évoluant en milieu vulnérable ont des moins bonnes connaissances antérieures étant moins stimulés à la maison, ce qui limite leurs connaissances antérieures et l'étendue de leur vocabulaire conceptuel puisque certains concepts peuvent ne pas être connus dans la L1 ou la L2 (Pavlenko, 2009), ce qui peut nuire à la compréhension de lecture (Lonigan et Witehurst, 1998; Snow *et al.*, 1998). Des études démontrent l'importance d'enseigner explicitement le vocabulaire afin de développer ces connaissances auprès de populations chez qui elles sont moins développées car cela peut favoriser la compréhension de lecture en L2 (McLaughlin *et al.*, 2000; Filippini *et al.*, 2012; Coyne *et al.*, 2004; Beck et McKeown, 2007).

Un exemple d'application simpliste mais évocateur de ce modèle serait de dire que chez un apprenti-lecteur de L1 chez qui on peut supposer que sa compréhension orale est suffisamment développée lors de son apprentissage de la lecture, que celui-ci n'a qu'à développer ses habiletés au décodage afin de devenir un bon lecteur. Malheureusement, cette même application chez un apprenti-lecteur de L2 montre que celui-ci doit développer à la fois ses habiletés à la compréhension orale mais également celles au décodage (Grabe, 2009). Le modèle démontre également qu'ensemble, les processus de bas et de haut niveau fournissent une explication plausible de la compréhension de lecture. Ces deux ensembles d'habiletés fonctionnent simultanément et interagissent ensemble lors de la lecture.

Le modèle de lecture de Scarborough

Dans la continuité du modèle du Simple View of Reading, Scarborough propose une amélioration à ce dernier. Le modèle de Scarborough cherche à mettre en évidence l'équilibre à atteindre entre la compréhension du langage et l'identification de mots puisque les apports respectifs de celles-ci se modifient à mesure que les habiletés de lecture évoluent. Le modèle de Scarborough propose des composantes qui s'entremêlent dans le processus de compréhension de lecture chez le jeune enfant (voir Figure 2.2). En effet, le vocabulaire et la conscience phonologique ont démontré être en constante interaction (Linigan, 2004; Grabe, 2009), cependant la conscience phonologique atteint un plafond au cours des premières années d'apprentissage de la lecture alors que la composante liée au vocabulaire continue d'évoluer (Ouellette et Beers, 2010). Les interactions ont par ailleurs été confirmées par la conceptualisation des composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture du *Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL, 2008). Il établit également que la compréhension du langage, dont le vocabulaire, et l'identification de mots, dont la conscience phonologique, sont interreliées.

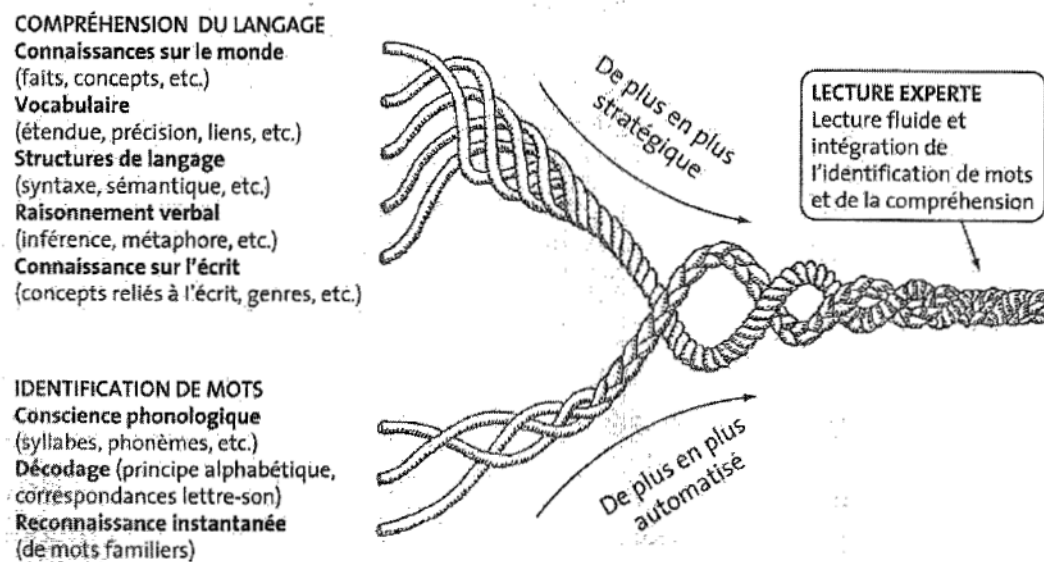


Figure 2.2 Modèle de lecture de Scarborough (2001)

Dans le modèle de Scarborough, la branche de compréhension du langage s'apparente à la compréhension orale du Simple View of Reading où, plus explicitement, elle intègre également les connaissances relatives au monde, au vocabulaire, aux structures du langage, aux connaissances sur l'écrit et au raisonnement verbal. L'habileté des connaissances du monde qui contient tout ce qui a trait aux connaissances antérieures et donc au vocabulaire conceptuel, est ce qui permet au lecteur de faire des liens entre les différentes informations et concepts lors de sa lecture. Le vocabulaire devient plus spécifique quant à ce qui est nécessaire pour connaître un mot. Les structures du langage, le raisonnement verbal et les connaissances sur l'écrit font quant à eux aussi partie de la compréhension du langage qui font tous partie des processus de haut niveau, devenant de plus en plus stratégiques avec la pratique. Pour la population à l'étude, le modèle de Scarborough est plus intéressant puisqu'il explicite davantage l'importance de la compréhension orale qui fait référence non seulement au vocabulaire qui est moins développé en L2 mais également aux connaissances du monde et au vocabulaire conceptuel qui sont également moins développées en milieu vulnérable.

La branche d'identification de mots ici, contrairement au modèle précédent, ne se limite plus seulement au décodage et devient beaucoup plus spécifique. Elle comprend la lecture de mots par décodage mais également la reconnaissance de mots instantanée et la conscience phonologique. Selon ce modèle, lorsqu'un élève lit et rencontre un nouveau mot dans sa forme écrite, il l'identifie en comparant la forme écrite du mot à l'information de son dictionnaire mental composé de l'orthographe de plusieurs autres mots. S'il y trouve une correspondance parfaite, il a accès d'emblée à la signification du mot, soit directement, soit indirectement en oralisant le mot écrit. Il s'agit de la voie directe de la lecture (Scarborough, 2001). Cependant il n'y trouve pas correspondance, il doit alors décomposer celui-ci syllabe par syllabe : décoder chaque syllabe, puis fusionner chaque syllabe décodée pour oraliser le mot et accéder au sens (si la signification du mot est connue de l'élève). C'est la voie indirecte de la lecture. Chez les apprenants de L2, la relation entre le décodage et la compréhension orale est plus complexe. Là où les apprenants de L1 débute l'apprentissage de la lecture déjà avec une bonne compréhension orale et n'ont qu'à développer leurs habiletés au décodage, les apprentis-lecteur de L2 doivent développer simultanément les deux (Grabe, 2009; Carver, 1997; 2000). En effet, c'est pour cette raison que les apprentis-lecteurs en L2 atteignent rarement un niveau de reconnaissance instantanée de mots comparable aux lecteurs en L1 (Grabe, 2009).

Dans le cadre de cette étude, le but est de vérifier le type d'intervention qui permet d'améliorer la compréhension de lecture chez des lecteurs débutants à risque en immersion précoce. À la lumière du Simple View of Reading et de son adaptation plus récente par Scarborough, les interventions porteront donc sur chacune des habiletés, soit le vocabulaire (compris dans la compréhension du langage oral) et la conscience phonologique (compris dans l'identification de mots).

En comparant les deux modèles, nous pouvons constater que : premièrement la compréhension orale est essentielle à la lecture et deuxièmement, que l'identification

de mots est l'élément qui distingue la langue orale et écrite. Par conséquent, si la grande partie de l'énergie du lecteur est déployée à l'identification de mots et qu'il lit la majorité des mots par la voie indirecte, il ne lui en reste plus assez pour comprendre les idées et l'information que l'auteur tente de transmettre (Grabe, 2009). Il est donc important que celui-ci automatise les processus de bas niveau. Cependant, la relation entre les deux composantes de ces modèles chez les apprentis-lecteurs où le rôle de l'identification de mots est beaucoup plus important que la composante orale, par opposition aux lecteurs experts (Tunmer et Hoover, 1993; Verhoeven et van Leeuwe, 2012). Malheureusement, chez les populations à risque comme ceux des élèves en programme d'immersion en milieu vulnérable, un vocabulaire conceptuel minimum pourrait être requis pour la compréhension de lecture (Genesee *et al.*, 2006).

2.1.2 Les phases d'apprentissage de lecture de mots de Ehri

Ehri et McCormick (1998) ont établi un modèle de phases de développement de la lecture de mots qui propose une séquence uniforme des stratégies employées par les élèves lorsque ceux-ci se confrontent à un mot dans un texte appelé stades. À chaque stade correspondent des stratégies que l'élève est en mesure d'utiliser. Elles spécifient également que chaque stade est pré-requis au suivant. Ce modèle comporte 5 stades : pré-alphabétique, alphabétique partielle, alphabétique, alphabétique consolidée et la phase automatisée. Parmi ces stades, 3 sont susceptibles d'être atteints entre la maternelle et la fin du premier cycle du primaire, soit la phase alphabétique partielle, alphabétique et alphabétique consolidée, les groupes d'âge de ces phases oscillant entre la maternelle et la deuxième année.

Afin de permettre aux enseignants de déterminer à quelle phase se situent leurs élèves, les auteures énumèrent les habiletés requises à chacune des ces phases à l'aide

de ce qu'elles ont identifié comme étant 4 stratégies essentielles à la lecture (tableau 2.1) soit la stratégie de décodage, d'analogie, de prédiction et de reconnaissance instantanée.

Le décodage consiste en l'identification du son associé à chaque lettre ainsi que la manipulation de celles-ci. Elle requiert de la part du lecteur d'avoir une connaissance du principe alphabétique.

La stratégie d'analogie demande que le lecteur s'appuie sur des mots déjà connus pour en identifier de nouveaux. Celui-ci doit être capable d'accéder à la prononciation du mot connu et d'en modifier une partie afin d'accéder à la prononciation du nouveau mot.

Lors de la stratégie de prédiction, l'élève s'appuie sur la première lettre du mot, les mots qui suivent le mot inconnu ou les illustrations (Goodman, 1970) pour déterminer de quel mot il s'agit.

La reconnaissance instantanée pour sa part implique une grande connaissance du rapport graphème/phonème. Lorsque le lecteur reconnaît instantanément les mots, celui-ci accède également à son sens, si tant est qu'il lui soit connu au préalable, sa prononciation, si tant est qu'elle soit connue du lecteur, et son orthographe sans devoir mettre toute son énergie à décoder ce dernier. La reconnaissance instantanée de mots permet de ne plus se focaliser sur le mot mais sur sa signification, et le sens de la phrase dans laquelle il s'insère (Ehri et McCormick, 1999)

Phases

Les phases sont déterminées en fonction des stratégies prédominantes à un moment donné. Nous en dénombrons trois d'intérêts pour nous soit la phase alphabétique partielle, alphabétique et alphabétique consolidée. Pendant la phase pré-alphabétique, l'enfant a une connaissance des lettres très limitée et ne fait toujours pas l'association

graphème-phonème. La principale stratégie de lecture utilisée est celle de la reconnaissance instantanée des mots qui sont stockés dans leur mémoire. Ils s'appuient principalement sur le contexte ainsi que des caractéristiques non-alphabétiques telle que la longueur du mot ou sa forme pour deviner de quel mot il s'agit.

Tableau 2.1 Stratégies en fonction des phases de développement de la lecture de mots

		<i>Stratégies</i>			
		Décodage	Reconnaissance instantanée	Analogie	Prédiction
<i>Phases</i>	Pré-alphabétique	0	++	0	++
	Alphabétique partielle	+	+	+	+
	Alphabétique	+	+	+	+
	Alphabétique consolidée	++	++	++	++
	Automatisée	+++	+++	+++	+++

0 aucunement utilisé
 + très peu utilisé
 ++ moyennement utilisé
 +++ maitrisée

Lors de la phase alphabétique partielle, c'est également la stratégie de reconnaissance instantanée de mots qui est particulièrement sollicitée. Leur connaissance du principe alphabétique leur permet de commencer à s'appuyer sur la correspondance sons/lettres afin de deviner de quel mot il s'agit. Comme ils arrivent à s'appuyer sur des lettres, principalement celles en début de mots, ils arrivent à retenir un plus grand nombre de mots instantanément ce qui contribue à améliorer cette stratégie. La stratégie de prédiction est, à ce stade, encore limitée au contexte et aux images avoisinantes mais sert tout de même à donner des indices lorsque les élèves hésitent

entre deux mots semblables. À cette étape, il est également trop tôt pour enseigner les stratégies de décodage et d'analogie.

Lors de la phase alphabétique, ce sont les stratégies de décodage et de reconnaissance instantanée de mots qui sont sollicitées conjointement. La première étant la plus importante dans cette phase car ici l'élève doit être en totale maîtrise du système grapho-phonatoire afin de lire des mots qui lui sont inconnus. Même si le décodage est plutôt lent, la lecture régulière contribuera à l'amélioration de celui-ci et à la fluidité de lecture. Lors de cette phase, le nombre de mots reconnus instantanément prend considérablement de l'expansion puisqu'elle est directement reliée avec le nombre de mots lus. C'est également le début du cycle du bon lecteur-compréhension, également connu sous le nom d'effet Matthieu (Stanovich, 1986) selon lequel plus un élève lit, plus il développe de bonnes habiletés en lecture et donc plus il veut lire. C'est malheureusement aussi à cette étape que se creusent les écarts entre les bons et les moins bons lecteurs : les élèves ayant des difficultés n'aiment pas lire et donc lisent peu et par conséquent développent peu d'habiletés en lecture. Ceux-ci prennent donc de plus en plus de retard par rapport aux autres. Certains élèves commenceront également à développer par eux-mêmes les stratégies d'analogie mais les auteurs émettent qu'il est encore trop tôt à ce stade pour les enseigner.

Lors de la phase alphabétique consolidée, les stratégies de décodage commencent à se développer de plus en plus alors que les élèves forment des liens entre le système grapho-phonatoire ce qui permet la mémorisation des unités orthographiques. Ces derniers permettent de décoder de nouveaux mots de plus en plus rapidement ce qui fait que désormais les élèves sont aptes à émettre des analogies entre les mots. La mémorisation de ces unités orthographiques est extrêmement importante puisqu'elle permet d'augmenter la fluidité tout en permettant de continuer d'augmenter le bagage de mots reconnus instantanément. Cependant, la reconnaissance de ces unités orthographiques ne donne pas accès au sens des mots, cela ne mène donc pas nécessairement à la compréhension.

La dernière phase est celle de l'automatisation. Dans cette phase, la majorité des mots que les élèves lisent font partie de leur reconnaissance instantanée. C'est donc cette stratégie qui est principalement utilisée, ce qui rend la lecture beaucoup plus fluide. Des recherches antérieures ont démontré que lors de la phase automatisée, lorsque le lecteur reconnaît instantanément les mots, les autres stratégies sont également sollicitées en même temps (Perfetti, 1985). En ne se concentrant presque plus sur le décodage de chaque mot, le lecteur ne déploie désormais plus son énergie au décodage mais bien à la recherche de sens.

Tel que le stipulent Ehri et McCromick (1999), la reconnaissance instantanée est un processus qui crée des liens entre la forme écrite du mot, sa prononciation et son sens. Cependant, contrairement à la théorie qui veut que la reconnaissance instantanée soit la mémorisation du mot comme image à laquelle on y associe un sens, Ehri (1992) mentionne que c'est un entraînement à la relation graphème/phonème comme la reconnaissance instantanée de regroupement orthographique qui permet au lecteur d'associer rapidement un sens à la suite de phonèmes rencontrés. Un entraînement de la conscience phonologique permet donc à l'élève d'être plus sensible à l'organisation des phonèmes dans le mot, et de l'associer plus rapidement à un regroupement orthographique connu de celui-ci.

2.2 Le vocabulaire en compréhension de lecture

Il importe d'abord de définir ce qu'est connaître un mot afin de déterminer quels aspects de celui-ci nous souhaitons enseigner. Le vocabulaire est un élément de la compréhension du langage, et de la capacité à comprendre un message oral, puisqu'il lie la prononciation, au sens du mot dans la mémoire (Rosenthal et Ehri, 2008). Selon la théorie d'apprentissage d'un mot de Nation (2013), l'apprentissage d'un mot relève

de 9 composantes différentes, subdivisées en 3 catégories soit la forme, le sens et l'usage. Ces composantes relèvent à la fois de la forme productive et réceptive. La forme d'un mot se subdivise en 3 catégories soit la forme orale, écrite ainsi que les différentes parties contenues dans le mot. Il s'agit d'être capable d'identifier à quoi ressemble le mot soit sous forme écrite ou orale, de quelles lettres il est formé, de savoir s'il composé de plusieurs parties. Le sens quant à lui se subdivise également en 3 catégories soit les concepts et référents, les associations et la signification du mot. Pour leur part, il s'agit de savoir à quoi correspond le mot ainsi que les concepts qui y sont associés mais également ses antonymes et synonymes. Quant à l'usage, on y associe les fonctions grammaticales, les collocations ainsi que les contraintes d'usage. Cette fois, il s'agit de pouvoir reconnaître dans quelles circonstances se retrouve le mot, quels types de mots l'entourent généralement ainsi que ses contraintes d'usage tel que le registre et sa fréquence.

Le vocabulaire est composé à la fois du langage réceptif et productif (Pellegrini et Galda, 1993). La forme réceptive est définie par l'input reçu en écoutant les autres ou en lisant et en essayant de comprendre ce que les mots veulent dire. La forme productive, quant à elle, se concentre sur l'output produit par l'apprenant soit en parlant ou à l'écrit (Long et Richards, 2001). La distinction entre la forme réceptive et productive est importante car, au début de l'apprentissage, le vocabulaire se développe principalement à l'oral de manière réceptive avant de devenir productive (Ellis et Beaton, 1993a). Puis, au fur et à mesure du développement des habiletés de la lecture, c'est la forme réceptive écrite qui prendra plus de place (Kamil et Hiebert, 2005). Le langage réceptif oral a été démontré comme étant un acteur principal dans le développement du langage oral, spécialement du vocabulaire, le tout étant essentiel pour apprendre à lire en langue seconde (Erdos *et al.*, 2010). La présente étude se concentre exclusivement sur le langage réceptif oral soit la compréhension du vocabulaire puisqu'elle implique de comprendre un mot donné dans un contexte précis (Ellis et Beaton, 1993a). Puisque nous traitons le vocabulaire à l'intérieur de la

composante compréhension du langage oral, nous traiterons du vocabulaire comme élément servant à percevoir la forme d'un mot sous forme orale et à accéder à son sens. Malgré tout, nous présenterons également la forme écrite puisque lors d'une étude effectuée auprès d'une population de milieu vulnérable, les élèves du primaire ont mieux mémorisé la prononciation et le sens de nouveaux mots lorsqu'ils étaient exposés à la forme écrite par opposition à l'oral seulement (Rosenthal et Ehri, 2008).

Tel qu'expliqué précédemment grâce au modèle du Simple View of Reading (1986) et plus en détail grâce au modèle de Scarborough (2001), la compréhension du langage oral occupe une place importante dans le processus de compréhension de lecture en intégrant à la fois les connaissances du monde (concepts), le vocabulaire, la structure du langage (syntaxe et sémantique), le raisonnement verbal (inférences) et les connaissances reliés à l'écrit (genre de texte). La présente étude se concentrera sur l'enseignement explicite du vocabulaire tout en y incluant les autres concepts lors de l'enseignement des mots inconnus. Tel que le stipule le Simple View of Reading (Gough et Tunmer, 1986) ainsi que le modèle de Scarborough (2001), le vocabulaire est essentiel à la compréhension de lecture en tant que composante du langage oral. En effet, si les mots écrits se retrouvent dans le vocabulaire oral de l'enfant, le décodage et la compréhension n'en seront que facilités (Kamil et Hiebert, 2005).

La compréhension de lecture peut s'avérer plus compliquée pour les élèves ne possédant pas une grande diversité lexicale dans leur langue de scolarisation, ce qui est le cas des élèves débutant leur apprentissage de la lecture en immersion précoce. En effet, alors que les locuteurs natifs ont un bagage moyen de 5000 à 8000 mots avant de débiter l'apprentissage de la lecture, les apprentis locuteurs de L2 ne les maîtrisent pas encore (Grabe, 2009). Apprendre à lire à des élèves dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore à l'oral a donc été identifié comme étant un facteur additionnel associé aux difficultés de lecture puisque préalablement à la lecture, les enfants doivent posséder un vocabulaire minimal dans la langue afin d'associer un

signifiant à son signifié (Snow *et al.*, 1998). L'enseignement explicite et systématique du vocabulaire est une composante importante des programmes d'immersion précoce (Erdos *et al.*, 2010) d'autant plus que, encore que les élèves en immersion en milieu favorisé ne démontrent pas plus de retard en lecture par rapport à leurs pairs francophones après la 3^e année, ils accusent tout de même un retard en vocabulaire (Genesee, 1978). Les apprentis-lecteur de L2 en milieu défavorisé quant à eux, présentent fréquemment des lacunes importantes du langage oral en français par rapport aux monolingues, notamment en vocabulaire (Filippini *et al.*, 2012). Au regard des études antérieures, nous considérons donc que le vocabulaire est une cible incontournable d'une intervention qui vise l'amélioration de la compréhension de lecture auprès d'une population suivant sa scolarisation dans une langue autre que sa langue maternelle en milieu défavorisé.

Tel que présenté dans la section précédente, lorsque l'élève débute l'apprentissage formel de la lecture, il s'appuie grandement sur ses stratégies de décodage (Grabe, 2009; Ehri et McCormick, 1998) celles-ci permettront au lecteur de changer la représentation visuelle du mot écrit en une représentation sonore. Par contre, si le mot sous forme écrite ou orale ne se retrouve pas dans le vocabulaire de l'enfant, ou que l'association est erronée en raison des faux amis (ex : bague = bag), il n'en décodera qu'une simple combinaison de sons et, aucune signification n'y sera associée (Kamil et Hiebert, 2005).

Filippini *et al.* (2012), ont démontré qu'un entraînement de la conscience phonologique est nécessaire pour les élèves issus de milieux vulnérables étant scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle, mais qu'il n'est pas suffisant pour améliorer la compréhension de lecture. Ils constatent qu'un plus grand temps passé à l'enseignement du vocabulaire tout en consacrant une petite partie du temps au développement de la conscience phonologique chez des élèves de première année, apporte de plus grands gains chez ceux éprouvant des difficultés de lecture en

L2. En effet, en contexte authentique de salle de classe, les résultats des groupes dédiés à 30% à l'enseignement de la conscience phonologique et à 70% au développement du vocabulaire ont surpassé celui du groupe dédié exclusivement à l'enseignement de la conscience phonologique non seulement en vocabulaire mais également en conscience phonologique.

2.2.1 Le développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire dans la langue maternelle de l'enfant n'est pas le même dans sa langue seconde. Beaucoup de recherches sur le développement du vocabulaire s'appuient sur les recherches en L1 auprès d'enfants évoluant en milieu vulnérable (Beck et McKeown, 1991; Nagy et Scott, 2000) ainsi que sur les apprenants issus de minorités ethniques scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle (Carlo *et al.*, 2004; Lesaux et Geva, 2006). Ces études rejoignent bien la nôtre puisque notre population est issue d'un milieu vulnérable et les enfants sont scolarisés dans une langue autre que celle parlée à la maison. De plus, les élèves issus de milieux socio-économiques vulnérables sont également déficitaires quant à leur bagage en vocabulaire à l'âge de l'entrée à l'école (Hart et Risley, 1995), puisqu'ils entendent souvent les mêmes mots, de nature moins riches et très rarement de manière décontextualisée (White *et al.*, 1990). Afin de déterminer quels mots sont prioritaires à enseigner, Beck et McKeown (2007) ont mis en place trois niveaux qui permettent d'adapter l'enseignement des mots aux besoins des élèves.

Le premier niveau comprend les mots d'usage fréquent dont le sens est facile à reconnaître. Ce sont les mots de base qu'ont acquis la plupart des enfants qui entrent à l'école. Chez les élèves scolarisés en langue maternelle, il n'est pas nécessaire d'enseigner ces mots puisqu'ils sont susceptibles d'être appris lors de discours familiers (banane, table, nez...). Cependant, chez les élèves scolarisés en langue

seconde, il est important d'enseigner ces mots car ils doivent connaître les mots de la langue de scolarisation équivalents aux concepts qu'ils connaissent déjà dans leur langue maternelle.

Les mots de niveau 2, quant à eux, sont des mots qui caractérisent la langue écrite ou la langue scolaire. Ils sont assez fréquents dans les textes mais plus sophistiqués que ceux de niveau 1. Les enfants n'apprennent habituellement pas ces mots au cours d'une conversation, mais plutôt à l'école et dans les livres; ils sont davantage liés au vocabulaire scolaire que social (ex : admirer, souligner...). Chez les élèves scolarisés en langue maternelle susceptibles de présenter d'importants retards en ce qui a trait au vocabulaire tels que les enfants issus de milieux vulnérables, ce sont ces mots qu'il est prioritaire d'enseigner de manière explicite puisqu'ils sont moins susceptibles d'être enseignés à travers le discours familial mais tout à fait nécessaire à la compréhension de lecture.

Dans le cadre de cette étude, il est donc important d'enseigner un maximum de mots de niveau 1 ainsi que certains mots de niveau 2 étant sujets à se retrouver dans des textes de première année. Les mots de niveau 3, quant à eux, sont des mots qui ne sont pas enseignés en dehors du contexte auquel ils appartiennent. On les retrouve peu fréquemment dans les conversations. Ce sont des mots techniques et spécialisés qui se limitent souvent à un domaine en particulier, souvent celui des sciences. Ils ne feront pas l'objet d'étude ici.

2.3 La conscience phonologique en compréhension de lecture

Outre la composante connaissance du monde décrite dans le modèle de Scarborough (2001) qui inclut le vocabulaire, nous nous intéressons aussi à la composante d'identification de mots qui comprend à la fois la lecture de mots par décodage, la

reconnaissance instantanée de mots familiers, et la conscience phonologique. Ces trois habiletés étant identifiées comme favorisant le développement de la lecture, la conscience phonologique a été démontrée comme étant celle qui apportait le plus de gain en compréhension de lecture (Dewitz et Guinnessey, 1990; Weiner, 1994).

De plus, comme le développement de la conscience phonologique a démontré avoir des impacts positifs à la fois sur la reconnaissance instantanée de mots (Sprenger-Charolles et Colé, 2003) mais également sur le décodage (Giasson, 1991; Ehri *et al.*, 2001; Bus & van Ijzendoorn, 2001), et qu'une reconnaissance instantanée de mots rapide et automatisée a été démontrée comme étant essentielle à la compréhension de lecture (Grabe, 2009), cette étude a choisi d'intégrer la conscience phonologique à une mesure pour améliorer la compréhension de lecture.

Giasson (2011) définit la conscience phonologique comme l'aptitude à représenter la langue orale comme une séquence d'unités plus petites tels que le mot, la syllabe et le phonème mais également l'habileté à identifier et manipuler ces différents constituants (Wagner et Torgesen, 1986). Elle est également un des piliers important pour un enseignement efficace de la lecture. Elle sert à faire le lien entre le langage oral et le langage écrit.

Tel que le présente le modèle de Scarborough, le succès en compréhension de lecture dépend à la fois de la compréhension du langage et de l'identification de mots. Afin de pouvoir identifier un mot, il faut pouvoir avoir reconnaissance des formes écrites, une activation de la représentation grapho-phonémique, une activation des ressources sémantiques et syntaxiques appropriées ainsi qu'un lien rapide à son sens,. La conscience phonologique est donc une partie importante de l'identification de mots car elle facilite la découverte du principe alphabétique. À son tour, il permet l'identification de nouveaux mots (Giasson, 1991). La conscience phonologique est un des facteurs prédisant la réussite en lecture en première année, spécialement en

reconnaissance instantanée de mots (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Si un enfant a des difficultés en conscience phonologique, il est sujet aux difficultés de lecture (Wagner et Torgeson, 1987).

Les études ont démontré que les élèves ayant une faible conscience phonologique ont du mal à comprendre que les mots peuvent être divisés en phonèmes (Wagner & Torgeson, 1987). Ils sont également désavantagés en décodage de mots, ce qui mènera à de futures difficultés en fluidité et en compréhension écrite (Leafstedt *et al.*, 2004). La conscience phonémique contribue grandement au décodage de mots puisque celui-ci requiert une habileté à défaire les graphèmes en phonèmes pour ensuite les associer à un mot (Ehri, 1991). Une intervention précoce en conscience phonologique peut donc aider à prévenir les difficultés de lecture (Ehri *et al.*, 2001).

L'analyse de l'importance des effets de la conscience phonologique révèle que l'enseignement de celle-ci a un effet statistiquement significatif non seulement sur la reconnaissance instantanée de mots mais également sur la compréhension (Comeau *et al.*, 1999; Ehri *et al.*, 2001). Bien que l'effet soit beaucoup plus important selon les conditions d'enseignement tels que la durée d'intervention, la taille du groupe et le type d'activité, l'enseignement de la conscience phonologique par un enseignant est une aide pour les élèves de tous âges, de tous milieux sociaux qu'ils soient à risque ou non (Ehri *et al.*, 2001).

2.3.1 Le développement de la conscience phonologique

La hiérarchie de la conscience phonologique

La conscience phonologique n'apparaît pas tout d'un coup (Ecalte *et al.*, 2002). En fait, elle possède un double développement (Gombert et Colé, 2000). Elle fait d'abord partie d'une hiérarchisation d'habiletés métalinguistiques qui procède des plus grandes unités vers les plus petites qui se divisent en 3 : la syllabe, la rime et le

phonème. Parallèlement, à l'intérieur de cette évolution des habiletés métalinguistiques se situe une progression des opérations cognitives qui passent des traitements intuitifs (épiphonologique) aux manipulations conscientes (métaphonologique) (Gombert et Colé, 2000). Lorsque l'enfant a environ quatre ans, la segmentation de mots en syllabes apparaît comme première habileté phonologique et les enfants sont majoritairement capable de déterminer quels sons riment (Ecalte et Magnan, 2007). La moitié des enfants de cet âge ont également les capacités nécessaires pour procéder à la segmentation d'un mot en syllabes. Vers l'âge de 5 ans, soit l'âge d'entrée à la maternelle, ils commencent également à prendre conscience des phonèmes dans les mots et sont également capables de trouver les rimes dans les comptines (Giasson, 2011). Certaines compétences phonologiques apparaissent donc même bien avant l'acquisition de la lecture (Ecalte *et al.*, 2002). Par contre, celles-ci demeurent à un niveau intuitif et les unités traitées ne sont pas consciemment manipulées par l'enfant (Ecalte et Magnan, 2007; Gombert et Colé, 2000). Il s'agit des habiletés épiphonologiques (Gombert et Colé, 2000). En maternelle les élèves arrivent également à faire des réflexions conscientes sur la syllabe et la rime que l'on appelle habiletés métaphonologiques (Gobert et Colé, 2000). La quasi totalité des habiletés épiphonologiques et métaphonologiques développées à cet âge sont exécutées à l'oral par opposition à celles développées en première année où ce sont celles à l'écrit qui dominent (Giasson, 1991).

En début de première année, les enfants débute un enseignement beaucoup plus formel de la langue et sont rapidement engagés dans des activités de conscience phonémique grâce à des tâches d'identification et de manipulation des phonèmes (Ecalte *et al.*, 2002). La maîtrise de la conscience phonémique repose sur la capacité à identifier quels phonèmes sont présents dans une syllabe ou encore à les assembler pour former de nouvelles séquences phonétiques. Elle consiste en la capacité à reconnaître que la syllabe est constituée de phonèmes, la plus petite unité décomposable de la langue; la langue française en possède 36.

Parmi les trois niveaux d'unités traitées de conscience phonologique (syllabe, rime et phonème), la conscience phonémique est souvent considérée comme étant une des plus importantes (Share *et al.*, 1984). Les écrits démontrent d'ailleurs que les tâches les plus prometteuses pour les habiletés en lecture sont l'identification, la fusion et la segmentation de la syllabe et des phonèmes (Ehri *et al.*, 2001). Elles révèlent également que les meilleurs résultats ont été obtenus lorsque l'entraînement à la conscience phonologique se fait de pair avec un enseignement explicite de l'association grapho-phonémique (Marquis, 1997).

Comme les interventions en conscience phonologique apportant le plus de gains sont celles effectuées de manière précoce soit en pré-maternelle ou en maternelle (Ehri *et al.*, 2001), et que tous les aspects du langage ne sont pas maîtrisés simultanément (Ecalte *et al.*, 2002), il est important d'établir la progression de celle-ci chez les enfants de cet âge. Le tableau ci-dessous montre la séquence d'évolution des habiletés épiphonologiques et métaphonologiques.

Tableau 2.2 Séquence de développement de la conscience phonologique

<i>Opérations</i>	<i>Unités</i>	<i>Age/niveau</i>
Épiphonologique	Syllabe	4 ans
	Rime	maternelle
	Phonème	maternelle
Métaphonologique	Syllabe	maternelle
	Rime	maternelle
	Phonème (conscience phonémique)	première année

La première année est à la fois l'âge où les apprenants passent de la conscience syllabique à la conscience phonémique. Il s'agit de l'entrée dans une représentation concrète et visuelle des phonèmes et donc la séparation des mots en sons (Giasson, 2011); les interventions en conscience phonologique à cet âge sont donc les plus utiles pour la suite de l'apprentissage de la lecture.

Les transferts en conscience phonologique

Apprendre à lire dans sa L2 est un processus beaucoup plus complexe que dans sa L1 puisqu'il nécessite des interactions et des réajustements inter-langues continuels (Koda, 2007). Cependant, au delà de l'importance des connaissances et des interactions entre la L1 et la L2 en lecture, des études ont également démontrés l'importance de l'acquisition de connaissances en L2 sur d'autres habiletés en L2, soit intra-langue (Chiappe et al., 2002; Geva, 2006). Qu'ils soient inter-langues ou intra-langue, les transferts jouent un rôle important lors de l'apprentissage de la lecture dans sa L2 (Grabe, 2009).

Très peu d'études ont été menées quant aux effets d'un entraînement de la conscience phonologique chez les apprenants de L2 (Cisero et Royer, 1995; Durgunoglu *et al.*, 1993; Leafstedt, 2002; Leafstedt *et al.*, 2004; Filippini *et al.*, 2012), beaucoup de ces études se concentrent sur les transferts inter-langues. Ces dernières montrent que les apprenants de L2 réagissent de manière similaire aux interventions que leurs pairs monolingues (Chiappe *et al.*, 2002; Gunn *et al.*, 2002). Comeau *et al.* (1999) ont démontré, lors d'une étude longitudinale, que chez les élèves en immersion française, la conscience phonologique en L1 est une bonne prédictrice du décodage de mots en L1 et L2 de même que la conscience phonologique en L2 est une bonne prédictrice du décodage de mots en L2 et L1. Cependant, alors que cette relation décroît en importance en L1 au delà de la 3^e année, elle continue d'être très importante en L2. Cela peut démontrer l'importance de la relation graphème/phonème en français (Comeau *et al.*, 1999) et la nécessité de continuer à enseigner la conscience

phonologique au delà des premières années du primaire. Les résultats de leur étude pourraient donc venir contredire l'application du modèle de Scarborough (2001) chez les élèves en immersion selon laquelle la composante qui inclut la conscience phonologique atteindrait un plafond au cours des premières années.

Selon Grabe (2009), un apprenti lecteur apprenant à lire dans sa L2 s'appuie sur ses connaissances en L1 si celles-ci sont suffisamment développées pour permettre le transfert d'habiletés. Il met également beaucoup d'énergie dans le décodage de mots. La conscience phonologique faisant partie du décodage, il est important de se pencher sur les transferts de celle-ci entre la L1 et la L2 (Chiappe et Siegel, 1999; Cisero et Royer, 1995; Durgunoglu *et al.*, 1993). Au vu des résultats d'études précédentes, les transferts inter-langues de conscience phonologique peuvent avoir lieu même si celle-ci est encore en développement (Durgunoglu *et al.*, 1993; Cisero et Royer, 1995). Comeau *et al.* (1999) révèlent que les habiletés en conscience phonologique en anglais (L1) et français (L2) ont non seulement des corrélations positives sur le décodage de mots intra-langue mais qu'il y a également transfert inter-langue. Haigh *et al.* (2011), lors d'une étude servant à évaluer le rôle des tâches d'ordre phonologique sur les performances en lecture, ont déterminé que la fusion de phonèmes jumelée avec les habiletés en décodage ainsi que la connaissance des lettres en L1 et en L2 sont prédictrices de performance en lecture. De plus, les résultats en L1 (anglais) qui sont prédicteurs de 20% des performances en lecture en L1 le sont également pour 12% de celles en L2. Ces études démontrent aussi que les tâches de reconnaissance de mots, d'identification de phonèmes et de conscience phonologique en L1 sont de meilleurs prédicteurs de performances en L2 que ces mêmes tâches effectuées en L2 ainsi que les performances orales en L1 et L2 (Durgunoglu *et al.*, 1993; Cisero et Royer, 1995). De plus, bien que les études démontrent que les habiletés de conscience phonologique et de décodage se transfèrent de la L1 à la L2, il a été démontré que les habiletés liées au vocabulaire et à la morphosyntaxe ne le sont pas (Chiappe *et al.*, 2002; Lesaux *et al.*, 2006).

Comme les apprenants de première année en immersion précoce débutent le développement de leur conscience phonologique dans leur L2 alors qu'ils n'ont pas nécessairement reçu d'enseignement explicite dans leur L1, il aurait donc été important d'aborder les transferts possibles entre leur L1 et leur L2. De plus, Campbell et Sais (1995) avancent que les élèves de maternelles bilingues en milieu socio-économique favorisé montrent un développement de leur conscience phonologique accéléré par rapport à leurs compagnons de classe monolingues. Cependant, un retard sur les apprentissages en lecture des apprenants a été observé chez les élèves en première année mais est vite résorbé avant la fin de la deuxième année (Erdos *et al.*, 2010).

En résumé, les apprenants de L2 montrent un développement similaire à ceux de L1 quant au développement de leur conscience phonologique et de leur décodage même si les apprentis-lecteurs de L2 subiraient davantage de retard en début de parcours avant de rapidement combler cette différence avant la fin de la deuxième année. De plus, tel que le démontre Giasson 1991, la première année est cruciale pour le développement de la conscience phonologique. Il est donc important de se concentrer sur le développement de celle-ci mais également sur la consolidation des autres habiletés métaphonologiques puisqu'elles sont considérées comme étant des plus importantes pour le développement des habiletés en lecture (Ehri *et al.*, 2001; Ecalle *et al.*, 2002)

2.4 Les interventions en salle de classe

2.4.1 Les interventions en apprentissage du vocabulaire

Les élèves de première année en contexte d'immersion bénéficient d'abord d'un apprentissage par exposition accidentelle au vocabulaire, soit un apprentissage ne

bénéficiant pas d'enseignement explicite, puisque leur scolarité est effectuée au minimum à 85% en français. Cependant, les enfants possédant un vocabulaire plus pauvre ont moins de chance d'apprendre de nouveaux mots par exposition accidentelle que ceux qui ont un vocabulaire plus développé (Robbins et Ehri, 1994; Senechal *et al.*, 1995) ce qui est le cas de notre population. Apprendre du vocabulaire de manière accidentelle n'est donc pas suffisant. La diversité lexicale bénéficierait d'un enseignement explicite, où le taux de rétention peut avoisiner les 45% (Biemiller et Boote, 2006).

Une étude comparant à la fois une intervention sur le développement du vocabulaire jumelé à la morphologie et une sur le développement du vocabulaire jumelé à la sémantique, Filippini *et al.* (2012) ont remarqué que les deux groupes avaient fait des progrès. Par contre, la différence n'était pas significative entre les deux groupes. Selon Long et Richards (2001), l'apprentissage de la sémantique d'un mot bénéficierait plus d'un enseignement explicite car, c'est lors de l'enseignement explicite fait par modelage et négociation (Pressley, 2002a) que l'apprenant fait et teste ses hypothèses en faisant des liens entre la forme du mot et sa sémantique (Ellis, 1994). De plus, l'utilisation de synonymes et d'antonymes, d'exemples et de contre-exemples, une exposition variée pendant et en dehors des leçons favorisent également l'apprentissage du vocabulaire (Filippini *et al.*, 2012).

Lors d'une étude préliminaire qui visait à déterminer si les enfants bénéficiaient d'un enseignement explicite des mots sur une période de 10 semaines dans leur langue maternelle, Beck et McKeown (2007) ont effectivement trouvé que ceux ayant bénéficié d'un enseignement explicite avaient une meilleure rétention que ceux n'ayant eu qu'une exposition accidentelle. Cherchant à améliorer leurs résultats, ils ont reconduit une étude semblable en augmentant les séances. Leurs résultats montrent que les élèves ayant eu droit à 3 séances de 20 minutes par semaine ont une moins bonne rétention des mots appris que ceux ayant bénéficié à 5 séances de 20

minutes par semaine. Ceci révèle que ce n'est pas que l'enseignement explicite qui influence sur la rétention des mots mais également la récurrence des expositions à ceux-ci : les mots doivent être rencontrés de manière répétée et lors de multiples contextes signifiants. L'enseignement doit être fait au moins une fois par jour, à raison de 3 à 4 fois par semaine (Vadasy et Nelson, 2012). Coyne *et al.* (2004) mentionnent que l'enseignement explicite de la signification des mots au cours de la lecture de l'histoire aide à réduire l'écart de vocabulaire entre les apprenants venant de milieux socio-économiques favorisés et ceux provenant de milieux défavorisés.

Filippini *et al.* (2012), lors d'une étude se concentrant sur le développement du vocabulaire, recommande également lors de l'apprentissage, l'utilisation de support écrit (mots étiquettes). De plus, ils suggèrent fortement de jumeler ceux-ci avec l'image associée afin d'enlever la charge cognitive du décodage du mot tout en permettant de se focaliser sur la signification du mot. Une intervention qui tiendrait compte de tous les facteurs favorisant la réussite serait un enseignement explicite des mots afin de se questionner sur la forme et la sémantique de ceux-ci à l'aide d'exemples et de contre-exemples à raison de séance de 20 minutes de 3 à 5 fois par semaine.

L'importance de la littérature jeunesse

La lecture d'albums de littérature jeunesse est reconnue comme étant un excellent moyen pour favoriser le développement du vocabulaire et du langage pour les non-lecteurs ou des lecteurs débutants. Or, ce n'est pas tant la lecture en elle-même qui est bénéfique mais les interactions avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2011). La lecture interactive remplit pour sa part plusieurs fonctions importantes comme d'influencer la compréhension de lecture, le développement du vocabulaire et des connaissances (Giasson, 2011). Ces interventions sont principalement efficaces pour l'enseignement du vocabulaire en fournissant d'abord un contexte riche et varié. Elles fournissent ensuite une fréquence d'exposition aux mots ciblés accrue tout en

permettant des discussions autour des caractéristiques sémantiques des mots (Wasik et Bond, 2001).

Choisir des mots de vocabulaire à enseigner grâce à des albums jeunesse est important puisque ceux-ci contiennent un vocabulaire beaucoup plus riche, spécifique au domaine de la lecture (Cunningham et Stanovich, 1998; Van Kleeck, 2010). Comme la langue orale se différencie également du langage employé à l'intérieur de la littérature jeunesse, les enfants découvrent plus de mots rares dans les textes que dans le langage oral (Hayes et Ahrens, 1988; Van Kleeck, 2010). La lecture d'histoires aux enfants est donc un excellent moyen de faire découvrir ce langage scolaire qui se retrouve dans les textes (Giasson, 2011), souvent beaucoup plus formel, contenant beaucoup de mots inconnus (Van Kleeck, 2010) qui peuvent souvent compliquer la compréhension de lecture. De plus, l'intérêt que les élèves portent aux histoires aide non seulement dans la compréhension des mots inconnus mais également à retenir ceux qui ne sont pas totalement maîtrisés (Elley, 1989)

Les résultats de Warwick et Elley (1989) ont démontré que les enfants apprennent de nouveaux mots en écoutant des histoires lorsque celles-ci sont lues plusieurs fois, que les enseignants expliquent le sens des mots non familiers, que certains mots ou certaines structures se répètent souvent dans l'histoire, que les illustrations aident à révéler le sens des mots et que le contexte favorise la compréhension.

Cependant, d'autres études n'ont pas réussi à faire la démonstration que faire la simple lecture à voix haute d'un livre ou d'un album jeunesse suffise pour faire apprendre du nouveau vocabulaire (Hargrave et Senechal, 2000, Penno *et al.*, 2002, Robbins et Ehri, 1994; Justice *et al.*, 2005). En effet, ce serait celle-ci jumelée à un enseignement explicite de la sémantique avant, pendant et après la lecture qui serait une intervention plus efficace que la lecture à voix haute seule (Penno *et al.*, 2002). De plus, la lecture interactive à voix haute favorise l'apprentissage du vocabulaire

puisque l'enseignant explicite les stratégies et les raisonnements à utiliser lorsque l'on rencontre de nouveaux mots dans un texte (Taberski, 2014), ce qui favorise la compréhension du récit et renforce les connaissances (Giasson, 2011). Elle sert également à créer des discussions avec les élèves et permet de réemployer le vocabulaire dans d'autres contextes (Snow, 1991). Malgré tout, en contexte de L2, un apprentissage riche du vocabulaire doit fournir la signification du mot dans un langage approprié pour la population, fournir plusieurs exemples du mot dans différents contextes et en demander aux élèves d'identifier et d'expliquer les emplois appropriés et non-appropriés des mots dans des contextes variés (Beck et McKeown, 2007).

Ces stratégies d'enseignement du vocabulaire ont été démontrées comme étant plus efficaces lorsqu'exploitées avant, pendant et après la lecture (Aebersold et Field, 1997; Fitzgerald et Graves, 2004). Afin que les élèves apprennent à réutiliser ces stratégies seuls lorsqu'ils lisent un texte, elles doivent être réemployées et modelisées souvent (Pressley, 2002a; Block et Pressley, 2002; Baker, 2002). De plus, l'enseignement des stratégies telles que l'activation des connaissances antérieures, la formation d'images mentales, l'utilisation de cartes sémantiques, doit se faire sous forme de négociation afin d'être plus efficace (Pressley, 2002a; Block et Pressley, 2002; Baker, 2002). Finalement, les stratégies devraient être introduites et maîtrisées une à la fois avant d'en introduire une autre (Block et Pressley, 2002a). Un aide mémoire des stratégies utilisées doit être affiché dans la classe, il permet aux élèves de s'y référer pour pouvoir choisir laquelle utiliser (Block et Pressley, 2002a). En résumé, le développement du vocabulaire a été démontré comme aidant la compréhension de lecture. L'enseignement du vocabulaire de façon explicite par la prise de conscience des habiletés nécessaires et par l'activation des connaissances de la langue telles que les affixes, l'inférence grâce au champ lexical et l'apprentissage de définitions a été démontré comme étant des techniques efficaces pour améliorer la

compréhension (Grabe, 2009) par rapport à une exposition accidentelle (Biemiller et Boote, 2006).

Le contexte, les illustrations et la répétition de certaines structures de phrases contenues dans la littérature jeunesse est un excellent moyen de favoriser le développement du vocabulaire (Warwick et Elley, 1989). La lecture d'un album par l'enseignant ainsi que les discussions qu'elle entraîne est un excellent moyen pour les élèves en programme d'immersion d'être exposés à du langage décontextualisé (Snow, 1991). De plus, les interactions amènent naturellement des occasions d'enseignement du vocabulaire avant, pendant et après la lecture. Le vocabulaire contenu dans ces albums est également beaucoup plus riche que ce à quoi pourraient être exposés les élèves par de simples discussions avec un adulte (Cunningham et Stanovich, 1998)

2.4.2 Les interventions en conscience phonologique

Les études ont démontré que les interventions précoces (pré-maternelle et maternelle) en conscience phonologique sont davantage bénéfiques sur l'apprentissage de la lecture que les interventions plus tardives car les habiletés phonologiques atteignent un plafond lorsque les enfants sont plus vieux (Bus et van IJzendoorn, 1999). Lors de leur étude, Ecalle *et al.* (2002) montrent qu'il est important de commencer par un entraînement basé sur le traitement épiphonologique afin de faciliter l'entraînement aux tâches métaphonologiques. Ils spécifient également que chez les élèves en difficultés, ce retour à des activités épiphonologiques qui se centrent sur un traitement implicite, sans manipulation intentionnelles est essentiel puisqu'il permet aux élèves la réorganisation de leurs connaissances (Ecalles *et al.*, 2002).

Les interventions en conscience phonologique qui ont été recensées comme essentielles à l'amélioration des performances en lecture sont celles visant l'identification, la manipulation et la production de phonèmes tout en considérant qu'une des tâches qui apporte le plus de gains est la manipulation de lettres (dicter un mot à un élève, lui demander d'identifier le premier son et de pointer la/les lettres correspondantes) (Bus et van IJzendoorn, 1999; Ehri *et al.*, 2001). C'est d'ailleurs la manipulation de lettres qui aide les élèves à faire le transfert entre l'écrit et la lecture (Ehri *et al.*, 2001). Lors de leur méta-analyse, Ehri *et al.* (2001) mentionnent que des interventions en petits groupes de 3-5 élèves sont plus bénéfiques que celles impliquant tout le groupe classe même si ces dernières révélaient tout de même l'amélioration de la compréhension de lecture. Les résultats différaient surtout à cause de la disparité du groupe quant à leur niveau initial, les non-lecteurs nécessitant beaucoup plus de temps d'intervention que ceux qui lisent déjà.

Il est également important de considérer le temps d'intervention de chaque séance en conscience phonologique ainsi que le temps consacré aux activités. Selon la méta-analyse de Ehri *et al.* (2001), au moment de déterminer le temps consacré à la séance et aux activités, il est important de tenir compte de plusieurs facteurs telles que la complexité de la tâche à réaliser et l'étendue des connaissances antérieures des apprenants sur le sujet. La méta-analyse révèle également que le temps d'instruction devrait être plus élevé si les apprenants sont à risque. C'est pourquoi il est important d'évaluer les connaissances de base des apprenants afin de pouvoir établir des interventions qui ciblent spécifiquement leurs besoins. Les études antérieures rapportées dans le travail de Ehri *et al.* (2001) démontrent que de 300 à 1080 minutes suffisent pour obtenir un développement de la conscience phonologique pouvant affecter positivement les performances en lecture, tout dépendamment de la complexité de la tâche à réaliser et de la population. Les tâches de fusion et de segmentation qui requièrent beaucoup d'habiletés prennent davantage de temps à être maîtrisées que les tâches d'identification, de manipulation et de production. De plus,

pour de jeunes élèves, chaque intervention ne devrait pas durer plus de 30 minutes. Une intervention qui tiendrait donc compte de tous les facteurs favorisant la réussite de celle-ci serait de travailler l'identification, la production et la manipulation de phonèmes, tout en portant une attention particulière à cette dernière qui est plus prometteuse, par période de 30 minutes maximum pour un cumulatif d'un minimum de 300 minutes tout en procédant le plus que possible par petits groupes de 3 à 5 élèves. Il est également important de s'assurer que les bases (conscience syllabique) soient bien établies avant de procéder d'avantage à la conscience phonémique.

L'importance de la littérature jeunesse

Le développement de la conscience phonologique bénéficie également de l'emploi de la littérature jeunesse. En effet, il a été démontré que, couplé avec de multiples occasions de lire, la conscience phonologique aide à développer non seulement cette dernière mais également les habiletés liés à la lecture (Cunningham, 1986). Lors d'une étude en anglais, Weiner (1994) a testé le développement de la conscience phonologique jumelé avec un entraînement au décodage dans un contexte de lecture de textes narratifs puisqu'il est important de développer les habiletés à la lecture à l'aide de tâches authentiques (Vellutino, 1991). Bien que non-significatifs, les résultats liés au décodage, à la conscience phonologique et aux habiletés à lire étaient tout de même plus élevés chez les groupes utilisant la littérature jeunesse que ceux où l'emploi de textes n'est pas utilisé. De plus, comme le développement de la conscience phonologique est intimement lié aux caractéristiques de la langue (Bruck et Genesee, 1995) et que la littérature jeunesse francophone est une source indéniable de rimes et de jeux de mots mais également où l'importance de la syllabe est beaucoup plus grande qu'en anglais (Bruck et Genesee, 1995), elle place la conscience phonologique en contextes signifiants, ce qui est une fois de plus considéré comme bénéfique. En résumé, le développement de la conscience phonologique a été démontré comme aidant le développement de la lecture. Les enfants qui ont des difficultés à comprendre que les mots peuvent être décomposés en

plus petites unités (Leafstedt *et al.*, 2004) sont sujets à moins bien développer d'autres habiletés essentielles à la lecture tel que le décodage (Leafstedt *et al.*, 2004) menant ainsi à des difficultés de lecture (Wagner et Torgeson, 1987). Pour fournir un entraînement au développement de celle-ci, l'importance de l'emploi de contextes signifiants et authentiques a été démontrée (Vellutino, 1991). C'est pourquoi l'emploi de livre de littérature jeunesse est un parfait médium de travail puisqu'elle permet de développer la conscience phonologique de manière concrète et significative pour des enfants de première année.

Les études en vocabulaire ont démontré qu'un groupe recevant un entraînement en vocabulaire par la sémantique par rapport à un autre recevant un entraînement en vocabulaire par la morphologie ne présente aucun avantage mais bien qu'un enseignement conjoint des deux serait le plus bénéfique, selon les mots à l'étude (Filippini *et al.*, 2012). Seule l'étude de Filippini *et al.* (2012) compare à la fois des groupes recevant des interventions en conscience phonologique jumelées au vocabulaire mais elle ne les confronte pas et n'évalue pas leur impact sur la compréhension de lecture. Puisqu'il a été démontré que la connaissance du vocabulaire jumelé avec la conscience phonologique sont essentielles à la compréhension de lecture (Beck et McKeown, 1991; Snow, 2002; Verhoeven, 2000), il est donc pertinent d'examiner l'impact de chacun d'entre eux dans un contexte où de moins bonnes performances en compréhension de lecture pourraient être dues à un manque de vocabulaire dans la langue cible mais également à un développement de la conscience phonologique moins avancé.

Finalement, les recherches antérieures ont démontré que chez les lecteurs bilingues, le statut socio-économique a un impact sur les compétences orales et littéraires de la langue seconde (August et Hakuta, 1997; Fitzgerald, 1995; Tabors et Snow, 2001) entre autre au niveau de la diversité lexicale qui peut être jusqu'à deux fois moindre que chez leurs homologues de milieu favorisé (Graves *et al.*, 1982; 1990). D'un autre

côté, apprendre à lire dans une langue qu'on ne maîtrise pas a été démontré comme étant un risque additionnel de difficulté en lecture (Snow *et al.*, 1998). Bien que chez les populations scolarisées en immersion provenant de milieux favorisés, aucun écart en compréhension de lecture ne subsiste après la 3^e ou 4^e année par rapport à ceux scolarisés dans leur langue maternelle (Genesee, 1984; Erdos *et al.*, 2010), l'écart est considérable chez les élèves de première année débutant leur apprentissage. Les élèves de première année qui apprennent à lire visés par cette étude présentent deux critères de vulnérabilité : le milieu socio-économique et la langue d'enseignement.

2.5 Questions spécifiques de recherche

Les contextes rattachés à la question générale de recherche, soit le milieu socio-économique et la langue d'enseignement, amènent donc à considérer une intervention en conscience phonologique incluant la manipulation des lettres, des phonèmes et des syllabes ainsi qu'une intervention en vocabulaire au moyen d'enseignement explicite de la sémantique et de la morphologie. Les interventions et leur déroulement seront expliqués plus en détail dans le chapitre 3 sur la méthodologie. Ce cadre théorique amène à poser quatre questions de recherche plus spécifiques. Puisque les modèles de compréhension de lecture mentionnent que le vocabulaire et la conscience phonologique sont interreliés, *(1) est-ce que les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture?* De plus, il importe également de savoir si les deux composantes interagissent de manière égale dans la compréhension de lecture ou *(2) est-ce que l'une des deux interventions sur la conscience phonologique ou le vocabulaire mène à une amélioration plus marquée?* De plus, comme le modèle de Scarborough mentionne que les habiletés sont interreliées, il est intéressant de déterminer si *(3) l'amélioration de la conscience phonologique contribue à l'amélioration du vocabulaire (ou vice-versa)?* Finalement, la compréhension de lecture définit comme étant un produit entre

deux composantes telle que définit par le modèle du Simple View of Reading amène à se demander (4) *est-ce que les apprenants de L2 doivent développer un minimum de connaissances lexicales en L2 avant que celles-ci puissent favoriser la compréhension de lecture?*

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent a permis de mettre en lien les concepts de compréhension de lecture, vocabulaire et conscience phonologique, ainsi que les interventions les plus efficaces qui leur sont associées. Afin de répondre aux questions de recherche, deux mesures: le vocabulaire et la conscience phonologique seront comparées. En considérant ces informations, la méthodologie précisera le déroulement des interventions ciblant respectivement le développement du vocabulaire ainsi que le développement de la conscience phonologique à l'aide d'albums jeunesse afin de mesurer leur effet sur la compréhension de lecture.

Ce chapitre présentera d'abord la stratégie de recherche utilisée comprenant le modèle de recherche retenu, la description des participants, les instruments de collecte de données ainsi que le déroulement de la recherche.

3.1 Modèle de recherche

Cette étude a pour but d'évaluer les effets de deux interventions distinctes sur la compréhension de lecture. Il s'agit donc d'une étude quasi-expérimentale puisqu'il y a sélection de groupes sur laquelle une variable est testée. Elle vise à comparer l'effet de deux traitements distincts à l'aide d'un pré-test et d'un post-test. Pour différentes

raisons reliées à la faisabilité de la recherche, l'échantillon est un échantillon de convenance et les groupes n'ont pas été sélectionnés de façon aléatoire.

3.2 Participants

Le cadre théorique a permis de mettre en l'avant l'importance d'interventions précoces en conscience phonologique et en vocabulaire afin d'améliorer la compréhension de lecture en contexte d'immersion, en milieu défavorisé. De ce fait, les participants ont été sélectionnés selon un échantillon de convenance soit 2 groupes classes en contexte d'immersion vulnérable. Ces groupes classes, au moment de la constitution à la fin de l'année scolaire précédente, ont fait l'objet d'une discussion minutieuse afin d'équilibrer au maximum les groupes selon des critères tels que troubles de comportements, forces des élèves, etc., ce qui est représentatif de la majorité des écoles du Québec. Malgré cette discussion, les résultats aux pré-tests démontrent que les deux groupes ne montraient pas d'équivalences sur les habiletés en compréhension de lecture, en vocabulaire et en conscience phonologique. Cependant, compte tenu des contraintes du milieu scolaire, l'intégrité des deux groupes de convenance a été maintenue.

Au total, 40 participants ont complété les épreuves et ont suivi les interventions. Cependant, 5 ont été exclus en raison d'absentéisme à plus de 10% des séances et un autre avait le français comme langue maternelle, ne correspondait pas aux critères d'inclusion. L'échantillon était donc composé de 2 groupes de 17 et 18 élèves de première année âgés entre 6 à 8 ans. Le groupe Vocabulaire+ recevait l'intervention avec un temps d'enseignement en vocabulaire supplémentaire et le groupe Conscience Phonologique+ celle avec un temps d'enseignement de conscience phonologique supplémentaire. Ils sont respectivement constitués de 6 et 9 garçons, parlant tous l'anglais à la maison. L'école est située au sein d'une commission

scolaire anglophone où les enfants, dès la maternelle, suivent leur scolarisation selon le programme d'immersion précoce, soit un pourcentage d'enseignement en français défini par l'école de 85%. L'école est également sélectionnée comme faisant partie de l'association *Une École Montréalaise Pour Tous* où la mission première est « de contribuer à la mission éducative de tous les élèves issus des milieux défavorisés pluriethniques montréalais » (Une École Montréalaise pour Tous, 2015). Les critères de sélection de cet organisme se basent sur le revenu familial moyen des familles fréquentant l'école ainsi que sur le niveau de scolarité de la mère.

En terme d'enseignement de conscience phonologique, tous les élèves recevaient une heure de conscience phonologique dans leur L1 (anglais) par semaine par une enseignante spécialisée en enseignement de l'anglais et environ 30 minutes de conscience phonologique dans leur L2 (français) par jour par leur professeure titulaire. Malgré leurs interventions quotidiennes, les enseignantes des deux groupes-classe constataient à travers les journaux de bord de leurs élèves, que ceux-ci éprouvaient encore beaucoup de difficultés en conscience phonologique. L'enseignement du vocabulaire, pour sa part, ne faisait pas l'objet d'un enseignement systématique mais son enseignement était intégré dans les activités de classe, il est cependant impossible de déterminer à raison de combien d'heures par semaine.

3.3 Instruments de collecte de données

Afin de mesurer la comparabilité des groupes, un test standardisé en compréhension orale (ELO) a été effectué avant les interventions, il a également été effectué en guise de post-test afin d'observer les possibles effets des interventions sur cette mesure. La compréhension orale a été évaluée puisqu'elle est une composante principale des modèles de lectures du Simple View of Reading et de l'adaptation de Scarborough. Des tests standardisés en vocabulaire, en décodage, en compréhension de lecture et en

reconnaissance instantanée de mots ont été effectués en guise de pré-test et de post-test afin d'évaluer les progrès des élèves sur les habiletés ciblées par les interventions *Évaluation de la compréhension orale*. La compréhension orale a été évaluée par le test *Compréhension-C2* de la trousse d'*Évaluation du Langage Oral* (ELO) (Khomsî, 2001). Dans ce test standardisé, il est demandé au participant de choisir parmi quatre images celle qui illustre le mieux l'énoncé produit par l'évaluateur. Le test comprend 20 énoncés auquel on octroie 1 point par bonne réponse.

Évaluation du vocabulaire. Le vocabulaire réceptif a été évalué par l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP) (Dunn *et al.*, 1993). Ce test standardisé est une adaptation francophone du Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R) et permet d'évaluer la taille du vocabulaire oral des participants. Afin de réaliser ces tests, ils doivent choisir parmi quatre images celle qui désigne le mieux le mot cible prononcé par l'évaluateur (ex : parachute, bandage, s'étirer). La validité interne de ce test est de $r = 0.82$ et le test a deux versions (A et B) équivalentes et validées auprès de la population canadienne. La version A a été utilisée lors du pré-test et la version B lors du post-test et pour chacune d'entre elles, le score maximal possible était de 170. Le score brut a été utilisé puisque le score normalisé est basé sur une population réalisant le test dans leur langue maternelle. Nous ne pouvions donc comparer notre population à la norme. Le groupe recevant l'intervention en vocabulaire a été également évalué au post-test sur le vocabulaire appris afin de connaître la rétention de celui-ci. Il a été évalué en sélectionnant un échantillon aléatoire de 7 mots de niveau 1, soit 4 imposés et 3 ayant été choisis par les élèves, sur les 40 appris au cours de l'intervention. Lors de ce test, les élèves devaient faire comprendre à l'évaluateur qu'ils connaissaient le sens du mot. Comme pour l'étude de Justice *et al.* (2005), l'examineur demandait à l'étudiant s'il savait ce que (le mot) voulait dire. Pour y parvenir, ils pouvaient avoir recours à leur langue maternelle afin de donner une définition. Si l'élève ne donnait pas de réponse, l'examineur proposait à celui-ci de donner une traduction ainsi qu'un exemple dans sa langue maternelle. L'évaluateur accordait 1 point lorsque

l'élève semblait démontrer une connaissance suffisante du mot pour un maximum de 7 points pour l'ensemble des mots. Ce test a servi à vérifier si les élèves ont retenu certains des mots de vocabulaire appris lors des interventions.

Évaluation du décodage en L2. La conscience phonologique en langue seconde a été évaluée grâce au test standardisé *Décodage de pseudos-mots* du *Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition : Canadian* (WIAT-III^{CDN}) (Wechsler, 2009). Le test de décodage de pseudos-mots demande aux participants de lire à voix haute aisément et de manière précise une liste de pseudo-mots (ex : lorce, doir, teurre). Il est composé de 55 pseudo-mots auquel on octroie 1 point par bonne réponse. Malheureusement, comme l'EVIP, ce test a été créé et validé pour les francophones du Canada, il n'est donc pas adapté pour des lecteurs de langue seconde. Nous utiliserons donc les scores bruts puisque nous ne pouvons comparer notre population à la norme francophone du Canada.

Évaluation de la compréhension de lecture et de la reconnaissance instantanée de mots. La compréhension de lecture et la reconnaissance instantanée de mots ont été évaluées en utilisant le *Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition : Canadian* (WIAT-III^{CDN}) (Wechsler, 2009). Le test de compréhension de lecture demande aux participants de lire des mots ou des phrases et d'y identifier une image correspondante dans les 5 premiers items (ex : les bottes rouges). Dans les items supérieurs, les participants doivent lire de simples phrases ou textes et répondre à quelques questions de compréhension lues par l'évaluateur (ex : le garçon se promène à bicyclette; Je suis un animal énorme. Ma couleur est grise. Mon nez est très long et on l'appelle une trompe). Le test comporte 22 questions de compréhension pour un maximum de 44 points. Le test de reconnaissance instantanée de mots demande au participant de lire certains mots cibles à l'intérieur des phrases du test de compréhension de lecture. Il y a 31 mots à reconnaître à l'intérieur de 5 phrases pour un maximum de 31 points. Comme le test de lecture de pseudo-mots, ce test a été

créé et validé pour les francophones du Canada. Le vocabulaire employé est donc celui que les jeunes entendent quotidiennement mais il n'est pas adapté pour des lecteurs en langue seconde. Pour cette raison, les scores bruts seront utilisés puisque nous ne pouvons comparer notre population à la norme canadienne française.

3.4 Déroutement des interventions

Comme il s'agit d'une étude visant l'amélioration de la compréhension de lecture en milieu scolaire selon deux interventions, l'assignation des groupes s'est faite selon les groupes classes déjà existants et équivalents quant au nombre d'élèves ayant été identifiés comme ayant des troubles de comportement à la fin de la maternelle. L'assignation du traitement à chacune des classes s'est effectuée de manière aléatoire et l'intervention était dispensée par le professeur titulaire qui recevait une formation quotidienne pour ce faire. Cette formation consistait en l'explication détaillée de la séance et de ses activités.

3.4.1 Contexte d'intervention

Compte tenu des résultats des études portant sur les interventions considérées comme apportant de plus grands gains présentées dans le cadre théorique (Filippini *et al.*, 2012; Beck et McKeown, 2007; Vadasy et Nelson, 2012; Coyne et al., 2004; Warwick et Elley, 1989; Penno et al., 2002; Snow, 1991; Cisero et Royer, 1995; Durgunoglu *et al.*, 1993; Leafstedt, 2002; Leafsteadt *et al.*, 2004; Ehri *et al.*, 2001; VanIjzendoorn et Bus, 1999), les interventions se sont déroulées sur une période de 8 semaines à raison de 4 séances par semaine ayant une durée moyenne de 20 minutes par séance soit un total de 600 minutes d'intervention. Les 4 participants qui ont été absents à plus de 15% des séances, soit 2 dans chaque groupe, ont continué à assister aux interventions mais leurs résultats n'ont pas été considérés.

Malgré les études antérieures démontrant que les interventions en conscience phonologique apportent de plus grands gains en petits groupes de 3 à 5 apprenants (Ehri *et al.*, 2001), les leçons ont été dispensées en grand groupe classe de manière à comparer l'efficacité de deux interventions appliquées dans des contextes similaires et représentatifs du quotidien de ces élèves où les activités d'apprentissage en grand groupe d'apprentissage prévalent.

3.4.2 Choix du matériel

Chacune des interventions au sein des deux groupes a été simultanément réalisée grâce à quatre albums de littérature jeunesse. Un nouveau livre a été abordé toutes les deux semaines pour un total de 8 séances par livre. Les critères de sélection des livres ont été basés sur ceux établis par Hargrave et Sénéchal (2000) et Justice *et al.* (2005) et sont les suivants : (a) le vocabulaire devait être adapté à des apprenants de français langue seconde et au groupe d'âge tout en contenant quelques mots inconnus; (b) les illustrations colorées devaient permettre de comprendre le texte sans comprendre tous les mots; (c) la longueur des histoires et des textes ne devait pas être excessivement longue de manière à garder l'attention des élèves (une moyenne de 15 pages contenant 2 à 3 phrases chacune); (d) les livres ne devaient jamais avoir été utilisés par l'un ou l'autre des groupes ni par les enseignantes des années précédentes ou le service de garde; (e) il devait s'agir entièrement de textes de fiction narrative; (f) il devait y avoir des rimes dans tous les albums. Une fois la sélection des albums jeunesse faite, les albums ont été lus à une autre classe de première année ne faisant pas partie de l'expérimentation afin que ces élèves puissent valider les critères de sélection grâce à un questionnaire à main levée. La liste des livres retenus est la suivante : Roméo le chaton (Lionel le Néouanic, Éditions Albin Michel Jeunesse), J'ai perdu mon chat (Philippe Beha, Éditions Imagine), Je suis Louna et je pars à l'aventure (Bertrand Gauthier, Éditions Québec

Amérique) et Pistoubrelou et la gourmandise (Michèle Beauchamp, Éditions Raton Laveur, Bayard Jeunesse).

Afin de déterminer quels mots devraient être enseignés au groupe Vocab +, nous avons considéré le classement des trois niveaux de Beck et McKeown (2007) présenté précédemment. Lors de notre étude, ce sont majoritairement des mots de niveau 1 qui ont été enseignés puisqu'ils correspondent à des mots susceptibles d'être appris lors du discours familier chez les apprenants de L1 mais dont les apprenants de L2 ne connaissent pas nécessairement l'équivalent dans la langue de scolarisation. De plus, quelques mots de niveau 2 ont été enseignés puisqu'il s'agit de mots qui caractérisent la langue écrite ou scolaire et par le fait même, plus susceptible de se retrouver dans des compréhensions de lecture.

3.4.3 Groupes expérimentaux

Mis à part les interventions expérimentales, tous les groupes participaient aux activités normales de la classe qui visaient, entre autres objectifs, au développement de leur conscience phonologique et de leur vocabulaire grâce à des comptines, *Raconte moi les sons* et les cahiers d'exercices *Alphabétik*. À ces activités normales de classe se sont ajoutées des interventions ciblées sur la conscience phonologique (groupe CP+) et des activités ciblées sur le vocabulaire (groupe VOCAB+) à raison de 4 x 30 minutes (pour la première séance d'un nouveau livre) ou 20 minutes (pour les séances suivantes) par semaine. Tous les élèves sont également exposés de manière accidentelle à des activités susceptibles de développer leur vocabulaire ou leur conscience phonologique. Le Tableau 3.1 montre les différents profils d'intervention entre les deux groupes.

Conscience phonologique +

Tel que le décrit le tableau 3.2, les 8 semaines d'interventions sont subdivisées en 4 blocs, chacun ayant 1 livre de littérature jeunesse à exploiter. Pour chaque bloc, la première séance est dédiée à un album débutant toujours par une séance de questions

Tableau 3.1 : *Interventions au sein des deux groupes expérimentaux*

	Conscience phonologique	Vocabulaire
CP+	Activités de classe + intervention	Activités de classe
Vocab+	Activités de classe	Activités de classe + intervention

dirigée par l'enseignant servant à activer les connaissances antérieures des élèves suivie de la lecture de l'album ainsi qu'une discussion sur les particularités du texte (présence de rimes, répétition d'un même phonème en début de mots, etc.). Cette séance de présentation est d'une durée de 30 minutes. En lien avec les études antérieures qui démontrent que les activités apportant de plus grands gains en développement de la conscience phonologique sont celles se centrant sur l'identification, la manipulation et la production de phonèmes, la segmentation de mots en syllabes et la manipulation de lettres (Chiappe *et al.*, 2002), les interventions se concentreront exclusivement sur celles-ci.

Lors des 7 autres séances attitrées à chaque livre, il y a toujours une mise en contexte et une relecture du livre qui se fait en groupe classe sur le tapis. Par la suite, selon ce qui est déterminé par le calendrier, l'activité ciblant un aspect de la conscience phonologique est exécutée en groupe classe, en équipes de 4 ou en dyade. L'enseignante circule au sein des groupes et intervient si nécessaire. Finalement, un

retour sur l'activité est effectué en groupe classe à la fin de la séance afin de mettre en commun les expériences de chacun.

Le tableau 3.2 décrit le calendrier des différentes activités en conscience phonologique en suivant l'ordre d'apprentissage naturel de la conscience phonologique soit d'abord les tâches reliées à la syllabe, suivies de celles reliées à la rime et finalement aux phonèmes (Ehri *et al.*, 2001; Ecalle *et al.*, 2002). Ce tableau d'intervention a également été réalisé en tenant compte du fait que les tâches d'identification doivent précéder celles de segmentation, manipulation et de fusion.

Tableau 3.2 : Calendrier des interventions du groupe CP+

Échéancier	Album	Travail	Tâche / Médium	
Semaine 1	Roméo le chaton	syllabique	identification segmentation fusion	oral oral & écrit oral
Semaine 2		syllabique	Fusion Manipulation substitution seg., élision & fusion	écrit oral écrit ateliers
Semaine 3	J'ai perdu mon chat	phonémique	identification identification début mots identification fin mots	oral oral oral & écrit
Semaine 4		phonémique	identification fin mots segmentation ident. & segmentation	écrit oral & écrit ateliers
Semaine 5	Je suis Louna et je pars à	phonémique	identification fusion	oral oral & écrit

Semaine 6	l'aventure	phonémique	fusion élision début mots substitution début mots fusion, élision & subst.	écrit oral écrit ateliers
Semaine 7	Pistoubrelou et la gourmandise	phonémique	identification segmentation segmentation & fusion	oral & écrit oral & écrit oral
Semaine 8		phonémique	fusion élision substitution fusion, segm. & subst.	écrit oral & écrit oral & écrit ateliers

Vocabulaire +

Tel que le décrit le tableau 3.2, les 8 semaines d'interventions sont subdivisées en 4 blocs, chacun ayant 1 livre de littérature jeunesse à exploiter. Pour chaque bloc, la première séance étant toujours destinée à la lecture de l'album ainsi que des questions visant la compréhension du texte. Comme les séances d'enseignement explicite du vocabulaire et de ses stratégies aident à favoriser la compréhension de celui-ci (morphologie, prédiction..) et tel que le recommande Whitehurst, les questions destinées aux élèves étaient adaptées au niveau linguistique de ceux-ci afin d'encourager la discussion. Cette séance est d'une durée de 30 minutes.

Les 7 séances suivantes visaient l'enseignement explicite du vocabulaire cible et l'apprentissage de 10 mots-cible de vocabulaire par album. Le choix des mots enseignés se faisait en deux temps. Les premiers cinq mots sont prédéterminés par l'auteur de ce mémoire comme étant des mots de niveau 1 et 2 (Beck et McKeown, 2007). Afin de s'assurer que les mots-cibles étaient bien inconnus par la population visée, ils ont été validés par l'enseignante du groupe dispensant l'intervention en

vocabulaire. Les cinq derniers mots étaient choisis lors de la séance 4 de chaque livre sous forme de vote suite aux propositions des élèves, puisqu'il est motivant de donner de la liberté aux élèves dans le choix des mots à apprendre (Grabe, 2009) et qu'ils sont après tout, les mieux placés pour identifier les mots qui leur sont inconnus. De plus, offrir un choix augmente le facteur motivation (Tardif, 1992), ce qui facilite l'apprentissage de nouveaux mots. Les élèves apprennent à trouver le sens d'un mot inconnu en utilisant la sémantique (prédiction grâce aux images et aux mots qui l'entourent) et la morphologie (petit mot dans le grand mot et suffixes). Chaque fois qu'une nouvelle stratégie est apprise, les élèves ajoutent un pictogramme lié à celui-ci au mur des stratégies (Nation, 2013). Un rappel sous forme de jeux de tous les mots vus depuis le début de l'intervention vient clore le bloc de séance par album.

Tableau 3.3 : Calendrier des interventions du groupe Vocab+

Échéancier	Album	Séance	Description
Semaine 1	Roméo le chaton	Séance 1	Lecture et discussion de l'histoire
		Séance 2	<u>Enseignement des 5 premiers mots</u> stratégies : prédiction grâce aux images, prédiction grâce aux mots autour, recherche du petit mot dans le grand mot
		Séance 3	
		Séance 4	<u>Ateliers sur les mots 1 à 5</u> - reproduction de dessins - description de dessins - leurres sémantiques
Semaine 2		Séance 5	<u>Enseignement des 5 mots choisis</u> stratégies : recherche du petit mot dans le grand mot, prédiction grâce aux mots autour, prédiction grâce aux images
		Séance 6	
		Séance 7	<u>Ateliers sur les mots 6 à 10</u> - association d'images - leurres sémantiques - mimes

		Séance 8	<u>Atelier récapitulatif</u> - association de mots - leurres sémantiques - mimes
Semaine 3		Séance 1	Lecture et discussion de l'histoire
		Séance 2	<u>Enseignement des 5 premiers mots</u> stratégies : prédiction grâce aux images, prédiction grâce aux mots autour, recherche du petit mot dans le grand mot
		Séance 3	
		Séance 4	<u>Ateliers sur les mots 1 à 5</u> - carte sémantique - description de dessins - leurres sémantiques
Semaine 4	J'ai perdu mon chat	Séance 5	<u>Enseignement des 5 mots choisis</u> stratégies : recherche du petit mot dans le grand mot, prédiction grâce aux mots autour, prédiction grâce aux images
		Séance 6	
		Séance 7	<u>Ateliers sur les mots 6 à 10</u> - phrases contextualisées - cartes sémantiques - « Jean dit »
		Séance 8	<u>Atelier récapitulatif</u> - production de phrases - phrases contextualisées - mimes
Semaine 5	Je suis Louna et je pars à l'aventure	Séance 1	Lecture et discussion de l'histoire
		Séance 2	<u>Enseignement des 5 premiers mots</u> stratégies : prédiction grâce aux images, prédiction grâce aux mots autour, utilisation des suffixes
		Séance 3	
		Séance 4	<u>Ateliers sur les mots 1 à 5</u> - mots de même famille - description de dessins - leurres sémantiques
Semaine 6		Séance 5	<u>Enseignement des 5 mots choisis</u> stratégies : utilisation des suffixes, prédiction grâce aux mots autour, prédiction grâce aux images
		Séance 6	

		Séance 7	<u>Ateliers sur les mots 6 à 10</u> - association mot/image - jeu des suffixes - leurres sémantiques
		Séance 8	<u>Atelier récapitulatif</u> - associer le mot à la phrase - jeu de mémoire - mimes
Semaine 7	Pistoubrelou et la gourmandise	Séance 1	<u>Lecture et discussion de l'histoire</u>
		Séance 2	<u>Enseignement des 5 premiers mots</u> stratégies : prédiction grâce aux images, prédiction grâce aux mots autour, recherche du petit mot dans le grand mot, analyse des composantes
		Séance 3	
		Séance 4	<u>Ateliers sur les mots 1 à 5</u> - réseau sémantique - phrases contextualisées - mimes
Semaine 8		Séance 5	<u>Enseignement des 5 mots choisis</u> stratégies : prédiction grâce au mots autour, prédiction grâce aux images
		Séance 6	
		Séance 7	<u>Ateliers sur les mots 6 à 10</u> - description de dessins - phrases contextualisées - mimes
		Séance 8	<u>Atelier récapitulatif</u> - mimes - phrases contextualisées - mémoire

3.5 Type de données recueillies et méthode d'analyse

Les scores bruts ont été utilisés aux résultats des tests de l'ELO, de l'ÉVIP, du WIAT compréhension de lecture et WIAT lecture de pseudos-mots. La distribution normale et l'égalité des variances ont été vérifiées pour les analyses statistiques subséquentes. La mesure de compréhension orale a servi de mesure afin de s'assurer de l'homogénéité des groupes au temps T1. Une comparaison des moyennes a également

été effectuée sur la mesure de la compréhension orale afin de vérifier si une différence apparaissait entre les deux groupes. Un élève a également été exclu des résultats puisque ce dernier avait le français comme langue maternelle et se démarquait clairement par ses résultats.

Dans le but de répondre à la première question de recherche qui consiste à déterminer si les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture, un test de Mann-Whitney a été effectué sur chacun des groupes. L'utilisation de tests non-paramétriques est préférée au vu du petit effectif et à la distribution anormale des résultats.

Les tests non-paramétriques ont également été utilisés pour répondre à la deuxième question de recherche soit : Est-ce que l'une des deux interventions sur la conscience phonologique ou le vocabulaire mène à une amélioration plus marquée? Cependant, cette fois-ci, les résultats des groupes séparés ont été considérés à l'aide d'un test des rangs signé de Wilcoxon.

De plus, comme les groupes ne reçoivent pas que les interventions mais ont également des activités régulières de classe en développement du vocabulaire et de la conscience phonologique, il est probable que les groupes aient une amélioration dans d'autres composantes que celles visées par l'intervention. Dans le but de savoir si l'amélioration d'une habileté parmi la compréhension de lecture, le vocabulaire, la reconnaissance instantanée de mots ou la lecture de pseudos-mots peut mener à l'amélioration d'une autre des habiletés, des coefficients de corrélation ont été établis. Finalement, des analyses de régression à effets mixtes ont été effectuées sur la différence entre les scores au pré-tests et post-tests du WIAT compréhension de lecture, de l'ÉVIP, WIAT reconnaissance instantanée de mots et WIAT lecture de pseudos-mots. Ces analyses ont permis de déterminer laquelle des variables a le plus d'influence sur la compréhension de lecture. Cela répondra à la troisième question de

recherche qui cherche à savoir si l'amélioration de la conscience phonologique contribue à l'amélioration du vocabulaire (ou vice-versa).

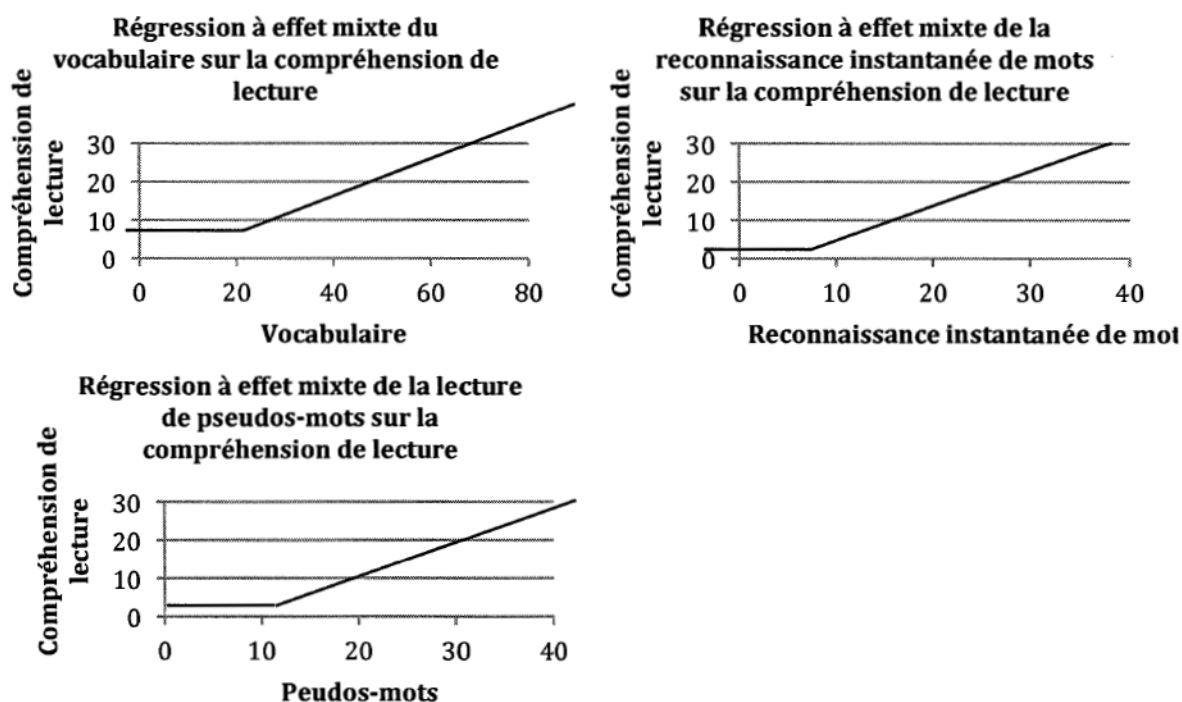


Figure 3.1 Régression à effet mixte du vocabulaire, reconnaissance instantanée de mots et lecture de pseudos-mots sur la compréhension de lecture avec seuil minimum

Finalement, dans le but de répondre à la quatrième question de recherche qui vise à déterminer si les apprenants de L2 doivent développer un minimum de connaissances lexicales en L2 avant que celles-ci puissent favoriser la compréhension de lecture, les résultats au post-test de conscience phonologique nous ont indiqué si les interventions supplémentaires en conscience phonologique ont effectivement apporté des gains ou si les apprenants ont atteint un niveau plafond, ce qui arrive chez des élèves chez qui les habiletés phonologiques ont été entièrement développées (Van Ijzendoorn et Bus, 1999). La figure 3.1 illustre le profil de résultats que nous aurions obtenus (ordonnée

à l'origine présentée ici à titre indicatif) si un seuil de la VI avait été nécessaire à l'amélioration en compréhension de lecture. Si la reconnaissance instantanée d'un nombre de mot (ou autre variable indépendante) minimal avait été requis avant de pouvoir accéder à la compréhension de lecture, un plateau aurait été observé jusqu'au dit nombre de mots requis à partir duquel on aurait observé une augmentation de la compréhension de lecture.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré à la présentation des résultats obtenus à la suite des 8 semaines d'intervention dans chacun des groupes. L'analyse des résultats a pour but de déterminer l'impact que peuvent avoir une mesure sur la compréhension de lecture ciblée sur la conscience phonologique ou ciblée sur le développement du vocabulaire. Il sera question de l'analyse des données recueillies entre le pré-test et le post-test mais également du lien entre les différentes variables pouvant influencer la compréhension de lecture.

4.1 Comparabilité des groupes

La mesure du langage (ELO) a permis d'établir que les deux groupes étaient comparables en compréhension orale et le faible écart type indique une faible disparité des résultats et que la majorité des élèves se situe autour de la moyenne de leur groupe (tableau 4.1). En regardant les moyennes des groupes aux mesures de pré-tests, on s'aperçoit que l'un d'eux a des résultats plus faibles sur la plupart des variables nommément l'ÉVIP, le WIAT compréhension de lecture, le WIAT reconnaissance de mots et le WIAT lecture de pseudos-mots. Le hasard a assigné l'intervention VOCAB+ au groupe qui présentait des résultats plus faibles. De plus,

les écarts-types relativement élevés pour chacun des groupes sur les 4 mesures nous indiquent que les distributions des résultats des élèves autour des moyennes des pré-tests sont très étendues.

Tableau 4.1 : Résultats au test de compréhension orale (ELO)

Mesure		Pré-test		Post-test		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
Vocab + n=16	Evaluation du	10,88	3,22	12,88	2,9	0,004**
	langage oral					
CP + n=18	(ELO)	12,06	3,46	14,83	3,4	0,003**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Comme le démontre le tableau 4.2, malgré un écart de presque 7 points entre leur moyenne en vocabulaire, soit respectivement $M=26.56$ pour le groupe Vocab+ et $M=33.94$ pour le groupe CP+, les deux groupes demeurent statistiquement comparables sur cette mesure. Les moyennes au pré-test des groupes sont également comparables en compréhension de lecture avec des moyennes respectives de $M=10.31$, $SD=6.610$ pour le groupe Vocab+ et de $M=13.61$, $SD=6.643$ pour le groupe CP+. Cependant, les deux groupes présentent une différence au pré-test en reconnaissance instantanée de mots ($M=4.50$, $SD=4.115$) ; ($M=15.67$, 9.312) et en lecture de pseudos-mots ($M=2.25$, $SD=3.296$) ; ($M=9.39$, $SD=6.895$).

4.2 Amélioration pour chacun des groupes

Afin de répondre à la première question de recherche qui vise à savoir si chacun des groupes s'est amélioré suite à leur intervention respective, pour chacune des quatre mesures, les résultats des groupes ont été comparés aux deux temps. Deux approches

Tableau 4.2 : Différence entre les groupes aux épreuves du pré-test et post-test

Mesures		Pré-test		Post-test		p
		M	SD	M	SD	
Vocab + n=16	EVIP	26.56	8.907	33.94	14.599	0,103
	WIAT compréhension	10.31	6.610	14.50**	4.775	0,010**
	WIAT recon. inst. mots	4.50	4.115	13.00**	6.967	0,000***
	WIAT pseudos-mots	2.25	3.296	7.47	8.008	0,003**
CP+ n=18	EVIP	33.94	18.090	39.94	16.079	0,081
	WIAT compréhension	13.61	6.643	22.33**	6.535	0,000***
	WIAT recon. inst. mots	15.67	9.312	22.61**	7.808	0,000***
	WIAT pseudos-mots	9.39	6.895	20.56**	12.292	0,000***

*p<.05 . **p<.01 . ***p<.001

ont été considérées : ANOVA à mesure répétée (test paramétrique) et le test de Mann-Whitney (test non-paramétrique). Étant donné le petit n de chacun des groupes ainsi que leur distribution, ce dernier a été préféré. Cette analyse nous a permis d'évaluer si le groupe ayant reçu l'intervention ciblant le vocabulaire a effectivement fait des gains en vocabulaire et si le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique a effectivement fait des gains en conscience phonologique.

D'abord, concernant l'évaluation du vocabulaire réceptif grâce à L'ÉVIP, la moyenne des deux groupes a augmenté suite aux interventions (voir tableau 4.2) passant de $M=26.56$, $SD=8.91$ lors du pré-test à $M=33.94$, $SD=14.60$ au post-test pour un différentiel de 7.38 pour le groupe Vocab+ et de $M=33.94$, $SD=18.09$ à $M=39.94$, $SD=16.08$ pour un différentiel de 6 pour le groupe CP+. L'absence de groupe

contrôle ne permet pas de faire la comparaison entre les groupes expérimentaux et les groupes qui n'ont reçu aucune intervention.

Sur la mesure de lecture de pseudos-mots évaluée grâce au WIAT, les deux groupes ont vu leur moyenne augmenter significativement entre le pré-test et le post-test. Le groupe Vocab+ a vu la sienne passer de $M=2.25$, $SD=3.30$ à $M=7.47$, $SD=8.01$ soit un différentiel de 5.22 entre les deux temps et le groupe CP+ de $M=9.39$, $SD=6.90$ à $M=20.56$, $SD=12.29$ soit un différentiel de 11.17 entre le pré-test et le post-test.

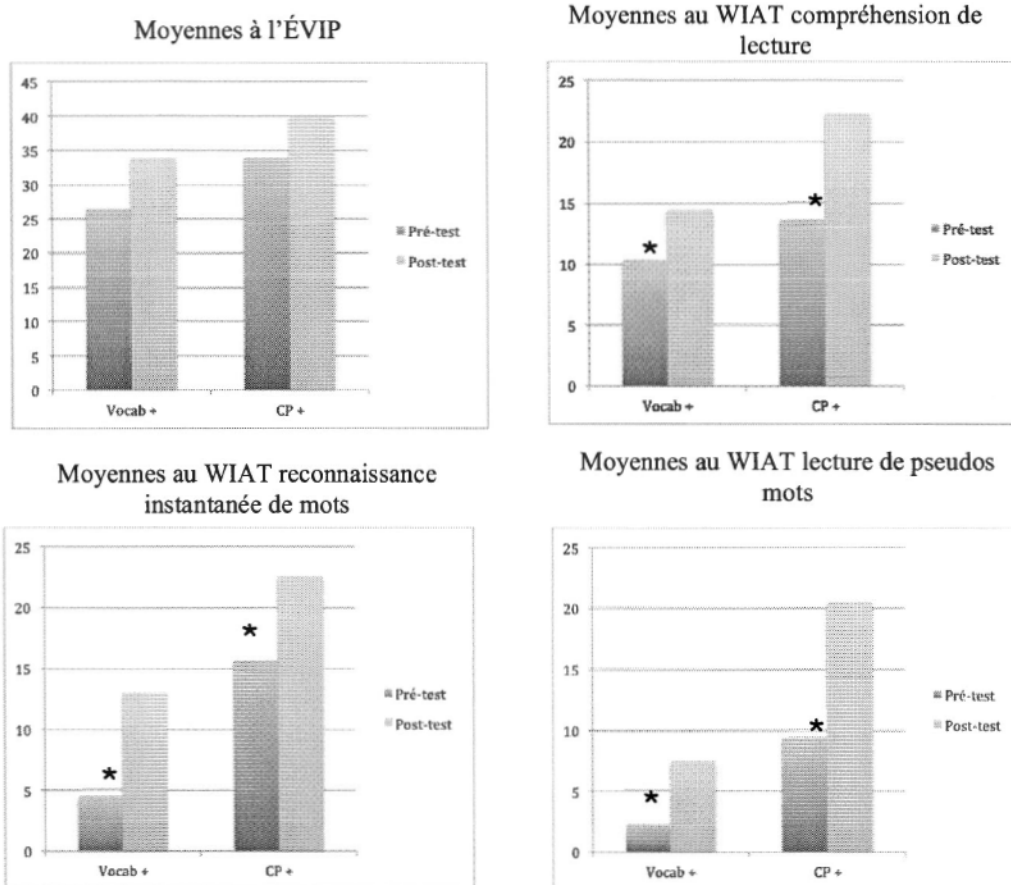


Figure 4.1 Amélioration des moyennes pour chacun des groupes

Concernant la mesure de reconnaissance instantanée de mots également effectuée à l'aide du WIAT, les deux groupes ont une fois de plus augmenté leur moyenne significativement suite aux interventions. Le groupe Vocab+ a vu sa moyenne passer de $M=4.50$, $SD=4.12$ lors du pré-test à $M=13.00$, $SD=6.97$ au post-test soit un différentiel de 8.5 et le groupe CP+ a vu les siennes passer de $M=15.67$, $SD=9.31$ à $M=22.61$, $SD=7.81$ soit un différentiel de 6.94.

Finalement, sur la mesure de la compréhension de lecture effectuée à l'aide du WIAT, la moyenne des deux groupes a également significativement augmenté suite aux interventions (voir tableau 4.2). Elle est passée de $M=10.31$, $SD=6.61$ lors du pré-test à $M=14.50$, $SD=4.78$ au post-test soit un différentiel de 4.19 pour le groupe Vocab+ et de $M=13.61$, $SD=6.64$ à $M=22.33$, $SD=6.54$ soit un différentiel de 8.72 pour le groupe CP+.

En résumé, il y a une amélioration significative à la fois pour les deux groupes dans certaines mesures soit, en reconnaissance instantanée de mots ($z=-3.52$, $p<0.5$) pour le groupe Vocab+ et ($z=-3.56$, $p<.001$) pour le groupe CP+ et en lecture de pseudos-mots ($z=-2.94$, $p<.05$) pour le groupe Vocab+ et ($z=-3.69$, $p<.001$) pour le groupe CP+ et en compréhension de lecture ($z=-2.56$, $p<.05$) pour le groupe Vocab+ et ($z=-3.62$, $p<.001$) pour le groupe CP+. De manière générale, chacun des groupes a connu des améliorations significatives peu importe son groupe d'appartenance. Il n'y a pas d'amélioration significative sur la mesure du vocabulaire (EVIP) ni pour le groupe Vocab + ($z=-1.63$, $p>.05$) , ni pour le groupe CP+ ($z=-1.74$, $p>.05$).

Toujours en ce qui a trait au vocabulaire, nous avons décidé d'approfondir notre analyse de groupe Vocab+ pour savoir combien d'items de vocabulaire enseigné avaient retenus les élèves du groupe. Les résultats individuels de chaque élève ont été considérés (Tableau 4.3).

Tableau 4.3 Résultats du groupe Vocab+ au test de rétention du vocabulaire

Code de l'élève	Rétention des mots (maximum 7)
1	7
2	7
3	7
4	Absente
5	6
6	7
7	2
8	7
10	3
11	3
12	3
16	7
21	7
22	3
33	3
34	3

Dans le but de savoir combien de mots de vocabulaire les élèves du groupe Vocab+ ont retenu suite aux interventions en classe on observe que, lorsqu'évalué en post-test différé sur 7 des 40 mots appris lors de leur intervention, moins de la moitié des élèves (46%) ont été capables de fournir une définition appropriée (ou l'équivalent dans leur langue maternelle) sur ces 7 mots. On observe également que 7 élèves sur 15 (46%) ont retenu 3 mots et moins sur les 7 mots évalués.

4.3 Amélioration entre les groupes

Afin de répondre à la deuxième question de recherche qui visait à déterminer si un groupe avait connu une amélioration plus marquée dans l'une ou l'autre des variables, les différences entre les résultats aux deux temps ont été testées pour chacune des variables dépendantes. Les mêmes analyses ont également été effectuées mais en considérant chacun des groupes séparément. Encore une fois, c'est le test des rangs signés de Wilcoxon, test non-paramétrique) qui a été retenu. Pour compléter ces analyses et vérifier l'hypothèse selon laquelle un groupe aurait fait plus de progrès que l'autre, un test de Mann-Whitney a été effectué.

La figure 4.1 permet de constater une différence significative entre les groupes dans l'amélioration entre le pré-test et le post-test en compréhension de lecture ($U=82.500$, $z=-2.128$, $p<.05$) et une différence à tendance significative en lecture de pseudos-mots ($U=84.000$, $z=-1.852$, $p=.067$). Ces deux résultats indiquent que le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique a connu une amélioration plus marquée que le groupe Vocab + dans les mesures de compréhension de lecture et potentiellement en lecture de pseudos-mots. Cependant, sur la mesure de reconnaissance instantanée de mots, aucune différence significative n'a été observée dans l'amélioration des deux groupes ($U=131.500$, $z=-.434$, $p=.670$).

4.4 Corrélation entre les variables

4.4.1 Corrélations par groupes

Afin de répondre à la troisième question de recherche qui vise à déterminer si l'amélioration d'une variable coïncide avec l'amélioration d'une autre variable, des liens ont tenté d'être établis entre chacune des variables dépendantes soit l'ÉVIP, le

WIAT compréhension de lecture, le WIAT lecture de mots et le WIAT lecture de pseudos mots. Pour ce faire, des coefficients de corrélation ont été établis entre l'amélioration de chacune des variables.

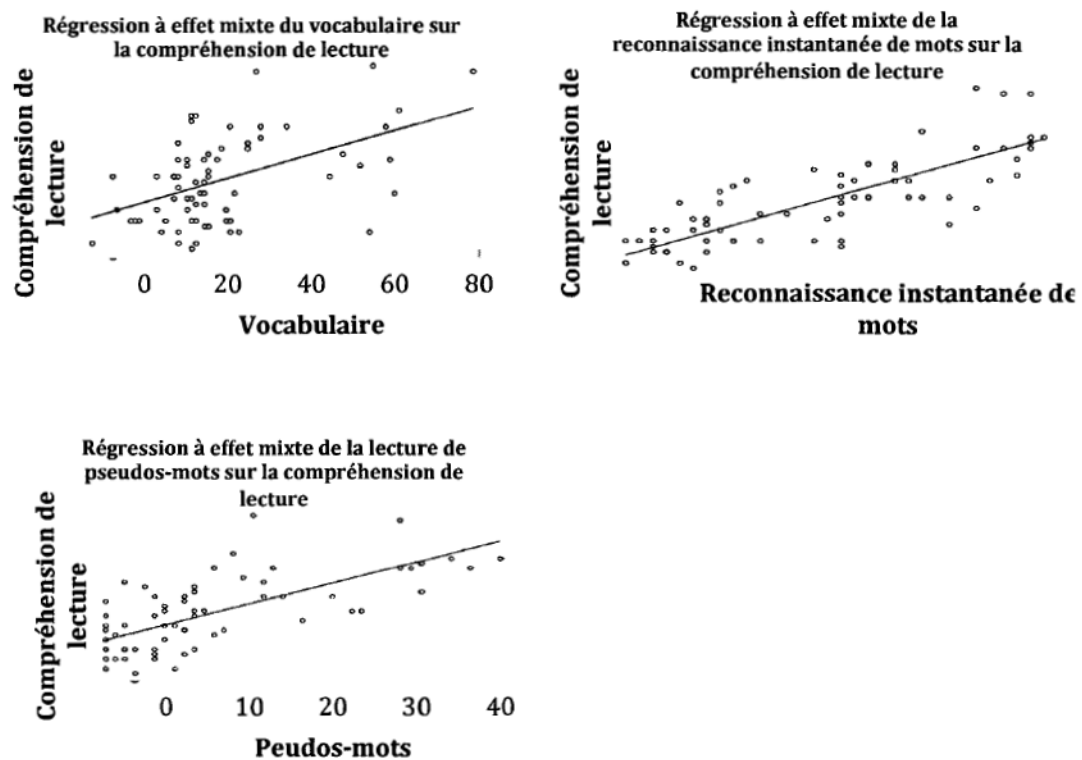
Les coefficients de corrélation entre les variables ont démontré que chez le groupe ayant reçu l'intervention en vocabulaire, l'amélioration de la reconnaissance instantanée de mots a un lien direct avec l'amélioration de la compréhension de lecture ($r=.499$, $p < .05$). De plus, chez ce même groupe, l'amélioration de la reconnaissance instantanée a un lien direct avec l'amélioration de la lecture de pseudos-mots ($r=.693$, $p = .004$). Aucune corrélation significative n'a cependant été observée chez le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique. Compte tenu du très petit nombre de participants inclus dans l'analyse, il est probable que l'analyse corrélationnelle ne soit pas assez puissante pour révéler un lien significatif. Le fait que des corrélations aient été trouvées par le groupe Vocab+ malgré le petit N démontre que ces liens sont vraisemblablement très forts.

4.4.2 Analyse de régression

Pour la quatrième question de recherche qui vise à déterminer s'il y a un seuil nécessaire à atteindre dans l'une ou l'autre des habiletés pour voir un progrès en compréhension de lecture, des analyses de régression à effets mixtes avec une ordonnée à l'origine aléatoire ont été effectuées sur les scores bruts. Cette analyse permet de déterminer dans quelle mesure le vocabulaire, la reconnaissance instantanée de mots et la lecture de pseudos mots influencent la compréhension de lecture. Pour ce faire, un diagramme de dispersion est utilisé où les points représentent les résultats des individus. Ce diagramme est utile pour déterminer si la relation entre les différentes variables et la compréhension de lecture est approximativement linéaire. Une relation linéaire indique que la variable dépendante (dans ce cas ci, la compréhension de lecture) et indépendante (dans ce cas ci, le

vocabulaire et la conscience phonologique) évoluent conjointement. Par contre, si les résultats révèlent une progression non-linéaire (par exemple, une cassure dans le nuage de points, suivi d'un plateau) ceci indique qu'un seuil minimum de la variable dépendante est nécessaire pour voir une amélioration de la variable indépendante. Chaque régression a été effectuée pour tous les sujets regroupés dans le but de déterminer si un seuil apparaissait chez un groupe en particulier. Puisque l'effet de groupe et d'interaction ne sont pas significatifs, nous considérerons donc les résultats tous groupes confondus pour les besoins de l'analyse et pour augmenter la puissance statistique ($n=40$). Les analyses de régression à effets mixtes avec ordonnée à l'origine aléatoire démontrent qu'il n'y a pas de seuil nécessaire en vocabulaire, lecture de pseudos-mots ou reconnaissance instantanée de mots nécessaire pour observer une progression en compréhension de lecture mais bien qu'une progression constante des habiletés coïncide avec une progression constante en compréhension de lecture. La figure 4.2 illustre l'approximation linéaire de la relation entre les différentes variables qui permet de prédire le niveau de compréhension de lecture associé à un niveau de vocabulaire, reconnaissance instantanée de mots ou lecture de pseudo-mots donné. Dans le but de déterminer laquelle des variables parmi le vocabulaire, la reconnaissance instantanée de mots et la lecture de pseudo-mots influence le plus la compréhension de lecture, une régression multiple a été effectuée sur les pentes (les effets de chaque variable) ce qui donne un coefficient standardisé par variable (voir Tableau 4.4). Lorsque l'on considère le vocabulaire, la lecture de pseudos-mots et la reconnaissance instantanée de mots ensemble, le coefficient standardisé le plus élevé permet de dire laquelle des variables a le plus d'impact sur la compréhension de lecture. Grâce aux coefficients estimés présentés dans le tableau 4.2, ce dernier est expliqué par la reconnaissance instantanée de mots et le vocabulaire. Les coefficients standardisés permettent de dire que la reconnaissance instantanée de mots a plus d'impact sur la compréhension de lecture que le vocabulaire car celui-ci est plus élevé. La lecture de pseudos-mots quant à elle devient non-significative sur le progrès en compréhension de lecture. Par contre, cette

Figure 4.2 Analyse des régressions à effets mixtes (ordonnée à l'origine aléatoire) démontrant la relation entre les différentes variables et la compréhension de lecture



analyse ne permet pas de dire si l'effet de la reconnaissance instantanée de mots sur la compréhension de lecture est médiatisé par les connaissances en vocabulaire. L'analyse de médiation dépasse le cadre de cette étude mais il est possible que le vocabulaire ait un effet positif sur la compréhension de lecture, particulièrement en L2 parce que la lecture sert précisément à acquérir un vocabulaire absent.

Tableau 4.4 Tableau des coefficients standardisés par variable

	Estimation	Pr > t
ÉVIP	17.1674	.0008
WIAT pseudos-mots	8.5095	.2572
WIAT recon. inst. mots	42.2099	< .0001

En résumé, les résultats indiquent que :

- ❖ Le groupe assigné à l'intervention en conscience phonologique a eu de meilleurs résultats au pré-test sur toutes les variables soient : le vocabulaire, la compréhension de lecture, la reconnaissance instantanée de mots et la lecture de pseudo-mots
- ❖ Les deux groupes d'intervention ont vu une amélioration significative de leurs résultats entre le pré-test et le post-test sur toutes les variables (compréhension de lecture, reconnaissance instantanée de mots et lecture de pseudos-mots) à l'exception du vocabulaire pour laquelle une amélioration est notée, mais non significative.
- ❖ Le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique a eu une amélioration significativement plus grande que le groupe assigné à l'intervention en vocabulaire en compréhension de lecture et une amélioration à tendance significative en lecture de pseudo-mots.
- ❖ Chez le groupe assigné à l'intervention en vocabulaire, l'amélioration de la reconnaissance instantanée de mots a contribué à améliorer la compréhension de lecture. La reconnaissance instantanée de mots a également contribué à améliorer la lecture de pseudos-mots.
- ❖ 46% des élèves du groupe ayant reçu l'intervention en vocabulaire ont obtenu la note de 100% au test de rétention du vocabulaire. Cependant, 46% ont

également retenu 3 mots sur 7 et moins soit un taux de rétention de 43% et moins.

- ❖ Il n'y a pas de seuil minimal à atteindre en lecture de pseudos-mots, en vocabulaire et en reconnaissance instantanée de mots pour voir s'améliorer la compréhension de lecture. La compréhension de lecture s'améliore plutôt progressivement à mesure que les autres habiletés s'améliorent.
- ❖ Grâce aux analyses de régression et aux coefficients standardisés, nous pouvons affirmer que c'est la reconnaissance instantanée de mots qui a le plus d'impact sur la compréhension de lecture. La lecture de pseudos-mots quant à elle devient non-significative sur le progrès en compréhension de lecture, par contre, la lecture de mots et le vocabulaire demeurent significatifs.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif de l'étude est de déterminer si les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture au sein d'une population se retrouvant dans un milieu présentant des caractéristiques susceptibles de freiner la compréhension de lecture (Leasfstedt *et al.*, 2002): milieu socio-économique défavorisé et scolarisé en langue seconde. D'un côté, les études ont démontré qu'un déficit en conscience phonologique est précurseur d'une mauvaise compréhension de lecture (Wagner et Torgeson, 1987). De plus, comme les apprenants de L2 sont sujets à avoir un vocabulaire plus pauvre en L2 et que le vocabulaire a été démontré comme étant directement lié à la compréhension de lecture (Sénéchal et LeFevre, 2002 ; Filippini *et al.*, 2012), il est possible qu'une intervention en vocabulaire soit plus adaptée aux besoins en lecture des élèves.

En réponse aux deux premières questions de recherche qui visent à savoir si les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture et, le cas échéant est-ce qu'une des deux interventions mène à une amélioration plus marquée, à la lumière des résultats, nous pouvons affirmer que le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique a présenté une amélioration significativement plus rapide en compréhension de lecture par rapport au groupe ayant reçu l'intervention en vocabulaire. Néanmoins, il

est intéressant de noter que malgré le manque de significativité, le groupe Vocab+ s'est également amélioré en compréhension de lecture. L'analyse des résultats permet de dire que ce serait la reconnaissance instantanée de mots qui serait principale responsable de cette amélioration chez les deux groupes.

Ces résultats confirment ceux des études antérieures (Cisero et Royer, 1993 ; Durgunoglu *et al.*, 1995 ; Geva *et al.*, 2000 ; Gottaro *et al.*, 2001 ; Leafsteadt, 2002 ; Richards, 2004) qui stipulent que les habiletés au décodage et l'entraînement de la conscience phonologique seraient meilleures prédictrices de performance en lecture que les habiletés de compréhension du langage en première année. Lors de ces études, les performances en lecture n'ont été mesurées que par la reconnaissance instantanée de mots et la lecture de pseudos-mots. En mesurant non seulement la reconnaissance instantanée de mots, la lecture de pseudos-mots mais également la compréhension de lecture, notre étude vient appuyer les résultats de celle de Sénéchal et LeFevre (2002) effectuée auprès d'élèves monolingues qui attestent qu'en première année c'est principalement la conscience phonologique qui influence la compréhension de lecture et cela, de manière plus importante que le vocabulaire. Cependant, dans l'étude de Sénéchal et LeFevre (2002), vers la 3^e année, ce sont les habiletés orales qui sont davantage responsables de la compréhension de lecture. Notre étude se limitant à la première année ne permet pas d'extrapoler sur le rôle du vocabulaire en 3^e année.

L'analyse des facteurs menant à la compréhension de lecture, tous groupes confondus, permet de dire qu'à la fois la conscience phonologique et le vocabulaire sont nécessaires à l'amélioration de la compréhension de lecture. Ces résultats s'expliquent par le fait que nonobstant leur groupe expérimental, les élèves bénéficiaient à la fois d'un enseignement en conscience phonologique et en vocabulaire dans leurs activités régulières en classe. Ces conclusions permettent d'appuyer les conclusions de Rosenthal et Ehri (2008) selon lesquelles à la fois un entraînement du vocabulaire et de la conscience phonologique en salle de classe sont

nécessaires afin de permettre aux élèves de faire des liens entre la sonorité du mot, son sens et sa forme. C'est ce lien entre ces trois composantes qui serait nécessaire à la connaissance d'un mot (Rosenthal et Ehri, 2008 ; Adams, 1990). Il serait donc erroné d'enseigner exclusivement la conscience phonologique puisque c'est à la fois le développement des habiletés liées au vocabulaire mais également au développement de sa forme orthographique et de sa sonorité qui interviennent conjointement lors de la compréhension de lecture puisque celles-ci sont tissées tel que le stipule le modèle de Scarborough (2001).

De plus, bien qu'elle soit non significative, une amélioration de tendance significative a été observée chez le groupe CP+ en lecture de pseudo-mots. Cette dernière augmentation concorde avec les résultats anticipés puisque ce groupe a eu un entraînement supplémentaire en conscience phonologique. Il était donc prévisible que leurs améliorations surpassent celles du groupe Vocab+ en lecture de pseudo-mots, test qui requiert d'utiliser ses habiletés en conscience phonologique et au décodage. L'amélioration aurait potentiellement pu devenir significative avec un nombre de participants plus élevé au sein du groupe ou une durée d'intervention plus grande. Ces résultats, ainsi que les précédents, concordent également avec ceux de Leafstedt *et al.* (2004) où les élèves ayant reçu l'entraînement à la conscience phonologique se sont améliorés en lecture de pseudo mots.

En parallèle, le groupe Vocab+ n'a pas observé une amélioration qui ait surpassé celle du groupe CP+ sur la mesure du vocabulaire. Cette observation est explicable par le fait que le vocabulaire enseigné lors des interventions du groupe Vocab+ ne correspondait pas à celui évalué dans l'ÉVIP et que les interventions étaient à la fois centrées sur l'enseignement du vocabulaire mais également sur les stratégies permettant de déduire la signification des mots lors de la lecture de texte. Les élèves ne pouvaient donc pas se baser sur l'ensemble des stratégies qu'ils avaient apprises lors de l'intervention afin d'augmenter leur score lors du post-test. Comme l'ÉVIP ne

cible qu'un seul mot dépourvu de contexte, les élèves ne pouvaient pas utiliser le sens d'une phrase ou la déduction par les images comme c'est le cas en littérature jeunesse.

Par ailleurs, quoique les deux groupes aient vu leurs résultats s'améliorer entre le pré-test et le post-test à l'ÉVIP, l'amélioration n'est pas significative. Ceci peut entre autres démontre que l'ÉVIP n'est pas une mesure construite et normée pour les locuteurs de L2. De plus, comme la version A a été utilisée pour le pré-test et la version B pour le post-test, ils n'ont pas été contrebalancés, conséquemment il est possible qu'une version soit plus difficile que l'autre et ait empêché une amélioration significative.

Entre outre, il est possible que l'enseignement qui visait à la fois des mots de niveau 1 et 2 n'aurait dû comporter que des mots de niveau 1 et se concentrer exclusivement sur le vocabulaire lié aux concepts qu'ils connaissent déjà dans leur langue maternelle. Il est donc possible que le groupe Vocab + n'ait pas fait d'amélioration significative en compréhension de lecture puisque trop de mots se retrouvant dans les textes étaient encore inconnus dans leur langue maternelle. Étant à la base validé et normé pour une population francophone, il est présentement impossible de dire si l'ÉVIP est valide pour les enfants bilingues. Il est donc possible que l'amélioration des résultats obtenus à l'ÉVIP soit passée inaperçue puisqu'il s'agit d'un test standardisé. Afin de contrer ce problème, lors de l'analyse des résultats nous avons considéré les scores bruts puisque nous ne pouvions les comparer à la norme francophone. Malheureusement, ce ne fut pas assez pour observer une amélioration significative lors du post-test.

Lorsque l'on analyse combien de mots de vocabulaire les élèves du groupe Vocab+ ont retenus suite aux interventions, nos résultats sont donc loin de rejoindre les 400 mots annuels de familles différentes qui apporteraient une contribution importante

aux fonctions verbales des enfants telle que vue par Beck *et al.* (2002). Cependant, nos résultats coïncident avec ceux d'études antérieures (Biemiller et Boote, 2006) qui disent qu'un enseignement explicite du vocabulaire peut amener un taux de rétention avoisinant les 40%. Ces résultats peuvent être expliqués par plusieurs facteurs. Beck et McKeown (2007) concluent lors de leur étude que l'apprentissage d'un mot est une tâche ardue et que, malgré une instruction plus poussée, le taux de rétention du vocabulaire appris se situe bien loin de 100%. En effet, dans leur étude, chez des élèves de 1^{ère} année, en langue maternelle, le vocabulaire retenu chez le groupe ayant reçu un enseignement plus riche que l'autre se résume à un gain de 32,86% des mots auxquels ils ont été exposés alors que dans notre étude, le pourcentage de rétention mesuré sommairement est de 46%. La similarité de nos résultats peut être, entre autres, expliquée par la complexité du vocabulaire à retenir. La population de leur étude étant des apprenants de langue maternelle, le vocabulaire visé par l'apprentissage était de niveau 2 soit des mots assez fréquents, d'une grande utilité et assez sophistiqués, comparativement à un mélange de niveau 1 (mots de très haute fréquence) et 2 lors de notre étude. Ces derniers, peuvent avoir été trop sophistiqués et le vocabulaire lié à des concepts connus dans la langue maternelle des apprenants n'était pas suffisant pour s'appuyer sur leurs connaissances antérieures dans leur L1 pour trouver la signification du mot en français présenté par l'enseignant, puisque ceux-ci évoluent en milieu défavorisé, et ainsi retenir suffisamment le vocabulaire. Le Peabody Picture Vocabulary Test (la version anglophone de l'ÉVIP) aurait permis de tester les connaissances en vocabulaire lié à des concepts connus des élèves dans leur langue maternelle et ainsi mieux expliquer les résultats de rétention. Comme Catts (2009) le précise, l'habileté en langage oral dont fait partie le vocabulaire inclut également les connaissances acquises. Lorsque l'on enseigne le vocabulaire aux élèves, il est important de s'assurer que chacun maîtrise le concept qui englobe le mot sans quoi celui-ci ne pourrait être retenu. Il est possible que lors de notre intervention dans le groupe Vocab+, que les mots à l'étude ne correspondaient pas à des mots ou des situations déjà connus dans leur L1 et donc que la contextualité des mots n'ait pas

été suffisamment développée pour permettre une bonne rétention (Clapman, 1996 ; Hale, 1988). Finalement, bien que les élèves aient eu à choisir la moitié des mots à l'étude, il est possible que le manque de motivation pour les mots prescrits ait contribué à un score de rétention faible (Carrell et Wise, 1998).

Tout comme dans l'étude de Biemiller (2009), un autre facteur important à prendre en compte était le réinvestissement des mots appris. Les études antérieures recommandent qu'en plus de la lecture à haute voix de l'album jeunesse, les élèves doivent, pour s'approprier les mots, leur trouver de nouveaux contextes ainsi qu'interagir avec le sens des mots en les réutilisant (Coyne *et al.*, 2004 ; Wasik et Bond, 2001 ; Biemiller ; 2009). Ces recommandations sont également en lien avec celles de Stahl et Fairbanks (1986) qui proposent de réaliser des activités qui requièrent de traiter les mots avec profondeur en manipulant leur sens et ainsi fournir un apprentissage signifiant. Afin de s'assurer d'une rétention de mots optimale, lors de notre étude nous avons veillé au réinvestissement autant pendant les interventions que hors interventions, en demandant quotidiennement aux élèves d'utiliser les mots appris. Ceux-ci devaient réutiliser les mots en fournissant de nouveaux contextes, en les utilisant lors de conversations avec leurs pairs ou encore lors de différentes matières scolaires (ex : descriptions de bricolages personnels lors d'activités d'arts plastiques, activités kinesthésiques lors de la routine du matin...). Cependant, ces activités de réinvestissement de mots n'ont pas été contrôlées lors de l'intervention. Il est donc difficile de savoir si tous les élèves y ont participé ainsi que leur niveau de participation et de réinvestissement.

En résumé, malgré le fait que le groupe CP+ a vu ses résultats surpasser significativement ceux du groupe Vocab+ et qu'aucun des groupes n'a démontré une amélioration significative en vocabulaire, les deux groupes ont vu leurs résultats s'améliorer de manière significative en compréhension de lecture, reconnaissance instantanée de mots et lecture de pseudo-mots. Cependant, il est possible que le

manque de significativité de nos résultats soit dû à un manque de sensibilité de notre mesure du vocabulaire (EVIP) qui n'a pu mesurer l'amélioration sur une aussi courte période de temps. De plus, comme les activités reliées à la compréhension de lecture en classe n'ont pas été contrôlées par un journal de bord, il ne serait donc pas impossible que l'amélioration soit due aux activités de classe et non pas aux interventions expérimentales. Ces constatations viennent corroborer celles émises plus tôt selon lesquelles l'enseignement régulier du vocabulaire conjoint à celui de la conscience phonologique aide à développer les habiletés responsables d'une lecture experte

5.1 Les seuils de compréhension de lecture

En réponse à la quatrième question de recherche qui cherche à savoir si, les apprenants de L2 doivent développer un minimum de connaissances lexicales en L2 avant que celles-ci puissent favoriser la compréhension de lecture. Cette hypothèse de seuil peut se vérifier si, lors des analyses de régression intégrant chacune des trois variables (vocabulaire, CP, reconnaissance instantanée) à la compréhension de lecture, un plateau de la VD (la compréhension de lecture) est observé jusqu'à ce que le dit seuil ait été atteint par l'une ou plusieurs des VI (vocabulaire, CP, reconnaissance instantanée). L'étude de cette hypothèse est particulièrement intéressante en L2. En effet, la confirmation d'un seuil minimum en vocabulaire par exemple permettrait de dire que lorsque le vocabulaire L2 atteint un seuil (que l'on peut comparer à celui des L1 à l'âge d'entrée à l'école ex : 6000 mots), la compréhension de lecture commence à progresser.

Contrairement ce à quoi nous pouvions nous attendre, les analyses de régressions à effets mixtes à ordonnée à l'origine aléatoire (figure 4.2) nous démontrent que l'évolution entre chacune des variables (vocabulaire, reconnaissance instantanée de

mots et lecture de pseudos-mots) et la compréhension se fait de manière continue sans présence de plateau. En effet, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas de nombre de mots minimal, de connaissances minimums requises en conscience phonologique ou encore un minimum de mots devant être reconnus instantanément avant que les apprenants puisse développer leur compétence en compréhension de lecture. Les résultats montrent bien qu'au fur et à mesure que les apprenants développent leur vocabulaire, leur reconnaissance instantanée de mots ou leurs habiletés en conscience phonologique, que leur compréhension de lecture devient de plus en plus facile. Cet enchevêtrement dans le développement des habiletés pré requises à la compréhension de lecture observée dans notre étude rejoint les modèles du Simple View of Reading et celui de Scarborough (2001) où la compréhension de lecture augmente en autant que la compréhension orale et le décodage ne sont pas nulles.

5.2 Les stades de développement de la lecture

La progression continue de nos résultats visent, quant à elle, quelque peu se dissocier du modèle des 5 stades de développement de la lecture de Ehri et McCormick (1998) qui stipule qu'il est inutile d'enseigner des stratégies de lecture qui ne sont pas adaptées à la phase des apprenants. Parmi les 5 phases, 3 englobent notre population : la phase alphabétique partielle, alphabétique et alphabétique consolidée. Nos résultats démontrent que lorsque l'on prend en compte la mesure au décodage et la lecture instantanée de mots, qui sont les deux seules stratégies évaluées lors de notre étude qui recoupent celle du modèle de Ehri et McCormick (1998), celles-ci évoluent de manière continue tout au long de l'apprentissage afin de permettre la compréhension de lecture. Cependant, chez Ehri et McCormick (1998), quoique ces deux habiletés soient présentes et progressent du début à la fin de l'apprentissage de la lecture, le décodage, très présent chez le jeune lecteur cédera lentement sa place à la reconnaissance instantanée de mots. En effet, les auteurs estiment que c'est sur cette

dernière que s'appuiera davantage l'apprenant qui devient expert. Les habiletés au décodage finiront donc par atteindre un plafond contrairement à la reconnaissance de mots qui continuera d'évoluer de manière constante.

Lorsque l'on regarde le modèle de lecture de Scarborough (2001) où ce sont à la fois le mélange de la compréhension du langage et de l'identification de mots qui mène à une lecture experte, les résultats de notre étude permettent de dire que l'automatisation de l'identification de mots est plus importante que les stratégies de compréhension du langage à l'âge de nos participants. Ces résultats viennent confirmer ceux de recherches précédentes (Ouellette et Beers, 2010 ; Sénéchal *et al.*, 2006 ; Storch et Whitehurst, 2002) qui démontrent qu'il y a un équilibre à atteindre entre les habiletés d'identification de mots et de compréhension et que cet équilibre évolue selon l'âge des lecteurs. En effet, au même titre que les résultats de Swanson *et al.* (2008) qui démontrent qu'en première année c'est la conscience phonologique qui est davantage reliée au succès en compréhension de lecture, nos résultats démontrent que les habiletés d'identification de mots progressent plus rapidement que celles liés à la compréhension du langage. Ce développement moins rapide du vocabulaire pourrait être expliqué par le fait que nos apprenants évoluent en langue seconde alors que les sujets des autres études sont souvent testés en L1. Cependant, nos résultats ne permettent pas de démontrer si, au delà de la première année, les habiletés du langage oral deviennent plus importants puisqu'au delà de cet âge, le décodage et la conscience phonologique seraient suffisamment maîtrisés et atteindrait un plafond (Ehri et McCormick, 1998). Ces modèles, développés pour les apprenants en langue maternelle, peuvent s'appliquer en partie aux apprenants de langue seconde qui apprennent à la fois le langage oral et la lecture simultanément dans la mesure où, les stratégies de décodage et de conscience phonologique s'automatiseront de plus en plus. Par contre, la composante du vocabulaire diffère chez les apprenants de langue seconde et de langue maternelle. C'est pourquoi, lors de l'adaptation du modèle (Figure 5.2) pour les apprenants de langue seconde en milieu défavorisé, nous avons

souligné l'importance de travailler de pair le vocabulaire ainsi que les stratégies d'identification de mots.

Une des stratégies de lecture également mesurée lors de notre étude est celle de la reconnaissance instantanée de mots puisqu'elle est considérée comme une grande prédicatrice de la compréhension de lecture en fin de première année (Ouellette et Beers, 2010 ; Ehri et McCormick, 1998). Les résultats de notre étude révèlent que la reconnaissance instantanée de mots se développe au fur et à mesure que la conscience phonologique et le vocabulaire se développent. Cependant, comme le vocabulaire se développe moins rapidement que la conscience phonologique, il est normal que le groupe Vocab + ait moins développé sa reconnaissance instantanée de mots que le groupe CP +. Nos résultats concordent avec ceux de Ouellette et Beers (2010) effectués auprès d'élèves de première année anglophones chez qui, la reconnaissance instantanée de mots, les stratégies au décodage et la conscience phonologique étaient responsables de la compréhension de lecture. Ces dernières constatations viennent soutenir qu'au sein de notre population, il n'y a pas que la reconnaissance instantanée des mots familiers, le décodage et la conscience phonologique qui soient prédicatrices de la compréhension de lecture, contrairement à l'étude de Ouellette et Beers (2010) effectuée chez des élèves évoluant en langue maternelle. Comme l'indique le tableau 4.3, le vocabulaire joue également un rôle non négligeable chez les apprenants de langue seconde, bien qu'il soit de moindre influence que la reconnaissance instantanée de mots. Une fois de plus, ces résultats, tous groupes confondus, viennent soutenir l'importance de développer conjointement le vocabulaire et les stratégies d'identifications de mots puisque les deux sont essentiels à la compréhension de lecture chez les apprenants de langue seconde en milieu défavorisé.

En réponse à la troisième question de recherche qui visait à déterminer si l'amélioration de la conscience phonologique contribue à l'amélioration du vocabulaire (ou vice-versa), notre étude a permis de mettre en avant le fait que, si l'on

regarde l'ensemble des participants et que l'on s'attarde parmi toutes les mesures à identifier, celle qui a le plus d'influence sur la compréhension de lecture, le décodage et la conscience phonologique n'apportent pas une influence significative directe (Tableau 4.3). Dans notre étude, c'est la reconnaissance instantanée de mots qui occupe la plus grande importance en compréhension de lecture. L'analyse des coefficients standardisés à effets fixes a également permis de déterminer que, le vocabulaire a une importance significative en compréhension de lecture. Le décodage et le vocabulaire sont deux stratégies inter-reliées et l'intégration de celles-ci favorise la reconnaissance instantanée de mots. C'est la reconnaissance instantanée de mots qui mène à son tour à une meilleure compréhension de lecture. La conscience phonologique n'a pas de coefficient standardisé significatif sur la compréhension de lecture possiblement parce que son effet est indirect et qu'il est médiatisé par la reconnaissance instantanée (Tableau 4.4). Bien que notre étude s'accorde avec d'autres (Ehri et McCormick, 1998 ; Ehri, 1995 ; Ouellette et Beers, 2010) pour dire qu'un développement en parallèle du vocabulaire, de la conscience phonologique et mène à l'amélioration de la compréhension de lecture, notre étude réfute cependant la thèse de Ehri selon laquelle afin d'avoir une bonne reconnaissance instantanée de mots, il faut que les stratégies au décodage et en conscience phonologique soient suffisamment automatisées. En effet, nos résultats démontrent que le vocabulaire, la conscience phonologique et la reconnaissance instantanée sont intrinsèquement reliés et évoluent de pair.

5.3 Implications en salle de classe

Le but de cette étude était de déterminer si en salle de classe d'immersion de L2, les enseignants devaient consacrer davantage d'énergie au développement du vocabulaire ou au développement de la conscience phonologique. Les résultats de notre étude nous ont démontré que chacune des deux composantes de la lecture doivent être

travaillées de pair puisque chacune d'entre elles apporte des gains en compréhension de lecture. Cependant, bien que le développement du vocabulaire soit important chez les élèves en immersion française et encore plus en milieu défavorisé puisque leur vocabulaire et leurs connaissances antérieures sont moins développées, selon nos résultats c'est l'entraînement à la conscience phonologique qui mène à une meilleure reconnaissance instantanée de mots, qui apporte à son tour plus de gains en compréhension de lecture en première année. Il est possible qu'ultérieurement, même si les élèves possèdent des stratégies en conscience phonologique mais que leur vocabulaire demeure insuffisant, ils vont atteindre un plateau en compréhension de lecture après la deuxième année (Swanson *et al.*, 2008 ; Sénéchal *et al.*, 2006) mais ceci dépasse le cadre de notre étude qui se concentre sur les apprenants de première année. Le tissage étroit entre la compréhension du langage et l'identification de mots démontrés lors de notre étude demande aux enseignants de travailler les activités de développement de la conscience phonologique à partir du vocabulaire traité. De plus, le fait de traiter le vocabulaire à l'aide d'albums de littérature jeunesse permet d'éviter la rupture entre la langue parlée et le vocabulaire retrouvé dans les textes écrits et ainsi mieux préparer les enfants à la compréhension de lecture (Beck *et al.*, 2002).

Dans notre étude, l'analyse des coefficients standardisés des effets fixes (Figure 4.2) permet de démontrer l'importance de la reconnaissance de mots instantanée et son développement progressif tant lors de l'apprentissage du vocabulaire que du développement de la conscience phonologique. Au fur et à mesure que l'élève apprendra à lire, il s'appuiera sur ces mots qu'il reconnaît de manière instantanée avant d'essayer de les décoder.

Le développement progressif et continu de la conscience phonologique et du vocabulaire déterminé par notre étude permet de proposer aux enseignants de première année de débiter conjointement l'enseignement de la phonologie et du

vocabulaire en salle de classe. En effet, le refus de l'hypothèse du seuil dans l'une ou l'autre des habiletés permet d'affirmer que les apprenants de L2 ne doivent pas développer un bagage de mots minimum ou un minimum d'habiletés en conscience phonologique afin de s'améliorer en compréhension de lecture.

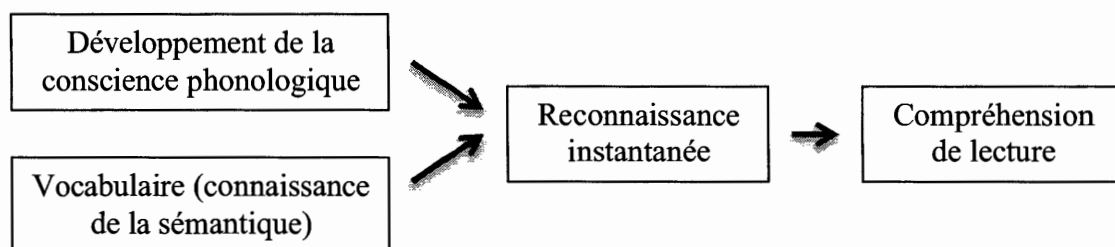


Figure 5.1 Modèle de compréhension de lecture

Les résultats de cette étude mettent en avant l'importance de la littérature jeunesse comme outil d'enseignement du vocabulaire et de la conscience phonologique et sa facilité d'intégration au quotidien. Comme plusieurs études antérieures se concentrant sur le développement du vocabulaire, nos résultats ont démontré qu'une lecture répétée jumelée à un enseignement explicite de la sémantique (Justice *et al.*, 2005) à l'aide de discussions et de réemploi dans d'autres contextes, permet d'accroître le vocabulaire des apprenants. Dans le but d'y parvenir, il est important que l'enseignant y alloue du temps tous les jours pour analyser la composition de certains mots choisis comme étant à l'étude à l'intérieur du livre de littérature jeunesse et ainsi faire prendre conscience de la phonologie à l'intérieur des mots. Ces activités permettront de développer à la fois le vocabulaire et la conscience phonologique des apprenants puisque, tel que démontré lors de notre étude, leur développement est inter-relié. Cette étude démontre également l'importance de l'album jeunesse pour enseigner la conscience phonologique. Cette dernière est souvent enseignée de manière décontextualisée et les élèves lors de la lecture de texte ne font pas nécessairement le rapprochement entre ce qu'ils ont appris lors des enseignements décontextualisés et

les textes d'un livre ou les rimes d'une chanson. Cependant, les albums francophones sont riches en rimes, jeux de mots et donnent souvent une importance à la syllabe ce qui est bénéfique pour l'enseignement de la conscience phonologique. Les interventions de cette étude contextualisent les enseignements à partir de la littérature jeunesse en jouant avec les rimes, les syllabes et les différents sons des mots qui composent la trame du texte en conscience phonologique. Les interventions en vocabulaire pour leur part sont contextualisées en employant des stratégies qui utilisent le contexte et les images de l'histoire ce qui n'est pas le cas des textes de manuels. La compréhension de lecture est donc développée à l'aide d'un médium authentique où les habiletés favorisant celle-ci se développent en contexte signifiant.

En résumé, l'importance de l'album jeunesse comme outil d'enseignement ne doit pas être négligé pour enseigner conjointement le vocabulaire et la conscience phonologique, comme nous l'avons fait dans cette étude. Tel que démontré dans l'étude de Filippini *et al.* (2012), un enseignement conjoint du vocabulaire et de la conscience phonologique apporte plus de gain en conscience phonologique qu'un enseignement exclusif de ce dernier. De plus, notre étude a permis de démontrer que l'emploi des mêmes albums pour traiter à la fois le vocabulaire et la conscience phonologique fournit un contexte signifiant pour les élèves en programmes d'immersion tout en apportant des gains sur ces mesures. Les activités et stations créées ont permis la discussion autour des mots de vocabulaire mais également permis aux élèves de jouer avec les rimes, les syllabes et les jeux de mots contenus dans les livres. La présence de structures répétitives présentes dans certains des livres à l'étude a également permis aux élèves de déplacer leur charge cognitive des éléments qui diffèrent à ceux qui reviennent régulièrement tant au niveau du vocabulaire que des unités phonologiques.

CONCLUSION

Cette étude visait à déterminer si, en milieu défavorisé en immersion, les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture, si une intervention ciblée sur la conscience phonologique ou le vocabulaire mène à une amélioration plus marquée, si l'amélioration de la conscience phonologique contribue à l'amélioration du vocabulaire (ou vice-versa) et finalement, est-ce que les apprenants de L2 doivent développer un minimum de connaissances lexicales en L2 avant que celles-ci puissent favoriser la compréhension de lecture. Ce chapitre permet d'en dresser le bilan et de proposer quelques pistes de recherches futures.

Dans un premier temps, un rappel de la problématique permettra de faire un retour sur l'objectif principal de cette étude ainsi que des résultats qui en découlent puis des limites de celle-ci. Dans un deuxième temps sera traité son apport didactique suivi de quelques pistes de recherches futures proposées afin de conclure ce mémoire.

Rappel de la problématique et bilan de l'étude

Les élèves en immersion doivent apprendre à lire, parler et écrire simultanément. L'intention de cette recherche était donc d'améliorer la compréhension de lecture chez les apprenants de première année en immersion issus de milieu défavorisé. La recension des écrits a permis d'exposer le fait que ce problème pouvait être à la fois causé par une conscience phonologique qui n'est pas assez développée (Ehri, 2001 ; Cisero et Royer, 1993 ; Durgunoglu *et al.*, 1993 ; Geva *et al.*, 2000 ; Leafstedt, 2002) et un vocabulaire pauvre (Whitehurst et Lonigan, 1998 ; Sénéchal et Lefevre, 2002 ;

Filippini *et al.*, 2012) dans la langue d'enseignement ou d'un vocabulaire conceptuel peu développé. D'un côté, le vocabulaire influence directement la compréhension de lecture en liant sémantique et forme ce qui peut compliquer la tâche aux apprenants en immersion. De plus, les apprenants en milieu défavorisé ont été identifiés comme possédant un vocabulaire plus pauvre que leur pairs en milieux mieux nantis (Beck et McKewon, 2007). D'un autre côté, la conscience phonologique, qui consiste en la manipulation des plus petites unités du langage, peut entraîner une difficulté à décoder les mots, ce qui résulte en un manque de fluidité, qui mène à des difficultés en compréhension de lecture (Ehri *et al.*, 2001). Les apprenants issus de milieux défavorisés sont souvent plus à risque d'accuser un retard en compréhension de lecture puisqu'ils n'ont souvent aucune connaissance du principe alphabétique avant leur entrée à l'école. Sachant ceci, un groupe de cette étude a donc reçu, en plus de l'enseignement régulier, un temps d'enseignement supplémentaire en conscience phonologique alors qu'un deuxième groupe a eu un temps d'enseignement supplémentaire en vocabulaire afin de déterminer laquelle de ces deux mesures améliorera davantage la compréhension de lecture. L'emploi d'albums de littérature jeunesse a servi de médium d'enseignement afin de fournir des tâches authentiques et significatives auprès des élèves ainsi qu'un langage décontextualisé afin de répondre aux questions de recherche suivantes : (1) *Est-ce que les interventions en vocabulaire ou en conscience phonologique mènent à une amélioration en compréhension de lecture?* (2) *Est-ce qu'une intervention ciblée sur la conscience phonologique ou le vocabulaire mène à une amélioration plus marquée?* (3) *Est-ce que l'amélioration de la conscience phonologique contribue à l'amélioration du vocabulaire (ou vice-versa)?* Et (4) *Est-ce que les apprenants de L2 doivent développer un minimum de connaissances lexicales en L2 avant que celles-ci puissent favoriser la compréhension de lecture?*

Les résultats démontrent qu'à la fois la conscience phonologique et le vocabulaire contribuent à améliorer la compréhension de lecture. Cependant, un entraînement au

développement de la conscience phonologique apporte de plus grands gains chez les élèves de première année en immersion issus de milieu défavorisé. De plus, c'est la reconnaissance instantanée de mots qui a été identifiée comme étant plus grande prédicatrice des résultats en compréhension de lecture puisqu'elle lie à la fois la conscience phonologique et le vocabulaire.

Limites de la recherche

Sans aucun doute cette recherche possède plusieurs limites et les résultats de celle-ci doivent être interprétés avec modération. Tout d'abord, comme il s'agit d'un échantillon de convenance relativement restreint (N=35), les résultats ne sont pas généralisables. Par contre, la concordance de nos résultats avec ceux d'études antérieures et le fait qu'il s'agit de deux groupes classe intacte permet de mieux guider les pistes d'enseignements en salle de classe. Des recherches futures incluant un plus grand nombre de classes et d'écoles permettraient d'avoir un meilleur portrait de la situation et permettraient d'inclure plus de groupes à l'étude, par exemple un groupe contrôle et un groupe où l'enseignement du vocabulaire et de la conscience phonologique serait combiné.

De plus l'amélioration significative exprimée par le groupe ayant reçu l'intervention en conscience phonologique lors du post-test peut être également expliqué par le fait que les participants étaient d'emblée plus forts lors du pré-test. Les deux groupes n'étant pas comparables dès le départ, il est difficile d'avancer si les résultats obtenus sont dûs à l'intervention ou au fait que les participants de ce groupe disposent d'une capacité à apprendre plus rapidement. Un ANCOVA aurait permis de le mesurer mais comme l'échantillon n'était pas suffisant, pour inclure des covariables dans l'analyse. Cette limite est cependant atténuée par le fait que ce sont les améliorations plutôt que les scores aux post-tests qui ont été utilisés comme variable dépendante, mais il est possible que le groupe plus fort justement s'améliore plus rapidement de par leur caractéristique et non à cause de la mesure d'intervention.

L'absence d'un groupe témoin ne permet également pas de comparer les bénéfices obtenus par le groupe Vocab+ à celui d'un groupe n'ayant pas reçu d'intervention. La présence de ce dernier aurait permis de comparer l'amélioration des différents groupes et ainsi évaluer l'impact réel de chacune des interventions.

Bien qu'il s'agisse de tests standardisés, le choix des unités de mesure pour le vocabulaire (ÉVIP) et la compréhension de lecture (WIAT) n'étaient pas nécessairement appropriés pour l'étude. Le manque de significativité de toutes les mesures liées au vocabulaire prouve que l'ÉVIP, en plus de ne pas avoir été contrebalancé, n'était peut-être pas assez sensible pour la population ou la durée de l'intervention. L'utilisation de l'ÉVIP jumelé à son équivalent dans la langue maternelle des apprenants (PPVT) aurait permis de savoir si les apprenants maîtrisaient au moins les concepts dans leur langue maternelle.

Il est également dommage de ne pas avoir été capable de mesurer la généralisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire mis de l'avant par l'enseignement à l'aide de la littérature jeunesse. En effet, l'ÉVIP ne permet ni de mesurer l'emploi des stratégies ni la capacité à apprendre de nouveaux mots. La mesure de rétention du vocabulaire quant à elle ne permet pas de comparer les mots qui ont été choisis par rapport à ceux qui ont été imposés. L'évaluation du facteur motivationnel mis de l'avant par la littérature jeunesse pour l'enseignement du vocabulaire aurait pu être évalué de façon distincte lors du test de rétention de mots. En effet, le test de rétention comporte à la fois des mots choisis et des mots imposés mais il aurait été intéressant de les traiter de manière distincte de manière à savoir si la rétention s'effectue de manière similaire ou non.

De plus, les textes du WIAT, également non destinés à des apprenants de langue seconde, étaient non-représentatifs de ceux lus en salle de classe. Il est également

important de mentionner que L'ÉVIP et le WIAT lecture de pseudos-mots servent à évaluer des habiletés nécessaire à la compréhension de lecture et non la compréhension de lecture en elle même.

Apport de la recherche

Cette recherche permet d'apporter un regard nouveau sur l'apprentissage de la lecture en immersion en milieu défavorisé au Québec où peu d'études s'étaient penchées sur la relation du vocabulaire et de la conscience phonologique dans l'enseignement quotidien. Cette étude a permis non seulement de démontrer l'importance de chacune des habiletés mais qu'un soutien additionnel en conscience phonologique peut améliorer la compréhension de lecture. De plus, l'utilisation de l'album jeunesse comme médium d'enseignement a permis d'abord d'apporter un médium d'apprentissage authentique tant au niveau du vocabulaire qu'un niveau de la conscience phonologique. La participation des élèves au choix de la moitié des mots de vocabulaire pourrait être un facteur important au niveau de la rétention des mots (Nation, 2013). De plus, comme l'échantillon est composé de 2 groupes classe de première année, les interventions proposées permettent l'application réelle en salle de classe, ce contexte permet donc aux enseignants oeuvrant dans des milieux similaires à celui de l'étude, d'implanter ces activités telles quelles dans leur quotidien.

Pistes de recherches futures

Les résultats démontrent que lors d'une intervention en immersion en première année au sein d'un milieu défavorisé, le développement accru de la conscience phonologique aide la compréhension de lecture en améliorant la reconnaissance de mots. Par ailleurs, il est démontré que le développement du vocabulaire procure lui aussi des gains en compréhension de lecture, malgré que non-significatifs sur une période de temps relativement courte (8 semaines). En poursuite de cette étude, il serait intéressant de rajouter un troisième groupe qui développe conjointement sa conscience phonologique en lien avec le vocabulaire étudié afin de voir les effets sur

la compréhension de lecture mais également sur la rétention des mots cibles et de la conscience phonologique telles que dans l'étude de Filippini *et al.* (2012). Ce groupe pourrait se voir contrôler ses activités mais également le temps de réinvestissement du vocabulaire. Une étude longitudinale servant à observer ces mêmes effets à long terme permettrait de mesurer si les besoins en vocabulaire et en conscience phonologique sont les mêmes de la fin de la maternelle qu'à la fin de la deuxième année puisque les résultats de l'étude de Verhoeven et van Leeuwe (2012) nous laisse présager que non.

De plus, bien que les élèves reçoivent une heure de conscience phonologique par semaine dans leur langue maternelle, l'aspect des transferts n'a pas été développé lors de cette étude. Il serait intéressant lors d'une prochaine étude de tester la conscience phonologique des élèves également dans leur langue maternelle lors d'un pré-test et d'un post-test afin d'évaluer les niveaux de transferts entre leur langue maternelle et leur langue seconde ainsi que le lien éventuel sur la compréhension de lecture en langue seconde.

Résultante de l'étude

L'évaluation de l'impact de chacune de ces mesures a permis à des jeunes élèves de première année d'améliorer leur compréhension de lecture en améliorant leur reconnaissance instantanée, leur conscience phonologique et leur vocabulaire. Les stratégies développées afin d'identifier le sens d'un mot dans un texte dans le groupe Vocab + ou celles permettant de manipuler plus rapidement les unités lexicales dans le groupe CP+ permettront éventuellement à ceux-ci de les transférer dans d'autres contextes et améliorer davantage leur lecture en faisant un pont plus rapide entre la forme écrite du mot et sa sémantique.

APPENDICE A

SITUATIONS D'APPRENTISSAGES EN VOCABULAIRE

Situations d'apprentissages Vocabulaire

Album 1 : Roméo LE CHATON par Le Néouanic

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissage, les enfants seront amenés à développer leur vocabulaire à l'aide de tâches réceptives et productives visant à la fois l'apprentissage de la forme, du sens et de ses usages.

Séance 1	Lecture de l'album et discussion de l'histoire
Durée	20 minutes
Objectif	Lecture du livre et présentation du vocabulaire
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignant présente le livre aux élèves et leur demande de faire des prédictions quant à son contenu. Quelle est l'histoire d'un chaton ? Que fait un chaton pendant sa journée ? Elle s'assure que les élèves emploient les bons mots lorsqu'ils formulent leurs hypothèses. Elle a également recourt au modelage afin que les enfants formulent bien leurs phrases.
Déroulement	* L'enseignant poursuit ensuite par une lecture animée du livre. À la fin de l'histoire il pose des questions sur l'histoire afin de s'assurer de la compréhension des élèves <i>Qui sont les parents de Roméo ?</i> <i>Que fait Roméo les jours de pluie ?</i>

Que fait-il lorsqu'il fait beau à l'extérieur ?

L'enseignant procède à de la clarification directe (donner une courte définition, un synonyme ou la traduction en anglais) pour les mots qui causent problèmes afin de poursuivre la lecture du livre de manière éclairée.

Prolongement

* À la fin de l'histoire, l'enseignant tourne les pages du livre et demande à quelques élèves de l'aider à redire l'histoire en évoquant de nouveaux mots appris.

Séance 2	Pelage, rayé et roux
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 3 mots
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	L'enseignant présente la petite mascotte de la classe, Roméo le chat. Celui-ci débute son apprentissage du français, il miaule le reste du temps. Il ne comprend pas certains mots qui racontent son histoire et demande l'aide des élèves.
Déroulement	* L'enseignante reprend tranquillement la lecture du livre et demande à Roméo de miauler lorsqu'il y a un mot qu'il ne comprend pas dans le texte. Il miaule à la première page sur le mot pelage. Roméo demande aux élèves s'ils savent ce que veut dire le mot pelage. L'enseignant relie la phrase au complet en expliquant aux élèves que l'on peut souvent s'appuyer sur les mots autour de celui qu'on ne connaît pas afin de trouver ce qu'il veut dire. Dans la phrase <i>J'ai un pelage tout doux</i>, les enfants peuvent s'appuyer sur le mot doux pour trouver la signification de pelage. <i>Qu'est-ce qui est doux chez un chaton ?</i> L'enseignant poursuit ensuite la lecture et Roméo miaule au mot rayé qui revient deux fois dans la phrase. L'enseignant demande aux élèves s'ils se rappellent la stratégie qu'ils viennent d'utiliser afin de découvrir le sens du mot (s'appuyer sur les mots autour). L'enseignant relie donc la phrase <i>Rayé de</i>

blanc, rayé de roux... par contre, au grand désespoir de Roméo, il miaule également au mot roux. L'enseignant demande aux élèves ce que l'on peut faire pour connaître le sens d'un mot alors qu'on a également de la difficulté avec les mots qui l'entourent. Y-a-t'il quelque chose d'autres que les mots qui peuvent nous aider ? Il amène les élèves à réfléchir que même les images peuvent nous aider.

Il reprend la phrase : rayé de blanc, rayé de roux... et demande aux élèves, en regardant l'image de se demander comment le mot blanc (le seul mot connu par Roméo) peut les amener à trouver ce que veut dire le mot rayé. Qu'est-ce que je vois de blanc dans l'image ?

À l'aide du même raisonnement, il continue la phrase et demande aux élèves ce que peut vouloir dire le mot roux. Il fait l'analogie avec rayé de blanc, que peut être le mot roux (une couleur) ? Quelle peut être cette mystérieuse couleur ? Faire également le rapprochement avec l'anglais ou le mot roux n'existe pas.

Objectivation

* Roméo remercie les amis de la classe pour cette merveilleuse leçon. Maintenant qu'il a appris ces mots, il demande à ceux-ci si certains ont un animal de compagnie à la maison ? De quelle couleur est son pelage ? Qui dans la classe a un animal rayé ? Qui a un animal roux ? N'y a t'il que les chats qui sont roux ? Est-ce qu'un chien peut être roux ? Une personne ?

Séance 3	câliner, grenier
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 2 mots
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	Roméo est à nouveau de retour pour remercier les enfants de leurs explications d'hier. Par contre, il a continué de lire le livre et a rencontré d'autres mots qu'il ne connaît pas. L'enseignant ouvre la page dans le grenier et demande aux élèves où se trouve Roméo sur l'illustration (3 choix) et comment ils ont fait pour le reconnaître. Cet exercice vise le réemploi des mots appris à la séance précédente.
Déroulement	* L'enseignant relie alors la page et Roméo tout triste explique que le livre lui dit qu'il va jouer dans le grenier mais qu'il se sait pas où est le grenier et qu'il aimerait bien que les élèves l'aident à découvrir de quoi il s'agit. L'enseignante suggère donc aux élèves d'essayer d'employer les stratégies qu'ils ont utilisées hier. Est-ce que de se fier sur les mots autour nous aide ici ? Non ! Peut-on se fier à l'image ? Oui ! Que nous dit cette image ? - On est dans la maison - Il fait noir (pas de fenêtre) - Il y a beaucoup d'objets mais pas de lit, de télévision... - Des objets sont rangés dans une grosse malle - Il y a une toile d'araignée, une souris...

À l'aide d'un dessin de maison, l'enseignant questionne les enfants un à un sur les pièces. Est-ce la salle de bain ? Non, pourquoi ? Et procède ainsi par élimination. Avec les indices, l'enseignant guide leur choix vers la pièce la plus haute de la maison.

Roméo est très content de finalement pouvoir jouer avec ses frères et sœurs. Mais avant d'y aller, il demande aux élèves de l'aider une dernière fois. L'enseignant prend donc la dernière page et la lit. Roméo miaule à câliné. L'enseignant demande aux élèves s'ils peuvent réemployer les 2 stratégies précédentes afin de trouver ce que veut dire le mot en question. Ici l'image aide beaucoup mais l'enseignant présente également une troisième stratégie qui consiste à trouver un petit mot dans le grand mot. En regardant l'image et en cherchant un petit mot dans le mot peut-on trouver pourquoi Roméo a du plaisir ? Si les élèves ne reconnaissent pas le mot, l'enseignant peut les guider vers le mot calin.

Objectivation

* Roméo remercie les amis de la classe de lui avoir appris toutes ces nouvelles manières de découvrir des mots. Il demande aux élèves si ceux-ci sont capables d'énumérer les 3 stratégies vues en classe à cet effet. Des pictogrammes peuvent même être affichés au tableau comme aide visuel.

Séance 4	Approfondissement des mots 1 à 5
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.
Matériel	* livre Roméo le chaton * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de reproduction de dessin : en groupe de 2 ou 3, les élèves doivent compléter le dessin de la personne (chandail et couleur de cheveux) et du chat, à l'aveugle, selon la description que leur fait leur coéquipier à l'aide du canevas. 2) Activité de description de dessin (accompagné du professeur): en groupe de 2 ou 3, les élèves doivent décrire différents dessins à leur camarade, dos à eux. Le camarade doit finir le dessin de la description de la maison (déjà commencé sur un canevas) selon la description de l'autre (ex : le grenier est en haut et il y a un lit dans le grenier). 3) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons, les élèves doivent

identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon.

Objectivation * L'enseignante procède à une relecture de l'histoire et cette fois, les enfants doivent identifier 5 nouveaux mots dans le livre pour lesquels ils ne connaissent pas la définition et pour lesquels ils pourraient utiliser les 3 stratégies apprises.

Séance 5	Rigolé, faufile, feutré
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de forme de 3 mots
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	* Roméo explique aux enfants qu'il a tellement aimé leurs trucs la semaine dernière pour trouver le sens de nouveaux mots que cette fois-ci c'est lui qui veut les aider. Comme ils (les élèves) ont identifié la semaine dernière des mots qu'ils ne connaissaient pas, ensemble ils vont essayer de découvrir de quoi il s'agit.
Déroulement	* L'enseignant relie la page « Grrrr, assez rigolé... » et demande à Roméo s'il sait ce que le mot veut dire, malheureusement, celui-ci est également dans le néant. Il propose alors aux élèves d'utiliser les stratégies qu'ils ont mises en place la semaine dernière. Est-ce que les élèves peuvent utiliser l'image ? Non. Est-ce qu'ils peuvent utiliser les mots autour ? Mmmm.. c'est assez difficile. Il nous reste donc la stratégie du petit mot dans le grand mot. Est-ce que quelqu'un voit un plus petit mot dans rigolé ? (ri) du verbe rire. Exact, le mot rigolé veut dire la même chose que rire. * L'enseignant demande aux élèves de formuler à leur tour une phrase à partir d'un moment qui les a bien fait rire mais d'utiliser le mot rigolé à la place. Ex : Hier j'ai bien rigolé quand ma sœur est tombée par terre.

* Roméo poursuit sa lecture sur la même page afin de trouver le deuxième mot que les élèves n'ont pas compris le sens : faufile. Il repose donc les mêmes questions afin de trouver la stratégie appropriée. Ici est-ce que l'image peut nous être utile ? Peut-être, mais ce n'est pas suffisant, nous avons besoin de quelque chose d'autre. Est-ce que les mots autour peuvent nous aider ? Peut-être bien ! Peut-être que l'image et les mots aux alentours seraient utiles ! L'enseignant relie donc la phrase « C'est moi le tigre du Bengale, je me faufile... ». Donc, que sait-on sur le chat ? Que fait-il ? Il prétend être un tigre. Excellent ! Et que fait le tigre dans la forêt ? (Il chasse les animaux) Est-ce que le tigre fait beaucoup de bruit quand il chasse ? (Non, il veut surprendre les animaux donc il essaie de rester silencieux en s'approchant d'eux et contourner les arbres, les obstacles). S'approcher afin de ne pas se faire remarquer tout en contournant des obstacles, ça s'appelle « se faufile »

* L'enseignant demande aux élèves des situations où ils doivent se faufile. Ex : quand on fait notre rang et on veut voler la place de quelqu'un sans qu'il s'en aperçoive, lorsqu'on va au centre commercial et que l'on doit marcher entre les gens...

* Finalement, le mot « feutré » dans la même phrase « je me faufile à pas feutrés ». Ici, quelle stratégie pouvons nous employer ? Le petit mot dans le grand mot et les mots autour peuvent nous aider. Dans le mot feutré il y a le mot feutre. Est-ce que quelqu'un sait ce qu'est du feutre (un crayon feutre, du feutre...). L'enseignant sort donc l'intérieur d'un crayon feutre et le montre aux élèves et le compare au feutre. Pourquoi le

chat dit-il que ses pas son feutrés ? Est-ce qu'ils sont colorés ?
Non !

* L'enseignant distribue donc aux élèves un petit de morceaux de feutre à chacun et leur demande de le mettre sur leurs pattes, comme s'ils étaient des chats. Est-ce qu'on les entend marcher ? Non, le feutre coupe le son. Les pas feutrés sont donc des pas silencieux. Il peut ensuite leur demander de marcher de manière normale puis, soudainement de manière feutrée.

Prolongement

* Roméo félicite les élèves car les stratégies qu'ils connaissent vont vraiment les aider lors d'une prochaine lecture de livre. Il invite les élèves à afficher les 3 nouveaux mots sur le mur de mot. L'enseignant relie également la page du livre afin de recoller toutes les nouvelles connaissances de la journée. Il présente également les mots du lendemain en demandant aux élèves de penser à ce qu'ils pourraient bien vouloir dire.

Séance 6	berceuse, bondis
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 2 mots
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'enseignant débute en demandant aux élèves s'ils ont réfléchi aux deux nouveaux mots de la journée. Il écoute les suggestions des élèves quant aux mots « berceuse » et « bondir »
Déroulement	* L'enseignant relie la même page d'hier et poursuit à la page suivante. À la fin de la deuxième page elle demande aux élèves si maintenant ils ont une idée de ce que veut dire le mot « bondis » ou s'ils ont une idée de la stratégie à utiliser. Ici l'image et les mots autour peuvent nous aider. Après s'être faufilé à pas feutrés, que fait le chat qui se prend pour un tigre ? (Il saute pour attraper l'animal qu'il veut manger). Alors sauter rapidement afin de surprendre quelqu'un ou sauter parce qu'on a été surpris, c'est bondir. * Les élèves peuvent donner des exemples de moments où ils ont bondit. * L'enseignant procède ensuite à la lecture de la page « ma mère s'appelle Prune, elle est chanteuse.... » et demande aux élèves si maintenant, à l'aide des stratégies ils sont capables de déterminer ce que veut dire le mot. Ici les stratégies à utiliser sont celles du petit mot dans le grand mot et des mots autour.

Est-ce que quelqu'un voit le petit mot dans berceuse ? (berce).
Est-ce que quelqu'un sait ce que le mot berce veut dire ? Si non, regardons les mots aux alentours. Si la maman est chanteuse et que Roméo écoute ses berceuses la nuit. Est-ce qu'il se pourrait qu'une berceuse soit une sorte de chanson ? Quelle sorte de chanson crois-tu que la maman chante la nuit ? Des chansons pour danser ? Non...

Objectivation

* L'enseignant relie tout le livre et à la suite, il demande aux élèves s'ils se rappellent des 10 mots qu'ils ont nouvellement appris. Il affiche finalement les 2 nouveaux mots au mur de mots.

Séance 7	Approfondissement des mots 6 à 10
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, de l'usage et du sens de 5 mots
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	1) Activité d'association d'images : sur une feuille, les élèves doivent trouver les activités où la personne/l'animal se faufile et les colorier et expliquer à ses camarades pourquoi il en pense ainsi. 2) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons. Les élèves doivent identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon. 3) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent mimer un des mots de la semaine représenté sur un carton. Les coéquipiers doivent trouver le plus rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner un jeton.
Objectivation	* L'enseignant procède à une relecture du livre en demandant cette fois aux élèves de montrer le pouce vers le haut (thumbs up) quand ils entendent un des 10 mots qu'ils ont appris au cours des deux dernières semaines.

Séance 8	Approfondissement de 10 mots
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 10 mots.
Matériel	* livre Roméo le chaton * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant appelle les élèves au tapis et leur demande quels sont les 10 mots qu'ils ont appris cette semaine et leur demande une courte définition de chacun d'eux. Elle explique ensuite les 3 stations qui renvoient chacun de ces 10 mots.
Déroulement	1) Jeu d'association de mots : À l'aide de l'histoire, les élèves doivent associer les 10 mots de vocabulaire appris à un autre mot du texte qui se trouve sur une étiquette. Chacun des 20 mots est accompagné d'un dessin afin de soulager la charge cognitive des élèves. 2) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons. Les élèves doivent identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon. 3) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent mimer un des mots représenté sur un carton. Les camarades doivent trouver le plus rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner un jeton.
Objectivation	* L'enseignante relie avec les élèves une dernière fois l'histoire de Roméo le chaton et leur demande leurs impressions. Elle leur

annonce que la semaine prochaine ils découvriront un nouveau livre, lui aussi parlant d'un chat.

Situations d'apprentissages Vocabulaire

Album 2 : J'ai perdu mon chat par Philippe Béha

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissage, les enfants seront amenés à développer leur vocabulaire à l'aide de tâches réceptives et productive visant à la fois l'apprentissage de la forme, du sens et de ses usages.

Séance 1	Lecture de l'album et discussion de l'histoire
Durée	20 minutes
Objectif	Lecture du livre et présentation du vocabulaire
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignant présente le livre aux élèves et leur demande de faire des prédictions quant à son contenu. Il s'assure que les élèves emploient les bons mots lorsqu'ils formulent leurs hypothèses. Il a également recourt au modelage afin que les enfants formulent bien leurs phrases.
Déroulement	* L'enseignant poursuit ensuite par une lecture animée du livre. Entre les pages 4 et 16, il s'arrête à chaque double page afin de demander aux élèves de reformuler ce qui vient de se produire. Le petit garçon a-t-il retrouvé son chat ? Qu'est-ce que ses amis ont trouvé à la place ? Où le petit garçon l'a-t-il mis ?

L'enseignant procède à de la clarification directe (donner une courte définition, un synonyme ou la traduction en anglais) pour les mots qui causent problème afin de poursuivre la lecture du livre de manière éclairée.

Prolongement

* À la fin de l'histoire, l'enseignant tourne les pages du livre et demande à quelques élèves de l'aider à redire l'histoire du livre en évoquant des nouveaux mots appris.

Séance 2	Édredon, placard et couronner
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, d'emploi et de la forme de 3 mots
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif *histoires séquentielles
Mise en contexte	L'enseignant explique aux élèves qu'il a perdu la mémoire pendant la nuit et qu'il ne se rappelle plus de certains mots de l'histoire.
Déroulement	* L'enseignant montre l'image du placard dans le livre. Elle demande aux élèves si quelqu'un se rappelle de quoi il s'agit. S'il est encore inconnu des élèves, il demande ensuite à ceux-ci quel est le nom de cet objet en anglais. * Il demande ensuite aux élèves s'ils connaissent d'autres mots en français qui ont une signification similaire à placard (ex : armoire, garde-robe...) * Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette contenant l'image. * L'enseignant montre l'image de l'édredon. Elle demande aux élèves si quelqu'un se rappelle du mot. S'il est encore inconnu des élèves, il leur demande comment ils nomment cet objet dans leur langue maternelle. * Il demande ensuite aux élèves de se former leur propre définition du mot en montrant différents objets semblables/différents (couverture, couvre-lit, linge à vaisselle,

nappe...) et demande ce qui caractérise l'édredon en répétant le mot à chaque fois (ex : est-ce qu'une nappe est comme un édredon ?)

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette édredon contenant l'image.

* L'enseignant lit ensuite la page 19 du livre: *Pour couronner la journée...* Il demande ensuite aux élèves ce qu'ils croient que couronner veut dire.

Certains élèves vont peut-être reconnaître qu'il y a le mot Couronne dans Couronner. Si non, leur demander de voir s'ils ne trouvent pas un petit mot dans le grand mot et leur demander ce que veut dire le mot couronne.

* L'enseignant demande aux élèves s'ils savent pourquoi le mot couronner est employé. (Est-ce parce qu'il a un chapeau sur la tête ?) Mener les élèves vers l'explication qui veut que pour couronner le tout, pour couronner la journée... est une expression qui signifie l'achèvement final (comme lorsque l'on remet la couronne à quelqu'un).

* L'enseignant demande aux élèves de nommer une suite d'évènements qui sont arrivés (à l'aide d'images séquentielles) et de terminer avec « Pour couronner la journée » ou « Pour couronner le tout ». Il modèle également un exemple.

* Finalement, l'enseignant affiche l'étiquette « Pour couronner le tout » et « Pour couronner la journée » avec une petite image qui démontre une séquence d'évènements.

Objectivation La mascotte de classe vient s'assurer que l'enseignant a bien retrouvé la mémoire, il lui soumet donc des propositions sur les 3 mots aujourd'hui en commettant des erreurs sur leur sens, leur forme et leur usage. Les élèves doivent s'assurer que la mascotte n'induit pas l'enseignant en erreur.

Séance 3	Sautillait, dandinait
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement de la forme, du sens et de l'usage de 2 mots.
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	L'enseignant explique aux élèves que cette fois-ci c'est la mascotte qui s'est cogné la tête et qui ne comprend plus ce que certains mots du texte veulent dire.
Déroulement	* L'enseignant lit la phrase : J'ai rattrapé ton chat jaune et noir. Il sautillait sur le trottoir. Et il demande aux élèves ce que l'oiseau (le canari) peut être en train de faire. À quel mot ressemble le mot <i>sautillait</i> (ex : sauter). Demander aux élèves de trouver un petit mot dans le grand mot qui pourrait les aider à trouver de quoi il s'agit. * L'enseignant et les enfants font l'expérience des différents mots en bougeant (sauter vs sautiller) * L'enseignant demande ensuite aux enfants de parler de moments où l'on saute par rapport à d'autres où l'on sautille. * Faire remarquer aux élèves qu'il y a saut dans sautiller et que souvent lorsque l'on trouve un plus petit mot dans un grand mot, que cela nous donne des indices sur son sens. * Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette sautiller avec une image. * L'enseignant lit la phrase : Je te ramène ton chat blanc et noir, il se dandinait dans le couloir. Et demander aux élèves ce que le pingouin pouvait être en train de faire.

* Il explique ensuite que se dandiner signifie se bouger les fesses.

* Il demande aux élèves de se dandiner et de trouver des raisons quant ils se dandinent (ex : quand je lave mon pupitre je me dandine...)

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette dandiner avec une image.

Objectivation

* À la fin, l'enseignant, sous la forme d'un Jean dit, intègre les nouveaux mots appris (dandiner, sautiller) à d'autres verbes, la mascotte participe également à cette activité et les élèves doivent déterminer si elle perd ou si elle peut continuer le jeu.

Séance 4	Approfondissement des mots 1 à 5
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de carte sémantique (accompagné du professeur), les élèves réalisent des cartes sémantiques des différents mots appris 2) Activité de description de dessin : en groupe de 2 ou 3, les élèves doivent décrire différents dessins à leur camarade, dos à eux (ex : le mouton se dandine dans le placard. Il a un édredon sur la tête...) Ce dernier doit choisir parmi une série de 8 images laquelle est la bonne. 3) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons. Les élèves doivent identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon.

Objectivation * L'enseignant procède à une relecture de l'histoire et cette fois, les enfants doivent identifier 5 nouveaux mots dans le livre pour lesquels ils ne connaissent pas la définition.

Séance 5	s'installera, défiler, promenait
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 3 mots
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	* L'enseignant sort la mascotte de la classe qui va aider les élèves à découvrir ce que veulent dire les mots qu'ils ne connaissent pas.
Déroulement	* La mascotte débute d'abord par le mot « promenait ». Elle lit la phrase et demande aux élèves si le sens de la phrase peut leur permettre de formuler des hypothèses sur ce que ce mot veut dire. Qu'est-ce que cochon pouvait bien faire sur le gazon ? Elle incite ensuite les élèves à regarder s'il y a un petit mot dans le grand mot qui peut les aider à trouver de quoi il s'agit. (Promen...). Finalement, la mascotte de la classe imite le geste tout en explicitant ce qu'elle fait. Je me promène dans la classe, je me promène sur l'ordinateur, je me promène sur le comptoir.... * L'enseignant demande aux élèves s'ils ont trouvé ce que le mot promène veut dire. Il demande également aux élèves quelques endroits (à l'intérieur et à l'extérieur) où l'on peut se promener. * Il poursuit ensuite sa lecture à la page suivante au mot « s'installera ». Elle demande aux élèves si l'image ou le sens de la phrase peuvent les aider à trouver ce qu'il fait. Les élèves formulent leurs hypothèses. Il invite ensuite les élèves à

découvrir s'il y a un petit mot dans le grand mot... Cette fois-ci il y en a 2 ! Que veut dire le mot « installer » ? Il donne des exemple : installe ton image sur la fenêtre, installe le mot sur le mur de mot... Elle indique ensuite aux élèves que « s'installer » c'est installer notre propre personne. Donc, si je m'installe, c'est que je vais resté là longtemps (comme le mot sur le mur de mots ou l'image sur la fenêtre), il faut donc être confortable.

* Il demande aux élèves de quoi ils auraient besoin pour « s'installer » dans le coin lecture (des coussins, un livre...), dans une cuisine (de la nourriture...)

* L'enseignant prend finalement la page où figure le mot « défiler ». Il donne des exemples aux enfants afin de trouver ce que le mot veut dire. Il leur dit qu'au début de l'année, lors de leur parade, ils ont défilé dans l'école et dans la cour... ou encore qu'à l'Halloween, ils ont défilé dans le gymnase avec leur costume. Lui même peut même faire une petite démonstration du mot. Lorsque les élèves ont formulé leur hypothèse sur le mot ou trouvé une définition dans leur langue maternelle, il leur spécifie que lorsqu'on défile, on tient à se montrer ou à montrer quelque chose que nous avons sur nous.

* Il demande aux élèves s'ils connaissent d'autres situations où l'on voit des gens ou des choses défiler (parade de mode, roi ou reine dans un carrosse...)

Prolongement

* La mascotte félicite les élèves car les stratégies qu'ils connaissent vont vraiment les aider lors d'une prochaine lecture

de livre. Il invite les élèves à afficher les 3 nouveaux mots sur le mur de mot. Il demande aux élèves de formuler une courte définition des 8 mots vus jusqu'à maintenant dans ce livre.

Séance 6	souci, scarabée
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 2 mots
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'enseignant débute en demandant aux élèves s'ils ont réfléchis aux deux nouveaux mots de la journée. Il écoute les suggestions des élèves quant aux mots « berceuse » et « bondir »
Déroulement	* L'enseignant relie les 2 premières pages du livre (J'ai perdu mon chat... et je me fais du souci.) et demande aux élèves s'ils ne pourraient pas réutiliser l'une des 3 stratégies pour les aider à trouver ce que les mots veulent dire. <i>Est-ce que l'image peut nous aider ? Peut-être, sur une image on voit que le garçon est triste et sur l'autre le chat est content. Est-ce que on peut trouver le petit mot dans le grand mot ? Non. Est-ce que on peut regarder les mots à côté ? Peut-être. J'ai perdu mon chat... comment se sent-on quand on perd quelque chose ? On est triste... Ensuite il décrit son chat... il veut donc le retrouver... Et si le petit garçon a peur qu'il arrive quelque chose à son chat... comment se sent-il ? He is worried... Il se fait du souci !</i> * L'enseignant demande aux élèves de formuler une fois où ils se sont fait du souci. Celles-ci peuvent être vraies ou inventées.

Les élèves doivent formuler leur phrase ainsi : *Un jour, je me suis fait du souci parce que....*

* L'enseignant dit aux élèves que cette fois-ci, ils cherchent à trouver ce que le mot « scarabée » veut dire. Il relit donc la page contenant le mot (J'ai même vu défiler... jaune, noir et blanc.). *Elle demande aux élèves laquelle des 3 stratégies vues pourraient les aider. (Regarder l'image). Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ? (L'enseignant peut relire la phrase au besoin). Donc selon vous, c'est quoi le scarabée ?* Afin que l'image soit plus claire, l'enseignant peut montrer une vraie image d'un scarabée et leur demander où l'on retrouve cet insecte ?

Objectivation

* L'enseignant relie tout le livre et, à la suite, il demande aux élèves s'ils se rappellent des 10 mots qu'ils ont nouvellement appris. Il affiche finalement les 2 nouveaux mots au mur de mots.

Séance 7	Approfondissement des mots 6 à 10
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 5 mots
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de phrases contextualisées : L'enseignant lit des phrases aux élèves contenant chacun des 5 mots vus cette semaine. Les élèves doivent identifier si les mots sont bien employés selon le contexte. 2) Activité de carte sémantique : Avec un adulte, les élèves doivent réaliser des cartes sémantiques pour chacun des 3 verbes (s'installer, défiler, promener). 3) Jeu de « Jean dit » : Les élèves regardent des images clés correspondant à celles sur les étiquettes mots afin de leur rappeler les mots vus, ils doivent ensuite dicter des actions à leurs camarades sous le principe du jeu. Ils changent d'animateur tous les 5 mots.
Objectivation	* L'enseignant procède à une relecture du livre en demandant cette fois aux élèves de montrer le pouce vers le haut (thumbs

up) quand ils entendent un des 10 mots qu'ils ont appris au cours des deux dernières semaines.

Séance 8	Approfondissement de 10 mots
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 10 mots.
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant appelle les élèves en avant et leur demande quels sont les 10 mots qu'ils ont appris cette semaine et leur demande une courte définition de chacun d'eux. Il explique ensuite les 3 stations qui renvoient chacun de ces 10 mots.
Déroulement	1) Activité de production de phrases. Les élèves doivent piger un mot parmi ceux vu cette semaine et produire une phrase avec ce même mot. Les camarades doivent identifier ce mot et valider si celui-ci est bien employé. 2) Activité de phrases contextualisées. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas dans le bon contexte, les élèves doivent identifier le mot et proposer une alternative. 3) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent mimer un des mots des 4 dernières semaines représenté sur un carton. Les coéquipiers doivent trouver le plus rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner un jeton.
Objectivation	* L'enseignant demande aux élèves de lui résumer les 2 derniers livres qui viennent de lire en spécifiant les 20 mots de vocabulaire qu'ils ont appris.

Situations d'apprentissages Vocabulaire

Album 3 : Je suis Louna et je pars à l'aventure par Bertrand

Gauthier

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissage, les enfants seront amenés à développer leur vocabulaire à l'aide de tâches réceptive visant à la fois l'apprentissage de la forme, du sens et de ses usages.

Séance 1	Lecture de l'album et discussion de l'histoire
Durée	20 minutes
Objectif	Lecture du livre et présentation du vocabulaire
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignant présente le livre aux élèves et leur demande de faire des prédictions quant à son contenu tout en bâtissant un champ lexical autour du mot aventure. Il s'assure que les élèves emploient les bons mots lorsqu'ils formulent leurs hypothèses. Il a également recourt au modelage afin que les enfants formulent bien leurs phrases.
Déroulement	* L'enseignant poursuit ensuite par une lecture animée du livre. Entre les pages 6 et 29, il s'arrête à chaque double page afin de demander aux élèves qu'est devenu Louna ? Qu'est-ce qu'elle fait?

L'enseignant procède à de la clarification directe (donner une courte définition, un synonyme ou la traduction en anglais) pour les mots qui causent problème afin de poursuivre la lecture du livre de manière éclairée.

Objectivation

* À la fin de l'histoire, l'enseignant tourne les pages du livre et demande à quelques élèves de l'aider à redire l'histoire du livre en évoquant des nouveaux mots appris.

Séance 2	peuplé, parachutiste, montgolfière
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 3 mots
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure * tableau blanc interactif
Mise en contexte	La mascotte de la classe évoque un grand découragement, elle ne connaît pas tous les mots de l'histoire et ça l'empêche de comprendre ce qui se passe. Elle demande de l'aide aux élèves afin de trouver des moyens de comprendre ces mots.
Déroulement	* L'enseignant montre l'image du parachute dans le livre. Elle demande aux élèves si quelqu'un sait de quoi il s'agit. S'il est encore inconnu des élèves, il demande ensuite à ceux-ci quel est le nom de cet objet en anglais. * Il fait ensuite remarquer la différence aux élèves entre parachute (l'objet) et le mot parachutiste. Quel est le lien entre les 2 mots ? Si parachute est l'objet et que Louna est parachutiste, qu'est-ce que cela signifie ? Faire le lien avec d'autres mots (fleur/fleuriste, garage/garagiste, dent/dentiste) * Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette contenant l'image. * L'enseignant montre l'image de la montgolfière. Il demande aux élèves si quelqu'un se rappelle du mot. S'il est encore inconnu des élèves, il leur demande comment ils nomment cet objet dans leur langue maternelle.

* Demander aux élèves s'ils peuvent trouver un truc afin de se souvenir du mot

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette montgolfière contenant l'image.

* L'enseignant lit ensuite la page 8 du livre: *un continent peuplé de géants* Demander ensuite aux élèves ce qu'ils croient que peuplé veut dire.

Leur demander de voir s'ils ne trouvent pas un petit mot dans le grand mot et leur demander ce que veut dire le mot peuple.

* L'enseignant explique aux élèves que le peuple, ce sont les gens/insectes qui habitent un endroit. On peut également les appeler les habitants

* L'enseignant demande aux élèves de nommer des gens/insectes/bestioles qui peuplent un endroit en modelant le tout (ex : les fourmis peuplent la fourmilière ou la fourmilière est peuplé de fourmis...)

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette peuple avec son image.

Objectivation

L'enseignant distribue aux élèves des cartes vrai ou faux. Elle nomme le nom de certains élèves qui devront fournir une définition exacte ou un exemple de phrase où le mot est bien employé s'ils possèdent une carte vrai ou le contraire, s'ils possèdent une carte faux. C'est à la mascotte de savoir qui l'induit en erreur ou non !

Séance 3	lectrice, fouilleuse
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement de la forme, du sens et de l'usage de 2 mots.
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	La mascotte explique aux élèves qu'elle a tellement adoré les trucs que les élèves lui ont donné la dernière fois si elle ne connaissait pas un mot dans le texte qu'elle a invité son ami qui lui aussi a un grand besoin d'aide.
Déroulement	* L'enseignant lit la phrase : <i>Quand je suis Louna, la lectrice Louna....</i> Et demander aux élèves si le mot lectrice leur fait penser à un autre mot qu'ils connaissent. L'enseignant suggère également aux élèves de regarder l'illustration afin de les aider. * À l'image de la séance précédente, amener les élèves à réaliser que les mots lecture et lectrice font parti de la même famille de mots * Demander aux élèves de trouver d'autres mots dans le texte qui se rapportent à des mots de même famille (exploration → exploratrice, naviguer → navigatrice) * Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette lectrice avec une image. * L'enseignant lit la phrase : <i>Quand je suis Louna, la fouilleuse Louna...</i> * Demander aux élèves, en s'appuyant sur les images, de trouver ce que signifie le mot fouilleuse

* Demander aux élèves s'ils trouvent un petit mot dans le grand mot, sinon, les aider à découvrir fouiller et ses synonymes (chercher...)

* Demander aux élèves s'ils trouvent d'autres mots dans le texte qui finissent par euse en équipe de 5. chercheuse, globe-trotteuse, fonceuse, grimpeuse)

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette fouiller/fouilleuse avec une image.

Objectivation

* À la fin, l'enseignant fait un retour sur les différents suffixes appris par les élèves lors de 2 dernières séances. Les élèves doivent aider les 2 amis mascottes à trouver une stratégie appropriée pour identifier le sens d'un mot.

Séance 4	Approfondissement des mots 1 à 5
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de mots de même famille (accompagné du professeur), les élèves réalisent des tableaux regroupant les mots de même famille des différents mots appris 2) Activité de description de dessin : en groupe de 2 ou 3, les élèves doivent décrire différents dessins à leur collègue dos à eux (ex : la parachutiste a vu une montgolfière Ce dernier doit choisir parmi une série de 8 images laquelle est la bonne. 3) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons. Les élèves doivent identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon.

Objectivation * L'enseignant procède à une relecture de l'histoire et cette fois, les enfants doivent identifier 5 nouveaux mots dans le livre pour lesquels ils ne connaissent pas la définition.

Séance 5	barbichette, ouragan, fonceuse
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement de la forme, du sens et de l'usage de 3 mots.
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	L'enseignant explique aux élèves qu'il a relu le livre pendant la fin de semaine et qu'il ne comprend pas tous les mots et qu'elle sollicite leur aide afin de trouver les meilleures stratégies.
Déroulement	* L'enseignant lit la page : « Quand je suis Louna, la grimpeuse Louna, je double à raquette un yéti à barbichette » et demande aux élèves quelles stratégies de lecture ils pourraient employer pour trouver la signification du mot barbichette. Il mentionne également qu'il y en a au moins 2. L'enseignant explique également aux élèves que parfois, il faut utiliser plus d'une stratégie. * Ici les élèves doivent regarder l'image afin de trouver ce que le yéti a des spécial. Ils doivent également retrouver le mot « barbe » à l'intérieur de « barbichette ». L'enseignant mentionne qu'une barbichette est une petite barbe et que souvent, les mots se terminant en -ette signifient le « plus petit » de quelque chose. Elle donne des mots aux élèves et leur demande de former le « plus petit » fille → fillette, tape → tapette, maison → maisonnette, boule → boulette, ferme → fermette, boucle → bouclette. Il émet cependant un bémol, ce n'est pas TOUS les mots qui se terminent en -ette qui signifie « le plus petit », il faut vérifier avec le sens de la phrase (ex :

cassette n'est pas une petite casse, une douillette n'est pas une petite douille).

* L'enseignant demande aux élèves s'ils savent ce que le mot ouragan veut dire. Elle leur demande s'ils peuvent s'utiliser d'une stratégie afin de deviner de quoi il s'agit. Ici l'image et les mots autour peuvent aider. Elle leur demande ce qu'est le mot en anglais.

* Il explique également aux élèves que le mot ouragan peut être utilisé dans d'autres contextes qu'une tempête sur l'océan. Il présente d'ailleurs la couverture du livre « l'ouragan » de Robert Munch et leur demande de faire des prédictions quant au choix du titre du livre.

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette ouragan avec une image.

* L'enseignant lit la phrase : Quand je suis Louna, la fonceuse Louna...

* Demander aux élèves, en s'appuyant sur les suffixes de la semaine dernière, ce que veut dire le -euse de fonceuse (quelqu'un qui...)

* Il demande aux élèves s'ils savent ce que veut dire le mot « foncer » (pas le dégradé de couleur) en se servant de l'image. Qu'est-ce que Louna doit faire pour traverser le pont ? A-t-elle peur ? Il les amène à réfléchir sur le sens du mot. Foncer signifie, avancer malgré les obstacles, malgré les peurs.

* Il fournit finalement des exemples et des contre-exemples où les élèves doivent identifier si lors de cette situation la personne fonce ou non.

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette foncer avec une image.

Objectivation

* À la fin, l'enseignant invite les élèves à fournir une définition des 3 nouveaux mots qu'ils viennent de voir. Il leur montre également la comptine « je te tiens par la barbichette ».

Séance 6	atterrir, se balader
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement de la forme, du sens et de l'usage de 2 mots.
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	L'enseignant explique aux élèves qu'elle va cette fois-ci les guider afin de choisir la/les bonne(s) stratégie(s) afin de comprendre ce que veulent dire les mots qu'ils ont choisi la semaine dernière.
Déroulement	* Il lit la page : « Quand je suis Louna, la parachutiste Louna, j'atterris à deux pas, d'un lama blanc ». Maintenant qu'ils savent ce que le mot parachutiste veut dire, est-ce qu'ils peuvent déterminer ce que le mot « atterrir » veut dire. * Il demande aux élèves, s'ils connaissent d'autres choses que un parachute (objet ou animaux) qui atterrissent (oiseau, avion, montgolfière, hélicoptère...) * Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette atterrir avec une image. * L'enseignant demande aux élèves s'ils ont trouvé ce que le mot balader veut dire. Il mentionne que ce mot veut dire la même chose (un synonyme) qu'un autre mot de vocabulaire qu'ils ont appris ces dernières semaines. Il leur demande, grâce à la grande image, de trouver ce mot et de fournir une définition.

* À l'aide des cartons rouges et verts (vrai ou faux) il demande à certains élèves de venir fournir un exemple juste ou erroné de ce mot et aux autres de fournir un verdict.

* Finalement, l'enseignant affiche le mot étiquette balader avec une image.

Objectivation

* À la fin, l'enseignant fait un retour sur les différents suffixes appris par les élèves lors des 2 dernières séances.

Séance 7	Approfondissement des mots 1 à 10
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et des usages de 5 mots.
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de mots d'association de mots avec l'image : en groupes de 2-3, les élèves devront associer chacun des mots correctement avec plusieurs images. Ils devront faire attention car certaines images ne sont là que pour les piéger. 2) Activité de suffixes : en groupes de 2-3 les élèves devront former de nouveaux mots avec les suffixes –ette et –euse à l'aide de mots préalablement fournis. Ils doivent déterminer si le nouveau mot sera « le plus petit de » ou « quelqu'un qui ». 3) Activité de leurres sémantiques. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas bons. Les élèves doivent identifier le mot dont le sens ne convient pas à la phrase, et trouver le bon.

Objectivation * L'enseignant procède à une relecture de l'histoire et cette fois en demandant aux élèves de retrouver les 10 nouveaux mots qu'ils ont appris avec cette histoire.

Séance 8	Approfondissement de 10 mots
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 10 mots.
Matériel	* 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 30 mots appris depuis le début.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de mimes : les élèves trouveront sur des cartes, des images de certains des mots vus depuis le début. Ils devront à l'aide de mimes (sans aucun son) faire deviner aux autres de quel mot il s'agit. 2) Jeu de mémoire : à la manière d'un jeu de mémoire, les élèves doivent trouver les 2 cartes identiques. Cependant, lors de ce jeu, une des cartes est une image et l'autre est la forme écrite du mot. 3) Activité de phrases : à l'aide du smartboard, l'enseignant lit des phrases à l'intérieur desquelles il manque un mot. Les élèves doivent trouver le bon mot dans la colonne de droite et le faire glisser jusqu'à la bonne phrase.
Objectivation	* L'enseignant demande aux élèves quels étaient les 10 mots qui étaient à la révision cette semaine et s'ils ont trouvé difficile de se les remémorer.

Situations d'apprentissages Vocabulaire

Album 4 : Pistoubrelou et la gourmandise par Michèle Beauchamp

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissage, les enfants seront amenés à développer leur vocabulaire à l'aide de tâches réceptive visant à la fois l'apprentissage de la forme, du sens et de ses usages.

Séance 1	Lecture de l'album et discussion de l'histoire
Durée	20 minutes
Objectif	Lecture du livre et présentation du vocabulaire
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignant présente le livre aux élèves et leur demande de faire des prédictions quant à son contenu tout en bâtissant un champ lexical autour de la gourmandise. Il s'assure que les élèves emploient les bons mots lorsqu'ils formulent leurs hypothèses. Il a également recourt au modelage afin que les enfants formulent bien leurs phrases.
Déroulement	* L'enseignant poursuit ensuite par une lecture animée du livre. Entre les pages 6 et 23, il s'arrête à chaque double page afin de demander aux élèves qu'est-ce que mange le chat? Qu'est-ce qui se passe ensuite?

L'enseignant procède à de la clarification directe (donner une courte définition, un synonyme ou la traduction en anglais) pour les mots qui causent problème afin de poursuivre la lecture du livre de manière éclairée.

Objectivation

* À la fin de l'histoire, l'enseignant tourne les pages du livre et demande à quelques élèves de l'aider à redire l'histoire du livre en évoquant des nouveaux mots appris.

Séance 2	garde-manger, évier, gourmand
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 3 mots
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* La mascotte de la classe est de retour et évoque de nouveau un grand découragement, elle ne connaît pas tous les mots de l'histoire et ça l'empêche de comprendre ce qui se passe. Elle demande de l'aide aux élèves afin de trouver des moyens de comprendre ces mots.
Déroulement	* La mascotte explique qu'elle ne comprend pas le mot gourmand. Elle demande aux élèves si, suite à la lecture du livre, ils comprennent ce que veut dire le mot. Comment est le chat ? Que fait-il dans le livre ? Elle fait également remarquer qu'un mot de la même famille est situé dans le titre. * Elle demande aux élèves de formuler des phrases avec le mot gourmand (ex : je suis gourmand quand je mange tous mes chocolats de Pâques...) * La mascotte s'arrête ensuite sur le dernier mot de la page : garde-manger. Il demande aux élèves ce qu'est le garde-manger. Elle leur demande si une des stratégies de lecture peut les aider. Regarder les mots autour est très utile mais également analyser chacune des parties de ce mot composé. Un garde-manger est l'endroit où l'on range la nourriture. Elle demande également aux élèves la traduction en anglais

* L'enseignant demande aux élèves de formuler des phrases avec ce qu'ils possèdent dans leur garde-manger. Elle leur demande également de faire des prédictions quant à ce que pourrait être un garde-robe, un garde-corps.

* Finalement, la mascotte ne comprend pas ce que veut dire le mot évier. Elle a beau regardé l'image, les mots autour, les suffixes ou le petit mot dans le grand mot, elle ne comprend pas. L'enseignant explique aux élèves qu'un évier c'est l'endroit où l'on se lave les mains. Elle demande aux élèves de formuler des phrases contenant les occasions où l'on se lave les mains ou quelque chose d'autre dans l'évier (ex : je me lave les mains dans l'évier en revenant de la récréation).

Objectivation

* La mascotte demande rapidement aux élèves une courte définition des 3 nouveaux mots appris aujourd'hui.

Séance 3	épuisé, avale
Durée	30 minutes
Objectif	Enseignement du sens, de l'usage et de la forme de 2 mots
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* Afin de voir si les élèves développent de bons réflexes à l'identification de stratégies de lecture, la mascotte a trouvé 2 nouveaux mots qu'elle ne connaît pas et pour lesquels elle aimerait bien savoir de quoi il s'agit.
Déroulement	* Elle débute à la page 6 avec le mot avale. Elle demande aux élèves quelle(s) stratégie(s) ils peuvent utiliser. Que fait le chat ? Ici l'image et les mots autour peuvent aider les élèves à trouver de quoi il s'agit. L'enseignant explique aux élèves que le mot avale veut dire la même chose que manger. * L'enseignant demande aux élèves de formuler des phrases avec le mot « avale ». * La mascotte leur donne ensuite un dernier mot. Elle lit la dernière page du livre et leur demande ce que le mot épuisé veut dire et quelles stratégies ils peuvent utiliser. Ici les mots autour et l'image peuvent les aider. L'enseignant aide les élèves en leur expliquant que épuisé veut dire la même chose que fatigué. * Il demande aux élèves de formuler des phrases avec épuisé. Il fournit ensuite aux élèves différents exemples à l'aide de mots similaires et/ou n'ayant pas totalement le même sens (ennuyé,

endormie..) et où ils doivent identifier avec leurs cartons vrais/faux s'il s'agit de synonymes ou non.

Objectivation

* Roméo remercie les amis de la classe de lui avoir appris toutes ces nouvelles manières de découvrir des mots. Il demande aux élèves si ceux-ci sont capables d'énumérer les 5 stratégies vues en classe à cet effet. Des pictogrammes peuvent même être affichés au tableau comme aide visuelle.

Séance 4	Approfondissement des mots 1 à 5
Durée	30 minutes
Objectif	Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.
Déroulement	* Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes. 1) Activité de recherche du vocabulaire autour de « avaler » (avec l'aide d'un adulte). L'enseignant explique aux élèves qu'ils devront trouver tous les mots dans le livre qui sont des synonymes du terme avaler afin de créer un réseau sémantique. 2) Activité de phrases contextualisées. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas dans le bon contexte, les élèves doivent identifier le mot et proposer une alternative. 3) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent mimer un des mots des 4 dernières semaines représenté sur un carton. Les coéquipiers doivent trouver le plus rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner un jeton.

Objectivation * L'enseignant procède à une relecture de l'histoire et cette fois, les enfants doivent identifier 5 nouveaux mots dans le livre pour lesquels ils ne connaissent pas la définition.

Séance 5 fringale, tire-bouchon, coquille

Durée 30 minutes

Objectif Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.

Matériel * livre Pistoubrelou et la gourmandise

Mise en contexte * La mascotte de la classe demande aux enfants de venir s'asseoir devant afin de leur partager une triste nouvelle. Comme c'est la fin de l'année scolaire, il devra partir mais avant, il veut voir si les élèves ont bien compris comment trouver le sens d'un mot inconnu dans un texte. Pour ce faire, il reste encore 1 semaine afin de voir avec eux comment ils se débrouillent pour les 5 derniers mots.

Déroulement * Avant toute chose, l'enseignant demande aux élèves quelles sont les stratégies apprises et de lui donner un exemple du cheminement cognitif par lequel ils passent afin de démêler la signification du mot.

 * La mascotte mentionne que les élèves ont choisi le mot « fringale » comme mot inconnu. Elle lit la page 5 avec eux et demande aux élèves si quelqu'un sait quelle stratégie serait appropriée pour ce mot.

 * Ici, la stratégie des « mots autour » est très utile. Ils peuvent également tenir compte du sens de l'histoire pour les aider à trouver le sens de ce mot. Avec l'enseignant, les élèves bâtissent une carte de synonyme du mot « fringale » au tableau blanc (avoir faim pour, avoir envie de...)

- * L'enseignant ajoute l'étiquette mot « fringale » au mur de mots.
- * La mascotte félicite les élèves car ils ont accompli leur première mission. Maintenant elle désire compliquer la tâche avec le mot « tire-bouchon ». L'enseignante demande aux élèves quelles stratégies pourraient être utiles. Ici, la stratégie de l'image et de l'analyse du mot composé sont utiles. En regardant l'image et la forme de la queue du chat, à quel objet cela leur fait-il penser ? Et peut-on se fier à l'analyse du mot composé pour valider l'image ? La mascotte demande aux enfants pourquoi on appelle cet objet un tire-bouchon ? À quoi sert-il ?
- * L'enseignant ajoute le mot « tire-bouchon » au mur de mots.
- * La mascotte feint un air découragé car les élèves ont réussi leur deuxième mission. Elle les missionne d'un troisième défi pour aujourd'hui. Cette fois, elle leur demande s'ils savent ce que le mot coquille veut dire. Elle lit la page 8 du livre. L'enseignante demande aux élèves qu'est-ce qu'ils doivent faire selon eux pour trouver la signification du mot.
- * Ici la stratégie de l'image peut être utile. Puisque les élèves ont appris la semaine dernière que grignote était un synonyme de manger, il leur est plus facile de se demander « qu'est-ce que Pistoubrelou grignote ? ». De plus, avec le sens de l'histoire, les élèves peuvent en déduire que la réponse est une sorte de pâte.
- * L'enseignant demande également aux élèves si ceux-ci

connaissent un autre objet qui a cette forme, ils peuvent répondre en anglais (a seashell). Il explique aux élèves que le mot en français est un coquillage et qu'il y a donc un petit mot dans le grand mot. Le coquillage est une coquille que l'on trouve sur la plage.

* L'enseignant ajoute le mot « coquille » au mur de mots.

Objectivation

* L'enseignant demande aux élèves quels sont les 3 nouveaux mots qu'ils ont appris aujourd'hui et par quels moyens ils sont arrivés à déterminer leur sens.

Séance 6 bavette, touffue

Durée 30 minutes

Objectif Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.

Matériel * livre Pistoubrelou et la gourmandise

Mise en contexte * La mascotte invite de nouveau les élèves à venir s'asseoir devant en leur expliquant que cette fois-ci elle a compliqué la tâche pour leur 2 derniers mots et que cette fois, il est certain qu'ils ne trouveront pas. Elle demande aux élèves s'ils sont prêts à relever le défi.

Déroulement * Le premier mot est « bavette ». L'enseignant lit la page 11 du livre en demandant aux élèves si certains pensent connaître une stratégie qui pourrait être utile. Ici l'image est très utile car on voit de quoi il s'agit mais cela n'est pas suffisant pour déterminer ce qu'est une bavette, les élèves peuvent la confondre avec d'autres parties du corps.

* L'enseignant tente d'aider les élèves en les incitant à regarder les mots du texte. Ici la bavette est poilue, mais il explique que la bavette que leur maman leur mettait lorsqu'ils mangeaient quand ils étaient petits n'était pas poilue. Il leur demande si quelqu'un sait de quoi il s'agit. Ils peuvent utiliser le mot en anglais (a bib). Il apprend également aux élèves que dans le mot bavette se trouve un plus petit mot « bave » et leur explique de quoi il s'agit.

* Il donne des exemples d'expressions où l'on emploie le mot

« bave » et les élèves doivent valider avec leur cartons vrai ou faux si le contexte est juste ou non

- * L'enseignant ajoute le mot « bavette » au mur de mots.
- * La mascotte félicite les élèves mais leur indique que le dernier mot sera beaucoup plus difficile. Ils devront trouver ce que le mot « touffue » signifie. L'enseignant débute en lisant la page 23 du livre. Il sonde les élèves à savoir quelles stratégies ils pensent utiliser. Ici l'image peut aider mais l'enseignant suggère également de regarder les mots autour et d'avoir recours aux contraires. Dans la phrase « ma queue d'ordinaire droite et touffue devient plate et frisée » l'enseignant fait remarquer aux élèves que la queue change d'état et qu'on peut se fier au contraire pour deviner le mot.
- * Il donne des exemples aux élèves avant de passer à la devinette du mot. Ex : Si Desmond, grand et mince devient petit et gros, que veut dire le mot mince ? Si Penelope gentille et belle devient méchante et laide, que veut dire le mot laide ?
- * Il revient ensuite à la phrase du texte en demandant aux élèves de trouver les contraires. Dans la phrase, quel est le contraire de « droit ». Si je dis que Maïa a les cheveux droits, quel est son contraire ? Donc, nous savons que le contraire de « touffue » sera « plate ». En regardant l'image, comment est la queue du chat normalement ? Et à quoi ressemble-t-elle une fois qu'il a mangé la lasagne ? Elle est beaucoup plus grosse, beaucoup plus volumineuse.

- L'enseignant ajoute le mot « touffue » au mur de mots

Objectivation

- * La mascotte félicite les élèves pour ce bel exercice. Ils ont vraiment relevé le défi et tout au long des 4 semaines ils ont su trouver des stratégies pour trouver la signification des mots. Ils sont maintenant des champions du vocabulaire.
- * L'enseignant relie tout le livre et à la suite, il demande aux élèves s'ils se rappellent des 10 mots qu'ils ont nouvellement appris ainsi que ce qu'ils veulent dire.

Séance 7 Approfondissement des mots 6 à 10

Durée 30 minutes

Objectif Approfondissement de la forme, du sens et des usages de 5 mots.

Matériel * livre Pistoubrelou et la gourmandise

Mise en contexte * L'enseignant revoit avec les élèves les 5 mots appris cette semaine. Il demande aux élèves une courte définition dans leurs mots.

Déroulement * Il leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités autour de ces mots. Chaque activité dure 10 minutes.

- 1) Activité de description de dessin : en groupe de 2 ou 3, les élèves doivent décrire différents dessins à leur collègue dos à eux (ex : la parachutiste a vu une montgolfière). Ce dernier doit choisir parmi une série de 8 images laquelle est la bonne.
- 2) Activité de phrases contextualisées. Les différents mots sont remis dans des phrases simples lues par un adulte, cependant, certains mots ne sont pas dans le bon contexte, les élèves doivent identifier le mot et proposer une alternative.
- 3) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent mimer un des mots des 4 dernières semaines représenté sur un carton. Les coéquipiers doivent trouver le plus rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner un jeton.

Objectivation * L'enseignant procède à une relecture du livre en demandant cette fois aux élèves de montrer le pouce vers le haut (thumbs up) quand ils entendent un des 10 mots qu'ils ont appris au cours des deux dernières semaines.

Séance 8 Approfondissement de 10 mots

Durée 30 minutes

Objectif Approfondissement de la forme, du sens et de l'usage de 5 mots.

Matériel * livre Pistoubrelou et la gourmandise

Mise en contexte * L'enseignant appelle les élèves en avant et leur demande
quels sont les mots qu'ils ont appris ces 4 dernières
semaines et leur demande une courte définition de
chacun d'eux.

Déroulement * IL explique ensuite les 3 stations qui revoient 10 de ces mots.

- 1) Jeu de mimes : en équipe de 2 ou 3, les élèves doivent
mimer un des mots des 4 dernières semaines représenté
sur un carton. Les coéquipiers doivent trouver le plus
rapidement possible de quel mot il s'agit afin de gagner
un jeton.
- 2) Activité de phrases contextualisées. Les différents mots
sont remis dans des phrases simples lues par un adulte,
cependant, certains mots ne sont pas dans le bon
contexte, les élèves doivent identifier le mot et proposer
une alternative.
- 3) Jeu de mémoire : à la manière d'un jeu de mémoire, les
élèves doivent trouver les 2 cartes identiques.
Cependant, lors de ce jeu, une des cartes est une image
et l'autre est la forme écrite du mot.

Objectivation * L'enseignant demande aux élèves quel a été leur livre préféré, quel a été leur mot préféré et quelle est leur stratégie préférée pour trouver la signification des mots.

APPENDICE B

SITUATIONS D'APPRENTISSAGES EN CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Situations d'apprentissages Conscience Phonologique

Album 1 : Roméo LE CHATON par Le Néouanic

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissages, les enfants seront amenés à développer leur conscience syllabique à l'aide de tâches d'identification, de segmentation, de fusion et de substitution.

Séance 1	Lecture de l'album et recherche de syllabes
Objectif	Développer la conscience syllabique par l' identification de syllabes à l'oral.
Durée	20 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif avec images des mots de la liste 1.1
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente le livre aux élèves.
Déroulement	* Elle poursuit la séance par une lecture animée du livre. * À la fin de la lecture du livre, l'enseignante explique aux élèves qu'il faut porter attention car certaines syllabes appartiennent à plus d'un mot. Ex : jour se retrouve dans bonjour et dans aujourd'hui, pa dans papa et dans papillon. Elle peut aider les élèves en nommant les images avec eux et lorsqu'ils ont atteint de l'autonomie ils peuvent chercher les syllabes eux-mêmes.

Objectivation * À la fin de la séance, l'enseignante procède à l'exercice inverse et donne certains mots du texte en demandant s'ils connaissent d'autres mots qui possèdent cette syllabe.

Séance 2	Je suis un martien
Objectif	Développer la conscience syllabique par la segmentation de syllabes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente un petit martien aux élèves qui est venu visiter leur classe. Elle leur explique qu'il parle d'une manière particulière de façon à entendre chacune des syllabes d'un mot. Le martien commence donc par dire bonjour à chacun des élèves en prononçant leur nom syllabe par syllabe. Si les élèves trouvent qu'il a bien prononcé la syllabe, ils lui donnent une petite banane à manger après chacune de celles-ci.
Déroulement	* L'activité se poursuit en grand groupe. Le martien prononce les mots de la liste 1.2 à l'oral et demande dans un premier temps aux élèves de trouver combien de syllabes/bananes ont les mots en tapant des mains. L'enseignante modèle d'abord la tâche. Elle peut également varier l'activité en demandant aux élèves de sauter au lieu de taper dans les mains. * L'activité se poursuit ensuite sur le tableau blanc interactif lorsque l'enseignante affiche une diapositive affichant 2 bananes. Le martien donne ensuite une syllabe à retrouver dans un mot. Les élèves doivent identifier si la syllabe mystère est au début ou à la fin du mot (ex : chan dans chanteur vient au

début). Elle poursuit ensuite avec des mots de 3 syllabes (3 bananes).

Objectivation De retour au calme, le martien demande aux élèves de relire le livre avec le martien. Les élèves sont missionnés de trouver le mot contenant le plus de syllabes possible afin que le martien puisse manger le plus de bananes. L'enseignante peut expliquer aux élèves que ce n'est pas parce qu'un mot a beaucoup de lettres qu'il contient beaucoup de syllabes.

Séance 3	Des bouchées de mots
Objectif	Développer la conscience syllabique par la segmentation de syllabes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'ils étaient chargés de faire la dernière fois. Elle reproduit avec eux, quelques exemples de l'exercice où les élèves étaient chargés de trouver si la syllabe manquante était au début, au milieu ou à la fin du mot.
Déroulement	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. Assise devant le tableau interactif, l'enseignante présente certains mots de la liste 1.2 à l'écrit. Elle explique que les mots sont comme de la nourriture, on ne peut pas tout manger d'un coup. Pour ce faire, on doit prendre des bouchées de mots. Chaque bouchée correspond à une syllabe. * Avec l'enseignante, les élèves identifient à l'aide de bananes sous les lettres, quelles sont les différentes syllabes des mots. * En groupe de 5, les élèves devront maintenant prendre ces mots et, à l'aide des bananes, classer les mots dans un tableau selon s'ils contiennent une syllabe précise.

Objectivation De retour en grand groupe, l'enseignante fait un retour grâce au tableau interactif sur l'exercice précédent et fourni une rétroaction aux élèves.

Séance 4	De nouveaux mots
Objectif	Développer la conscience syllabique par la fusion de syllabes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente les mots de la liste 1.3 aux élèves et explique à ceux qu'ils vont devoir créer de nouveaux mots à partir des syllabes des autres.
Déroulement	* Elle débute l'activité en présentant un exemple. Dans le mot <i>bonjour</i>, combien y a t'il de syllabes ? Si je prends la dernière (jour) quels autres mots puis-je faire avec ? <i>journée, journal ...</i> • Elle donne ensuite à chaque petit groupe de 5 élèves des mots sous forme de dominos. Les élèves doivent faire le train le plus long en associant les mots de manière à ce que la dernière syllabe du premier mot corresponde à la première du suivant. •
Objectivation	L'enseignante, de retour au calme, fait rapidement un lien vers l'écrit en expliquant aux élèves que s'ils savent lire le mot <i>chaton</i> , ils peuvent s'appuyer sur les syllabes (<i>bananes</i>) qu'ils savent déjà lire afin de lire les autres mots.

Séance 5	Jeu de mots
Objectif	Développer la conscience syllabique par la fusion de syllabes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. À l'aide de l'enseignante, les élèves partent à la recherche de mots à 2 et 3 syllabes dans le livre (certains ont déjà été présélectionnés). L'enseignante demande ensuite aux élèves : si je dis <i>nouille</i> , quelle syllabe le martien a-t-il mangé et nous manque-t-il pour former un des mots que l'on vient de voir (gre). Le livre est affiché au smartboard afin d'offrir un support écrit aux élèves.
Déroulement	* En groupe de 4 élèves, ils vont devoir re-crée certains des mots du livre à l'aide de casse-tête. Afin de fournir une auto-correction à l'élève, à l'endos des morceaux de casse-tête se trouve la moitié d'une image correspondant au mot. Les élèves peuvent donc valider leur bonne ou mauvaise réponse en s'assurant d'avoir les deux moitiés d'image.
Objectivation	À la fin de l'activité, l'enseignante demande aux élèves de lire certains de leurs mots.

Séance 6	Le verlan
Objectif	Développer la conscience syllabique par la manipulation de syllabes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente le livre aux élèves. Elle explique aux élèves qu'elle a mal dormi et qu'elle mélange des syllabes de mots lorsqu'elle lit. Elle va tenter de leur lire le livre mais ceux-ci devront l'avertir lorsqu'elle fait une erreur.
Déroulement	* L'enseignante explique ensuite aux élèves qu'ils seront en équipe de 4. Ils auront des cartes sur lesquelles se trouve l'image d'un mot du texte. Chacun leur tour, les élèves devront produire le mot en verlan (ex : gentil → tigen) et les autres élèves doivent deviner de quel mot il s'agit. L'élève qui fait deviner donne un jeton à chaque élève qui trouve la bonne réponse.
Objectivation	* L'enseignante relie certaines pages du livre en substituant la première syllabe d'un mot par une autre (ex : le foutil chaton). Les élèves doivent l'arrêter et, dans un premier temps trouver le bon mot (gentil) et dans un deuxième temps, trouver quelle syllabe l'enseignante devrait employer.

Séance 7	Qui suis-je ?
Objectif	Développer la conscience syllabique par la substitution de syllabes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'enseignante reprend la lecture du livre mais, à certains mots, elle change la syllabe de début ou de fin, créant ainsi des faux mots et modifiant ainsi toute la phrase. Lorsque les élèves s'aperçoivent de ce qui ne va pas, elle fait sa bornée en disant aux élèves que son mot est bon car il commence par la même syllabe ou se termine par la même syllabe. Sous forme de questionnement, elle fait réaliser aux élèves que ce n'est pas parce que le mot commence ou se termine par la même syllabe qu'il s'agit du même mot et qu'il faut faire attention lorsqu'on lit !
Déroulement	* En groupe de 4, les élèves reçoivent une planche sur laquelle figurent des mots débutant par la même syllabe (ex : chaton, chapeau, chameau, chemin...). Les élèves sont chargés d'identifier lequel de ces mots est un faux mot. Ils doivent par la suite inventer un nouveau mot débutant par cette même syllabe. * À l'aide d'une deuxième planche, les élèves font de même avec des syllabes de fin de mots.

Objectivation

En fin de séance, l'enseignante reprend la lecture de certaines pages du livre et à certains mots, elle s'arrête et demande aux élèves de lui proposer un nouveau mot débutant ou finissant par les mêmes syllabes. (ex : il voit un château → il voit un chameau, il voit un chapeau...). Les élèves peuvent s'aider de leur planche. L'enseignante en profite également pour rappeler aux élèves que l'on peut s'appuyer sur des syllabes que l'on connaît déjà afin de s'aider à lire de nouveaux mots inconnus.

Séance 8	Approfondissement
Objectif	Développer la conscience syllabique par la segmentation, l'élision et la fusion de syllabes.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Roméo le chaton * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignante procède à un retour sur l'activité réalisée ces 2 dernières semaines.
Déroulement	Elle leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités liées aux sons vus ces 2 dernières semaines 1) Identification à l'écrit : sur une feuille d'exercice se trouve des mots cibles avec des petites bananes sous les syllabes. Les élèves doivent colorier lequel des 2 mots contient la même syllabe initiale que le premier. Une fois le mot trouvé, ils doivent encercler la syllabe et recommencer avec les mots suivants. 2) Élision de syllabe à l'oral et à l'écrit : sur un jeu semblable à un jeu de scrabble junior, se trouvent certains mots du livre accompagnés de leur image (ex : coccinelle, papillon, chaton...) préalablement divisé en syllabes. Chacun leur tour, ils doivent jouer un tour à leur camarade en enlevant une syllabe du mot. Ce dernier doit trouver de quelle syllabe il s'agit et la replacer à la bonne place dans le mot. 3) Fusion à l'écrit : sur une feuille se trouve plusieurs mots divisés en syllabes (ex : pa ta te). À côté de chacun de ces

mots se trouve 3 images. Les élèves sont chargés de retrouver laquelle de ces images correspond au mot écrit. Afin de faciliter la tâche, chacun des mots représentés sur les images comportent un nombre de syllabe différent. Les élèves peuvent donc s'appuyer exclusivement sur le nombre de syllabe afin de trouver quelle image correspond au mot.

Objectivation

* L'enseignante demande aux élèves de venir se rasseoir devant et demande procède à une relecture du livre.

Situations d'apprentissages Conscience Phonologique

Album 2 : J'ai perdu mon chat par Philippe Béha

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissages, les enfants seront amenés à développer leur conscience phonémique à l'aide de tâches d'identification et de segmentation de phonèmes.

Séance 1	Lecture de l'album et recherche de rimes
Objectif	Développer la conscience phonémique par l' identification de phonèmes à l'oral.
Durée	20 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente le livre aux élèves.
Déroulement	* Elle poursuit la séance par une lecture animée du livre. * L'enseignante relie ensuite quelques unes des pages médianes du livre en demandant aux élèves s'ils ont remarqué quelque chose de spécial sur les mots (certains riment) * Avec les élèves, l'enseignante dresse une liste à l'oral des différentes rimes qu'ils entendent dans le livre et pose des questions du genre : connais-tu d'autres mots qui riment avec ceux-ci ? Est-ce que le prénom d'un ami dans la classe rime avec ces mots ?

Objectivation À la fin de la séance, l'enseignante procède à une relecture du livre mais cette fois ci elle omet les deuxièmes mots qui riment dans la phrase, c'est aux élèves de trouver un mot qui produit le même phonème que celui mentionné juste avant.

Séance 2	La pêche aux sons
Intention	Développer la conscience phonémique par l' identification de phonèmes en début de mots, à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif * liste de mots 1.2
Mise en contexte	* L'activité se déroule tout d'abord en grand groupe. L'enseignante invite les enfants à s'asseoir devant afin d'expliquer l'activité à venir. Elle demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'ils ont fait la séance dernière (les mots finissaient par le même son). Elle explique aux élèves que cette fois-ci, les mots auront également quelque chose en commun et qu'ils doivent trouver ce que c'est. Elle lit quelques mots du texte et demande aux élèves ce qu'ils ont en commun (ils commencent tous par le même son), elle leur demande de quel phonème il s'agit et reproduit 2-3 fois l'exercice avec d'autres phonèmes
Déroulement	* En équipe de 4, chaque groupe aura une <i>marre aux sons</i> avec de petites cannes à pêche. L'enseignante affiche au tableau une image qui débute par un phonème à retrouver. À tour de rôle, les élèves doivent déterminer si l'image pêchée débute par le phonème recherché et venir placer son image au tableau s'il croit en avoir trouvé une.

Objectivation * À la fin de l'activité, l'enseignante demande aux élèves de venir se rasseoir devant. Elle repasse quelques images de la liste du livre en demandant aux élèves : quel est le phonème (son) initial? Est-ce que certains sons étaient plus faciles à identifier que d'autres ?

Séance 3	La pêche aux sons (suite...)
Intention	Développer la conscience phonémique par l' identification de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif * Liste de mots 1.2
Mise en contexte	* L'enseignante demande aux élèves de venir s'asseoir devant. Elle leur demande s'ils se rappellent ce qu'ils ont fait à la dernière séance (trouver le phonème initial). Elle présente une liste de mots au tableau et la lit avec eux, elle demande aux élèves si cette fois-ci, certains remarquent quelque chose de particulier (certains finissent par le même son). L'enseignante en profite également pour faire le lien entre le graphème et le phonème en présentant les affiches des sons de raconte-moi les sons associés à ceux-ci.
Déroulement	Elle repasse quelques mots de la liste du tableau en demandant aux élèves : quel est le phonème (son) final ? Cette fois-ci, elle poursuit en demandant aux élèves comment ils ont fait pour les reconnaître ? <i>Ex : Pourquoi le mot cochon et divan ne se terminent pas par le même son alors que tous les 2 se terminent par un n ?</i> * En équipe de 4, les élèves vont devoir découper et coller chacun des mots selon le phonème qu'ils entendent à la fin. Afin de les aider à classer les mots, les images de la série <i>Raconte-moi les sons</i> seront en en-tête du tableau.

Objectivation À la fin de l'activité, l'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant et, en équipe de 5 elle leur remet un buzzer. Elle assigne un phonème final à chaque équipe. Ceux-ci seront chargés d'appuyer sur le buzzer lorsqu'ils entendront ce phonème en position finale à la lecture du livre lu par l'enseignante.

Séance 4	Recherche de rimes
Objectif	Développer la conscience phonémique par l'identification de phonèmes en fin de mots à l'oral
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante demande aux élèves s'ils se rappellent de ce qu'ils ont fait la dernière séance et leur explique qu'ils vont encore retrouver les sons identiques à la fin des mots. Est-ce que certains sont capables en regardant les images de trouver des mots qui sonnent pareils ?
Déroulement	* L'enseignante relie ensuite la page 1 du livre et demande aux élèves de trouver les mots qui riment (rond – mignon). Elle fait de même avec la page 2 (gris – soucis), la page 3 (blanc – banc), la page 4 (léopard – placard), la page 5 (rond – mignon – gazon), la page 6 (cochon – salon), la page 7 (balcon – rond), la page 8 (éléphant – divan), la page 9 (noir – trottoir), la page 10 (canari – remercie – lui), la page 11 (gris – suivi – ici), la page 12 (mouton – édredon), la page 13 (noir – couloir), la page 14 (pingouin – coin), la page 15 (noir – baignoire) et la page 16 (poisson – rond – cornichon). Si les élèves ont de la difficulté, l'enseignante peut aider les élèves en indiquant combien de mots ils doivent trouver ou encore donner le premier mot (ex : trouve un mot qui rime avec mouton).

Objectivation

* En guise de conclusion de l'activité, l'enseignante présente de nouveaux mots et demande aux élèves quels mots du livre riment avec ceux-ci (ex : J'ai perdu mon canari → J'ai perdu mon lit, ski, pluie...) l'activité sera réalisé en groupe de 5.

Séance 5	Ta famille
Intention	Développer la conscience phonémique par l' identification de phonèmes en fin de mots à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif * la liste des mots 1.4
Mise en contexte	L'enseignante débute la séance en demandant aux élèves s'ils se rappellent du livre de la séance précédente en insistant sur les caractéristiques des mots en fin de phrases (ils riment). Elle demande aux élèves s'ils se rappellent de certains mots qui riment avec oi, in, an, u, a, elle peut feuilleter le livre en même temps afin de raviver la mémoire des élèves.
Déroulement	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante invite les enfants à s'asseoir devant le tableau interactif sur lequel figure les mots de la liste 1.4 (déplaçables). L'enseignante relie chacun des mots en insistant bien sur le dernier phonème. Elle demande ensuite aux élèves de venir volontairement au tableau blanc interactif afin de placer les différents mots dans une colonne selon leur phonème final. *Elle répète un à un les mots en demandant aux élèves de faire de même par la suite puis elle demande aux élèves en groupe de 5 de reproduire le travail qui avait été demandé au TBI à l'aide des mêmes phonèmes (in, an, on, a). Chaque mot doit retrouver sa famille (chaque phonème final étant une famille).

Objectivation * L'enseignante, à l'aide des réponses des élèves et en relisant les pages clés de l'histoire, réalise un grand tableau synthèse sur le TBI.

Séance 6	Le phonème mystère
Intention	Développer la conscience phonémique par la segmentation de phonèmes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * tableau blanc interactif * la liste des mots 1.3
Mise en contexte	L'enseignante demande aux élèves de venir s'asseoir devant. À l'aide du livre, elle demande aux élèves de trouver les mots qui ne contiennent qu'une seule syllabe (on ne tape qu'une seule fois dans les mains). Elle dresse une liste de quelques uns de ces mots monosyllabiques. Elle explique qu'à l'intérieur d'une syllabe, il y a plusieurs sons.
Déroulement	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. L'enseignante dit les mots de la liste 1.3 à l'oral et demande aux élèves de les subdiviser en phonèmes. Elle explique ensuite aux élèves qu'ils devront se mettre en équipe de 4 et qu'à tour de rôle, un élève sera chargé de faire deviner le mot à ses camarades en parlant comme un martien.
Objectivation	* De retour en grand groupe, l'enseignante reprend la liste des mots du départ trouvé par les élèves et demande à certains élèves de venir faire la démonstration de certains mots qu'ils ont trouvés drôle à diviser. Chaque équipe doit ensuite justifier leur réponse : <i>nous avons compris que un n avec un oi et un r</i>

donnait noir. Elle peut demander aux élèves de changer de place afin de former une nouvelles syllabe (*ex : r oi*)

Séance 7	Le phonème mystère (suite...)
Intention	Développer la conscience phonémique par la segmentation de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre J'ai perdu mon chat * Feuille d'activité + ciseaux et colle * Mots de la liste 1.4 au tableau
Mise en contexte	L'enseignante invite les élèves à s'asseoir devant et distribue aux élèves des petits cartons contenant chacun des phonèmes. Elle lit ensuite lentement une page du livre et demande aux élèves de lever leur carton s'ils entendent leur phonème (an, a, é, i, on) dans un mot.
Déroulement	* L'enseignante explique ensuite l'activité. Sur leur feuille, en groupe de 4, se trouve des syllabes contenues dans la liste de mots 1.4. À l'aide de leur ciseau, ils doivent découper les syllabes au bon endroit en différents phonèmes (sons) et coller la décomposition sous le mot. L'enseignante explique également que si le mot possède une lettre muette, que cette-ci a un petit point sous celle-ci et qu'elle doit rester attaché à la lettre précédente. Ex : chat ch at
Objectivation	* De retour en grand groupe, l'enseignante reprend l'activité du début mais cette fois, elle demande aux élèves de s'associer

entre eux afin de former les différents mots afin de se préparer à la fusion de phonèmes.

Séance 8	Approfondissement
Durée	30 minutes
Objectif	Développer la conscience phonémique par la segmentation et identification de phonèmes.
Matériel	* Cartes des différents phonèmes finaux et consonnes * Petite glissade en carton * Planches et images * Blocs légos
Mise en contexte	* L'enseignante procède à un retour sur l'activité réalisée ces 2 dernières semaines.
Déroulement	Elle leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités liées aux sons vus ces 2 dernières semaines 1) Cette fois-ci, les élèves devront se mettre en équipe de 2 et disposer leur cartes de la manière suivante : les consonnes en haut de la glissade et les phonèmes finaux (voyelles simples ou complexes) en bas. À tour de rôle, le premier camarade devra prendre une consonne dans le haut de la glissade et le faire rejoindre la voyelle choisit par le deuxième camarade dans le bas de la glissade (ex : ami 1 choisit m, ami 2 choisit i = mi) 2) En groupe de 5, et à l'aide de blocs sur lesquels sont écrits chacun des phonèmes, l'équipe doit retrouver les différents phonèmes qui composent le mot dicté par l'enseignante et les remettre ensemble. Ex : noir = n + oi + r.

3) Sur la table se retrouve des planches sur lesquelles figurent les images de certains mots clés du texte (préalablement vus). Les élèves doivent piger d'autres images au centre de la table et les coller, à l'aide de velcro, à côté de celle qui commence par le même phonème.

Objectivation

* L'enseignante demande aux élèves de venir se rasseoir devant et demande procède à une relecture du livre. Cette fois-ci, l'enseignante omet volontairement des phonèmes finaux afin que les élèves l'aident à compléter l'histoire.

Situations d'apprentissages Conscience Phonologique

Album 3 : Je suis Louna et je pars à l'aventure par Bertrand

Gauthier

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissages, les enfants seront amenés à développer leur conscience phonémique à l'aide de tâches de fusion, d'élision et de substitution de phonèmes.

Séance 1	Lecture de l'album
Objectif	Développer la conscience phonémique
Durée	20 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente le livre aux élèves.
Déroulement	* L'enseignante débute par une lecture animée du livre. Elle demande ensuite aux enfants s'ils ont remarqué quelque chose en particulier (il y a 2 paires de mots qui riment, il y a des mots qui riment...). Dans le but d'aider les élèves à trouver la réponse, l'enseignante peut au besoin relire les pages du livre. Par la suite, elle peut demander aux élèves de trouver ces paires de rimes en identifiant d'abord les mots qui riment puis, le phonème commun à ces 2 mots.

Objectivation À la fin de la séance, l'enseignante relie le livre et demande de retrouver les phonèmes finaux des deuxièmes mots qui riment.

Séance 2	Dans les cerceaux...
Durée	30 minutes
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion de phonèmes à l'oral.
Matériel	* cerceaux * phonèmes dans les cerceaux
Mise en contexte	* L'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant afin de leur expliquer l'activité à venir. Elle demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'ils ont fait à la séance dernière. Elle montre aux élèves des mots du texte qui ont été brisés par la méchante mascotte qui a voulu manger le livre pendant la nuit. Elle demande l'aide des élèves pour essayer de les remettre ensemble (ce sont des mots monosyllabiques). Elle montre donc aux élèves que pour former une syllabe, il faut joindre des sons ensemble.
Déroulement	Dans la classe (ou à l'extérieur), sont disposés des cerceaux à l'intérieur desquels se trouvent des phonèmes présents dans le livre (au, o, eau, ou, on, é, i). En équipe de 4, les élèves vont devoir, chacun leur tour, piger une consonne et sauter dans un nouveau cerceau libre en produisant une syllabe qui contient ce phonème (ex : en sautant dans le cerceau i je peux dire : pi, si, li, fi...). Si la consonne pigée compte pour 5 points (réalisé à l'aide de lettres d'un jeu de scrabble), l'élève doit sauter 5 fois dans le cerceau. * Avant de procéder à l'activité, elle procède à un modelage en grand groupe.

* Lorsqu'une dizaine de minutes se sont écoulées, l'enseignante apporte une modification à l'activité en demandant aux élèves de sauter 2 fois à la suite et donc, de produire 2 syllabes une à la suite de l'autre.

Objectivation À l'aide des mots de la liste monosyllabique du départ, elle demande aux élèves dans quels cerceaux il aurait fallu sauter pour faire le mot (ex : chat).

Séance 3	Les mots brisés
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'enseignante appelle les élèves devant avant de faire un rappel sur l'activité précédente. Elle demande aux élèves quelques uns des mots qu'ils ont du former en puzzle. Elle explique aux élèves que pendant la nuit, un intrus s'est introduit et a brisé d'autres mots, mais que cette fois, les phonèmes dont ils ont besoin pour les réparer peuvent être chez leur camarade.
Déroulement	* Les élèves devront donc faire sensiblement la même chose. Cette fois-ci, en équipe de 4, chaque groupe possède un nombre de phonèmes qu'ils doivent découper, reconstituer et associer au bon mot. Chaque membre de l'équipe a des mots différents et les phonèmes dont on a besoin sont peut-être sur la feuille d'un camarade. Les phonèmes initiaux et finaux sont imprimés sur des feuilles de deux couleurs différentes. 2 élèves ont 2 mots auxquels il manque le phonème final et, 2 phonèmes initiaux. Les 2 autres élèves ont 2 mots auxquels il manque le phonème initial et, 2 phonèmes finaux. <i>Ex : j'ai besoin de ou, qui a ou ?</i>
Objectivation	* À la fin de l'activité, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont réussi à réparer tous les mots de l'histoire. Elle la relie pour s'assurer de la cohérence des mots. Elle les questionne

également sur les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de cette activité. Elle demande également à quelques élèves de lire leurs mots.

Séance 4	Dans le mile!
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion de phonèmes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'enseignante appelle les élèves à venir s'asseoir devant afin d'expliquer l'activité. Elle rappelle aux élèves l'activité des cerceaux où ils devaient piger une lettre mais où ils choisissaient dans quels cerceaux ils allaient sauter. Cette fois, le choix des 2 phonèmes se fera de manière aléatoire.
Déroulement	* Les élèves devront, en équipe, lancer des poches dans des sceaux contenant différents phonèmes afin de former des syllabes. Les phonèmes sont ceux présents dans le livre (é, en, on, a, i...) dans un premier jeu de poches ainsi que les consonnes dans un deuxième. * À l'aide des 2 poches lancées, les élèves doivent former une syllabe. * Les élèves, en groupe de 5, réalisent l'activité chacun leur tour. Un élève note également les syllabes produites sur une feuille prévue à cet effet. Le but étant non seulement de réussir à former une syllabe à partir de 2 phonèmes mais également de trouver si cette syllabe se trouve dans un des mots du livre.
Objectivation	* L'enseignante rappelle les élèves devant la classe afin qu'ils puissent partager quelques-unes de leurs syllabes. Elle demande

aux élèves si certaines de ces syllabes sont présentes dans certains des mots du livre. Elle en lit des extraits au besoin.

Séance 5	Copain copain
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'enseignante procède à la lecture de quelques pages du livre en omettant des syllabes. Elle demande aux élèves comment ils sont capables de reformer celles-ci à l'aide de ce qu'ils ont fait la séance dernière. Aujourd'hui ils devront réaliser sensiblement la même tâche. Sur une feuille, ils reconstitueront certains des mots du texte auxquels il manque une syllabe en associant des phonèmes.
Déroulement	* Sur leur feuille ils devront retrouver la syllabe manquante en trouvant les 2 bons phonèmes nécessaires à la tâche. Ils ne peuvent pas utiliser plus d'une fois le même phonème.
Objectivation	* À l'aide du livre, les élèves et l'enseignante retrouvent les mots du livre afin de savoir si ceux-ci ont trouvé les bons phonèmes.

Séance 6	Jean-Michel Ledébut
Objectif	Développer la conscience phonémique par l' élision de phonèmes en début de mots à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant afin de leur expliquer l'activité à venir. Elle commence par lire quelques phrases du texte et feint un hoquet sur certain début de mot de manière à omettre les phonèmes initiaux. Les élèves seront en équipe de 2, une personne incarnera Jean-Michel Ledébut.
Déroulement	* Chaque équipe aura 2 paquets de mots (se retrouvant dans le livre). Le premier membre de l'équipe incarne Jean-Michel Ledébut en oubliant de prononcer le début du mot (le premier phonème). C'est à l'autre camarade de trouver, à l'aide du livre (optionnel), de quel mot il s'agit. L'enseignante modélise l'activité. * 10 minutes plus tard, l'enseignante demande aux élèves de changer de rôle.
Objectivation	* En grand groupe, l'enseignante reprend la lecture de ces phrases en demandant aux élèves de l'aider. Elle demande aux élèves ce qui a été le plus difficile dans cette activité (enlever le son ou le trouver), quels mots ont causé le plus de difficultés et comment ils s'y sont pris pour les trouver.

Séance 7	Jean-Michel Ledébut (suite...)
Objectif	Développer la conscience phonémique par la substitution de phonèmes en début de mots à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure
Mise en contexte	* L'enseignante questionne les élèves quant à la dernière activité qu'ils ont réalisée. Cette fois, elle lit les même phrase du texte en changeant des phonèmes initiaux et demande aux élèves ce qui n'est pas correct dans sa lecture. Elle demande de l'aide à ceux-ci pour réparer le bug dans son cerveau.
Déroulement	* À l'aide du livre, les élèves doivent changer un phonème de manière à former (ou non) un nouveau mot. Ex : remplacer le p de pont par un m = mont. Ils doivent ensuite écrire leur nouvelle réponse dans l'espace prévu à cet effet. * Finalement, les élèves devront substituer un phonème de leur choix par un autre phonème de leur choix afin de former un nouveau mot. <i>Ex : je choisis de remplacer le on de carton par in = cartin</i>
Objectivation	* L'enseignante réunit les élèves à l'avant. Elle leur demande quelle activité ils ont préférée (enlever le phonème, remplacer le phonème ou créer un nouveau mot). Elle reprend la lecture du livre et cette fois, lorsqu'elle se trompe sur la lecture d'un mot, elle demande aux élèves de proposer une autre suggestion tout aussi loufoque et partager leur réponse ex : moi j'ai

remplacer le i de yéti par un ça me donne yétun. Moi j'ai
remplacé le é de yéti par un ou, ça me donne youti.

Séance 8	Approfondissement
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion , l' élision et la substitution de phonèmes.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Je suis Louna et je pars à l'aventure * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignante revoit avec les élèves les différentes activités réalisées à l'aide du livre Je suis Louna.
Déroulement	Elle leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités liées aux sons vus ces 2 dernières semaines 1) activité de fusion : à l'aide de blocs légos divisés en syllabes et en phonèmes, les élèves doivent reconstituer certains mots du texte. 2) activité d'élision : Sur une planche se retrouvent certains mots avec leur image et les élèves doivent enlever un phonème. Leur camarade doit lire le nouveau mot. 3) activité de substitution : Sur de petits casse-tête sont formés des mots du texte. Malheureusement, il y a des erreurs, certains phonèmes ne sont pas à la bonne place, les élèves doivent les identifier et trouver le bon phonème.
Objectivation	L'enseignante reprend la lecture du livre mais à certains mots, elle omet volontairement les 2 derniers phonèmes finaux des strophes de chaque page. Elle demande aux élèves de retrouver desquels il s'agit.

Situations d'apprentissages Conscience Phonologique

Album 4 : Pistoubrelou et la gourmandise par Michèle Beauchamp

Sommaire

Lors de ces situations d'apprentissages, les enfants seront amenés à développer leur conscience phonémique à l'aide de tâches d'identification, de segmentation, de fusion et de substitution.

Séance 1	Lecture de l'album et recherche de syllabes
Objectif	Développer la conscience syllabique par l' identification de phonèmes à l'oral et à l'écrit.
Durée	20 minutes
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.1 (mots qui riment en fin de phrase) * Tableau blanc interactif
Mise en contexte	* L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante présente le livre aux élèves.
Déroulement	* L'enseignante débute par une lecture animée du livre. Elle demande ensuite aux élèves s'ils ont remarqué des choses en particulier (certains mots riment). * Elle repasse les pages 6 à 24 en demandant aux élèves s'ils arrivent à repérer les mots qui riment en fin de phrase.

* Avec les élèves, elle dresse une liste de ces mots au tableau en les séparant selon les différents phonèmes (al, ill, le, elle, ir, i, é, eille, u, in)

* Avec les élèves, elle encercle les différentes graphies de ces phonèmes.

Objectivation

L'enseignante reprend la lecture du livre mais, des pages 6 à 24, elle omet certains phonèmes finaux des mots en fin de phrases et demande aux élèves de trouver le/les bon(s) graphème(s) associé au phonème.

Séance 2	Le phonème mystère
Intention	Développer la conscience phonémique par la segmentation de phonèmes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.2
Mise en contexte	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. L'enseignante explique aux élèves qu'elle a oublié de prendre son café ce matin et qu'elle n'est pas très réveillée. Elle se met à parler en séparant chacun des phonèmes pour montrer un exemple. À chaque fois qu'elle dit un phonème, elle montre un jeton. Si le mot contient 3 phonèmes, l'enseignante sort 3 jetons.
Déroulement	* Elle demande ensuite aux élèves « Nous allons voir combien de sons il y a dans le mot maison. Regardez bien. Je mets un jeton chaque fois que j'entends un son. Écoutez bien : / mmm / aiaiaiai / sssss / ononon. J'ai utilisé quatre jetons, donc il y a quatre sons. * En équipe de 4, ils devront diviser les différents mots en sons et déposer un jeton à chaque fois.
Objectivation	* À l'aide d'une relecture du livre, l'enseignante demande aux élèves quels de trouver des mots qui contiennent 2 phonèmes, 3 phonèmes, 4 phonèmes... Elle leur demande également quels mots ont des phonèmes en commun.

Séance 3	L'escalier des phonèmes
Intention	Développer la conscience phonémique par la segmentation de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.2
Mise en contexte	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. L'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant et distribue aux élèves des petits cartons contenant certains des phonèmes préalablement vus. Elle lit ensuite lentement une page du livre et demande aux élèves de lever leur carton s'ils entendent leur phonème (ill, eil, elle, ou, on, é, a) sur certains mots du texte où elle s'arrêtera. Elle spécifie aux élèves que le phonème peut être entendu n'importe où dans le mot, pas seulement à la fin.
Déroulement	* Elle explique ensuite aux élèves l'activité à réaliser. Sur leur feuille d'activité, en groupe de 4, se trouve des mots contenus dans la liste de mots 4.2. Sur les « escaliers » dessinés sur leur feuille, ils doivent découper le mot au bon endroit en différents phonèmes (sons) et indiquer un phonème par marche d'escalier. L'enseignante explique également que si le mot possède une lettre muette, que celle-ci a un petit point sous celle-ci et qu'elle doit rester attaché à la lettre précédente. Ex : papillon p a p ill on

Objectivation * De retour en grand groupe, l'enseignante reprend l'activité du début mais cette fois, elle demande aux élèves de s'associer entre eux afin de former les différents mots et se préparer à la fusion de phonèmes.

Séance 4	Une piste de sons
Intention	Développer la conscience phonémique par la segmentation et la fusion de phonèmes à l'oral.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.3
Mise en contexte	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. L'enseignante redemande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'ils avaient fait lors de la séance « dans les cerceaux ». Elle leur explique que cette fois-ci ils devront effectuer sensiblement la même chose mais que cette fois-ci, en groupe, ils devront créer des mots et que chaque élève sera responsable d'une syllabe.
Déroulement	* L'enseignante procède d'abord à un modelage. Elle relie les mots choisis et demande aux élèves oralement de taper dans les mains pour chaque syllabe (ex : macaroni = ma ca ro ni). Elle demande aux élèves combien de syllabes comporte ce mot (4) et donc que chaque élève est responsable de créer une syllabe. Le premier élève devra créer ma, le deuxième ca, le troisième ro et le quatrième ni. * Elle explique aux élèves qu'en équipe de 4, ils devront « sauter » sur les différentes cases de la piste de sons afin de créer ces syllabes et de former le mot en tant qu'équipe. Les différents membres de l'équipe peuvent s'aider afin de s'assurer de former les bonnes syllabes.

Objectivation

* L'enseignante procède à une relecture du livre en s'arrêtant aux mots de la liste 4.3. Elle demande aux équipes, à tour de rôle, comment ils ont fait pour créer ce mot.

Séance 5	Des casse-têtes doublement cassés
Intention	Développer la conscience phonémique par la fusion de syllabes et de phonèmes à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.3
Mise en contexte	* L'enseignante demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'ils ont fait à la séance précédente. Cette fois-ci, ils devront recréer ces mêmes mots, à l'aide de casse-têtes. Malheureusement, ceux-ci ont été doublement cassés : une première fois en syllabe et une deuxième en phonème.
Déroulement	* À l'aide du mot, les élèves devront d'abord recréer les syllabes du mot et ensuite fusionner les phonèmes afin de créer ces dites syllabes. Elle met les élèves en garde qu'il y a des morceaux de trop et qu'ils n'utiliseront pas et qu'il faut bien utiliser les phonèmes et non les lettres. Ex : pour faire minou il faut utiliser mi nou ainsi que m i n ou et non pas m i n o u. * L'enseignante circule régulièrement dans les équipes afin de s'assurer qu'ils réalisent bien l'activité
Objectivation	* Au bout de 20 minutes, l'enseignante arrête l'activité et demande aux élèves de venir se rasseoir devant. Elle soulève certaines des difficultés vues chez certaines équipes. Elle relie ensuite le livre en demandant aux élèves de trouver de

nouveaux mots pour lesquels ils aimeraient tentés de trouver les différents phonèmes les constituant.

Séance 6	Jean-Michel Lafin
Intention	Développer la conscience phonémique par l' élision de phonèmes à l'oral et à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pistoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.1
Mise en contexte	* L'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant afin de leur expliquer l'activité à venir. Elle commence par lire quelques phrases du texte et feint un hoquet sur certaines fins de mots de manière à omettre les phonèmes finaux. Les élèves seront en équipe de 2, une personne incarnera Jean-Michel Lafin. Elle fait le lien avec l'activité Jean-Michel Ledébut
Déroulement	* Chaque équipe aura 2 paquets de mots (se retrouvant dans le livre). Le premier membre de l'équipe incarne Jean-Michel Lafin en oubliant de prononcer la fin du mot (le dernier phonème). C'est à l'autre camarade de trouver, à l'aide du livre (optionnel), de quel mot il s'agit. L'enseignante modélise l'activité. * Au fur et à mesure de l'activité, ils doivent noter leurs réponses sur une feuille prévue à cet effet. * 10 minutes plus tard, l'enseignante demande aux élèves de changer de rôle
Objectivation	* En grand groupe, l'enseignante reprend la lecture de ces phrases en demandant aux élèves de l'aider. Elle demande aux élèves ce qui a été le plus difficile dans cette activité (enlever le

son ou le trouver) et quels mots ont causé le plus de difficultés et comment ils s'y sont pris pour les trouver. Elle demande également aux élèves ce qui était le plus difficile, enlever le phonème du début ou de la fin.

Séance 7	Le phonème mystère
Intention	Développer la conscience phonémique par la substitution de phonèmes à l'oral et à l'écrit.
Durée	30 minutes
Matériel	* Pisoubrelou et la gourmandise * Liste de mots 4.4
Mise en contexte	* L'activité se déroule d'abord en grand groupe. L'enseignante invite les élèves à venir s'asseoir devant. Elle explique aux élèves qu'ils vont changer l'histoire en changeant certains sons des mots du texte.
Déroulement	* Elle commence d'abord l'exercice avec tous les élèves de manière orale. Elle donne les 5 premiers mots de la liste et demande aux élèves de changer un son précis et de le remplacer par un autre précis dans le but de former un nouveau mot. * Elle relie ensuite les phrases du livre contenant les mots initiaux en les changeant par les nouveaux de manière à faire rire les élèves. * En groupe de 5, les élèves partent chacun avec une liste de 10 mots à l'écrit pour lesquels ils doivent changer certains phonèmes précis par d'autres. Lorsqu'ils ont terminé les 10 mots, elle leur demande de faire une petite illustration de l'ancien et du nouveau mot dans l'espace prévu à cet effet.
Objectivation	* L'enseignante procède à une relecture complète du livre en s'arrêtant aux mots visés et en demandant aux élèves quel est le nouveau mot à insérer. Elle met aussi l'emphasis sur le fait que,

on peut s'appuyer sur un mot que l'on connaît afin de lire de nouveaux mots qui contiennent un seul phonème différent.

Séance 8	Approfondissement
Objectif	Développer la conscience phonémique par la fusion , la segmentation et la substitution de phonèmes.
Durée	30 minutes
Matériel	* livre Pistoubrelou et la gourmandise * 3 stations
Mise en contexte	* L'enseignante revoit avec les élèves les différentes activités réalisés à l'aide du livre Pistoubrelou et la gourmandise
Déroulement	Elle leur explique ensuite qu'ils seront divisés en 3 groupes et qu'ils réaliseront différentes activités liées aux sons vus ces 6 dernières semaines 1) activité d'élision : Sur une planche se retrouve certains mots avec leur image et les élèves doivent enlever un phonème. Leur camarade doit lire le nouveau mot. 2) activité fusion : en groupe de 5, et à l'aide de blocs sur lesquels sont écrits chacun des phonèmes, l'équipe doit retrouver les différents phonèmes qui composent le mot dicté par l'enseignante et les remettre ensemble. Ex : curieux = c + u+ r+ieu. 3) activité de substitution : Sur de petits casse-tête sont formés des mots du texte. Malheureusement, il y a des erreurs, certains phonèmes ne sont pas à la bonne place, les élèves doivent les identifier et trouver le bon phonème.
Objectivation	* L'enseignante reprend la lecture du livre mais à certains mots, elle omet volontairement les 2 derniers phonèmes finaux

des strophes de chaque page. Elle demande aux élèves de retrouver desquels il s'agit.

RÉFÉRENCES

- Aebersold, J. A., et Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher : Issues and strategies for second language classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Anderson, J. R. (2000a). *Learning and memory : An intergrated approach* (2^e éd.). New York : John Wiley.
- August, D. et Hakuta, K. (Dir.). (1997). *Improving schooling for language-minority children : A research agenda*. Washington, DC : National Academy Press.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. Dans C. Block et M. Pressley (Dir.), *Comprehension instruction : Research-based best practices* (p. 77-95). New York : Guilford Press.
- Beck, I. L., et McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. Pearson (Dir.), *Handbook of Reading Reasearch* (Vol. 2, p.789-814). White Plains, NY : Longman
- Beck., I. L., McKeown, M. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life : Robust vocabulary instruction*. New York : Guilford Press.

- Beck, I. L., et McKeown, M. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades : Vocabulary instruction needed. Dans J.F. Baumann & E.J. Kame'enui (Dir.), *Vocabulary instruction: Research to Practice* (p.28-40). New York : Guilford
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 44-62.
- Blachman, B., (2000). Phonological awareness. Dans M.L. Kamil, P.B.. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Dir.). *Handbook of reading research*, Vol. 3. (p. 483-502). Mahwah, NJ : Erlbaum
- Block, C. et Pressley, M. (2002a). *Introduction. Comprehension strategies : Research-based best practices* (p.1-7). New York : Guilford Press.
- Bus, A. G. et van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading : A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61-68

- Carrell, P. L., et Wise, T. E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 285-309
- Chiappe, P., et Siegel, L. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English and Punjabi speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91, 20-28
- Chiappe, P., Siegel, L. et Gottardo, A. (2002). Reading-related skills of kindergarteners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics* 23, 95-116.
- Chiappe, P., Siegel, L. et Wade-Wolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills : A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 6, 369-400.
- Cisero, C.A., et Royer, J.M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 275-303.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS : a study of the effects of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge Studies in Language Testing 4. Cambridge : Cambridge University Press.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29-43.

- Coyne, M., Simmons, D. C., Kame'enui, E.J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings : An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12, 145-162.
- Cunningham, A. (2005). Vocabulary growth through independant reading and reading aloud to children. Dans E. Hiebert & M. Kamil (Dir.), *Teaching and learning vocabulary* (p. 45-68). Mahwah, NJ : L. Erlbaum.
- Cunningham, A. et Stanovich, K. (1998). What reading does for the mind. *American Educator* 22 (1-2), 8-15.
- Davis Sloan, G. (1980). Developing literacy through literature, *The Reading Teacher*, vol. 34, n° 2, novembre 1980, p. 132136.
- Defior, S., et Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., et Dunn, L. M. (1993). *Echelle de Vocabulaire en Images Peabody*. Toronto : Psycan
- Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E., et Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer on phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465.
- Ecalte, J., Magnan, A., et Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4-12.

- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Dir.). *Handbook of reading research*, (Vol 2, pp. 383-417). New York : Longman
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, S. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh., et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-186.
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition : The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. Dans Ellis, N. C. (Dir.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (p.211-82). London : Academic Press.
- Ellis, N. C. et Beaton, A. (1993a). Factors affecting foreign language vocabulary : Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A, 3, 533-8.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R., et Haigh, C. (2010). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3-25.
- Filippini, A., Gerber, M. et Leafstedt, J. (2012). A vocabulary-added reading intervention for English Learners at-risk of reading difficulties. *International Journal of Special Education*, 27(3), 14-26

- Fitzgerald, J. (1995). English as a second language learners' cognitive reading processes : A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190.
- Fitzgerald, J., et Graves, M. (2004). *Scaffolding reading experiences for English-language learners*. Norwood, MA : Christopher-Gordon
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., et Kamil, M. (2006). Synthesis Cross-linguistic relationships. Dans D. August & T. Shanahan (Dir.), *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Reading Panel on Language Minority Children and Youth* (p. 153-83). Mahwah, NJ : L. Erlbaum.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Revue Canadienne de l'Éducation* Vol. 3 (4), 31-50
- Gersten, R., et Geva, E. (2003). Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership*, 60, 7, 44-49.
- Geva, E., Yaghoub Zadeh, Z., et Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 123-154.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec, Canada : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation
- Gough, P., et Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

- Gombert, J-E., et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 117-150). Paris :PUF.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L.S., et Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language. *Journal of Educational Psychology*, 93, 530-542.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language : Moving from theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Graves, M. F., Brunetti, G.J., et Slater, W. H. (1982). The reading vocabularies of primary-grade children of varying geographic and social backgrounds. Dans J.A. Harris & L.A. Harris (Dir.), *New Inquiries in reading research and instruction* (p.99-104). Rochester, NY : National Reading Conference
- Haigh, C., Savage, R., Erdos, C., et Genesee, F. (2011). The role of phoneme and onset-rime awareness in second language reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 94-113
- Hargrave, A. C., et Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-95
- Hart, B., et Risley, T. (1995). *Meaningful differences*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Hoover, W., et Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing* 2, 127-60.

- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning : A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 258-86). New York : Cambridge University Press.
- Kame'enui, E.J., et Simmons, D.C. (2001). The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5, 203-210.
- Kamil, M.L., et Hiebert, E.H. (2005). The teaching and learning of vocabulary : Perspectives and persistent issues. Dans E.H. Hiebert & M. Kamil (Dir.), *The teaching and learning of vocabulary* (p.1-23). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- Leafstedt, J. M., Richards, C. M., et Gerber M. M. (2004). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(4), 252-261.
- Lesaux, N., et Geva, E. (2006). Synthesis : Development of literacy in language minority students. Dans D. August & T. Shanahan (Dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners* (p.53-74). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Lesaux, N., et Siegel, L. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Development Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Lonigan, C., et Whitehurst, G. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children

- from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 265-92.
- McCardle, P., Scarborough, H.S., et Catts, H.W. (2001). Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 230-239.
- McLaughlin, B., August, D., Snow, C., Carlo, M., Dressler, C. et White, C. (2000). Vocabulary improvement and reading in English language learners : An intervention study. Dans *A Research Symposium on High Standards in Reading for Students from Diverse Language Groups : Research, Practice, & Policy* (p. 129-143). Washington, DC : U.S. Department of Education, OBEMLA
- Monstésinos-Gelet, I. et Morin, M. (2004). La littérature de jeunesse : Approcher la langue à pas de loup... *Québec français*, (135), 71-73.
- Morais, J., Allegria, J., et Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy : An interactive view. *Cahier de psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Nagy, W., et Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. Dans P. M. M. Kamil, P.D. Pearson, & R. Barr (Dir.), *Handbook of Reading Research, Volume III*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications*

- for reading instruction* (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- Ouellette, G., et Beers, A. (2010). A Not-so-Simple View of Reading : How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate the Story. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, Vol.23 (2), p.189-208
- Pellegrini, A.D., et Galda, L. (1993). Ten years' after : A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28, 162-175.
- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G., et Moore, D.V. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories. *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- Perfetti, C., et Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. Dans L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Dir.), *Precursors of functional literacy* (p. 189-213). Amsterdam : John Benjamins.
- Préfontaine, R. R., et Préfontaine, G. (1968). Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français (Oral vocabulary of five to eight-years old French Canadians). Montréal : Beauchemin.
- Pressley, M. (2002a). Comprehension strategy instruction : A turn-of-the-century status report. Dans C. Block et M. Pressley (Dir.), *Comprehension instruction : Research-based best practices* (p. 11-27). New York : Guilford Press.

- Robbins, C., et Ehri, L.C. (1994). Reading Storybooks to kindergartens helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practices. Dans S. Neuman et D. Dickinson (Dir.), *Handbook of early literacy research* (p.97-110). New York : Guilford Press.
- Senechal, M., et Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 361-376
- Senechal, M., et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Senechal, M., Ouellette, G., et Rodney, D. (2006). The misunderstood giant : On the predictive role of early vocabulary to future reading. Dans D. Dickinson et S. Neuman (Dir.), *Handbook of early literacy development* (Vol. 2, 173-82). New York : Guilford Press.
- Senechal, M., Thomas, E., et Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children' acquisition of vocabulary during story book reading. *Journal of Education Psychology* 87, 218-20
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R., et Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.

- Snow, C.E., (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Snow, C.E., Burns, M.S, et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenne, D. et Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling : A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217. doi :[10.1016/S0022-0965\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00024-9).
- Stahl, S.A., et Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction : A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stanovich, K. (1990). Concepts in developmental theories of reading skill : Cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review* 10, 72-100.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press.
- Storch, S., et Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 38, 934-47.

- Swanson, L.H., Rosston, K., Gerber, M., et Solari, E. (2008). Influence of oral language and phonological awareness on children's bilingual reading. *Journal of School Psychology*, 48, 414-429
- Tremblay, H. Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions, *ministère de l'Éducation*, 1997, 38 p.
- Tunmer, W., et Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. Dans P. Gough, L. Ehri, et R. Treiman (Dir.), *Reading acquisition* (p.175-214). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading* 4, 313-30.
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J. (2012). The Simple View of Second Language Reading throughout the Primary Grades. *Reading and Writing : And Interdisciplinary Journal*, Vol.25 (8), p.1805-1818.
- Vuattoux, D., Japel, C., Dion, E., et Dupéré, V. (2014). Targeting the Specific Vocabulary Needs of At-Risk Preschoolers : A Randomized Study of the Effectiveness of an Educator-Implemented Intervention. *Prevention Research*, 15, 156-164
- Wasik, B.A., et Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book : Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-15

Wagner, R.K., et Torgeson, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.

Weiner, S. (1994). Effects of phonemic awareness training on low-and middle achieving first graders' phonemic awareness and reading ability. *Journal of Reading Behavior*, 26, 277-300.

White, T., Graves, M., et Slater, W. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools : Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology* 82, 281-90.

Whitehurst, G.J., et Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.