

Dédramatiser les mots fréquents : recentrer le code au cœur de l'apprentissage



Isabelle Lancup

Étudiante à la maîtrise en orthophonie (M.Sc.S.)
École d'orthophonie, Université Laurentienne
ilancup@laurentienne.ca



Michèle Minor-Corriveau

Orthophoniste, professeure agrégée
École d'orthophonie, Université Laurentienne
mmminorcorriveau@laurentienne.ca



Drapeau franco-ontarien

Apprendre à lire ne consiste pas à mémoriser des mots de façon globale, mais bien à comprendre le fonctionnement du code écrit. Pourtant, malgré les avancées scientifiques dans le domaine, plusieurs pratiques liées à l'enseignement des mots fréquents continuent de reposer sur la mémorisation visuelle globale plutôt que sur le décodage. En contexte scolaire, particulièrement auprès des élèves ayant davantage de défis en lecture, ces approches peuvent freiner le développement de compétences durables en littératie. Cet article propose donc un regard éclairé sur l'enseignement des mots fréquents, plus particulièrement en milieu francophone minoritaire, à la lumière des connaissances scientifiques actuelles. Découvrez deux auteures passionnées : Isabelle Lancup, étudiante à la maîtrise en orthophonie à l'École d'orthophonie de l'Université Laurentienne ainsi que sa directrice de maîtrise, Michèle Minor-Corriveau, orthophoniste de formation et professeure agrégée à l'Université Laurentienne.



Isabelle Carignan, responsable de la chronique

Professeure titulaire, Université TÉLUQ / Professeure associée,
Université de Sudbury et Université Laurentienne
isabelle.carignan@teluq.ca

La lecture globale comme méthode d'apprentissage efficace a été réfutée depuis longtemps (Dehaene, 2007). Le meilleur indice pour décoder un mot reste le mot lui-même (Seidenberg, 2018). Pourtant, la pratique consistant à faire mémoriser des mots fréquents aux élèves ayant le plus de défis demeure encore trop largement répandue aujourd'hui. Nota bene : nul ne remet en question ici l'importance accordée à l'enseignement explicite des mots fréquents (Giasson, 2003); d'ailleurs, il est pratiquement impossible de formuler une phrase sans y recourir. Alors, que faire pour ancrer ces mots dans le cerveau des lecteurs?

L'enseignement explicite de mots regroupés par graphies semblables a fait ses preuves : son efficacité est solidement étayée par la recherche (Dehaene, 2007; Pothier et Pothier, 2008). Cet enseignement permet aux élèves de décoder tous les mots, même ceux dont l'orthographe semble contrevenir aux règles courantes (Berninger et al., 2000).

Des mots à ne pas apprendre par cœur ni à craindre

On qualifie de fréquents les mots courants dans les textes. Ils émergent dès les premiers livres proposés aux apprentis lecteurs. Comme il est pratiquement impossible de lire ou d'écrire des phrases sans y recourir, les occasions d'y exposer les élèves sont abondantes.

Les mots fréquents qu'on retrouve dans les listes connues (Giasson, 2003; Nadon, 2002) sont généralement choisis à partir

LISTE DE GIASSON

Liste de mots fréquents de la langue française			
à, au, aux	en	où	soi
aller *	et	par	son, sa, ses
autre	être *	pas	sur
avec	faire *	plus	t', te, tu, toi
avoir *	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir *	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre *	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir *
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir *
dans	lui	s', se	votre, vos
dire *	mais	sans	vouloir *
donner *	mon, ma, mes	savoir *	vous
elle, elles	n', ne	si	y

* Y compris toutes les formes conjuguées du verbe.

Source : Giasson, Jocelyne, (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, p. 172.

Fig. 1 - Liste de Giasson

d'études sur les mots les plus utilisés dans les textes ou dans la langue parlée.

Ces mots n'ont pas besoin d'être appris par cœur comme des images ni mémorisés sans tenir compte des correspondances graphophonémiques (CGP). Au début, l'enfant peut reconnaître des mots en les mémorisant visuellement (lecture logographique), ce qui peut donner l'impression qu'il lit bien. Mais cette stratégie devient vite inefficace lorsque son vocabulaire dépasse une vingtaine de mots. Sans bonnes habiletés de décodage, ses progrès en lecture et en compréhension ralentissent (Fiorello et al., 2006).

D'ailleurs, ces mots, quoique fréquents, ne sont pas tous difficiles à lire ou à écrire. En français, la quasi-totalité des mots respecte des régularités graphophonémiques très stables (p. ex. « papa ») et les mots fréquents n'échappent pas à cette exception. Les mots véritablement irréguliers sont peu courants (p. ex. : « monsieur », « femme », « seconde », « sept »). La morphologie ou l'étymologie (d'où vient le mot) permettent d'expliquer la forme des mots jugés les plus exceptionnels.

Quand la fréquence rencontre l'opacité

La difficulté associée à certains mots fréquents ne tient pas à leur statut, mais au fait qu'ils contiennent parfois des CGP plus opaques ou encore non enseignées au moment où l'élève les rencontre (p. ex. *ais, ont, ent*). Lorsque ces correspondances dépassent ce qui a été explicitement enseigné dans la progression du code, l'élève ne peut pas encore les déchiffrer de manière autonome (p. ex. le mot « mais » lu « mais » au lieu de [mɛ]; « elles dansent » lu incorrectement « elles dansant »).

Dans ces situations, il est essentiel de présenter les mots en attirant l'attention sur ce qui est transparent, c'est-à-dire ce

qui peut être décodé plus facilement, tout en signalant de manière explicite les particularités jusqu'ici inconnues. Cette démarche prépare l'élève à lire ces mots sans devoir contourner le code ou mémoriser le mot de manière globale.

Regrouper pour mieux enseigner

Des regroupements stratégiques permettent de classer les mots fréquents selon le code, plutôt que par niveau de complexité décidé de façon arbitraire et qui risque d'induire les élèves en erreur. Enseigner à partir des réguli-

Enseigner à partir des régularités — et non uniquement à partir des exceptions — aide les élèves à comprendre le fonctionnement du système écrit et à généraliser leurs apprentissages.

Apprendre à lire, c'est apprendre le code

Suivre une progression des apprentissages allant du plus simple (et transparent) vers le plus complexe (et opaque) (Dehaene, 2007; Minor-Corriveau et Madore, 2023) permet à l'élève d'apprendre à lire sans être placé en situation de surcharge cognitive. Le cerveau apprend plus facilement lorsqu'il est exposé à des régularités. Or, il arrive à certains mots fréquents de s'intégrer assez gauchement dans un tel enseignement, car ils contiennent des CGP qui n'ont pas encore été enseignées,

tés — et non uniquement à partir des exceptions — aide l'élève à comprendre le fonctionnement du système écrit et à généraliser ses apprentissages à d'autres contextes.

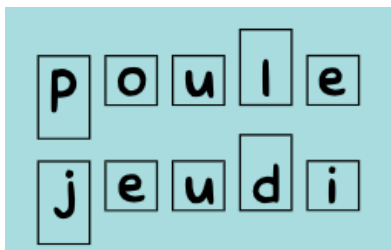
Le rôle temporaire des marqueurs visuels

L'ajout d'un symbole (p. ex. un cœur) est parfois employé comme stratégie transitoire pour signaler une partie du mot qui dévie des règles attendues. Ces marqueurs mettent en évidence une CGP non enseignée ou susceptible d'être une source

Saviez-vous que 37 % des mots fréquents en anglais sont irréguliers (Farrell et al. 2026), comparativement à 11 % des mots fréquents en français (Minor-Corriveau et Madore, 2023)?

d'où l'importance d'imposer un enseignement intentionnel et étayé, centré sur ce que l'élève sait déjà, tout en anticipant et en explicitant ce qui n'a pas encore été appris.

de confusion (p. ex. *es* dans « les » qui se prononce [ɛ], « et » qui se prononce [e], « est » qui se prononce [ɛ]). Prudence oblige : il faut y recourir avec réserve. Une fois le mot stabilisé en mémoire orthographique — c'est-à-dire encodé de façon durable dans le cerveau — le marqueur devient inutile et doit disparaître. En effet, l'objectif est d'amener l'élève à comprendre le fonctionnement du système écrit, et non à compenser artificiellement son apprentissage en superposant un code (p. ex. des cœurs) sur un code déjà existant (l'association des sons aux lettres). Fait à noter : saviez-vous que 37 % des mots fréquents en anglais sont



irréguliers (Farrell et al. 2026) comparativement à 11 % des mots fréquents en français (Minor-Corriveau et Madore, 2023)?

Découvrez des regroupements stratégiques de mots en balisant ce code :



Le rapport lecture - orthographe (RLO)

Regrouper les mots par graphie semblable constitue la démarche la plus efficace pour en faciliter l'apprentissage; c'est ainsi que l'élève parviendra à en automatiser la lecture. Prendre conscience du rapport lecture — orthographe — c'est-à-dire la différence entre la facilité à lire un mot (sa *décodabilité*) et celle à bien l'écrire (son *orthographiabilité*) - permet d'avoir des attentes réalistes envers l'élève. Cette distinction est essentielle pour bien planifier les activités d'enseignement en littératie, particulièrement en milieu francophone minoritaire.

Certains mots seront lus avec précision et orthographiés correctement de manière simultanée (« papa », « mur »). D'autres seront lus sans difficulté (« pied », « monsieur »), alors que leur orthographe demeurera imprécise parfois pendant plusieurs années. L'instabilité orthographique est réelle (Pothier et Pothier, 2008). En effet, chaque fois que l'élève apprend de nouvelles correspondances pour écrire un même son, il est susceptible de les réinvestir, à tort, dans ses écrits jusqu'au moment où l'orthographe devient plus stable (p. ex. « car » écrit « quar » après l'enseignement du *qu* en début de mot).

Éveiller sa conscience à l'instabilité orthographique fait partie intégrante des compétences à développer en enseignement. Cela permet d'ajuster ses attentes et d'adopter une posture pédagogique réaliste et bienveillante à l'égard de l'élève. Alors, avant d'exiger l'orthographe correcte d'un mot, la question suivante s'impose : *combien de possibilités différentes y a-t-il pour lire ou écrire ce mot?*

Il n'y a donc aucune bonne raison de faire apprendre les mots fréquents par cœur ni de demander aux élèves d'en mémoriser seulement la forme visuelle. Tracer des boîtes autour des mots ou utiliser des « cerceaux » est aussi déconseillé (Dehaene, 2007), car apprendre à lire repose avant tout sur le principe alphabétique, c'est-à-dire de faire le lien entre les sons et les lettres. Même lorsque certaines CGP ne sont pas

Entre décodabilité et orthographiabilité

Je reconnais maintenant que l'élève qui apprend à lire pourra :

- lire et orthographier avec facilité des mots transparents à orthographe constante et
- lire des mots à orthographe moins constante avec facilité,

papa
par

beaucoup
longtemps

avant

de pouvoir les orthographier avec précision, et que

- plus la distance entre la « décodabilité » d'un mot et son « orthographiabilité » est grande, plus il faudra de temps pour que son orthographe soit stabilisée et maîtrisée.

monsieur
ils marchent

AlphaGraphe

encore connues, l'entrée se fait par le décodage, appuyé par une explicitation ciblée.

Savoir réfléchir comme l'élève et comprendre sa logique interne, voilà un atout incontournable pour toute personne enseignante. Identifier une régularité dans les erreurs commises, comprendre les choix orthographiques de l'élève qui risque une hypothèse tout en faisant preuve d'ingéniosité vous permettra de formuler une rétroaction qui lui permettra de développer des compétences durables en littératie.

Références

- Berninger, V.W., Abbott, R. D., Brooksher, R., Lemon, Z., Ogier, S., Zook, D. et Mostafapour, E. (2000). A connectionist approach to making the predictability of English orthography explicit to at-risk beginning readers: Evidence for alternative, effective strategies. *Developmental Neuropsychology*, 17(2), 241-271. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1702_06
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Farrell, L., Hunter, M. et Osenga, T. (2026). A New Model for Teaching High-Frequency Words. *Reading Rockets*. <https://www.readingrockets.org/topics/phonics-and-decoding/articles/new-model-teaching-high-frequency-words>
- Fiorello, C. A., Hale, J. B. et Snyder, L. E. (2006). Cognitive hypothesis testing and response to intervention for children with reading problems. *Psychology in the Schools*, 43(8), 835-853. <https://doi.org/10.1002/pits.20192>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Gaétan Morin Éditeur.
- Minor-Corriveau, M. et Madore, A.-A. (2023). *AlphaGraphe : Une progression d'enseignement du principe alphabétique et des graphèmes composés, complexes et contextuels qui favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français langue première ou langue seconde*. Éditions AlphaGraphe.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Chenelière-McGraw/Hill.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2014). *Les erreurs d'orthographe à l'école*. Retz Éditions.
- Seidenberg, M. (2018). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It*. Basic Books.



Apprentissage Illimité
aka Learning

MA PAROLE!

TROUSSE DE FRANCISATION PAR LE JEU

Transformez votre classe de français! Que ce soit pour l'ILSS, l'adaptation scolaire ou tout simplement la classe régulière, dynamisez la communication orale en français et engagez les apprenants à tous les niveaux!

- **Guide de l'enseignant *Ma Parole!***
200+ pages de stratégies, d'activités + feuilles reproductibles hautes en couleur
- **16 jeux de cartes** qui visent des notions linguistiques précises





2 NOUVEAUX JEUX!



apprentissage.ca

La trousse **MA PAROLE!** vient de grandir encore plus avec

fdmt créateur de **MANIMO**

Un espace sensoriel adapté à votre réalité, ça fait toute la différence

Chez fdmt, on vous accompagne à chaque étape :

- Réflexion et planification
- Aménagement selon votre espace et votre budget
- Choix d'outils concrets et adaptés

Plus de 20 ans d'accompagnement auprès des écoles du Québec

Parlons de votre projet
Nathalie Gagnon
Formatrice et conseillère
n.gagnon@fdmt.ca



fdmt.ca
Votre allié pour créer des espaces sensoriels