

L'effet de la trousse *Je joue avec les sons* sur la conscience phonologique : le cas d'élèves innus de maternelle

Constance Lavoie

Résumé : Cette étude mesure l'effet d'une intervention spécifique sur la conscience phonologique d'élèves innus du Québec. Les interventions éducatives ont été réalisées en utilisant une trousse pédagogique prenant en considération certaines particularités culturelles et linguistiques du milieu dont sont issus ces élèves. La trousse a été utilisée pendant 12 semaines et proposait diverses activités de manipulations syllabiques et phonémiques. Le groupe expérimental ($n = 30$) et le groupe témoin ($n = 14$) provenaient de trois classes de maternelle d'une même communauté innue. Les résultats obtenus ont été évalués en considérant à la fois la conscience phonologique et la connaissance des lettres des élèves. Les résultats entre le prétest et le post-test de conscience phonologique et de connaissance des lettres sont statistiquement différents entre les groupes en faveur du groupe expérimental.

Mots clés : conscience phonologique, enseignement, maternelle, manipulations phonémiques, élèves autochtones, langue seconde

Abstract: This study measures the effect of a specific intervention on phonological awareness of Innu students in Quebec. The interventions use some cultural and linguistic characteristics of the environment from which these students came. The intervention took place during 12 weeks. It offered various syllabic and phonemic activities. The experimental group ($n = 30$) and control group ($n = 14$) were from three kindergarten classes of the same Innu community. The results were evaluated considering students' phonological awareness and letter knowledge. The results from the pretest and post-test of phonological awareness and letter knowledge are statistically different between the groups in favor of the experimental group.

Keywords: phonological awareness, education, kindergarten, phonemic tasks, Aboriginal students, second language

Considérant le fait que chaque enfant entre à l'école avec un bagage de connaissances qui lui est propre, le travail de l'enseignant au pré-scolaire est d'une grande importance pour préparer chacun d'entre eux aux apprentissages de la première année. Plusieurs recherches

démontrent l'importance de développer la conscience phonologique et plus précisément la conscience phonémique dès le préscolaire afin de préparer l'enfant à ses apprentissages en lecture (Hawken, 2009 ; National Early Literacy Panel, 2008).

Globalement, la conscience phonologique réfère à la conscience des différentes unités sonores de la langue orale (Hawken, 2009). Diverses activités et méthodes pédagogiques existent en langue française afin de permettre le développement de la conscience phonologique. Cependant, il en existe que très peu qui sont adaptées aux milieux autochtones (Walton, Canaday et Dixon, 2010). À cet effet, Walton et coll. (2010) ont élaboré et validé un programme de conscience phonologique adapté aux élèves autochtones de maternelle. Ce programme intègre des chansons, des instruments et des contenus autochtones. Les auteurs attribuent la réussite des interventions en partie au fait que le programme prend en considération les particularités culturelles des élèves de la nation Secwepemc. Toutefois, du matériel adapté aux Premières Nations, tel que celui utilisé dans l'étude de Walton et coll. (2010), est plutôt rare. Ainsi, les activités de conscience phonologique utilisées dans cette étude intègrent certains référents culturels tels que des activités sportives, des référents à leur environnement, des prénoms courants d'enfants innus pour les personnages, une danse et une légende. Par exemple, l'activité de reconnaissance des sons propose aux enfants la danse du makushan, danse traditionnelle innue qui se déroule en cercle, pour observer les images. Un référent culturel proposé pour l'une des activités est le canotage. Pour l'activité de catégorisation des phonèmes, les enfants doivent classer les objets dans le bon canot en fonction de leur phonème initial. De plus, la légende inventée pour travailler la fusion phonémique est l'histoire de trois abeilles « a », « m » et « u ». À la fin de la légende, l'union des personnages forme le mot « amu » lequel signifie « abeille » en innu. Ces trois exemples sont quelques exemples de référents culturels à la culture des enfants où s'est déroulée l'étude.

En contexte innu, en plus d'avoir peu de matériel adapté culturellement, la quasi-totalité des enseignants œuvrant dans les écoles innues ont un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire plutôt qu'en français langue seconde, ce qui était le cas dans la présente étude. Les enseignantes autochtones participant à l'étude avaient toutes une formation universitaire de quatre ans et étaient titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Par conséquent, les méthodes explorées et travaillées durant leur formation universitaire sont celles qui sont préconisées pour les milieux où le français est la langue première des élèves. De plus, la formation universitaire des enseignantes de la présente étude atteste

de leur compétence linguistique en français écrit et oral bien qu'elles étaient toutes bilingues. Donc, les enseignants en milieu innuophone se retrouvent avec peu de ressources ou de moyens pour considérer les particularités linguistiques ainsi que la façon d'apprendre des élèves innus pour qui le français est souvent une langue seconde. Selon le dernier recensement de [Statistique Canada \(2011\)](#), des 10 000 Innus, environ 8 000 déclarent parler la langue innue comme langue maternelle. La réalité linguistique diffère d'une communauté innue à l'autre. Par exemple, dans la communauté où s'est déroulée cette étude, 95,6 % des membres de la communauté ont déclaré dans le dernier recensement ([Statistique Canada, 2011](#)) parler l'innu comme langue maternelle. Par contre, cela n'exclut pas que les enfants rencontrés utilisaient majoritairement le français en classe et entre eux, et ce, bien que leur registre langagier et l'étendue de leur vocabulaire soient limités dans cette langue. Les enseignantes affirment que les parents utilisent de plus en plus le français comme langue d'usage au sein de leur foyer bien qu'ils parlent également l'innu. La situation linguistique de cette communauté est complexe. Les grands-parents sont principalement innuophones, les parents sont bilingues et les enfants sont principalement francophones. Bien que l'effritement linguistique soit une réalité pour toutes les communautés innues, l'isolement géographique de certaines communautés préserve la langue autochtone. En contrepartie, la proximité géographique de quelques communautés avec des villes francophones a contribué la quasi-disparition de la langue autochtone.

La langue française est officiellement le médium d'enseignement au primaire, mais il arrive que des explications soient données en innu si l'enseignante maîtrise la langue. Les élèves du primaire reçoivent, selon l'école, environ 3,5 heures de cours de langue et de culture innues. Au secondaire, la langue innue n'est pas enseignée. Au préscolaire, certaines écoles font le choix de l'innu comme langue d'enseignement, d'autres écoles optent pour le français comme langue d'enseignement et une école a choisi de faire la moitié de la journée en innu et l'autre moitié en français.

D'autre part, considérant le sous-financement des écoles autochtones ([Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009](#)), les services orthopédagogiques sont souvent peu accessibles aux élèves de maternelle, et ce, dans une grande majorité des écoles innues. Face à des difficultés articulatoires majeures et persistantes, les services orthophoniques sont nécessaires. Malheureusement, il n'y a que très peu d'orthophonistes dans les régions éloignées et isolées où l'on retrouve ces mêmes écoles innues. Par exemple, dans la grande région

de la Côte-Nord, il y a seulement 12 orthophonistes actifs, soit environ 1 orthophoniste pour 8 000 individus. La Côte-Nord est une région administrative du Québec située sur la rive nord-est du fleuve Saint-Laurent où se retrouvent sept des neuf communautés innues. En comparaison, le ratio est d'un orthophoniste pour environ 3 300 individus dans la région de Montréal ([Institut de la statistique du Québec, 2013](#) ; [Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec, 2012](#)). Ainsi, il est difficile pour les enseignants de ces classes de recevoir l'aide et le soutien dont ils ont besoin. Il faut donc que ces enseignants puissent avoir accès à des outils pédagogiques facilement utilisables dans leur classe.

Toujours en ce qui concerne les caractéristiques des milieux innus, il est important de prendre en considération le fait que ces milieux sont défavorisés. Dans la communauté où les interventions se sont déroulées, le revenu moyen annuel pour les ménages de deux personnes ou plus est d'un peu moins de 44 000 \$, tandis que la moyenne québécoise est d'environ 67 000 \$ ([Statistique Canada, 2013a, 2013b](#)). Selon [Snow, Burns et Griffin \(1998\)](#), les enfants provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En plus des considérations socio-économiques, le niveau d'instruction de la mère est un prédicteur de la réussite en lecture ([Snow et coll., 1998](#)). À cet effet, [Statistique Canada \(2006\)](#) indique que 55,4 % des femmes de 25 à 54 ans des Premières Nations ont **au plus** un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. En contrepartie, pour les femmes non autochtones de la même tranche d'âge, 35,9 % ont seulement un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. Dans les communautés innues, il n'y a pas de bibliothèque hormis celle de l'école. La présence de livres à la maison se limite souvent aux livres scolaires. Selon [Torgesen \(2004\)](#), les difficultés en lecture de plusieurs enfants provenant de milieux défavorisés débutent à la maternelle ou en première année et ne tendent pas à disparaître au cours des années suivantes. En fait, la non-maîtrise de la connaissance du nom des lettres, la difficulté à faire la distinction entre les différents sons de la langue ou encore l'incapacité à relier le phonème à sa graphie provoque, chez l'élève plus âgé, des difficultés à décoder des mots inconnus, à acquérir un niveau satisfaisant de vocabulaire ou encore à devenir un lecteur lisant avec fluidité.

En résumé, les problématiques des milieux innus concernent le manque de matériel linguistiquement et culturellement adapté à leur réalité, l'inadéquation de la formation initiale des enseignants par rapport aux réalités linguistiques des apprenants innus, le manque de spécialistes (orthopédagogues et orthophonistes) et le fait que ces enfants proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés.

Face à ces problématiques, la trousse de conscience phonologique *Je joue avec les sons – Nimetuan etuemekuet* (Lavoie, 2014) a été développée pour les élèves innus de maternelle. Cet article s'intéresse à la question suivante : Quel est l'effet de la trousse *Je joue avec les sons* sur le développement de la conscience phonologique des élèves innus ?

Cadre théorique

D'une part, Hawken (2009) définissent la conscience phonologique comme :

Un terme qui comprend la compréhension du principe selon lequel les mots oraux se divisent en unités diverses, la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole, la capacité à faire des jeux de rimes avec les mots et la capacité à diviser les syllabes en segments initiaux et finaux. (p.141)

Donc, la conscience phonologique se réfère à la fois à la connaissance des différentes unités sonores (du mot jusqu'au phonème) de la langue orale et à la capacité à manipuler celles-ci. Plus précisément, ces manipulations correspondent, entre autres, à la segmentation (diviser en syllabes), à la substitution (changer le premier phonème par un autre), à la fusion (unir des sons pour former une syllabe ou un mot), à l'identification (nommer le phonème entendu) et à la localisation (trouver l'endroit [début, milieu ou fin] où se situe le phonème travaillé). Ainsi, la conscience phonologique est un travail intentionnel de manipulation des unités sonores de la langue.

D'autre part, la conscience phonémique est une compétence orale permettant de reconnaître et de manipuler chaque phonème contenu dans un mot ou encore de regrouper des phonèmes pour former des mots (Hawken, 2009). Le National Reading Panel (2000) abonde dans le même sens en affirmant que la conscience phonémique implique la manipulation de phonèmes, à l'oral, dans les syllabes et les mots.

En somme, l'importance de la conscience phonémique, et ce, dès le préscolaire, a été démontrée dans des métarevisions d'écrits scientifiques (National Early Literacy Panel, 2008 ; National Reading Panel, 2000). Selon le National Reading Panel (2000), la conscience phonémique et la connaissance du nom des lettres sont les deux meilleurs indicateurs pour prédire l'aisance avec laquelle les élèves apprendront à lire pendant les deux premières années de leur parcours scolaire. Le rapport du National Early Literacy Panel (2008) réaffirme l'importance de la conscience phonémique des élèves de maternelle en montrant la corrélation entre celle-ci et les résultats obtenus par la suite en décodage, en compréhension de lecture et en orthographe.

Afin de permettre le développement de la conscience phonémique chez les élèves de maternelle, les manipulations phonémiques sont tout indiquées (Lefrançois et Armand, 2003 ; Yopp, 1988). Il existe dix manipulations phonémiques différentes permettant à l'enfant de développer sa capacité à réaliser une diversité de tâches à l'intérieur des mots. Il s'agit de la segmentation, du dénombrement, de l'ajout, de l'identification, de la reconnaissance, de la localisation, de la catégorisation, de la fusion, de la suppression et de la substitution phonémique (Lavoie, 2014). Bien que l'apprentissage de l'ensemble de ces manipulations phonémiques soit bénéfique et recommandé, la segmentation et la fusion semblent particulièrement importantes et déterminantes pour l'apprentissage de la lecture (Ball et Blachman, 1991 ; Hund-Reid et Schneider, 2013 ; O'Connor, Jenkins et Slocum, 1995).

Afin de faciliter le développement des compétences phonémiques chez l'enfant, l'enseignant doit tenir compte de la gradation des habiletés phonémiques, en débutant par l'habileté la plus facile et en terminant par la plus difficile. Plusieurs recherches, effectuées dans une diversité de langues, indiquent que la langue première de l'enfant influe la gradation des habiletés phonémiques (Lavoie, 2014 ; Durgunoğlu et Öney, 1999 ; Saiegh-Haddad et Geva, 2008 ; Yeong et Rickard Liow, 2012). Par exemple, l'étude de Durgunoğlu et Öney (1999) a comparé le développement phonologique d'enfants turcophones et d'enfants anglophones de maternelle et de première année. Les résultats montrent que les enfants turcophones avaient plus de facilités à supprimer le phonème final et à manipuler les syllabes que les enfants anglophones en raison des caractéristiques de leur langue première. Dans la langue turque, contrairement à l'anglais, tous les graphèmes sont prononcés. Une autre étude montre également qu'il est plus facile pour un enfant italoophone de segmenter les phonèmes d'un mot que pour un enfant anglophone du même âge. Cela s'explique en raison de la structure syllabique qui est plus perceptible et par le fait que l'orthographe est plus régulière en italien qu'en anglais (Lefrançois et Armand, 2003). Ce même constat a été fait pour le tchèque par rapport à l'anglais (Caravolas et Bruck, 1993 ; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz et Tola, 1988). Considérant cette réalité, l'enseignant doit prendre en considération la langue première de ses élèves afin que les méthodes d'enseignement utilisées soient optimales.

La plupart des études réalisées auprès d'enfants francophones sur le développement de la conscience phonologique reconnaissent que les tâches travaillant la syllabe sont plus accessibles. Quant à la conscience du phonème, elle émergerait à la suite d'une instruction d'alphabétisation formelle (Bruck, Genesee et Caravolas, 1997 ; Courcy, Béland et Pitchford, 2000). Plus précisément, toujours en ce qui concerne la

langue française, l'étude de [Lecocq \(1991\)](#) fournit certains éléments de la gradation des habiletés phonémiques. Notamment, les résultats de son étude indiquent que l'identification du phonème initial est plus facile à réaliser que la suppression et la substitution du phonème initial. [Lefebvre, Girard, Desrosiers, Trudeau et Sutton \(2008\)](#) expliquent ces résultats par le fait que certaines habiletés, telles que la segmentation syllabique, demandent moins de compréhension conceptuelle contrairement à d'autres, telles que la catégorisation, la substitution et la suppression phonémiques, qui exigent une compréhension métalinguistique plus approfondie. Depuis l'étude de [Lavoie \(2014\)](#), on a des indices sur la gradation des habiletés pour les élèves qui parlent innu. Bien que le nombre d'élèves était limité, les résultats indiquent que la gradation serait la suivante : ajout, fusion, segmentation, dénombrement, reconnaissance, identification, localisation, catégorisation et suppression ([Lavoie, 2014](#)). Une hypothèse avancée par l'auteure pour expliquer le fait que l'ajout et la fusion soient les deux manipulations les mieux réussies est que la langue innu est une langue polysynthétique. Les langues polysynthétiques utilisent beaucoup le principe d'ajout et de fusion d'affixes pour la formation de nouveaux mots. L'enfant innuophone peut avoir bénéficié de cette caractéristique de formation des mots de sa langue première pour mieux réussir les manipulations d'ajout et de fusion. En ce qui concerne l'habileté phonémique de la substitution, aucun résultat n'est présentement disponible.

En plus de considérer la langue première de l'enfant pour ordonner les habiletés travaillées en classe, l'enseignant devrait considérer d'autres éléments didactiques pour optimiser les interventions pédagogiques relatives à la conscience phonologique.

[Briquet-Duhazé \(2013\)](#) affirme que s'il n'y a pas d'enseignement explicite, fréquent et renouvelé, aucun apprentissage durable en conscience phonologique ne peut être envisagé et atteint. Même auprès des enfants ayant des troubles du langage, [Hund-Reid et Schneider \(2013\)](#) réaffirment que les interventions éducatives sont la clé de l'apprentissage et que la maturation des enfants ne suffit pas à leur permettre d'atteindre le niveau souhaité de conscience phonologique pour leur groupe d'âge. La réalisation d'activités pédagogiques permettant le développement spécifique des habiletés phonologiques doit être envisagée dans toutes les classes, et ce, dès la maternelle. [Blachman \(2000\)](#) et le rapport du [National Reading Panel \(2000\)](#) affirment que les activités de conscience phonémique sont bénéfiques pour tous, peu importe l'âge, les capacités et le milieu socioéconomique.

L'une des premières considérations didactiques devrait être accordée à la fréquence des activités de conscience phonologique. En effet, ces activités ne doivent pas être vécues sporadiquement dans la classe, mais

plutôt incluses à la routine quotidienne. Le rapport du [National Early Literacy Panel \(2008\)](#) indique que ces activités devraient durer idéalement entre 15 et 20 minutes, et ce, chaque jour. Cette fréquence devrait être la même pour la maternelle et la première année. En raison du jeune âge des élèves bénéficiant de ces activités, [Ehri et coll. \(2001\)](#) recommandent de ne pas dépasser 30 minutes pour chacune des activités.

De plus, une progression logique est recommandée, soit de travailler les plus grosses unités du langage au départ, telles que le mot et la syllabe, et de terminer par les unités les plus petites, soit les phonèmes ([Hawken, 2009](#)). Plus précisément, les phonèmes ne doivent pas être présentés aux enfants dans un ordre aléatoire puisqu'ils posent des niveaux de difficulté différents. Dans sa trousse *Raconte-moi l'alphabet* (2001) conçue pour les élèves de maternelle, l'orthophoniste Josée Laplante recommande de débiter par la présentation des voyelles. Par la suite, pour la présentation des consonnes, il est recommandé de suivre l'échelle de progression naturelle de la production des sons chez l'enfant. [George \(2007\)](#) affirme qu'en général l'enfant produit respectivement les occlusives sourdes ([p], [t], [k]), les occlusives sonores ([b], [d], [g], [m], [n]), les constrictives sourdes ([f], [s]) et les constrictives sonores ([v], [z], [ʃ], [ʒ], [ʝ]). À cet effet, [Hawken \(2009\)](#) recommandent de débiter par les consonnes qui peuvent s'étirer étant donné qu'elles sont plus faciles à prononcer et à entendre.

Quant à la forme que devraient prendre les activités de conscience phonémique, plusieurs auteurs ([Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006](#) ; [Ehri et coll., 2001](#) ; [Lonigan, 2007](#)) abordent l'importance de faire clairement le lien entre le phonème et le graphème (correspondante lettre-son) durant la même activité. Cela permet d'amener les enfants vers les tâches de lecture et d'écriture ([Ehri et coll., 2001](#)). De plus, [Blair et Savage \(2006\)](#) recommandent de montrer la lettre majuscule en même temps que la lettre minuscule. Cette manière de présenter les phonèmes et les graphèmes de façon simultanée permet également de prendre en considération la diversité des types d'apprenants dans la classe étant donné que les aspects visuels et auditifs sont travaillés parallèlement.

En somme, la trousse de conscience phonologique *Je joue avec les sons – Nimetuan etuemekuet* prend en considération les principes théoriques suivants, et ce, dans le but de développer la conscience phonémique de l'élève :

- Importance de développer la conscience phonémique dès la maternelle
- Bienfaits des activités phonologiques pour tous les élèves

- Nécessité d'un enseignement explicite et fréquent pour le développement de la conscience phonologique
- Activités phonologiques quotidiennes d'environ 15 minutes
- Potentiel des activités multisensorielles pour les élèves autochtones
- Importance de travailler les plus grosses unités du langage (syllabes vers les phonèmes)
- Utilisation de 10 manipulations phonémiques pour le développement de la conscience phonémique
- Importance de tenir compte de la gradation des habiletés phonémiques selon la langue première de l'enfant
- Présentation des phonèmes selon leur niveau de difficulté
- Présentation des phonèmes et de leurs graphèmes durant la même activité
- Présentation simultanée de la lettre majuscule et de la lettre minuscule

La prise en compte de ces connaissances connexes est tout indiquée afin d'être en mesure d'atteindre plus facilement l'objectif de l'intervention

Méthodologie

Dans le but de répondre à la question de recherche « Quel est l'effet de la trousse *Je joue avec les sons* sur le développement de la conscience phonologique des élèves innus ? », 12 semaines d'intervention pédagogiques ont été réalisées auprès de 30 élèves innus de maternelle. Les résultats obtenus ont été comparés avec ceux des 14 élèves du groupe témoin. Ces 44 élèves provenaient de trois classes de maternelle d'une même communauté innue. Il y avait autant de garçons que de filles (22 garçons et 22 filles). Ces élèves étaient tous bilingues. Bien que ce soit une situation de bilinguisme simultanée, ces enfants ont une faible connaissance de leur langue autochtone. La langue parlée à l'école est le français. Le français est la langue d'enseignement. Dans leur environnement familial, les situations linguistiques varient, mais la langue française tend à être plus parlée qu'auparavant. Il n'en reste pas moins que la langue innue demeure présente au sein de la littératie familiale, bien que moins maîtrisée.

Chaque semaine, un jeu était présenté de façon explicite par l'enseignante de la classe. Chacun des dix jeux travaillait une habileté phonémique/phonologique particulière. Le même jeu était répété quatre fois durant la semaine à raison de 15-20 minutes par jour. Ainsi, 10 semaines ont suffi pour expérimenter les 10 jeux. En guise de révision, deux semaines ont permis de revoir les jeux préalablement expérimentés. Il est important de spécifier que les deux enseignantes du

groupe expérimental connaissaient les jeux. En effet, lors de la phase d'élaboration, elles avaient accueilli l'équipe de recherche dans leur classe pour piloter les jeux. De plus, elles ont reçu une journée de formation durant laquelle le calendrier d'implantation a été élaboré. Chaque jeu comprenait une feuille de consignes détaillées explicitant chacune des trois phases d'enseignement (préparation, réalisation et intégration). Bien que les jeux soient suffisamment détaillés pour qu'il soit possible de les utiliser de façon autonome, il est préférable de l'accompagner de la formation. Finalement, afin de s'assurer de la fidélité d'implantation, les enseignantes remplitaient un journal de bord quotidien et celui-ci était transmis hebdomadairement à la chercheuse principale.

Pour mesurer l'effet de l'intervention, deux tests standardisés ont été retenus, soit le test de connaissance des lettres de l'épreuve INDISSE (St-Laurent et Giasson, 2007) et le test de conscience phonologique du CELF (Boulianne et Labelle, 2004). Ces derniers furent administrés au groupe témoin et au groupe expérimental par la chercheuse et une assistante formée au prétest. Au moment du post-test, deux assistants formés ont fait passer les mêmes tests.

Conscience phonologique

Le sous-test de conscience phonologique de la version francophone canadienne du CELF (Boulianne et Labelle, 2004) comporte 11 tâches qui comprennent la fusion syllabique, la discrimination de rime, l'identification du phonème initial, l'identification du phonème médian, l'identification de phonème final, l'élision du phonème initial, la substitution de phonèmes, la fusion phonémique et la segmentation de phonèmes. Le score brut est ensuite transféré en un score d'équivalence considérant l'âge de l'enfant au test. Le score d'équivalence permet la normalisation des résultats. Le score d'équivalence normatif du sous-test de conscience phonologique est de 10 et l'écart-type est de 3.

Connaissance des lettres

La version papier du test des indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture (Saint-Laurent et Giasson, 2007) a été utilisée plutôt que celle informatisée. L'épreuve de connaissance des lettres a pour objectif d'évaluer l'habileté de l'élève à identifier les lettres minuscules. Quatre lettres sont présentées et le chercheur demande à l'enfant « Mets ton doigt sur la lettre x ». L'élève doit pointer la lettre nommée. Le score obtenu par l'élève correspond au nombre de lettres correctement identifiées. Comme les lettres reviennent plusieurs fois dans l'épreuve, le score des élèves était sur 30. Il n'y avait pas de limite de temps imposée à l'enfant, car cela aurait pu être mal perçu pour

des raisons culturelles. Le seuil critique correspond au 40^e rang centile. Les élèves dont les résultats se situent entre le 20^e et 40^e percentile sont considérés comme ayant besoin d'une intervention ciblée. Ceux dont les résultats se situent sous le 20^e percentile sont considérés comme ayant besoin d'une intervention soutenue. Pour les mois de septembre à octobre, les seuils de réussite pour l'épreuve de connaissance des lettres sont : résultat ≥ 10 aucune intervention ; $6 \leq$ résultat < 10 intervention ciblée ; résultat < 6 intervention soutenue. Pour les mois de janvier à février, les seuils de réussite pour l'épreuve de connaissance des lettres sont : résultat ≥ 16 aucune intervention ; $11 \leq$ résultat < 16 intervention ciblée ; résultat < 11 intervention soutenue. Ces seuils ont été établis pour permettre à l'enseignant et à l'orthopédagogue de donner un enseignement adapté.

Méthodes d'analyse

Tout d'abord, les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres des deux groupes ont été comparés en effectuant une analyse de variance multivariée à mesures répétées, afin de corriger pour l'inflation de l'erreur de type 1. Ensuite, des analyses de variance univariées à mesures répétées ont été effectuées indépendamment pour les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres. Plus spécifiquement, dans un premier temps, les résultats initiaux des deux groupes ont été comparés avec des analyses de variance univariées. Deuxièmement, les résultats des deux groupes après l'intervention ont été examinés par des analyses de variance univariées. Finalement, les changements de chaque groupe pour les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres ont été évalués par des analyses de variance univariées à mesures répétées. En comparant les résultats des mêmes élèves en deux temps, il est possible de mesurer la progression de ceux-ci dans chacun des groupes. Pour l'ensemble des analyses, les résultats du test F sont présentés avec la signification en utilisant la valeur p pour déterminer la part de hasard. Les résultats montrent également l'êta-carré partiel (η^2) de Cohen (1988) pour apprécier l'importance de la différence des moyennes. Selon Cohen (1988), un êta-carré de 0,01 correspond à une petite taille d'effet, un êta-carré de 0,06 à un effet moyen et un êta-carré de 0,14 à un grand effet.

Résultats

Les analyses préliminaires

Avant d'effectuer l'analyse de variance univariée à mesures répétées, les postulats de ce type d'analyse ont été examinés. Premièrement, les indices d'asymétrie (-0,51-0,68) pour les scores de conscience

phonologique et de connaissance des lettres aux prétest et post-test ont montré que ceux-ci sont distribués normalement. Deuxièmement, l'homogénéité des matrices de variance et covariance entre les deux groupes a été évaluée à l'aide du test de Box. Les résultats ont montré que les matrices de variance-covariance ne sont pas significativement différentes entre les deux groupes, Indice de Box = 10,41, $p = 0,55$. Troisièmement, puisque deux enseignants ont effectué l'intervention (comparativement à un enseignant dans le groupe témoin), une analyse de variance multivariée à mesures répétées a été effectuée afin de démontrer l'équivalence des enseignants dans la condition expérimentale. Les résultats ont montré une différence non significative entre les enseignants, $F(2, 27) = 0,12$, $p = 0,89$, $\eta^2 = 0,01$. De plus, l'interaction entre le temps et les enseignants, $F(2, 27) = 0,34$, $p = 0,72$, $\eta^2 = 0,02$, n'est pas significatifs, suggérant ainsi l'équivalence des enseignants dans la condition expérimentale. Finalement, les corrélations entre les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres étaient significatives et positives au prétest ($r = 0,306$, $p = 0,00$) et au post-test ($r = 0,412$, $p = 0,00$).

Les analyses principales

Comme mentionné précédemment, une analyse de variance multivariée à mesures répétées a été effectuée afin d'examiner les différences entre les deux groupes sur les scores de conscience phonologique et connaissance des lettres aux prétest et post-test simultanément. Les résultats ont montré une différence non significative entre les groupes, $F(2, 39) = 0,10$, $p = 0,91$, $\eta^2 = 0,01$. De plus, les résultats ont montré un effet du temps significatif, $F(2, 39) = 18,42$, $p = 0,00$, $\eta^2 = 0,49$. Finalement, et d'une importance critique à la présente étude, ces effets principaux sont qualifiés par une interaction significative, $F(2, 39) = 8,56$, $p = 0,00$, $\eta^2 = 0,31$, suggérant ainsi que les changements sur les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres entre le prétest et le post-test sont différents selon les groupes. Finalement, les résultats ont montré un effet principal non significatif entre les genres, $F(2, 37) = 0,55$, $p = 0,58$, $\eta^2 = 0,03$. De plus, les effets principaux des groupes, $F(2, 37) = 0,36$, $p = 0,70$, $\eta^2 = 0,02$, et du temps, $F(2, 37) = 2,49$, $p = 0,10$, $\eta^2 = 0,12$, ainsi que l'interaction entre les deux, $F(2, 37) = 2,25$, $p = 0,12$, $\eta^2 = 0,11$, ne sont pas qualifiés par le genre, suggérant ainsi que le genre n'interagissait pas avec l'intervention sur les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres.

Les résultats au prétest

Les résultats au prétest ont montré que le groupe expérimental ($N = 30$) et le groupe témoin ($N = 14$) ne sont pas statistiquement

Tableau 1. Analyse de variance multivariée à mesures répétées de conscience phonologique et de connaissance des lettres aux prétest et post-test

	Prétest		Post-test		F	
	M	ÉT	M	ÉT	Temps	Groupe x Temps
	Conscience phonologique					
Groupe expérimental	5,07	2,11	5,00	1,72	5,75*	3,73*
Groupe témoin	5,41	2,42	4,42	1,73		
	Connaissance des lettres					
Groupe expérimental	12,40	5,04	19,87	5,80	27,35*	15,25*
Groupe témoin	14,83	5,20	15,92	6,24		

* $p < .05$

différents, $F(2, 41) = 1,00$, $p = 0,38$, $\eta^2 = 0,05$. De ce fait, les moyennes obtenues pour les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres sont similaires entre les deux groupes (voir [Tableau 1](#)).

Conscience phonologique

Les résultats au prétest ont montré que le groupe expérimental et le groupe témoin ne sont pas statistiquement différents sur les scores de conscience phonologique, $F(1, 42) = 0,49$, $p = 0,49$, $\eta^2 = 0,01$. De ce fait, les élèves du groupe témoin ont obtenu des scores de conscience phonologique ($M = 5,57$, $ÉT = 2,47$, IC 95 % = 4,15-6,99) statistiquement comparables à ceux obtenus par les élèves du groupe expérimental ($M = 5,07$, $ÉT = 2,10$, IC 95 % = 4,29-5,85). En utilisant les lignes directrices pour la description de la performance pour les scores de conscience phonologique au prétest, il est possible d'évaluer la performance normative des élèves. Le [Tableau 2](#) montre le rang centile ainsi que la classification des élèves du groupe témoin et expérimental. Il est à noter qu'aucun étudiant n'était au-dessus de la moyenne selon le barème du test. De plus, la moyenne des deux groupes est significativement inférieure à la moyenne du test de conscience phonologique (c.-à-d. 10), $t(43) = -14,34$ $p = 0,00$.

Connaissance des lettres

Les résultats au prétest ont montré que le groupe expérimental et le groupe témoin ne sont pas statistiquement différents sur les scores de connaissance des lettres, $F(1, 42) = 1,96$, $p = 0,17$, $\eta^2 = 0,05$. De ce fait, les élèves du groupe témoin ont obtenu des scores de connaissance des lettres ($M = 14,86$, $ÉT = 6,18$, IC 95 % = 11,28-18,43) statistiquement

Tableau 2. Classifications, rangs centiles et divergences de la moyenne des scores de conscience phonologique aux prétest et post-test.

Groupe expérimental (N = 30)		Groupe témoin (N = 14)		Classification	Divergence de la moyenne	Rang centile
Prétest (%)	Post-test (%)	Prétest (%)	Post-test (%)			
0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	Au-dessus de la moyenne	+1 ET et au-dessus	84 et plus
6 (20,0)	9 (30,0)	5 (35,7)	5 (35,7)	Moyenne	±1 ET	16 à 83,9
11 (36,7)	8 (26,7)	4 (28,6)	4 (28,6)	Limite/léger	De -1 à -1,5 ET	7 à 15,9
11 (36,7)	8 (26,7)	3 (21,4)	3 (21,4)	Faible/modéré	De -1,5 à -2 ET	2 à 6,9
2 (6,7)	5 (16,7)	2 (14,3)	2 (14,3)	Extrêmement faible/sévère	-2 ET et en dessous	Moins de 2

comparables à ceux obtenus par les élèves du groupe expérimental ($M = 12,40$, $ÉT = 5,04$, $IC\ 95\ \% = 10,52-14,28$) en début d'année. En utilisant les lignes directrices pour la description de la performance pour les scores de connaissance des lettres au prétest, il est possible d'évaluer la performance normative des élèves (voir [Tableau 3](#)). Pour le groupe témoin, proportionnellement, moins d'élèves avaient besoin d'intervention ciblée selon les résultats au prétest en connaissance des lettres. De plus, la moyenne des deux groupes est non significativement différente de la moyenne du test de connaissance des lettres (c.-à-d. 11,67), $t(43) = 1,83$, $p = 0,07$. Le [Tableau 3](#) montre le rang centile ainsi que la classification des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental.

Les résultats au post-test

Les résultats au test multivarié au post-test ont montré que le groupe expérimental et le groupe témoin ne sont pas encore statistiquement différents, $F(2, 39) = 1,88$, $p = 0,165$, $\eta^2 = 0,09$ (voir [Tableau 1](#)).

Conscience phonologique

À la suite des 12 semaines d'intervention, l'écart entre la moyenne des élèves du groupe expérimental ($M = 5,00$, $ÉT = 1,72$) et celle des élèves du groupe témoin ($M = 4,41$, $ÉT = 1,73$) s'accroît en conscience phonologique. Par contre, cette différence entre les moyennes n'est pas statistiquement significative, $F(1, 40) = 0,98$, $p = 0,33$, $\eta^2 = 0,02$ (voir [Tableau 1](#)). De plus, la performance des élèves du groupe

Tableau 3. Classifications, rangs centiles, et divergences de la moyenne des scores de connaissance des lettres aux prétest et post-test

Groupe expérimental (N = 30)		Groupe témoin (N = 14)		Classification	Divergence de la moyenne	Rang centile
Prétest (%)	Post-test (%)	Prétest (%)	Post-test (%)			
19(63,3)	23 (76,7)	11(78,6)	11 (78,6)	Aucune intervention	-0,25 ET et au-dessus	40 ≥
10(33,3)	5 (16,7)	2 (14,3)	2(14,3)	Intervention ciblée	De -0,84 à -0,26 ET	20 ≤ 39,9
1 (3,3)	2 (6,7)	1 (7,1)	1 (7,1)	Intervention soutenue	-0,85 ET et en dessous	≤19,9

expérimental se maintient entre le prétest et le post-test, car il n'y a pas de différence statistiquement significative, $F(1, 29) = 0,97, p = 0,77, \eta^2 = 0,00$. Ce résultat signifie que les élèves du groupe expérimental ont maintenu leur niveau de conscience phonologique, car les scores bruts obtenus sont ajustés en fonction de l'âge au test selon l'échelle normalisée du test. Quant au groupe témoin, les résultats du prétest au post-test ne sont pas significativement différents, $F(1, 11) = 2,35, p = 0,04, \eta^2 = 0,33$. En utilisant les lignes directrices pour la description de la performance pour les scores de conscience phonologique au post-test, il est possible d'évaluer la performance normative des élèves (voir [Tableau 2](#)). Il est à noter qu'aucun élève, tant dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin, n'était au-dessus de la moyenne selon le barème du test.

Connaissance des lettres

Après les 12 semaines d'intervention, la moyenne des élèves du groupe expérimental ($M = 19,87, \acute{E}T = 5,80$) est significativement différente de celle des élèves du groupe témoin ($M = 15,92, \acute{E}T = 6,24$), $F(1, 40) = 3,81, p = 0,06, \eta^2 = 0,087$ (voir [Tableau 1](#)). En utilisant les lignes directrices pour la description de la performance pour les scores de connaissance des lettres au post-test, il est possible d'évaluer la performance normative des élèves (voir [Tableau 3](#)). De plus, le progrès des élèves du groupe expérimental est statistiquement significatif entre le prétest et le post-test, $F(1, 29) = 106,49, p = 0,00, \eta^2 = 0,79$. Le progrès des élèves du groupe expérimental peut être qualifié de grand selon le barème de [Cohen \(1988\)](#). Quant au groupe témoin, les résultats du prétest au post-test sont non significativement différents, $F(1, 11) = 0,34, p = 0,57, \eta^2 = 0,03$.

Discussion

Premièrement, l'effet des interventions pédagogiques au moyen de la trousse *Je joue avec les sons* est positif (Lavoie, 2014). Ce résultat indique que les changements sur la conscience phonologique ainsi que sur la connaissance des lettres entre le prétest et le post-test sont différents selon les groupes. Dans cette étude, le genre n'a pas eu d'influence sur les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres. Ces résultats appuient l'affirmation de Hund-Reid et Schneider (2013) selon laquelle les interventions éducatives sont la clé de l'apprentissage et que la maturation des enfants ne suffit pas à leur permettre d'atteindre le niveau souhaité de conscience phonologique pour leur groupe d'âge. Ainsi, comme le rapport du National Early Literacy Panel (2008) le suggérait, une quinzaine de minutes quotidiennes d'activités pédagogiques permettant le développement spécifique des habiletés phonologiques doit être envisagée à la maternelle. Les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres entre le prétest et le post-test sont différents selon les groupes. Après les 12 semaines d'intervention, la moyenne des élèves du groupe expérimental en connaissance des lettres est significativement différente de celle des élèves du groupe témoin. Par contre, pour la conscience phonologique, les scores d'équivalence à l'âge au test sont restés sensiblement les mêmes, considérant que les moyennes ne sont pas statistiquement significatives, et ce, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Les scores bruts ont tout de même augmenté ce qui démontre une progression chez les élèves. Par contre, cette progression est insuffisante pour que la moyenne du groupe expérimental rattrape celle attendue par leur groupe d'âge. Bien que l'écart entre les moyennes en conscience phonologique du groupe témoin et du groupe expérimental ne soit pas statistiquement significatif, l'écart s'accroît en faveur du groupe expérimental. Sans intervention, la moyenne du groupe témoin tend à diminuer du prétest au post-test.

Dès le début de l'année scolaire, les résultats, tant en conscience phonologique qu'en connaissance des lettres, indiquaient d'importantes difficultés. Les résultats aux prétests corroborent le fait que les enfants provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage des habiletés de prélecture (Snow et coll., 1998). Pour pallier ces difficultés, un modèle d'intervention à trois niveaux (Vaughn, Wanzek, Woodruff et Linan-Thompson, 2007) aurait dû être mis en place dès le début de l'année. Des interventions ciblées en petits groupes de nature orthopédagogique (niveau 2) auraient pu compléter les interventions en classe de l'enseignante (niveau 1). Pour les élèves ayant des difficultés

sévères, des interventions soutenues individualisées de nature orthopédagogique ou orthophonique auraient été bénéfiques (niveau 3). Les interventions de premier niveau de l'enseignante ont été insuffisantes pour les enfants ayant de grandes difficultés en conscience phonologique comme l'indiquent les résultats au post-test du CELF (Boulianne et Labelle, 2004). Dans le milieu où s'est déroulée l'étude, le sous-financement des écoles autochtones (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009) limite malheureusement les services orthopédagogiques et orthophoniques d'ordre préventif à la maternelle. L'effet de la trousse, bien que positif, est limité par la quasi-impossibilité de l'implanter dans une démarche orthopédagogique de 2^e et 3^e niveau.

Par contre, les interventions de la trousse pédagogique ont réduit considérablement les difficultés en connaissance des lettres des élèves du groupe expérimental. En effet, celui-ci est passé de 10 élèves ayant besoin d'intervention ciblée au prétest à 5 au post-test, tandis qu'aucune différence statistiquement significative n'est notée en connaissance des lettres au niveau du groupe témoin. Ce résultat signifie que le nombre d'élèves ayant besoin d'interventions ciblées et soutenues en connaissance des lettres est resté le même du prétest au post-test pour les élèves du groupe témoin. Le fait que chaque jeu intègre la lettre, le phonème et le graphème a certainement contribué aux résultats positifs en connaissance des lettres. En effet, Brodeur et coll. (2006), Ehri et coll. (2001) et Lonigan (2007) abordent l'importance de faire explicitement le lien entre le phonème et le graphème (correspondante lettre-son) durant les activités de conscience phonémique.

Les enseignantes qui ont expérimenté la trousse *Je joue avec les sons* avec leurs élèves étaient agréablement surprises de constater la motivation de leurs élèves tout au long des 12 semaines de l'intervention : « Les jeunes aiment les jeux. » (Extrait de journal de bord, enseignante 2). Cette trousse intègre des référents autochtones (raquettes, canot, hache, etc.) et des mouvements (rondes, sauts, déplacements, lancers, etc.). Tout comme Walton et coll. (2010) l'avaient mentionné dans leur étude avec la nation Secwepemc, une partie de la réussite des interventions est attribuée au fait que les jeux de la trousse prenaient en considération les particularités environnementales et culturelles des élèves innus. Une enseignante du groupe expérimental a noté l'intérêt marqué pour le jeu de catégorisation « son canot » : « Il y a un ami qui me demande en arrivant à l'école, est-ce qu'on va jouer au canot ? » (Journal de bord, enseignante 1). En plus de permettre une représentativité, les jeux de la trousse sont ordonnancés en fonction de la gradation des habiletés phonémiques des élèves innuophones (Lavoie,

2014). Cet étayage a peut-être contribué à maintenir la participation et la motivation des élèves.

En contrepartie, les enseignantes du groupe expérimental ont souligné que l'effet aurait pu être encore plus positif si une démarche d'enseignement explicite des mots de vocabulaire précédait les interventions en conscience phonologique. Les élèves ayant peu de vocabulaire ont des difficultés supplémentaires : « Ce jeu n'est pas réussi vu que les élèves n'ont pas beaucoup de vocabulaire. » (Journal de bord, enseignante 2), « Encore le fameux vocabulaire qui est un obstacle. » (Journal de bord, enseignante 1). Le fait de travailler la conscience phonologique avec des mots non familiers est une limite de l'étude, car les nouveaux mots surchargeaient la mémoire de travail. Cela est compréhensible, car l'élève qui entend et prononce un mot pour la première fois aura beaucoup de difficulté à discriminer chacun des phonèmes de ce mot pour ensuite les manipuler.

Conclusion

Finalement, les effets principaux sont qualifiés par une interaction significative, suggérant que les changements sur les scores de conscience phonologique et de connaissance des lettres entre le prétest et le post-test sont différents selon les groupes. Les 30 élèves ayant eu 12 semaines d'interventions pédagogiques au moyen de la trousse *Je joue avec les sons* ont une meilleure connaissance des lettres que les élèves du groupe témoin. La trousse a également eu une influence positive sur la motivation des élèves innus de maternelle. Ces jeux permettent une approche multisensorielle plus représentative des styles d'apprentissage de ces élèves et de leur environnement culturel. Par contre, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage bénéficieraient d'un suivi orthopédagogique avec cette trousse, et ce, dès le début de l'année scolaire afin d'améliorer leur conscience phonologique. De plus, pour les élèves ayant peu de vocabulaire, la démarche serait optimisée si elle était précédée d'un enseignement explicite des mots de vocabulaire.

La correspondance devrait être adressée à **Constance Lavoie**, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 555 boul. Université, Chicoutimi, QC G7H 2B1 Canada. Courriel : constance_lavoie@uqac.ca.

Références

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). (2009, Février). *Réalisation du droit à*

- l'éducation par les Premières Nations du Canada : le droit à l'éducation des Premières Nations au regard des dispositions en droit international des droits de l'homme.*
Repéré à http://www.cepn-fnec.com/PDF/etudes_documents/droit_education_.pdf.
- Ball, E.W. et Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/747731>
- Blachman, B.A. (2000). Phonological awareness. Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, et R. Barr (dirs.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 483–502). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Blair, R. et Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19(9), 991–1016. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>
- Boulianne, L. et Labelle, M. (2004). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : version pour francophones du Canada*. Toronto, ON : Pearson.
- Briquet-Duhazé, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-84.
- Bruck, M., Genesee, F. et Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. Dans B.A. Blachman (dir.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145–162). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Caravolas, M. et Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(1), 1–30. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y., Katz, L. et Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400000424>
- Courcy, A., Béland, R. et Pitchford, N.J. (2000). Phonological awareness in French-speaking children at risk for reading disabilities. *Brain and Cognition*, 43(1-3), 124–130.
- Durgunolu, A.Y. et Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281–299. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. 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. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- George, F. (2007). Prise en charge rééducative des enfants dysphasiques. Dans C. Pech-Georgel et F. George (dirs.), *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques* (pp. 41–60). Marseille, France : Solal.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Hund-Reid, C. et Schneider, P. (2013). Effectiveness of phonological awareness intervention for kindergarten children with language impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(1), 6–25.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Le bilan démographique du Québec*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>.
- Lavoie, C. (2014). Jeux de conscience phonémique bilingues français/innu : une séquence didactique pour développer les habiletés phonémiques des élèves de maternelle. *Les Reflets du 33e congrès de l'AQEFSL*, 31(4), 46–57.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège, Belgique : Éditions Margada.
- Lefebvre, P., Girard, C., Desrosiers, K., Trudeau, N. et Sutton, A. (2008). Phonological awareness tasks for French-speaking preschoolers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 32(4), 158–168.
- Lefrançois, P. et Armand, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading: The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing*, 16(3), 219–246. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022874425314>
- Lonigan, C.J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. Dans R.K. Wagner, A.E. Muse et K.R. Tannenbaum (dirs.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15–31). New York, NY : The Guilford Press.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC : National Institute for Literacy.
- 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*. Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development/National Institutes of Health.
- O'Connor, R.E., Jenkins, J.R. et Slocum, T.A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 202–217. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.202>
- Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec. (2012). *Les statistiques : répartition régionale des audiologistes et orthophonistes actifs au 31 mars 2012*. Repéré à http://www.ooaq.qc.ca/ordre/Doc_stats/repartition_regionale_milieu-travail_sexe_.pdf.

- Saiegh-Haddad, E. et Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21(5), 481–504. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x>
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2007). *INDISSE : indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture*. Repéré à <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse/>.
- Statistique Canada (2006). *Recensement de la population de 2006*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-503-x/2010001/article/11442/tbl/tbl011-fra.htm>.
- Statistique Canada. (2011). Les peuples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits. *Enquête nationale auprès des ménages*, no 99-011-X2011001, 9.
- Statistique Canada (2013a, Septembre). *Profil de l'enquête nationale auprès des ménages 2011 (ENM)*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.
- Statistique Canada (2013b, Novembre). *Profil de la population autochtone de l'Enquête nationale auprès des ménages 2011 (ENM)*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/aprof/index.cfm?Lang=F>.
- Torgesen, J.K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28, 6–19.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A.L. et Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dirs.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 11–27). Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Walton, P.D., Canaday, M. et Dixon, A. (2010). *Using songs and movement to teach reading to Aboriginal children*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228998127_Using_songs_and_movement_to_teach_reading_to_Aboriginal_children
- Yeong, S.H. et Rickard Liow, S.J. (2012). Development of phonological awareness in English-Mandarin bilinguals: A comparison of English-L1 and Mandarin-L1 kindergarten children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 111–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.006>
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 159–177. <http://dx.doi.org/10.2307/747800>