ACTES DE LA 24^E JOURNÉE DES SCIENCES ET SAVOIRS

ACFAS-Sudbury présente
Recherche et communauté...

24^{ème} journée des
Sciences et Savoirs
Vendredi 07 avril 2017
8 h 30 à 17 h 30
Pavillon Alphonse Raymond
Université Laurentienne

Conférencier principal invité :
Professeur Simon Laflamme
Département de sociologie, Université Laurentienne, Sudbury, Canada

Recherche et communauté: quelles relations ?

Vendredi 07 avril 2017
12 h 00 à 13 h 00
Auditorium Alphonse Raymond
Université Laurentienne

Prix des doyens pour les meilleures communications
orales étudiantes

Bourse ACFAS

Bourse CNFS en recherche

Renseignements :
acfas-sudbury@laurentienne.ca
<http://www.acfas-sudbury.ca>

Soutien logistique et financier : Bureau des affaires francophones (BAF), Dcéanata, Université Laurentienne, ACFAS-National, Montréal.

Sous la direction de
Renée Corbeil, Amélie Hien
et Yvon Gauthier

Table des matières

Recherche et communauté : quelles relations ? Conférence principale	3
<i>Simon Laflamme</i>	
Morphosyntaxe et sémantique de quelques locutions contenant le mot « tête » dans les canadianismes.....	19
<i>Valérie Gauthier, Amélie Hien et Ali Reguigui</i>	
Évaluation de l'activité antimicrobienne du Phénylalanine-arginine β -naphthylamide en combinaison avec des aminoglycosides et des macrolides sur des souches de <i>Pseudomonas aeruginosa</i> isolées de patients atteints de la Fibrose kystique	41
<i>Douwheh Leyla Gbian et Abdelwahab Omri</i>	
Pour une mesure des échanges interactifs et langagiers éducatrices-enfants en services de garde éducatifs.....	57
<i>Léanne Génier-Bédard</i>	
Analyse de contenu d'un programme d'intervention en français visant le développement de la conscience phonologique : une étude pilote.....	72
<i>Marika Robillard et Pascal Lefebvre</i>	

Analyse de contenu d'un programme d'intervention en français visant le développement de la conscience phonologique : une étude pilote

Marika Robillard et Pascal Lefebvre
École d'orthophonie
Université Laurentienne

Introduction

La conscience phonologique (CP) est une habileté d'éveil à l'écrit au préscolaire qui peut prédire le succès ultérieur en littératie au début du primaire. Cette habileté permet de reconnaître, de discriminer et de manipuler les sons de sa langue (Anthony et Francis, 2005). Cependant, des études ont démontré que de nombreux manuels de référence pour la formation des enseignants et programmes d'intervention en CP utilisés par ces derniers contiennent de l'information incorrecte ou incomplète (Hayward et collab., 2014; Smith et collab., 2001). Ces études ont été faites avec du matériel de langue anglaise et, à la connaissance des auteurs, il n'y a aucune étude qui a été faite sur ce sujet avec du matériel de langue française. Il existe des différences structurelles importantes entre ces deux langues (Duncan et collab., 2013; Duncan, et collab., 2006) et le matériel de langue française en CP est souvent basé sur la recherche effectuée en anglais ou est directement traduit de l'anglais. Il est donc raisonnable de supposer qu'il est fort probable que le matériel en français contienne un nombre d'inexactitudes ou d'omissions encore plus élevé. Il serait important d'identifier les omissions et les erreurs contenues dans le matériel en CP de langue française afin d'améliorer celui-ci et éventuellement de contribuer à l'amélioration des connaissances en CP chez les enseignants. L'optimisation des méthodes d'enseignement de la CP est nécessaire pour soutenir un développement solide des habiletés de lecture et d'écriture des élèves fréquentant l'école en français.

La conscience phonologique

Les chercheurs ont proposé différentes définitions pour la CP (Anthony et Francis, 2005), cependant elle est habituellement définie comme l'habileté à détecter, à manipuler et à analyser les composantes sonores des mots de la langue indépendamment de leurs significations (National Early Literacy Panel, 2008). Les différentes habiletés de la CP se distinguent selon l'unité linguistique ciblée ainsi que la nature cognitive de la tâche (Anthony et Francis, 2005). Les différentes unités linguistiques, de la plus grande à la plus petite, sont les syllabes, les attaques-rimes et les phonèmes (Gillon, 2012). Une syllabe est une unité sublexicale contenant au moins une voyelle et qui peut contenir une ou plusieurs consonnes avant ou après cette voyelle (Gillon, 2012). Par exemple, dans le mot *éléphant*, les syllabes sont *é-lé-phant*.

Pour les mots monosyllabiques, l'attaque du mot consiste en la consonne ou le groupe consonantique initial, tandis que le reste du mot forme la rime (Anthony et Francis, 2005). Par exemple, dans le mot *bain*, *b-* est l'attaque et *-ain* est la rime. Les phonèmes, quant à eux, sont définis comme étant la plus petite unité sonore qui influence la signification d'un mot (Gillon, 2012). Par exemple, le son [b] dans *bain* est considéré comme un phonème puisqu'il différencie ce mot des autres mots semblables comme *pain* ou *main*, formant ainsi des paires minimales. Le développement typique de la CP suit un modèle hiérarchique dans lequel les enfants développent la conscience des unités phonologiques plus grandes (syllabes) avant celle des unités plus petites (phonèmes) (Anthony et Lonigan, 2004).

Les habiletés de CP incluent des tâches simples qui mettent moins de demande sur la mémoire de travail, car elles requièrent seulement une opération mentale. Ces habiletés incluent aussi des tâches complexes qui requièrent deux ou plusieurs opérations mentales, les résultats de la première tâche devant être gardés en mémoire de travail afin de réaliser la deuxième. Un exemple de tâche simple est la détection d'un phonème (p. ex. : savoir que le mot *bain* commence avec le son [b]). Un exemple de tâche complexe est la manipulation de phonèmes (p. ex. : commuter le phonème /b/ du mot *bain* par le phonème /p/ pour créer le mot *pain*) (Gillon, 2012). Habituellement, les enfants peuvent accomplir les tâches simples avant les tâches complexes. Cependant, la recherche a démontré que les enfants acquièrent ces habiletés plus ou moins simultanément et non en étapes isolées; autrement dit, une étape ne doit pas être maîtrisée afin de progresser à la prochaine étape (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003).

La conscience phonologique en français

Bien que plusieurs chercheurs appuient la progression universelle des habiletés de la CP, il est important de souligner que la majorité de nos connaissances sur le développement de la CP est basée sur des études réalisées auprès de locuteurs anglophones (Duncan et collab., 2013). Certains chercheurs proposent que la CP dans les autres langues alphabétiques suit la même séquence développementale qu'en anglais, mais à un rythme et à un niveau d'aptitude différent à chaque étape (Anthony et Francis, 2005; Gillon, 2012), tandis que d'autres suggèrent que la séquence de développement est complètement différente pour chaque langue (Duncan et collab., 2013; Duncan et collab., 2006).

En fait, le français et l'anglais présentent plusieurs différences linguistiques. Au niveau syllabique par exemple, le français contient plus de structures syllabiques ouvertes, avec des syllabes finissant principalement par des voyelles, tandis que l'anglais contient une proportion relativement égale de syllabes ouvertes et fermées, c'est-à-dire, des syllabes finissant par des consonnes (Dauer, 1983; Wioland, 1985). Chaque langue présente aussi des patrons d'accentuation différents. Le français utilise

l'accentuation syntagmatique, avec l'accentuation sur la dernière syllabe de l'énoncé phonétique et un patron faible-fort. En revanche, l'anglais utilise l'accentuation lexicale avec chaque mot ayant son propre patron d'accentuation, fort-faible (Delattre, 1966; Schane, 1968). De plus, le français contient un plus grand nombre de mots polysyllabiques tandis que l'anglais contient davantage de mots monosyllabiques (Sprenger-Charolles & Colé, 2003).

Au niveau de la rime, le français et l'anglais suivent des règles différentes quant aux mots polysyllabiques. En français, afin que deux mots polysyllabiques riment, ils doivent seulement partager la même rime dans la syllabe finale (Mazaleyrat, 1974). Cela signifie que seulement la voyelle et la coda (la ou les consonnes finales) de la syllabe finale doivent être identiques pour que deux mots riment. Ainsi, en français, les mots *joueur* et *tracteur* riment, parce qu'ils finissent tous les deux avec la même voyelle et le même groupe consonantique dans la syllabe finale, /œʁ/. Cependant, afin que deux mots riment en anglais, ils doivent partager la même voyelle accentuée ainsi que tous les phonèmes qui la suivent (« Perfect rhyme », s. d.). Par exemple, les mots *pocket* et *rocket* riment étant donné que la voyelle accentuée (/ɔ/) est identique, ainsi que les phonèmes qui la suivent (/kit/). Seuls les attaques des syllabes initiales sont différentes. Contrairement au français, les mots *pocket* et *credit* ne riment pas en anglais, puisque la voyelle accentuée et la consonne suivante dans le mot *pocket* (/ɔk/) ne sont pas identiques à celles dans le mot *credit* (/ɛd/), bien qu'ils partagent la même voyelle et le même code en syllabe finale (/ɪt/). Ces différences linguistiques seraient la cause des différences de performance entre les enfants francophones et les enfants anglophones dans des tâches de CP. Duncan et collab. (2006) ont démontré que les enfants francophones et les enfants anglophones performaient différemment dans des tâches de segmentation de mots syllabiques. Les enfants francophones ont performé significativement mieux dans ces tâches, ce qui s'expliquerait, selon les auteurs, par des différences de structures syllabiques entre les deux langues.

En somme, le développement de la CP ne serait pas universel. Il serait donc important d'examiner le matériel d'intervention en CP afin de s'assurer qu'il soit conforme au développement dans la langue pour laquelle il a été créé.

L'enseignement de la conscience phonologique

La CP joue un rôle important dans le développement de la littératie, même l'effet du QI, du vocabulaire, de la mémoire et du statut socioéconomique sont pris en compte (Anthony et Lonigan, 2004; Anthony et collab., 2003). De plus, il a été démontré qu'on peut améliorer la CP grâce à un enseignement explicite (Ehri et collab., 2001) qui, en retour, améliore la performance en lecture des enfants (Anthony et Francis, 2005; Anthony et Lonigan, 2004). Cependant, plusieurs enseignants ne possèderaient pas des

connaissances suffisantes relatives à la CP ni les stratégies efficaces de son enseignement (Binks-Cantrell et collab., 2012; Ehri et collab., 2001; Joshi et collab., 2009). Ce manque de connaissances sur la CP et les meilleures pratiques de son enseignement pourraient être explicables, en partie, par la piètre qualité du matériel d'enseignement disponible (Joshi et collab., 2009), incluant les programmes d'intervention utilisés par les enseignants en salle de classe.

L'exactitude du matériel en CP

Smith et collab. (2001) ont analysé 221 activités issues de quatre programmes de lecture utilisés auprès des enfants d'âge préscolaire. Ils ont premièrement vérifié si ces activités incluaient les concepts clés de la CP et les différents niveaux d'habiletés les plus reliés à l'acquisition de la littératie. Ils ont trouvé qu'aucune des activités n'avait inclus la fusion ni la segmentation à aucun niveau linguistique; ces deux habiletés sont hautement corrélées aux performances en lecture. Ces résultats démontrent un écart entre la recherche dans le domaine et ce qui est proposé comme pratique en classe. De plus, il y avait davantage d'activités visant l'apprentissage du nom des lettres plutôt que la conscience du phonème, ce qui indique un travail axé davantage sur la connaissance alphabétique que la CP. Ensuite, ils ont vérifié si le matériel proposait des stratégies d'enseignement explicites, c'est-à-dire si les étapes et la procédure mentale requises pour accomplir la tâche devaient être explicitement démontrées par l'enseignant. Ils ont trouvé qu'aucune des activités n'était codée comme étant explicite, malgré l'importance de l'enseignement explicite pour l'acquisition de la CP. Finalement, ils ont vérifié le niveau d'étayage du matériel, c'est-à-dire les différents niveaux d'appui externe fourni par l'enseignant lors de l'apprentissage initial des habiletés de CP. Les résultats ont démontré que les activités n'avaient pas inclus une variété suffisante de niveaux de difficulté afin de s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et de les aider à accomplir la tâche avec succès. En somme, cette étude a démontré que le matériel utilisé par les enseignants n'appliquait pas les principes issus de la recherche en CP. Cependant, lors de cette étude, les auteurs n'ont pas identifié les erreurs retrouvées dans le matériel, ils ont plutôt codé le contenu et ont ensuite identifié un écart par rapport à la recherche en CP.

Hayward et collab. (2014), quant à eux, ont utilisé une méthodologie d'analyse de contenu des erreurs et des omissions des manuels de cours qui sont utilisés pour l'enseignement de la lecture dans les niveaux du primaire dans la formation initiale des enseignants des collèges et des universités au Canada et aux États-Unis. Vingt-huit chapitres traitant de la CP ont été codés. Aucun de ces chapitres n'était sans erreur et ils ont identifié un total de 313 erreurs de contenu qui relevaient de la qualité des définitions de la CP, la hiérarchie des tâches, les descriptions des tâches en lien avec la CP, les descriptions de phonèmes, les composantes de fusion et de segmentation et les correspondances entre

les graphèmes et les phonèmes. Les omissions en lien avec les définitions ont été codées selon l'inclusion de deux critères: la définition de la CP et celle de la conscience phonémique, qui est reconnue comme la composante de la CP contribuant le plus aux performances en lecture. Ils ont trouvé que dix-huit des 28 chapitres n'ont pas inclus l'une des deux définitions, et que quatre chapitres n'ont inclus aucune de ces définitions. Quant aux omissions reliées aux différentes habiletés de la CP, l'inclusion de deux habiletés importantes pour l'acquisition de la lecture, la fusion et la segmentation phonémiques, a été codée. Des 28 chapitres, 33 % n'ont pas inclus des habiletés de fusion phonémique et 24 % n'ont pas inclus des habiletés de segmentation phonémique.

En s'appuyant sur les résultats du codage des erreurs et des omissions, les auteurs ont noté deux patrons d'erreur distincts. Le premier patron consistait en des erreurs reliées à la nature de la CP. Ce patron a été observé au niveau des définitions inexactes ou incomplètes de la CP et de la conscience phonémique, des erreurs de hiérarchie des tâches ou de description des tâches, et de l'exclusion des habiletés considérées comme étant essentielles à l'acquisition de la littératie, à savoir la fusion et la segmentation phonémiques. Le deuxième patron d'erreurs, les erreurs reliées à la dépendance excessive sur l'orthographe anglaise plutôt que sur la phonologie, a été observé dans les catégories des correspondances graphèmes-phonèmes, des descriptions de phonèmes et de la segmentation.

Questions de recherche et hypothèses

Étant donné que les études présentées plus haut ont réussi à identifier les inexactitudes et les écarts entre la recherche et la pratique dans le matériel en CP en anglais, il est clair que les programmes d'intervention utilisés pour l'enseignement de la CP devraient être également examinés dans d'autres langues. Cette étude pilote avait donc pour but de mesurer le nombre d'inexactitudes, mesurées par le nombre d'erreurs et d'omissions, contenues dans un programme d'intervention pour la CP qui est fréquemment utilisé dans les écoles préscolaires de langue française au Canada. Plus précisément, cette étude avait pour but de: (1) déterminer si une étude à plus grande échelle sur les programmes d'intervention en CP en français serait justifiée et (2) déterminer si le système de codage utilisé dans des études antérieures (Hayward et collab., 2014) est approprié pour le codage des programmes d'intervention. Selon les résultats des études mentionnées ci-haut, on prédit que le programme d'intervention à l'étude contiendra des erreurs et des omissions et donc une étude avec un plus grand échantillon de programmes d'intervention sera justifiée. De plus, le système de codage pourrait être davantage développé afin d'être adapté pour le codage des programmes d'intervention, étant donné que le système de codage utilisé pour cette étude a initialement été créé pour les manuels de cours et non pour les programmes d'intervention.

Méthodologie

Devis de l'étude

Cette étude a dupliqué les méthodes de recherche utilisées par Hayward et collab. (2014) avec un programme d'intervention pour la CP en français plutôt qu'avec des manuels de cours. Une analyse de contenu a été effectuée afin de mesurer le nombre d'erreurs et d'omissions contenues dans le matériel du programme d'intervention. Une analyse de contenu est une analyse systématique, objective et quantitative des caractéristiques d'un message (Neuendorf, 2002).

Sélection du programme d'intervention en CP

Soixante-six conseils scolaires francophones en Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick ont été contactés afin d'identifier les programmes d'intervention utilisés dans leurs écoles. Vingt conseils scolaires ont répondu (voir l'annexe). Quatre conseils ont indiqué qu'aucun programme précis n'était utilisé dans toutes leurs écoles, ou que les enseignants étaient encouragés à créer leurs propres programmes pour la CP, basés sur les connaissances acquises dans les manuels de cours ou des ateliers de formation. Des seize conseils qui ont indiqué l'usage constant de programmes d'intervention dans leurs écoles, douze programmes ont été identifiés. Cependant, neuf de ces douze programmes ont été exclus de la sélection, car ils n'incluaient aucune activité ciblant la CP ou bien ils incluaient aussi des activités ciblant d'autres habiletés en plus de celles ciblant la CP. Parmi les trois programmes restants, le programme indiqué par le plus grand nombre de conseils a été «*Brille, la chenille*» (Conseil des écoles catholiques de la langue française du Centre-Est, 2002). Il a donc été sélectionné pour être analysé.

Le programme Brille, la chenille

Le programme *Brille, la chenille* a été publié en 2002 par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Il a été créé par un groupe d'enseignants préscolaires et d'orthophonistes à partir d'un programme pilote utilisé par les enseignants et le personnel de soutien du Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est en 1997. Le guide pédagogique de la trousse «*Brille, la chenille*» a été codé. Les activités du guide pédagogique sont divisées en quatre catégories : les rimes simples, l'identification phonologique, la fusion phonologique et la segmentation phonologique. Le programme visant les enfants de quatre ans contient une activité par catégorie et le programme créé pour les enfants de cinq ans contient cinq activités par catégorie. Le guide contient aussi une liste de mots suggérés pour les activités. La première liste comprend des mots organisés par phonème et par la position du phonème dans le mot (initiale, médiane et finale). La deuxième liste est organisée en mots de deux phonèmes, mots de trois phonèmes et mots avec des structures syllabiques complexes (groupes consonantiques), et fournit aussi la transcription en alphabet phonétique international de chaque mot. Les annexes

contiennent des images qui peuvent être utilisées pour les activités, ainsi que des fiches d'activités qui peuvent être remplies à la maison ou à l'école. Le programme est un ouvrage original en français; il n'y a pas de mention qu'il s'agit d'une traduction d'un matériel publié en anglais.

Codage de texte et analyse

Le programme d'intervention a été codé en utilisant une adaptation française du système de codage développé par Hayward et collab. (2014). Les catégories d'erreurs et d'omissions sont décrites dans la Figure 1. Les chapitres d'introduction, les activités pour l'enseignant et les fiches d'activités du programme d'intervention ont été codés manuellement. Lors de la lecture du document, chaque erreur ou omission était identifiée puis catégorisée sur une feuille de calcul. La somme des inexactitudes de chaque catégorie a ensuite été calculée. Le codeur était une étudiante de quatrième année complétant un baccalauréat en orthophonie à l'Université Laurentienne. Elle a reçu de la formation en CP par son superviseur qui est spécialisé dans le domaine et elle a lu des chapitres de *Phonological Awareness: From Research to Practice* de Gillon (2012).

Figure 1
Système de codage

Analyse de contenu

Unité de collecte de données : Chaque activité à l'intérieur du programme d'intervention en CP est analysée concernant son exactitude selon deux volets: (a) erreurs au sujet de la CP, ou (b) omission d'informations importantes sur la CP.

Erreurs :

1. *Définitions* : À l'intérieur de la définition de la CP, les auteurs doivent inclure les aspects suivants : (1) la manipulation (incluant la détection) des unités sublexicales (2) les mots sont constitués d'unités plus petites, ainsi que (3) la conscience phonémique. Une erreur est aussi notée si la CP est décrite comme l'habileté la plus prédictive du succès en lecture et écriture. Si un élément de la définition est manquant ou inexact, une erreur sera notée.
2. *Hiérarchie des tâches* : L'explication des tâches doit suivre une séquence logique des tâches les plus simples aux tâches les plus difficiles ou vice versa. Une erreur est notée si les tâches ne suivent pas cette séquence.
3. *Descriptions des tâches* : Lors de la description des tâches, une erreur est notée si (1) il n'y a pas d'information qui promeut l'enseignement explicite des habiletés, excluant les tâches d'évaluation (2) il y a un manque de correspondance entre les habiletés de CP ciblées et les activités ou tâches décrites, ou (3) la tâche décrite ne cible pas la CP.
4. *Descriptions des phonèmes* : Lorsque les phonèmes sont mentionnés, ils doivent faire référence à seulement un son. Une erreur est notée lorsque (1) les phonèmes sont désignés comme plus d'un son, (2) les groupes consonantiques sont désignés comme un seul phonème (souvent influencé par l'orthographe d'un mot), et (3) le phonème est défini comme correspondant à une seule lettre (car il peut parfois correspondre à plus d'une lettre).

5. *Composante de fusion* : Lors des descriptions de tâche de la fusion phonémique, une erreur est notée si (1) les unités qui sont fusionnées ne sont pas des phonèmes isolés, ou (2) des phonèmes additionnels inappropriés sont ajoutés (sous l'influence de l'orthographe).
6. *Composante de segmentation* : Lors des descriptions de tâche de la segmentation phonémique une erreur est notée si (1) les mots ne sont pas segmentés en phonèmes isolés, ou (2) des phonèmes additionnels inappropriés sont ajoutés (sous l'influence de l'orthographe).
7. *Correspondances graphème-phonème* : Toute référence à l'enseignement de la correspondance son-lettre doit être appropriée. Une erreur est notée si (1) un digramme correspondant à un phonème est décrit comme correspondant à deux phonèmes (p. ex. : ch ou qu), (2) une lettre correspondant à deux phonèmes est décrite comme correspondant à un phonème (p. ex. : x correspond à /ks/ ou /gz/), (3) une lettre muette est prononcée (p. ex. : e muet à la fin d'un mot), (4) les groupes consonantiques sont présentés comme un seul son, (5) les structures syllabiques sont erronées (p. ex. : CVC = tarte et (6) l'enseignement des correspondances est présenté comme étant l'enseignement des sons ou des lettres de l'alphabet.

Omissions :

8. *Définitions* : Aucune mention de la signification de la CP.
9. *Stratégies des composantes de fusion* : Aucune mention, ou tâche ou leçon fournie.
10. *Stratégies des composantes segmentation* : Aucune mention, ou tâche ou leçon fournie.

(Adapté de Hayward et collab., 2014)

Résultats

Aucune omission n'a été trouvée et un total de 30 erreurs, toutes dans la catégorie de la description des tâches, ont été identifiées. Aucune des activités n'a promu les stratégies d'enseignement explicite ce qui représentait vingt erreurs. Les activités contenaient des instructions sur la préparation de l'activité ainsi que sur la façon de susciter une réponse des étudiants, mais aucune des activités ne contenait des instructions concernant la démonstration explicite de la procédure mentale requise afin d'accomplir la tâche. Selon le matériel analysé, les élèves devraient compléter l'activité sans un modèle explicite préalable. Ils devaient inférer comment accomplir la tâche. Par exemple, dans la première activité de la section sur les rimes simples, les élèves étaient obligés de choisir deux mots et d'indiquer s'ils rimaient ou non. Cette activité n'a pas utilisé des stratégies d'enseignement explicite, car elle ne demandait pas à l'enseignant de donner un ou plusieurs exemples à l'élève sur comment déterminer si deux mots riment avant de leur demander d'accomplir la tâche.

Quatre des 30 erreurs étaient dues à un manque de correspondance entre l'habileté de CP visée et la tâche décrite. Par exemple, une activité visait la segmentation phonémique, toutefois c'était l'enseignant qui terminait la segmentation et demandait ensuite à l'élève de choisir le phonème qui correspondait à chaque son du mot. La tâche visait plutôt l'habileté d'identification phonémique.

Les six erreurs restantes ont été identifiées parmi des tâches qui ne visaient pas la CP. Dans cinq des cas, la tâche visait la production de la rime (demander à l'élève de récupérer un mot de la mémoire qui rime avec le mot cible). Cette tâche ne mesure pas les habiletés de l'élève au niveau de la rime, mais plutôt leur habileté lexical et la taille de leur vocabulaire expressif (Anthony et Lonigan, 2004). Dans un cas, la tâche demandait à l'élève d'ordonner correctement les mots d'une phrase, ce qui vise la conscience syntaxique et non la CP.

Discussion

L'exactitude du programme d'intervention

La première hypothèse, précisant qu'une étude à plus grande échelle des programmes d'intervention pour la CP serait justifiée, a été confirmée, car de nombreuses erreurs ont été identifiées dans le programme. Ces résultats correspondent à ceux de Hayward et collab. (2014) et Smith et collab. (2001) qui ont identifié plusieurs inexactitudes et un manque de correspondance entre le matériel examiné et les résultats de la recherche en CP.

Dans l'étude présente, le contenu et les activités du programme d'intervention étaient majoritairement appropriés pour l'enseignement de la CP. Les erreurs étaient principalement attribuables à la divergence entre l'habileté de CP visée et à l'habileté réellement utilisée (aussi mentionné dans Hayward et collab. (2014)), et le manque d'enseignement explicite, ce qui a été prouvé comme étant important pour l'enseignement de la CP (Gillon, (2012), Hayward et collab. (2014) et Smith et collab. (2001)). De plus, bien que le programme d'intervention ait été créé originalement en français, il se peut que d'autres programmes aient été traduits de l'anglais et peuvent donc contenir un nombre d'inexactitudes encore plus élevé. Donc, une plus grande étude des programmes d'intervention en français (soit originalement créé en français ou adapté de l'anglais) est justifiée.

Bien que la présente étude n'ait pas considéré les variantes phonétiques canadiennes durant le codage, il est important de noter que la production des stimuli utilisés dans les programmes d'intervention pour la CP peut varier selon la région dans laquelle il est utilisé. Par exemple, dans certaines régions canadiennes les phonèmes /t/ et /d/ sont produits comme [tʰ] and [dʰ] respectivement, lorsqu'ils sont suivis des voyelles fermées antérieures /i/ et /y/ ou des semi-consonnes /j/ et /ɥ/ (Silviet-Carricart, 2007). Par exemple, le mot *radis* serait produit [radʰi] et non [radi]. Dans le programme d'intervention analysé par cette étude, les listes de stimuli n'ont pas pris ces différences régionales en compte. Ceci pourrait porter à confusion pour les élèves développant la CP étant donné que les stimuli utilisés pour les tâches peuvent ne pas être phonétiquement constants. Il serait donc important que les éditeurs incluent de l'information sur les différences régionales potentielles de la production phonétique

des stimuli utilisés pour les activités. Ceci permettrait aux enseignants d'utiliser les stimuli appropriés selon les variantes phonétiques de leur région.

Pertinence du système de codage

La deuxième hypothèse précisant que le système de codage aura besoin d'être davantage développé afin d'être utilisé pour les programmes d'intervention a été confirmée, car seulement l'une des catégories du système a été utilisée afin de classer les inexactitudes. Contrairement à Hayward et collab. (2014) qui ont trouvé des erreurs et des omissions dans toutes les catégories, seules des erreurs dans la catégorie "Description des tâches" ont été identifiées, et aucune omission n'a été retrouvée. Ceci est probablement dû au fait que le système de codage a été développé afin d'analyser des manuels de cours plutôt que des programmes d'intervention, et que seulement un programme a été codé au lieu des 28 chapitres des manuels de cours analysés par Hayward et collab. (2014).

Les études futures devraient utiliser un système de codage contenant plus de catégories qui ont trait au contenu des programmes d'intervention plutôt que les manuels de cours. Par exemple, les catégories concernant l'exactitude des stimuli à tous les niveaux (rime, syllabe, phonème) devraient être incluses. Aussi, les catégories relatives à l'ordre de l'enseignement des différents niveaux de CP et à l'étayage devraient être incluses. Bien que Smith et collab. (2001) ont codé le contenu et non les inexactitudes, le système de codage qu'ils ont utilisé pourrait être utilisé afin de créer un système de codage pour les inexactitudes. Celui-ci pourrait être plus approprié pour les programmes d'intervention, vu que Smith et collab. (2001) a créé le système de codage avec l'objectif d'analyser des programmes d'intervention.

Limites

Premièrement, le contenu du programme d'intervention a été examiné par un seul codeur, donc les résultats ne sont pas aussi fiables que si plusieurs codeurs avaient analysé le contenu et par la suite avaient mesuré la fidélité (Neuendorf, 2002). En plus, une des auteurs de l'étude a participé au codage, ce qui a pu compromettre la validité et la fidélité de l'étude, vu la présence possible des biais (Neuendorf, 2002). Deuxièmement, un seul programme d'intervention a été codé, ce qui n'est pas représentatif de tous les programmes d'intervention de langue française. Finalement, vu que le programme a été codé par une étudiante de quatrième année de baccalauréat qui n'est pas experte dans le domaine de la CP, d'autres catégories d'erreurs et d'omissions dans le programme qui n'étaient pas incluses dans le système de codage ont pu ne pas être identifiées. Donc, le programme peut contenir un plus grand nombre d'inexactitudes que celles identifiées par le codeur lors de cette étude.

Implications

Étant donné le grand nombre d'erreurs retrouvées dans ce programme d'intervention, une étude avec un plus grand échantillon de programmes d'intervention pour la CP de langue française devrait être menée. Cette étude devrait aussi inclure la création et l'utilisation d'un système de codage qui est précisément destiné pour l'analyse des programmes d'intervention pour la CP afin d'identifier avec précision toutes les inexactitudes contenues dans ces programmes. De plus, les enseignants devraient demeurer critiques, lorsqu'ils utilisent du matériel d'enseignement de la CP. Il est important que les enseignants soient au courant de la recherche actuelle en CP et qu'ils bénéficient de développement professionnel dans le domaine de la CP. Aussi, comme mentionnés déjà, les enseignants doivent prendre en compte la production phonétique des stimuli utilisée lors des activités de CP, de leur part et de celle des élèves, selon la région dans laquelle ils se retrouvent.

Conclusion

Cette étude a utilisé une analyse de contenu afin de mesurer le nombre d'inexactitudes contenues dans un programme d'intervention en CP de langue française fréquemment utilisé au Canada. Plus précisément, l'étude avait pour but de déterminer si une plus grande étude de ces programmes était justifiée et si le système de codage utilisé était approprié pour l'analyse de contenu des programmes d'intervention. Dû au grand nombre d'erreurs identifiées dans le programme, une grande étude des programmes d'intervention pour la CP de langue française est justifiée. Quant à la pertinence du système de codage, il a été déterminé qu'un nouveau système devrait être développé pour les études futures sur les programmes d'intervention pour la CP. Ces résultats suggèrent que plus de recherches devraient être menées sur les programmes d'intervention pour la CP de langue française et que les enseignants devraient analyser le matériel sur la CP en français afin d'en vérifier l'exactitude et de s'assurer qu'ils véhiculent les meilleures pratiques fondées sur des faits scientifiques en CP.

Références

Anthony, Jason et David Francis (2005). «Development of phonological awareness», *Current Directions in Psychological Science*, p. 255-259.

Anthony, Jason et Christopher Lonigan (2004). «The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children», *Journal of Educational Psychology*, p. 43-55.

Anthony, Jason, Christopher Lonigan, Kimberly Driscoll et Stephen Burgess (2003). «Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations», *Reading Research Quarterly*, p. 470-487.

Binks-Cantrell, Emily, Erin Washburn, R. Malatesha Joshi et Martha Hougen (2012). «Peter effect in the preparation of reading teachers», *Scientific Studies of Reading*, p. 526-536.

Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (2002). *Brille, la chenille : Conscience phonologique*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Dauer, R. M. (1983). «Stress-timing and syllable-timing reanalyzed», *Journal of Phonetics*, p. 51-62.

Delattre, Pierre (1966). *Studies in French and comparative phonetics*, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Duncan, Lynne, São Luís Castro, Sylvia Defior, Philip H.K. Seymour, Sheila Baillie, Jacqueline Leybaert, Philippe Mousty, Nathalie Genard, Menelaos Sarris, Costas Porpodas, D. Rannveig Lund, Baldur Sigurosson, Anna Prainsdottir, S. Ana Sucena et Francisca Serrano (2013). «Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies», *Cognition*, p. 398-419.

Duncan, Lynne, Pascale Colé, Philip H.K. Seymour et Annie Magnan (2006). «Differing sequences of metaphonological development in French and English», *Journal of Child Language*, p. 369-399.

Ehri, Linnea, Simone R. Nunes, Dale M. Willows, Barbara Valeska Schuster, Zohreh Yaghoub-Zadeh et Timothy Shanahan (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis», *Reading Research Quarterly*, p. 250-287.

Gillon, Gail (2012). *Phonological Awareness: From Research to Practice*, EU, Guilford Press.

Hayward, Denyse, Linda Phillips et Jennifer Sych (2014). «Analysis of phonological awareness content in pre-service textbooks on the teaching of reading», *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, p. 6-22.

Joshi, R. Malatesha, Emily Binks, Lori Graham, Emily Ocker-Dean, Dennie L. Smith et Regina Boulware-Gooden (2009). «Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading», *Journal of Learning Disabilities*, p. 392-402.

Mazaleyrat, Jean (1974). *Éléments de métrique française* (Vol. 221), France, Armand Colin.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, DC National Institute for Literacy.

Neuendorf, Kimberly (2002). *The Content Analysis Guidebook*, EU, SAGE Publications.

Collins English Dictionary - Complete & Unabridged (10th Edition) *Perfect Rhyme*; [en ligne] <http://dictionary.com>, (consulté le 16 mars 2017).

Schane, Scott (1968). *French Phonology and Morphology*, Cambridge, MIT Press.

Silviet-Carricart, Annie (2007). «Étude de la variation phonétique chez 14 enfants francophones québécois et acadiens en milieu francophone minoritaire», mémoire de spécialisation, Québec, Université Laval.

Smith, Sylvia, Deborah C. Simmons, Mary M. Gleason, Edward J. Kame'enui, Scott K. Baker, Marilyn Spick, Barbara Gunn, Carrie Thompson, David Chard, Judith Plasencia-Peinado et Richardo Peinado (2001). «An analysis of phonological awareness instruction in four kindergarten basal reading programs», *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17: p. 25-51.

Sprenger-Charolles, Liliane et Pascale Colé (2003). *Lecture et dyslexie: Approches cognitives*, Dunod.

Wioland, François (1985). *Les structures syllabiques du français* (Vol. 31), Genève, Suisse, Éditions Slatkine.

Annexe 1

Programmes d'intervention pour la conscience phonologique utilisés par les conseils scolaires

Conseils scolaires	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ontario													
Conseil scolaire de district catholique du Centre-Est de l'Ontario		X									X	X	X
Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario			X										X
Conseil scolaire de district du Grand Nord de l'Ontario		X			X								X
Québec													
Commission scolaire de la Baie-James						X					X	X	
Commission scolaire des Bois-Francs							X	X				X	
Commission scolaire de la Capitale	X												
Commission scolaire de Charlevoix						X							
Commission scolaire des Chênes							X						
Commission scolaire des Découvreurs							X				X	X	
Commission scolaire Harricana					X								
Commission scolaire de Kamouraska – Rivière-du-Loup	X												
Commission scolaire des Laurentides					X		X	X	X		X	X	
Commission scolaire de Laval							X	X		X			
Commission scolaire des Navigateurs				X									
Commission scolaire des Phares						X			X				
Commission scolaire de Portneuf							X	X		X	X	X	

Commission scolaire René-Lévesque	X												
Commission scolaire de la Riveraine							X						
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	X												
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord							X						

Note : Les chiffres de 1 à 13 correspondent à :

1.	Aucune utilisation constante par toutes les écoles;
2.	<i>Brille, la chenille</i> (Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est, 2002)
3.	<i>Apprenti-lecteur</i> (Stanké, 2001)
4.	<i>Mon coffre à outil : Conscience phonologique</i> (Bernier et collab., 2008)
5.	<i>Émergence de l'écrit</i> (Gaudreau, 2004)
6.	<i>Petit mot, j'entends tes sons</i> (Desmarais Chaussé et collab., n.d.)
7.	<i>Forêt de l'alphabet</i> (Centre de psycho-éducation du Québec, 2008a)
8.	<i>Sentier de l'alphabet</i> (Centre de psycho-éducation du Québec, 2008b)
9.	<i>Jouons avec Cornemuse et ses amis</i> (Senécal, 2008)
10.	<i>La planète des Alphas</i> (Huguenin et collab., 1999)
11.	<i>Raconte-moi l'alphabet</i> (Laplante, n.d.-a)
12.	<i>Raconte-moi les sons</i> (Laplante, n.d.-b)
13.	<i>Apprenti-sons</i> (Côté & Patat, 2008)