



UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Conscience phonologique intégrée

Partie 1 : Fondements du programme

Programme d'intervention destiné aux orthophonistes afin de les outiller dans leurs interventions auprès des enfants d'âge préscolaire présentant un trouble des sons de la parole ou une dyspraxie verbale

Adaptation francophone de *Gillon et McNeil, 2007*[©] (avec la permission de l'auteure)

Par Laurie Doyon

Sous la supervision de Louise Duchesne, Ph. D et Jessica Lesage, MPO

Département d'orthophonie



Université du Québec à Trois-Rivières

2021

Table des matières

<i>Introduction</i>	3
Objectifs	3
Fondements scientifiques	4
Cadre d'intervention en conscience phonologique	5
Évaluation	5
Planification	5
Intervention	6
Évaluation par sondes	7
Évaluation de contrôle	7
<i>Structure du programme</i>	9
Évaluation du niveau de base	9
Évaluation par sondes	10
Cibles de parole	10
Cibles de lettres et de conscience phonologique	10
<i>Activités à réaliser au préalable</i>	11
Concepts de base	11
Considérations relatives à la langue française	11
Activité préalable : Niveau de la syllabe	11
Activité préalable : Niveau de la rime	12
<i>Considérations lors de l'intervention</i>	13
Articulation des phonèmes	13
Correction des erreurs de production	13
Encouragements	13
Planification des tâches	13
Comportement (en groupe)	14
<i>Cibles de connaissance des lettres</i>	15
<i>Cibles de production de la parole</i>	16
Choix de production de la parole	16
Patrons de transformations phonologiques et cibles	17
<i>Activités et ressources</i>	18
<i>Bibliographie</i>	19

Introduction

Le présent programme est une adaptation francophone du programme d'intervention de conscience phonologique intégré (*Integrated Phonological Awareness*) créé par Gillon et McNeil (2007), de l'Université de Canterbury, en Nouvelle-Zélande. Cette approche d'intervention est l'une de celles soutenues par le plus de preuves scientifiques pour les enfants de 4 à 7 ans présentant une dyspraxie verbale légère à sévère (Murray, McCabe et Ballard, 2014). Cette adaptation a été divisée en deux parties distinctes. La première partie expose les fondements théoriques et les principes de l'approche tandis que la deuxième partie offre des ressources permettant d'intégrer plus facilement l'approche dans la pratique orthophonique.

Objectifs

Ce programme cible trois objectifs pour les enfants âgés de 4 à 7 ans présentant une dyspraxie verbale ou un trouble du développement des sons de la parole :

1. Améliorer la connaissance des lettres (son et nom des lettres)
2. Améliorer la conscience phonémique
3. Améliorer l'intelligibilité de la parole

Chaque session du programme d'intervention doit cibler ces trois objectifs. Ainsi, les activités de conscience phonologique sont effectuées avec les sons ciblés pour l'enfant en fonction de ses difficultés. Par exemple, pour un enfant présentant des difficultés avec la production du phonème /s/, on travaillera la production du son, tout en effectuant des activités de conscience phonologiques au cours desquelles le graphème (ou la lettre) « s » sera introduit.

Fondements scientifiques

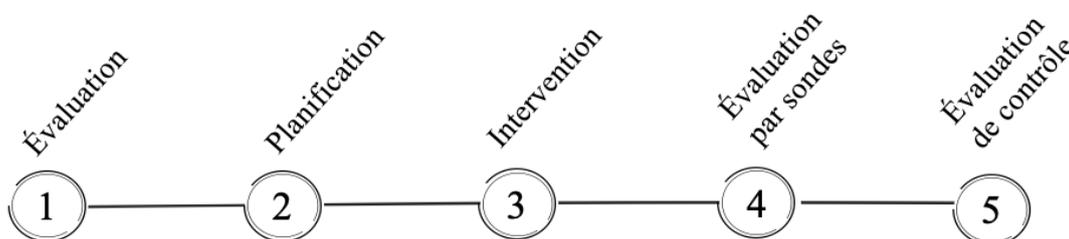
Ce programme s'appuie sur des données de recherche selon lesquelles les enfants présentant un trouble des sons de la parole sont plus à risque de vivre des difficultés sur le plan de la littératie. Cette intervention a donc une visée préventive des troubles de la lecture et de l'écriture.

L'approche est basée sur les données suivantes :

- La recherche a démontré que la conscience phonologique est un fort prédicteur des habiletés de lecture et d'écriture lors des premières années de scolarité (Paul, Norbury et Gosse, 2018; Goswami, 2008, Lonigan, Burgess et Anthony, 2000; Melby-Lervag et al., 2012; Snow, Burns et Griffin, 1998).
- Les enfants présentant un trouble des sons de la parole et un trouble du langage ont 4 à 5 fois plus de risque de présenter des troubles de lecture et d'écriture que la population générale (Catts, Fey, Zhang et Tomblin, 2001).
- Les enfants dont le trouble des sons de la parole ou du langage s'est résorbé et qui ont de bonnes habiletés de conscience phonologique restent plus à risque de présenter des difficultés de lecture et d'écriture (Nathan, Stackhouse, Goulandris et Snowling, 2004).
- Les enfants présentant un trouble des sons de la parole ou du langage éprouvent des difficultés lors des activités de conscience phonologique qui sont similaires à celles des enfants avec une disposition génétique de dyslexie (Carroll et Snowling, 2004).
- Les enfants âgés de 4 ans présentant des difficultés sur le plan des sons de la parole démontrent un retard dans le développement précoce de la conscience phonologique lorsqu'on les compare aux enfants ne présentant pas un tel trouble (Rvachew, Ohberg, Grawburg et Heyding, 2003; Gillon, 2018).
- S'ils ne sont pas traités, les déficits au niveau des habiletés de conscience phonologique peuvent persister à l'adolescence (Snowling, Bishop et Stothard, 2000).
- Une amélioration de la production des sons de la parole n'implique pas nécessairement une amélioration des habiletés de littératie (Farquharson 2015 ; Bauman-Wängler et Garcia, 2020).

Cadre d'intervention en conscience phonologique

La structure générale du programme est basée sur les 5 étapes d'intervention en conscience phonologique de Gillon (2004). Cette section présente les facteurs à prendre en considération lors d'une intervention ciblant la conscience phonologique.



Évaluation

Lors des tâches d'évaluation, les facteurs suivants doivent être pris en compte :

- Permettre une réponse non verbale pour les enfants inintelligibles ;
- Assurer des conditions d'écoute optimales et exemptes de distraction ;
- Avoir recours à des illustrations saillantes afin de capter l'attention de l'enfant ;
- Offrir des cibles adaptées aux enfants présentant un déficit au niveau de la mémoire de travail phonologique. L'utilisation de cibles de 3 à 4 phonèmes maximum est recommandée par Gillon et al. (2004).

Planification

Lors de la planification des interventions, les faits suivants sont à considérer :

- Les habiletés de conscience phonémique sont critiques pour le développement de la lecture et de l'orthographe (Hulme et al., 2002) ;
- Les enfants présentant des difficultés de langage sont particulièrement à risque d'éprouver des difficultés dans l'acquisition de la conscience phonémique. Cette habileté nécessite un enseignement direct et explicite (Gillon, 2000) ;
- Les interventions combinant la conscience phonologique et la connaissance des lettres sont plus efficaces que les interventions visant le développement de la conscience phonologique uniquement (Ehri et al., 2001; Gillon, 2018) ;
- L'intégration des tâches de conscience phonologique et de connaissance des lettres à l'âge préscolaire (4 à 7 ans) afin d'augmenter l'intelligibilité a un effet positif sur l'acquisition précoce de la lecture et de l'écriture (Gillon, 2005) ;
- Une intervention ciblant uniquement le niveau de la syllabe et de la rime pourrait avoir des bénéfices limités pour un enfant à risque de difficultés de lecture (Nancollis, Lawrie et Dodd, 2005) ;

- Il existe une relation bidirectionnelle entre la conscience phonologique et la littératie (Frost, 2001). Les enfants maîtrisent les habiletés de conscience phonologique plus complexes seulement après une exposition à la littératie.

Ainsi, la planification devrait cibler une sensibilisation de ces habiletés plutôt qu'une maîtrise des tâches plus complexes telles que la manipulation de phonèmes (ex. : enlever un phonème dans un mot ou inverser certains phonèmes).

Intervention

Plusieurs approches peuvent être employées pour stimuler le développement de la conscience phonologique de ces enfants.

Développement des connaissances influençant positivement le développement de la conscience phonologique

Il est crucial d'avoir recours à une *approche collaborative* avec les parents ou personnes significatives ainsi qu'avec l'enseignante¹, afin de favoriser le développement des habiletés de conscience phonologique. Les interventions devraient tenir compte des aspects suivants :

- Favoriser l'expansion du vocabulaire réceptif à l'âge de 3 à 4 ans si l'enfant présente un retard de langage ;
- Enseigner des rimes faciles et diriger l'attention sur les propriétés des sons (ex. : voisement, explosions et prolongement des sons) et sur le rythme du langage oral (ex. : ralentir la production) ;
- Exposer aux connaissances alphabétiques par l'utilisation des livres pour stimuler l'éveil à l'écrit (Justice et Ezell, 2004) ;
- Favoriser le développement de la métacognition à l'aide d'activités encourageant une réflexion sur les mots et sur le langage (par exemple la longueur des mots).

Intégration d'activités spécifiques à la conscience phonologique au sein des thérapies

Une variété d'activités de conscience phonologique et de connaissance des lettres peut être incorporée aux interventions auprès des enfants inintelligibles présentant des difficultés concomitantes de langage. Les éléments suivants sont à considérer :

- Les activités doivent cibler les objectifs de production de l'enfant. Par exemple, un enfant qui fait de l'omission de la consonne initiale d'un mot devrait effectuer des activités d'identification du son initial des mots ;
- Le programme peut inclure des activités ciblant des objectifs de conscience phonologique sans tenir compte des cibles de parole. Celles-ci doivent être entrecoupées d'activités visant à augmenter l'intelligibilité ;

¹ Puisque la majorité des enseignantes sont des femmes (84%), la forme féminine est priorisée (Statistique Canada, 2018).

- Une approche intégrée ou cyclique² (Hodson et Paden, 1991) employée lors des traitements visant à augmenter l'intelligibilité est plus appropriée qu'une approche verticale³ visant la maîtrise des habiletés une à une ;
- La participation active de l'enfant doit être favorisée en encourageant celui-ci lors des activités ;
- Les blocs intensifs de thérapie à l'âge préscolaire sont plus efficaces (Gillon, 2000, 2005).

Évaluation par sondes

Dans le cadre du programme, l'évaluation est primordiale afin de déterminer la progression des habiletés de l'enfant. L'évaluation devrait être réalisée lors des séances d'intervention sous forme de sondes (*probes* en anglais). Les sondes sont des cibles qui n'ont pas été entraînées lors du bloc d'intervention. Il est important de ne pas utiliser les cibles entraînées lors de l'évaluation par sondes, puisque celle-ci vise à déterminer la généralisation des apprentissages en intervention (Gillon et McNeil, 2004).

Les évaluations par sondes peuvent être employées afin de déterminer la progression des habiletés suivantes :

- L'apprentissage des connaissances ciblées ;
- Le niveau d'indices et de soutien requis dans la réalisation de la tâche ;
- Le temps de réponse ;
- L'attention à la tâche (contrairement à une réponse aléatoire en cas d'inattention) ;
- Le développement de la sensibilité des sons dans les mots ;
- Le transfert des apprentissages sur les cibles non entraînées ;
- L'interaction entre l'amélioration de la production, la conscience phonologique, la connaissance des lettres et les autres aspects du développement langagier.

Évaluation de contrôle

Les enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés de langage devraient bénéficier de suivis de contrôle au cours des premières années du primaire. Les éléments suivants doivent alors être pris en compte dans la planification des interventions :

² Une approche cyclique vise à travailler des patrons d'erreurs phonologiques durant des cycles sans viser une maîtrise complète. Cette approche est utilisée pour les enfants présentant des troubles phonologiques plus sévères.

³ Une approche verticale correspond à une pratique intense de quelques cibles de façon hiérarchique (allant de la syllabe à la phrase).

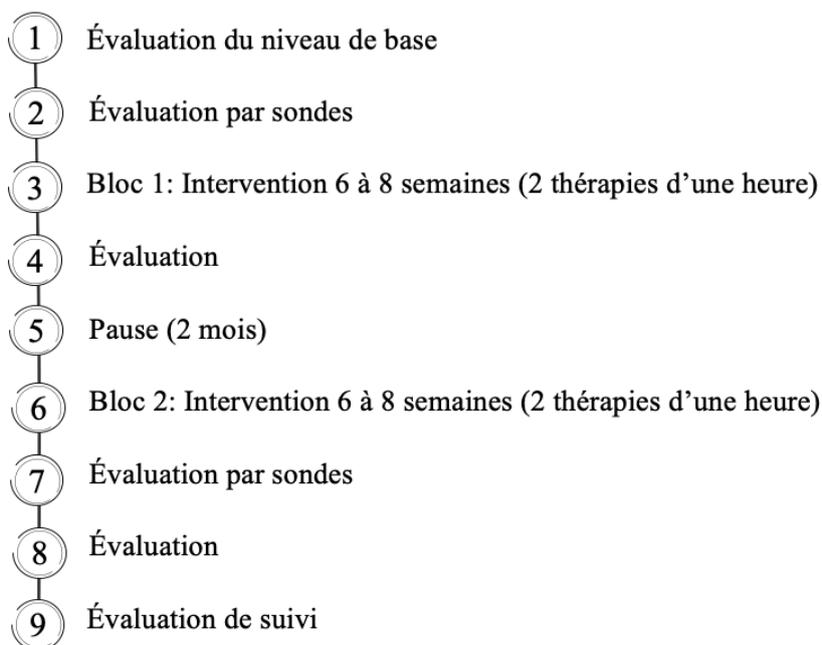
- Des périodes supplémentaires d'intervention en conscience phonologique peuvent être nécessaires au premier cycle du primaire ;
- Des preuves démontrant que cette approche d'intervention permet d'améliorer les habiletés de lecture et d'écriture des enfants devraient être recueillies (ex. : sous forme de bilan d'évolution, rapports ou notes de thérapies, etc.) ;
- Lorsque les habiletés de décodage sont maîtrisées, l'intervention devrait cibler d'autres composantes du développement du langage telles que les habiletés narratives ou les habiletés métacognitives sémantiques, syntaxiques et morphologiques, afin de contribuer aux habiletés de compréhension écrite et d'écriture ;
- Puisque les demandes concernant les habiletés de lecture et d'écriture augmentent avec le cheminement scolaire, l'enfant présentant des difficultés de langage (ou un historique de difficultés) peut avoir besoin d'interventions supplémentaires afin de le soutenir dans son cheminement scolaire.

Favoriser le développement de fortes habiletés de conscience phonologique et de connaissance des lettres à l'âge préscolaire contribue au décodage des mots, à l'identification des mots et à l'utilisation des indices phonologiques lors de l'écriture des mots. Ces habiletés favorisent la fluence ainsi que la compréhension en lecture, tout en contribuant au développement de l'écriture.

Structure du programme

Gillon et McNeil recommandent que l'intervention soit offerte à une fréquence de 2 thérapies par semaine, et ce, durant deux blocs de thérapie de 6 à 8 semaines. Une pause de deux mois est recommandée entre les deux blocs. Chaque thérapie devrait avoir une durée d'une heure, afin d'avoir au moins 45 minutes d'intervention par session (laisser le temps pour une pause en milieu de thérapie et prévoir les retards). Des sessions de groupe de 3 enfants (maximum) peuvent être offertes mais il est préférable d'offrir une session de groupe et une session individuelle par semaine.

Les cibles devraient être choisies sur la base d'une évaluation complète. Les patrons de transformation ciblés lors de l'intervention devraient être présents dans 40% des productions de l'enfant au minimum (Hodson et Paden, 1991).



Évaluation du niveau de base

Il est essentiel d'effectuer une évaluation complète de la parole, du langage, de la conscience phonologique et des habiletés de littératie de l'enfant avant d'utiliser le programme. Cette évaluation devrait porter sur le langage réceptif et expressif, la phonologie, la parole ainsi que la perception auditive. De cette façon, les cliniciennes sont en mesure de déterminer l'efficacité de l'intervention sur plusieurs aspects du langage à l'aide de mesures valides et objectives. Afin de faciliter la prise de notes lors de l'évaluation de base, un canevas est disponible dans la partie 2 de ce programme.

L'évaluation du niveau de base devrait évaluer les habiletés présentées dans le tableau suivant :

	Niveau 1	Niveau 2
Connaissance des lettres	Pas ou peu de connaissance des lettres	Connaissances des lettres sans connaître tous les sons associés
Conscience phonologique	Incapacité d'identifier les phonèmes dans les mots	Capacité d'identifier le phonème initial d'un mot
Cibles de la parole	Analyse des transformations phonologiques (Hodson et Paden, 1991) pour déterminer les cibles potentielles pour la thérapie	

Évaluation par sondes

Des sondes de parole, de connaissance des lettres et de conscience phonologique, basées sur l'évaluation du niveau de base sont utilisées pour déterminer l'efficacité des blocs d'intervention sur les cibles de la parole ainsi que sur les cibles de lettres de conscience phonologique. Les sondes sont des cibles qui n'ont pas été entraînées lors du bloc d'intervention. Celles-ci visent à déterminer le degré de généralisation des apprentissages en intervention. Il est donc important de ne pas utiliser les cibles entraînées lors des évaluations par sondes (Gillon et McNeil, 2004). Afin de faciliter la prise de note lors des évaluations par sondes, un canevas est disponible dans la partie 2 de ce programme.

Cibles de parole

D'abord, la clinicienne doit sélectionner 2 ou 3 cibles de parole. Un à deux patrons d'erreurs seront entraînés durant le bloc de 6 à 8 semaines et l'autre patron ne sera pas entraîné. Par exemple, si l'enfant présente une occlusion des fricatives et une antériorisation des vélares, la clinicienne peut choisir l'antériorisation des vélares comme patron entraîné et l'occlusion des fricatives comme patron non entraîné. Suite au programme, la clinicienne administre les sondes, en comparant les performances avec les cibles et les patrons non entraînés.

Cibles de lettres et de conscience phonologique

Lorsque les cibles de parole sont sélectionnées, la clinicienne peut choisir les lettres entraînées et non entraînées en fonction des cibles de parole de l'enfant. Par exemple, les lettres sélectionnées pour l'évaluation par sonde sont le « s » et le « k », avec 4 à 5 autres lettres que l'enfant ne connaît pas. Comme le patron entraîné est l'antériorisation des vélares, l'enfant reçoit une intervention intégrée basée sur les sons vélares, sans intervention pour le son /s/. Suite au programme, la clinicienne administre les sondes, en comparant les performances pour les cibles entraînées (/k/) et les cibles non entraînées (/s/).

Activités à réaliser au préalable

Concepts de base

Avant d'utiliser le programme d'intervention en conscience phonologique, il est très important de valider la compréhension des concepts suivants par l'enfant :

- Pareil / différent
- Premier / dernier
- Début / fin
- Lent / rapide
- Ensemble / séparés
- Mot / son / lettre

Ces concepts sont enseignés dans le programme de façon incidente, mais pour certains enfants avec des habiletés langagières limitées, il peut être pertinent d'introduire ces concepts avant le début du programme afin de limiter la quantité de nouveauté présentée à l'enfant et ainsi favoriser la compréhension des tâches.

Considérations relatives à la langue française

Il est bien reconnu que le développement de la conscience phonologique diffère selon les langues. Par exemple, les structures syllabiques en anglais comportent une plus grande proportion de syllabes fermées (CVC) et de mots monosyllabiques, tandis que le français est caractérisé par davantage de structures syllabiques ouvertes (CV) et des mots polysyllabiques (Lefebvre, Girard, Desrosiers, Trudeau, et Sutton, 2008; Sprenger-Charolles et Cole, 2013). De plus, ces deux langues comportent des indices prosodiques et des patrons d'accentuations différents. Ces différences ont une incidence sur le développement de la conscience phonologique. En effet, des auteurs ont démontré que la conscience syllabique serait acquise plus tôt chez les enfants francophones (Duncan, Colé, Seymour et al., 2006). Ainsi, nous avons intégré à ce programme quelques idées d'activités afin de travailler la conscience au niveau de la syllabe et au niveau de la rime puisque ces habiletés mènent au développement de la conscience du phonème (St-Pierre et al., 2010).

Activité préalable : Niveau de la syllabe

Plusieurs activités peuvent être réalisées afin de développer la conscience phonologique au niveau de la syllabe. Par exemple, il est possible de compter les syllabes en segmentant les mots (*soleil* prononcé *so-leil*) ou alors de faire de la fusion de syllabes en demandant à l'enfant de coller les syllabes ensemble (*so-leil* donne *soleil*). Ces activités sont pertinentes à réaliser pour les enfants qui présentent des transformations phonologiques au niveau de la syllabe

(élision de syllabes, duplication de syllabes, etc. ; Brosseau-Lapré, 2018). Ces activités peuvent être réalisées en faisant des devinettes avec la liste de cartes de cibles imagées offertes avec ce programme, en faisant des jeux de rébus⁴ ou lors d'activités de lecture.

Activité préalable : Niveau de la rime

Des activités peuvent être réalisées pour développer la conscience de la rime. En effet, en utilisant les cibles du programme, il est possible d'identifier les mots qui riment ensemble. Par exemple, demander à l'enfant « est-ce que le mot *crayon* rime avec *jeton* ? » pour trouver tous les mots qui riment ensemble. Ces activités permettent d'introduire certains concepts préalables aux activités du programme (pareil, différent, sons, dernier, etc.).

⁴ Un rébus est un jeu consistant à deviner une phrase ou un mot à partir d'images. Dans ce cas, des images peuvent correspondre à des syllabes et l'enfant doit trouver le mot en fusionnant les syllabes ensemble. Par exemple, une image d'un pont et une image de pied donneront le mot « pompier ».

Considérations lors de l'intervention

Articulation des phonèmes

Lors de la production du phonème à l'isolé, s'assurer de ne pas ajouter une voyelle lors de la production du phonème cible (c'est-à-dire produire /p/ et non /pə/; /n/ et non /ni/; /s/ et non /si/) afin que l'enfant puisse isoler le son plus facilement.

Correction des erreurs de production

Lorsque l'enfant produit une erreur, favoriser la conscience de l'enfant sur la raison pour laquelle le mot produit est incorrect en fonction des habiletés phonologiques et du niveau atteint dans le programme. Inciter l'enfant à utiliser des indices phonologiques et/ou sur les lettres-sons pour guider sa production orale afin d'augmenter la nature intégrée de l'intervention.

Par exemple : un enfant produit /t/ plutôt que /k/, "Quand tu dis *tamion*, j'entends un /t/ au début. *Camion* commence avec le son /k/ au début du mot. Essaie encore avec le son /k/ au début".

Encouragements

Offrir à l'enfant des renforcements verbaux fréquents et variés lors des activités. Le renforcement positif permettra une perception positive des efforts et de l'activité, pour un meilleur engagement. Il est également approprié de fournir à l'enfant le soutien⁵ nécessaire afin d'augmenter les réussites. Ainsi, dans le cas où l'enfant rencontre des difficultés dans la réalisation de la tâche, fournir le soutien nécessaire peut limiter le découragement, pour une expérience plus positive.

Planification des tâches

- Organiser le matériel de l'activité avant la session pour une transition rapide entre les activités (matériel de la prochaine activité caché sous la table ou placement du matériel dans des bacs disposés selon l'ordre planifié).
- Utiliser un projecteur pour les activités à l'ordinateur, afin de projeter l'image sur le mur. L'enfant pourrait courir pour aller toucher l'image cible.
- Réaliser les activités réalisées à l'aide d'appareils électroniques (ordinateur ou tablette) en début de session ou après la courte pause afin que le matériel soit prêt. Éteindre l'appareil lorsque l'activité est terminée afin de réduire les distractions pour l'enfant.

⁵ Le support permet à l'enfant de réussir plus facilement la tâche. Cela peut consister à ralentir le débit de la production du mot, produire le mot avec l'enfant ou lui demander de répéter le mot cible.

Comportement (en groupe)

- Asseoir les enfants sur un matelas, sur un cercle ou sur une ligne lors des interventions de groupe afin de faciliter la gestion du comportement.
- Varier l'activité fréquemment (par exemple : une activité toutes les 8 à 10 minutes) pour une plus grande attention des enfants durant les tâches.
- Accorder une courte pause en milieu de session pour une gorgée d'eau, ou encore, prendre une marche afin d'optimiser les périodes de travail.
- Engager l'enfant activement dans les activités (par exemple : rouler une balle sur le mot cible ou lancer une poche) en utilisant des objets attrayants pour capter l'attention des enfants du groupe.

Cibles de connaissance des lettres

Pour l'enseignement de la conscience phonologique en français, plusieurs facteurs sont à considérer dans le choix des cibles de connaissance des lettres et les mots cibles. En effet, certains graphèmes sont inconstants, c'est-à-dire qu'un graphème peut être associé à deux phonèmes (par exemple : graphies contextuelles) ou peuvent comporter des allographes (par exemple : deux graphies pour un phonème ; St-Pierre et al., 2010).

De plus, la langue française est peu transparente, c'est-à-dire que plusieurs mots ne peuvent être écrits seulement grâce à un décodage lettre par lettre. Les cibles de production devraient donc être choisies en considérant le degré de transparence du mot. Il est primordial que les lettres ciblées soient sélectionnées en considérant la constance de leur correspondance graphophonémique, particulièrement lorsque le mot écrit est présenté à l'enfant. Par exemple, les mots débutant par les graphèmes « ph », tel que dans le mot « photo », ou le graphème « c », tel que dans le mot « citron » seraient à éviter au début de l'apprentissage puisque qu'il s'agit de graphèmes complexes et/ou inconstants (Hawken, 2009).

Cibles de production de la parole

Le programme offre une grande variété de cibles pouvant être employées lors des activités d'intervention. Ces cibles sont présentées en fonction des patrons de transformations phonologiques fréquemment observés chez les enfants québécois francophones (Brousseau-Lapré et al., 2018) :

1. Chute de la consonne initiale
2. Chute de la consonne finale
3. Réduction de groupes consonantiques
4. Assimilation
5. Occlusion des fricatives
6. Antériorisation des vélares et des palatales
7. Postériorisation des alvéolaires
8. Patrons affectant les mots polysyllabiques
9. Dévoisement

Choix de production de la parole

Les critères suivantes ont été pris en considération dans le choix des cibles offertes par ce programme d'intervention (d'après Charron, 2015) :

1. Diversité des catégories de mots (adjectifs, noms, verbes, etc.)
2. Variété de structures syllabiques
3. Variété de longueurs (mots monosyllabiques, bisyllabiques et polysyllabiques)
4. Variété des combinaisons de phonèmes et de syllabes
5. Constance des correspondances grapho phonémiques
6. Valeur subjectivement fonctionnelle (ex : mots plus fréquents si possible)
7. Mots associés au développement de la littératie (ex : mot, son, page, etc.)

Note : bien que des cibles soient fournies par ce programme d'intervention, il est justifié d'intégrer des cibles significatives pour l'enfant afin d'offrir une intervention plus fonctionnelle. Par exemple, il est possible d'intégrer le nom des membres de la famille, le nom de l'animal de compagnie et/ou des mots correspondants aux intérêts et au quotidien de l'enfant (Charron, 2015).

Patrons de transformations phonologiques et cibles

Les cibles sont présentées dans des tableaux dans la partie 2 du programme. Ceux-ci sont classés en fonction de la longueur des mots (monosyllabiques, bisyllabiques et polysyllabiques), des structures syllabiques, de la position des phonèmes (selon la syllabe et le mot) ainsi que selon le lieu d'articulation des phonèmes ciblés.

Dans les tableaux, les classes de mots sont identifiées à l'aide d'un code de couleur afin de guider la sélection des cibles ; les graphèmes inconstants correspondant aux phonèmes ciblés sont marqués d'un astérisque afin que les cliniciennes les utilisent avec précaution (St-Pierre et al., 2010). Les phonèmes d'intérêt sont ceux qui sont affectés par le patron phonologique correspondant. Par exemple, les phonèmes d'intérêt pour le patron « chute de la consonne initiale » sont les premiers phonèmes des mots. Finalement, les cibles sélectionnées pour le programme sont surlignées et en **caractère gras**. Chacun des neuf tableaux comporte une légende afin d'orienter le choix des cibles pour les professionnelles.

Activités et ressources

La partie 2 de ce programme d'intervention offre des idées d'activités à réaliser en fonction du niveau établi lors de l'évaluation de base de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres. Ainsi, la seconde partie propose des activités, des ressources pour les professionnelles et les parents ainsi que des canevas permettant de guider les différentes étapes de l'intervention en conscience phonologique intégrée. Cette section inclut aussi des images pouvant être utilisées comme cibles d'intervention et comme cibles pour l'évaluation par sondes lors de l'application de cette approche.

Liste des ressources fournies dans la partie 2 de l'adaptation du programme de Gillon et McNeil :

- Neuf tableaux de cibles de production de la parole ;
- Activités du programme ciblant diverses habiletés (connaissance des lettres, identification et association de phonèmes, fusion phonémique, segmentation phonémique et manipulation de phonèmes) ;
- Ressources pour les parents et pour les professionnelles ;
- Canevas pour l'évaluation de base, pour les notes d'intervention et pour l'évaluation par sondes ;
- Cartes illustrant des cibles de production de parole.

Bibliographie

- Bauman-Wängler, J., et Garcia, D. (2020). *Phonological Treatment of Speech Sound Disorders in Children: A Practical Guide* (1ère éd.). Plural Publishing, Inc. <http://search.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2023243&site=ehost-live>.
- Brosseau-Lapré, F., Rvachew, S., Macleod, A. A., Findlay, K., Bérubé, D., et Bernhardt, B. M. (2018). Une vue d'ensemble: les données probantes sur le développement phonologique des enfants francophones canadiens. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology | Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 42(1), 1-19. https://cjslpa.ca/files/2018_CJSLPA_Vol_42/No_01/CJSLPA_Vol_42_No_1_2018_1-19.pdf
- Carroll, J. M., et Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00252.x>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., et Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 32(1), 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Charron, L. (2015). Syst matisation des interventions en dyspraxie verbale: proposition d'un modèle int gratif. *R education Orthophonique-N*, 53(261), 153-173. <https://www.paroleetdyspraxie.com/wp-content/uploads/2016/02/Article-Line-Charron-Pages-de-ReeducationOrthophoniqueAvril2015-11.pdf>
- Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Snow, C. E., Burns, S. M., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Duncan, L. G., Col e, P., Seymour, P. H., et Magnan, A. (2006). Differing sequences of metaphonological development in French and English. *Journal of Child Language*, 33(2), 369-399. doi:10.1017/S030500090600732X
- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Farquharson, K. (2015). After dismissal: Examining the language, literacy, and cognitive skills of children with remediated speech sound disorders. *Perspectives on School-Based Issues*, 16(2), 50-59. <https://doi.org/10.1044/sbi16.2.50>
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5-6), 487-513.
- Gillon, G. (2000). The Efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children with Spoken Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.
- Gillon, G., Clendon, S., Cupples, L., Flynn, M., Iacono, T., Schmidtke., Yoder, D. E., et Young, A. (2004). Phonological awareness development in children with physical, sensory, or intellectual impairment. In G. Gillon (Ed.), *Phonological Awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gillon, G. (2004; 2018). *Phonological Awareness, Second Edition: From Research to Practice: Vol. Second edition*. The Guilford Press.
- Gillon, G. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3-and 4-year-old children with speech impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(4), 308-324.
- Gillon, G. T., et McNeill, B. C. (2007). Integrated Phonological Awareness. *An intervention program for preschool children with speech-language impairment*. Christchurch: University of Canterbury.

- Goswami, U. (2008). Phonological representations for reading acquisition across language. Dans E. Grigorenko & A. Naples (dir.), *Single word reading* (1st édition, 75-84). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203810064-10/phonological-representations-reading-acquisition-across-languages-usha-goswami>
- Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture [ressource électronique]: une trousse d'intervention appuyée par la recherche.
- Hodson, B., et Paden, E. (1991). *Targeting intelligible speech: A phonological approach to remediation* (2nd ed.) (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A. M., Adams, J. W., et Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82 (1), 2-28.
- Justice, L. M., et Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- 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. https://cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/CJSLPA_2008_Vol_32_No_04_Winter.pdf#page=19
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., et Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Murray, E., McCabe, P., et Ballard, K. J. (2014). A systematic review of treatment outcomes for children with childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 486-504. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0035
- Nancollis, A., Lawrie, B., et Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 325-335. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/032\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/032))
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., et Snowling, M. J. (2004). Educational consequences of developmental speech disorder: Key Stage 1 National Curriculum assessment results in English and mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 173-186.
- Rvachew, S., Ohberg, A., Grawburg, M., et Heyding, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4-year-old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Snowling, M., Bishop, D. V. M., et Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587-600.
- Sprenger-Charolles, L., et Cole, P. (2013). *Lecture et dyslexie-2e éd.: Approche cognitive*. Dunod.
- Statistique Canada (2018). *La rentrée scolaire... en chiffres*. Statistique Canada. https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/smr08/2018/smr08_220_2018
- St-Pierre, M. C., Dalpé, V., Lefebvre, P., et Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*.