

Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres

Monique Brodeur, Colette Deaudelin, Monique Bournot-Trites, Linda S. Siegel and Caroline Dubé

Volume 29, Number 1, 2003

L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/009497ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/009497ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. & Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171–194. <https://doi.org/10.7202/009497ar>

Article abstract

This study examines the beliefs and practices of Kindergarten teachers regarding two key predictors of success in learning to read : metaphonological skills and alphabet knowledge. A questionnaire, to which 508 Franco-Quebec teachers responded, provided 195 responses to an open-ended question related to this theme. Based on an analysis of content, these responses reveal that teachers have a variety of beliefs and practices. All those who supported the importance of letter knowledge and the development of metaphonological skills agree with the importance of developing reading awareness and not with that of systematic teaching. As well, some teachers expressed the need for professional in-service training in this field.

Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres

Monique Brodeur
Professeure

Université du Québec à Montréal

Colette Deaudelin
Professeure

Université de Sherbrooke

Monique Bournot-Trites
Professeure

Université de Colombie-Britannique

Linda S. Siegel
Professeure

Université de Colombie-Britannique

Caroline Dubé
Enseignante

Commission scolaire de Montréal

Résumé – Cette étude examine les croyances et les pratiques d'enseignants de la maternelle relativement à deux prédicteurs clés de la réussite de l'apprentissage de la lecture: les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Un questionnaire, acheminé à 508 enseignants franco-québécois, a permis d'obtenir 195 réponses à une question ouverte concernant le sujet à l'étude. Traitées à l'aide d'une analyse de contenu, ces réponses révèlent que les enseignants font part de croyances et de pratiques variées. Tous les enseignants favorables à la connaissance des lettres et au développement d'habiletés métaphonologiques s'entendent sur la nécessité de procéder à un éveil de la lecture et non à un enseignement systématique. Par ailleurs, certains expriment un désir de formation professionnelle en ce domaine.

Introduction

Si certains enfants amorcent leur apprentissage de la lecture dès leur plus tendre enfance (Sénéchal, LeFevre, Thomas et Daley, 1998), d'autres doivent toutefois attendre leur entrée à l'école. Les chances ne sont donc pas les mêmes pour tous, et varient trop souvent en fonction du milieu socioculturel où évoluent les enfants (Bowey, 1995). Des liens circulaires ont été identifiés entre le milieu socioculturel, les difficultés en lecture, l'échec scolaire, la pauvreté et l'exclusion sociale (Tardif, 1992), ce qui ne devrait toutefois pas occulter le fait que d'autres enfants, de milieux plus favorisés, peuvent également éprouver des difficultés à apprendre à lire. Par conséquent, dans une perspective de respect de la personne et de justice sociale, l'une des missions prioritaires de l'école consiste à procurer à chacun, le plus tôt possible, le soutien dont il a besoin pour réussir son apprentissage de la lecture. Un tel soutien s'inscrit dans le cadre de la *Politique de l'adaptation scolaire* qui considère la prévention comme la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables (Gouvernement du Québec, 1999, p. 18).

Afin de rendre possible cette mission, Stanovich (1994, 2000) souligne la nécessité de prendre en compte les résultats de la recherche. À cet égard, un bilan des recherches réalisées au cours des dernières décennies (Ecalte et Magnan, 2002; Pressley, 1998) confirme l'importance d'une approche équilibrée intégrant le meilleur des méthodes globale et phonique¹. La méthode globale propose des activités telles la lecture d'histoires et des jeux de lecture fonctionnelle, alors que la méthode phonique inclut des activités explicites et systématiques (Ehri, Nunes, Stahl et Willows, 2001) selon le nom et le son des lettres, des correspondances graphèmes-phonèmes et des habiletés métaphonologiques. Ces interventions phoniques, qui visent à apprendre le code alphabétique, constituent un apport crucial pour les élèves, notamment ceux qui sont à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture (Adams et Bruck, 1995; Ehri, Nunes, Stahl et Willows, 2001; Pressley, 1998; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998). Cette connaissance du code alphabétique, si elle n'est pas suffisante pour assurer l'apprentissage de la lecture, en constitue néanmoins une condition essentielle (Alegria et Morais, 1991; Bus et van Ijzendoorn, 1999).

En effet, stratégiquement, elle facilite les procédures de décodage des mots qui, elles, contribuent de façon significative à déterminer le niveau de compréhension en lecture (Sprenger-Charolles, Béchennec et Lacert, 1998; Stanovich, 1994; Rayner *et al.*, 2001). La connaissance des lettres (CL) et les habiletés métaphonologiques (HM) – habiletés qui consistent à porter attention aux sons de la langue et à les manipuler – constituent les deux clés du code alphabétique (Bus et van Ijzendoorn, 1999; Byrne et Fielding-Barnsley, 1989, 1995). S'il est vrai que la CL et les HM n'ont pas de sens en soi, cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas impor-

tantes car, selon Gombert (1999), elles ne sont pas insignifiantes mais bien infra-signifiantes. Des études ont démontré qu'il est possible d'aider les enfants sur le plan de la CL et des HM et qu'une telle aide facilite l'apprentissage de la lecture (Blachman, Tangel, Ball, Black et McGraw, 1999; Lecocq, 1993; Mioduser, Turkaspa et Leitner, 2000; Poskiparta, Niemi et Vauras, 1999; Schneider, Ennemoser, Roth et Küspert, 1999).

Ces résultats de recherche constituent une base de connaissances qui peut alimenter les enseignants dans leurs pratiques (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Toutefois, la prise en compte de cette base de connaissances dans les pratiques s'avère un processus qui requiert de longs délais (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997). Déjà en 1995, Simner déplorait que ces résultats de recherche n'aient pas encore influencé les curriculums de la plupart des ministères de l'Éducation des différentes provinces du Canada. Il invitait alors tous les agents d'éducation à travailler ensemble afin de tirer profit de ces découvertes. Au Québec, Bruck, Genesee et Caravolas (1997) ont noté des différences entre les deux communautés linguistiques. Les enfants anglophones recevaient en maternelle, au moment de leur collecte de données, un enseignement explicite au sujet des lettres et un entraînement indirect à la lecture au moyen de matériel éducatif et d'émissions de télévision. De leur côté, les enfants francophones ne recevaient pas cet enseignement direct et les émissions de télévision auxquelles ils avaient accès étaient davantage orientées vers le développement socioaffectif. Le curriculum alors en vigueur, le même pour les deux communautés linguistiques, ne comportait pas de spécifications relatives aux HM ou à la CL. Dans son récent curriculum, le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001a) a fait un pas vers ce que suggèrent les résultats de la recherche, en apportant des spécifications relatives aux habiletés métaphonologiques et à la connaissance des lettres. Des pas restent toutefois à faire, notamment à propos de la connaissance des lettres, le curriculum mentionnant la reconnaissance de quelques lettres, alors que les recherches spécifient que la connaissance du nom et du son des lettres constitue l'un des plus solides prédicteurs de succès en lecture. Par conséquent, la recommandation du Ministère, même si elle est essentielle, n'est sans doute pas suffisante pour changer les pratiques des enseignants, c'est-à-dire les interventions spécifiques favorisant le développement d'HM et la CL. Une étude quantitative dirigée par Brodeur, dont les résultats seront accessibles prochainement, a effectivement démontré que les enseignants ont des croyances variées à ce propos, certains étant très favorables alors que d'autres ne le sont pas, et que leurs croyances se révèlent être en lien avec leurs pratiques. Toujours dans cette étude, aucune différence n'a été observée chez les enseignants relativement au statut, au nombre d'années d'expérience d'enseignement, au sexe ou au niveau socioéconomique de l'école.

Objectif de la recherche

La présente recherche vise à examiner de façon qualitative – ce qui n'a pas encore été fait à ce jour – les croyances et les pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres.

Cadre conceptuel

Dans le but de mieux comprendre l'objet à l'étude, le cadre conceptuel fait d'abord état des travaux de recherche relatifs aux habiletés métaphonologiques et à la connaissance des lettres. Il présente ensuite une théorie pour comprendre les croyances et les pratiques.

Recherches sur les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres

Les recherches sur les habiletés métaphonologiques (HM) font état de sept principaux types d'habiletés: l'identification, la catégorisation, le dénombrement, la segmentation, la fusion, la suppression et la substitution. Chacun de ces types d'habiletés peut être relié aux syllabes, à l'attaque et à la rime, ou aux phonèmes (pour une revue, voir Høien, Lundberg, Stanovich et Bjaalid, 1995). Les habiletés reliées aux syllabes seraient d'un degré de difficulté moindre que celles reliées aux phonèmes (pour une revue, voir Muter, Hulme, Snowling et Taylor, 1998). Dans des conditions favorables, les HM se développent graduellement dès le tout jeune âge, alors que, par exemple, en milieu socioculturel défavorisé, ce développement est plus lent (Burt, Holm et Dodd, 1999). Il semble établi qu'elles se développent dans une relation causale réciproque avec la lecture (pour une revue, voir de Jong et van der Leij, 1999). Cunningham (1990) a observé qu'un programme métacognitif d'enseignement des habiletés métaphonologiques permet un meilleur apprentissage qu'un programme procédural. Plusieurs études indiquent que les habiletés métaphonologiques constituent de solides prédicteurs de succès pour l'apprentissage de la lecture (Badian, 1998; Cormier et Dea, 1997; Larrivee et Catts, 1999; Muter *et al.*, 1998). Les habiletés reliées à la segmentation des phonèmes seraient celles qui permettent le mieux de prédire les progrès en lecture, du moins en français, en norvégien et en anglais (Demont et Gombert, 1996; Høien *et al.*, 1995; Muter *et al.*, 1998). De nombreuses études ont fait ressortir les liens entre les déficits métaphonologiques et les difficultés d'apprentissage en lecture (Chiappe, Siegel et Stanovich, 1999). Enfin, Smith, Simmons, Gleason, Kame'enui, Baker, Sprick, Gunn, Thomas, Chard, Plasencia-Peinado et Peinado (2001) déplorent que le matériel éducatif en maternelle, relatif à la conscience phonologique, ne porte souvent pas sur les dimensions de celle-ci qui sont les plus hautement corrélées avec l'apprentissage de la lecture, soit la segmentation et la fusion phonémiques.

Les études sur la CL renvoient au nom des lettres et à leur son, ou aux deux. Worden et Boettcher (1990) ont noté que la CL croît avec l'âge, que les enfants réussissent mieux les tâches comportant des majuscules que des minuscules, qu'ils connaissent davantage le nom que le son des lettres et qu'il n'y a pas de différences reliées au sexe de l'enfant. Bowey (1995) laisse entendre que de telles connaissances sont moins développées dans les milieux socioéconomiques faibles. Murray, Stahl et Ivey (1996) ont démontré que les abécédaires, plus que les livres d'histoires ou les livres sur les lettres sans exemples de mots, permettent d'apprendre le nom des lettres. Par ailleurs, Boone, Higgins, Notari et Stump (1996) ont observé que l'ordinateur a un effet positif sur l'apprentissage de la CL; les élèves plus faibles au départ obtenant toutefois des gains moins importants que les élèves plus forts, les auteurs croient qu'ils ont davantage besoin d'aide et de temps d'entraînement. Depuis plusieurs années et aujourd'hui encore, la CL a été identifiée comme un prédicteur solide de succès en lecture (Bond et Dystra, 1967; McBride-Chang, 1999). Dans une étude translinguistique réalisée à Montréal, Bruck, Genesee et Caravolas (1997) ont constaté que, tant en français qu'en anglais, la CL contribue significativement à prédire la performance en lecture en première année, l'autre principal indice étant la conscience phonologique. L'habileté à nommer rapidement les lettres constituerait aussi un prédicteur de succès en lecture (Blachman, 1984; Felton, 1992). La connaissance des lettres semble faciliter le développement d'habiletés métaphonologiques (Barron, Golden, Seldon, Tait, Marmurek et Haines, 1992; Brodeur, 1994; Johnston, Anderson et Holligan, 1996). Dans une recherche auprès d'élèves à risque anglophones, Lesaux (2001) observe que l'identification des lettres minuscules à la maternelle, est l'un des prédicteurs de la performance en lecture en deuxième année. Enfin, la méta-analyse de van Ijzendoorn (1999) portant sur des études expérimentales relatives à l'effet de l'entraînement aux habiletés métaphonologiques sur l'apprentissage de la lecture montre qu'une aide touchant à la fois le développement des HM et l'apprentissage de la CL donne de meilleurs résultats, pour l'apprentissage de la lecture, qu'une aide portant exclusivement sur les HM.

L'ensemble de ces résultats de recherche confirme l'importance d'accorder une attention particulière à l'apprentissage des lettres et au développement des habiletés métaphonologiques à la maternelle. Pour ce faire, les enseignants doivent être informés de ces résultats afin d'adapter, au besoin, leurs pratiques en conséquence. Puisque les pratiques sont liées aux croyances, la section qui suit présente une théorie visant à mieux comprendre celles-ci.

Une théorie des croyances

Selon plusieurs chercheurs, les croyances constituent les meilleurs indicateurs des décisions que prennent les individus et, de ce fait, influencent leurs pratiques (Bandura, 1986; Pajares, 1992; Rokeach, 1986). Rokeach définit une croyance

comme toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédée par la phrase: «Je crois que...». Dans sa théorie des croyances, Rokeach (*Ibid.*) distingue trois types de croyances pouvant s'appliquer comme suit dans le cadre de cette recherche: descriptive (*je crois que les habiletés métaphonologiques consistent à porter attention aux sons dans les mots*); évaluative (*je crois que ces habiletés jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture*); enfin, prescriptive (*je crois que ces habiletés gagneraient à être apprises à la maternelle*). Chaque croyance comporte trois composantes étroitement reliées entre elles: cognitive, affective et conative. La composante cognitive représente le savoir de la personne. La composante affective a trait à la capacité de la croyance, dans des conditions appropriées, de stimuler un affect positif ou négatif, d'intensité variée, centré autour de l'objet de la croyance. Enfin, la composante conative correspond au pouvoir de la croyance, toujours dans des conditions appropriées, de déterminer des actions. Pour ce qui est de l'importance, toutes les croyances ne sont pas d'égale valeur pour un individu, celles-ci variant le long d'un axe centre-périphérie. Or, il apparaît que plus une croyance est centrale, plus elle est importante.

Cinq classes de croyances composent le système de croyances. Les croyances de type A, croyances primitives ou fondamentales à propos de la réalité physique et sociale, sont apprises par un contact direct avec l'objet de croyance et font l'objet d'un consensus social unanime. Les croyances de type B, croyances primitives, s'apprennent également par contact direct avec l'objet de croyance, mais ne font pas l'objet d'un consensus social. Les croyances de type C, croyances non primitives, s'élaborent au contact de différentes personnes ou sources de références, par exemple la famille, des collègues, des associations. Elles relèvent aussi d'expériences directes avec l'objet de croyance. Comme elles varient d'une personne à l'autre, elles peuvent susciter la controverse. Les croyances de type D, dérivées d'autorités, consistent en des croyances adoptées à partir de celles émanant d'autorités particulières et ne relèvent pas d'une expérience directe avec l'objet de croyance. Enfin, les croyances de type E, croyances sans conséquence, découlent d'une question de goût.

Ces croyances, organisées avec les attitudes et les valeurs, forment un système cognitif intégré et fonctionnel. À la base de ce système se retrouvent les valeurs qui, selon Rokeach (*Ibid.*), constituent un concept dynamique, caractérisé entre autres par une forte composante motivationnelle. Un changement dans n'importe quelle partie du système affecte les autres parties, ce qui peut entraîner un changement comportemental. Plus une croyance est centrale, plus elle résiste au changement. Cette résistance s'explique par le fait que plus les conséquences d'un changement sont importantes, plus l'effort requis pour réorganiser les contenus et la structure des croyances du système doit être grand. Plus l'effort est grand, plus la motivation à résister au changement est grande. Des croyances de type C sont importantes et généralement résistantes au changement. Des croyances de type D peuvent

probablement être changées facilement, par un message persuasif venant d'une source fiable.

Dans cette recherche, les croyances à l'étude correspondent à celles de types C et D, soit des croyances influencées à la fois par des expériences en classe et par des messages communiqués par des autorités provenant des universités, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. Bien qu'elle soient résistantes au changement, les croyances en question ici peuvent être influencées, entre autres, par un message persuasif provenant des autorités mentionnées précédemment.

En bref, les recherches sur les HM et la CL montrent l'importance de ces deux clés du code alphabétique pour l'apprentissage de la lecture et ce, avant la première année scolaire. La théorie de Rokeach sur les croyances permet de prévoir que les croyances des enseignants HM et CL peuvent être variées, liées aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques et que, si elles peuvent être modifiées, elles sont toutefois susceptibles de présenter des résistances au changement.

Méthode

Contexte et corpus

La recherche² a été réalisée par questionnaire (Brodeur, Valois, Dussault et Ville-neuve, 1999) auprès de 508 enseignants franco-qubécois de maternelle choisis de façon aléatoire, en fin d'année scolaire, à la veille de la sortie du nouveau curriculum. À la fin de ce questionnaire, dont le format de réponse consistait en une échelle de Likert, les enseignants étaient invités à s'exprimer sur leurs croyances et leurs pratiques relatives aux habiletés métaphonologiques (HM) et à la connaissance des lettres (CL). Le corpus, formé des propos des 195 enseignants qui se sont exprimés, a été analysé de façon qualitative à l'aide du système catégoriel présenté ci-dessous.

Analyse des données

Cette section présente le système catégoriel utilisé pour l'analyse des données. De plus, elle fait état des analyses réalisées en fonction de deux niveaux de traitement privilégiés.

– Système catégoriel

L'analyse des réponses a été effectuée à l'aide d'un système catégoriel mixte comptant cinq catégories. Certaines catégories et sous-catégories de ce système ont

été établies en fonction de la théorie sur les croyances alors que d'autres émergent des données analysées. Les cinq catégories permettent de distinguer les énoncés portant sur les croyances et sur les pratiques des enseignants relatives aux HM et à la CL (catégories 1 et 2), les énoncés ayant trait à leur formation à ce sujet et les programmes scolaires (catégories 3 et 4) ainsi que leurs propos relatifs à l'éducation en général (catégorie 5)³.

Pour ce qui est des croyances, la théorie de Rokeach (1986) nous a amenées à distinguer les trois types suivants : descriptives, évaluatives et prescriptives. Les croyances descriptives témoignent d'une connaissance ou découlent de faits liés à divers objets. Parmi les énoncés relatifs aux croyances descriptives, nous distinguons trois sous-catégories : les énoncés traitant des préoccupations des enseignants en relation avec les HM et la CL, ceux relatifs au développement de l'enfant à ce sujet, et ceux abordant plus spécifiquement les HM et la CL (sous-catégorie ayant le libellé « HMCL »). Aussi, la congruence ou non de ces deux derniers types de croyances descriptives est considérée : il s'agit de vérifier si les énoncés correspondent ou non aux résultats de recherche. Par ailleurs, la sous-catégorie des croyances évaluatives concerne les jugements de valeur portés par les enseignants sur l'éveil ou l'enseignement systématique relatifs aux HM et aux lettres. Outre les sous-catégories « favorable » et « défavorable », nous retrouvons la sous-catégorie « perplexe » qui met en évidence les énoncés qui ne permettent pas de déterminer si l'enseignant est en faveur ou non d'une intervention face aux HM et à la CL. La sous-catégorie des croyances prescriptives regroupe enfin les énoncés qui, par leur incitation à l'action, témoignent d'interventions d'éveil ou d'enseignement systématique relatives aux HM et aux lettres, ainsi que les énoncés favorables ou défavorables à ces deux types d'intervention.

Les pratiques des enseignants sont aussi prises en compte. La sous-catégorie « pratique » permet de connaître toute activité ou action réalisée par les enseignants et relative aux HM ou aux lettres. De plus, nous distinguons les énoncés favorables ou défavorables à un éveil ou à un enseignement systématique des HM et des lettres.

La sous-catégorie portant sur la formation des enseignants regroupe les énoncés qui traitent de la formation reçue ou non reçue par les enseignants, ou encore de la formation qu'ils aimeraient recevoir.

La sous-catégorie « programme d'enseignement des HM et des lettres » réunit les propos des enseignants qui témoignent de leur désir ou non qu'un tel programme soit conçu. De même, la sous-catégorie « programme d'éducation préscolaire » permet de mettre en évidence tout énoncé relatif au fait que les enseignants sont favorables ou non à l'idée d'inclure l'apprentissage des HM et des lettres au programme d'éducation préscolaire.

La catégorie « éducation » regroupe tous les propos des enseignants liés à des thèmes autres que l'apprentissage des HM et des lettres. Par exemple, ces thèmes sont l'écrit, l'apprentissage global au préscolaire, les mathématiques, etc. Cette catégorie est composée des sous-catégories « croyances », « pratiques » et « autres », lesquelles sont traitées de façon très générale.

Par ailleurs, il importe de mentionner qu'une unité de sens correspond généralement à une phrase écrite par un répondant, c'est-à-dire à un énoncé. Toutefois, comme une phrase pouvait parfois regrouper deux éléments distincts, celle-ci était alors séparée en deux unités de sens. De plus, comme la réponse d'un enseignant comportait habituellement plusieurs idées et plusieurs phrases, chaque unité de sens ou énoncé a été codé selon le système catégoriel présenté ci-dessus. Enfin, un double codage a été effectué sur 20 % des unités de sens. Des discussions sur certaines différences relatives aux codes attribués ont permis l'obtention d'un consensus et ont amené la révision du codage déjà effectué.

– Niveaux de traitement des données

À un premier niveau de traitement, dans une visée descriptive, les données ont été analysées à l'aide du système catégoriel décrit précédemment. À un deuxième niveau, différentes relations entre les catégories ont été examinées. En regard du cadre théorique présenté précédemment, il est apparu pertinent d'examiner si des relations pouvaient être établies entre les croyances descriptives et la pratique des enseignants, entre leurs croyances évaluatives et leur pratique et, enfin, entre leurs croyances évaluatives et prescriptives.

• *Relation entre les croyances descriptives et la pratique des enseignants*

Des croyances congruentes avec les résultats de recherche à propos des capacités des enfants, des HM ou des lettres, devraient amener l'enseignant à être favorable à des interventions en ce sens. À l'opposé, des croyances non congruentes avec les résultats de recherche pourraient être associées à des propos indiquant que ce même enseignant n'est pas en faveur d'interventions relatives aux HM ou aux lettres.

• *Relation entre les croyances évaluatives et la pratique des enseignants*

Le cadre théorique permet de prévoir une relation possible entre des croyances évaluatives et la pratique des enseignants. Ainsi, l'enseignant qui considère souhaitable, pour le développement de l'enfant, que ce dernier développe des habiletés métaphonologiques et apprenne le nom et le son des lettres, devrait être également en faveur d'interventions axées sur ces apprentissages. À l'opposé, l'enseignant qui

n'évalue pas positivement le développement des habiletés métaphonologiques et l'acquisition des connaissances liées aux lettres devrait aussi être défavorable aux interventions en ce sens.

- *Relation entre les croyances évaluatives et prescriptives des enseignants*

Des relations similaires devraient être trouvées entre les croyances évaluatives positives et les croyances prescriptives, c'est-à-dire que l'enseignant qui évalue positivement le développement des HM et l'apprentissage du nom et du son des lettres chez l'enfant d'âge préscolaire devrait également se montrer en faveur d'interventions relatives aux HM et à la CL. L'inverse devrait aussi pouvoir être observé: des croyances évaluatives négatives devraient être associées à des croyances prescriptives témoignant d'une opinion défavorable face à une intervention en ce sens.

Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés en fonction des niveaux d'analyse. Les résultats émanant d'un premier niveau d'analyse consistent en la description des croyances des enseignants, de leurs pratiques, de leurs besoins de formation, de leur désir ou non que des programmes facilitant l'apprentissage des HM et des lettres soient élaborés ou fassent partie intégrante du programme d'éducation préscolaire et, enfin, leurs propos relatifs à l'éducation en général. Pour être concis, seuls les principaux résultats sont présentés. Le deuxième niveau d'analyse a permis de cerner les relations entre certaines croyances et les pratiques des enseignants, ainsi qu'entre des catégories de croyances.

Résultats de premier niveau: croyances, pratiques et autres propos des enseignants

– Croyances des enseignants

Les croyances des enseignants sont principalement descriptives, 39,4 %; les croyances évaluatives représentent 23 % de l'ensemble des croyances alors que la proportion est de 37,6 % pour les croyances prescriptives.

Comme le montre la figure 1⁴, l'analyse des énoncés relatifs aux croyances descriptives révèle qu'une proportion de 59,9 % des énoncés est liée aux enfants (enfant, enfant congruent, enfant non congruent): 41,3 % correspondent à des énoncés congruents avec la recherche et 18,6 % à des énoncés non congruents⁵. Au regard des croyances en congruence avec la recherche, les enseignants considèrent que les enfants sont prêts à apprendre les lettres de l'alphabet dès le préscolaire

et que « ça leur donne une avance en première année où le programme est très chargé » (127)⁶. Les énoncés qui ne sont pas congruents avec la recherche indiquent que les enseignants ne croient pas les enfants capables de faire de tels apprentissages.

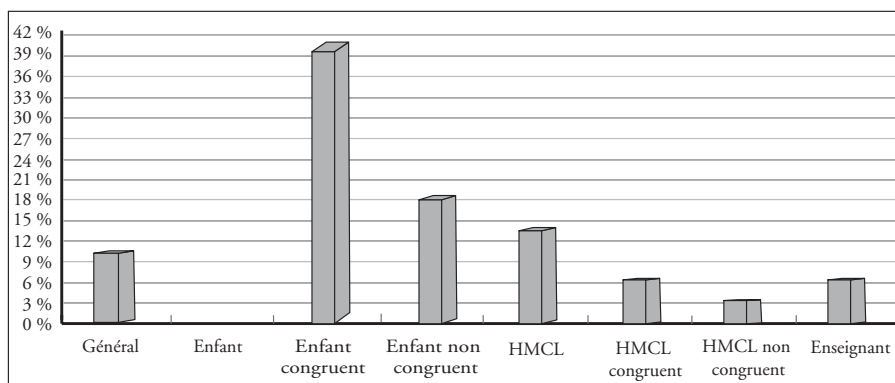


Figure 1—Les croyances descriptives des enseignants

Une autre portion des croyances descriptives, 23,8 %, porte sur l'objet de recherche, c'est-à-dire les HM et la CL (HMCL, HMCL congruent et HMCL non congruent) : 6,3 % des propos sont congruents avec la recherche et 3,1 % ne le sont pas⁷. Les propos tenus montrent que des enseignants estiment que « cela allège aussi les apprentissages de départ en première année » (155) (énoncé congruent), tandis que d'autres disent que tous ces apprentissages sont « pour la première année » (116).

Les énoncés se trouvant dans la sous-catégorie « enseignant » correspondent à 6,2 % des croyances descriptives. Les enseignants mentionnent, par exemple, qu'ils trouvent difficile de travailler les HM avec tout le groupe, que l'intervention au niveau des HM et des lettres les préoccupe.

Les énoncés relatifs aux croyances évaluatives, qui ne peuvent être classés dans l'une ou l'autre des sous-catégories présentées ultérieurement, totalisent 6,9 % (général). Comme le montre la figure 2, 47,5 % des enseignants évaluent l'intervention sur l'aspect du développement des HM et de la CL de manière favorable (favorable, favorable éveil et favorable enseignement systématique). Une proportion de 22,6 % des énoncés concerne l'accord des enseignants face à une intervention sans en préciser le type (favorable). L'éveil aux HM et à la CL (favorable éveil) paraît important pour certains enseignants puisque 22,6 % des énoncés en traitent. Cet exemple en témoigne : « Si un enfant connaît les lettres et reconnaît les sons, son apprentissage de la lecture en première année en sera facilité » (292). Par ailleurs, 2,3 % des énoncés montrent que l'enseignement systématique des HM serait souhaitable. Une proportion de 20,6 % des énoncés (perplexe) montre l'indécision de certains enseignants : les propos de ces derniers témoignent d'une ambiguïté face au fait d'intervenir ou non. Par ailleurs, les enseignants se montrent défavorables

à une intervention, sans en préciser le type, dans une proportion de 6,9 % (défavorable). Certains se disent défavorables à l'enseignement systématique: 18,1 % des énoncés indiquent une telle position. Selon certains enseignants, ce serait une erreur que les sons et les lettres soient enseignés de façon systématique à tous les enfants de maternelle. Aussi faut-il noter qu'aucun enseignant n'est défavorable à un éveil.

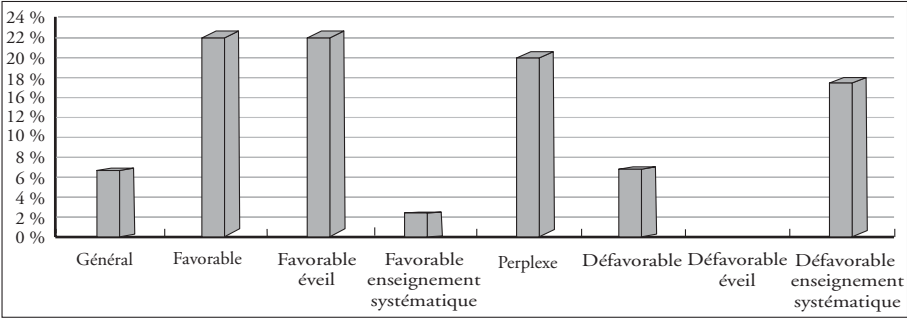


Figure 2—Les croyances évaluatives des enseignants

Par rapport aux croyances prescriptives, 49,3 % des énoncés indiquent que les enseignants sont en faveur d'activités d'éveil (favorable éveil). Des énoncés signalent, en effet, l'importance accordée par les enseignants au fait de stimuler ou de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances, par les enfants d'âge préscolaire, relativement aux HM ou aux lettres, mais avec la restriction suivante: «Sauf que cela doit être un éveil et non une obligation d'y parvenir coûte que coûte comme doit le faire un enfant de première année» (37). La figure 3 permet aussi de constater que 36,4 % des énoncés montrent l'opposition des enseignants face à l'enseignement systématique (défavorable enseignement systématique) de ces notions. Ils ne sont pas là, disent-ils, pour enseigner les HM et les lettres, mais pour faire de l'éveil.

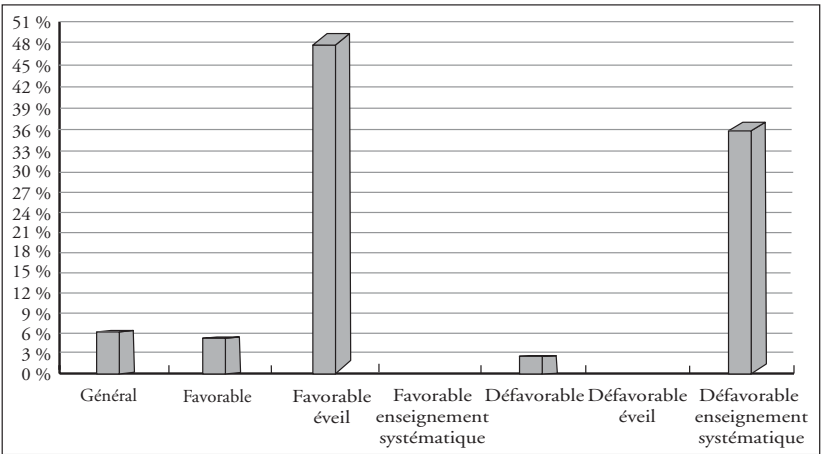


Figure 3—Les croyances prescriptives des enseignants

– Pratiques des enseignants

Sur le plan des pratiques, 95,0 % des énoncés indiquent que les enseignants sont en faveur d'une intervention, et 92,5 % des énoncés permettent de connaître les activités d'éveil liées aux HM et à la CL que les enseignants font en classe avec leurs élèves. Parmi les activités décrites, nous retrouvons l'introduction des notions liées aux HM, grâce à l'utilisation quotidienne d'étiquettes sur lesquelles le nom des enfants est écrit, et l'apprentissage des lettres par les observations faites fréquemment sur le calendrier ou sur le tableau. Quelques enseignants mentionnent qu'ils fabriquent leur matériel ou utilisent du matériel produit par des maisons d'édition.

Tout comme pour les croyances, la grande majorité des enseignants décrivant les activités qu'ils réalisent insistent sur le fait qu'il doit s'agir d'un éveil, et non d'un enseignement systématique.

– Formation des enseignants

Très peu d'énoncés traitent de formation, mais les enseignants qui se sont exprimés à ce sujet mentionnent un manque réel ou un désir de recevoir une formation adéquate afin d'être en mesure d'intervenir de manière efficace auprès de leurs élèves. Certains soulignent qu'il ont apprécié la formation reçue.

– Programmes d'enseignement

Les énoncés liés aux programmes d'enseignement des HM et des lettres, ainsi que d'éducation préscolaire, se font rares. Toutefois, la majorité des enseignants qui en font mention sont contre le fait que l'enseignement de ces notions fasse partie de l'un ou l'autre des programmes. Un enseignant mentionne qu'à son avis «il y a risque de scolarisation trop précoce» (258), et un second indique clairement son «désaccord avec l'idée que les habiletés langagières et les connaissances alphabétiques fassent partie d'un programme obligatoire à la maternelle» (350).

– Éducation en général

Parmi les nombreux énoncés de la catégorie «éducation»⁸, 36,1 % correspondent à des croyances face à l'apprentissage de l'écrit, des mathématiques, etc. Il est toujours question d'éveil et non d'enseignement systématique. Les enseignants mentionnent aussi la motivation des élèves face à l'écrit et à la lecture. D'autres enseignants soutiennent que «le préscolaire doit permettre le développement global de l'enfant» (214), qu'il faut leur laisser «le temps de jouer et les stimuler dans plu-

sieurs autres domaines, puisque c'est leur dernière chance avant la première année» (207). Aussi, 6,8% des énoncés correspondent à des pratiques des enseignants qui vont dans le même sens que les croyances mentionnées précédemment. Enfin, 1,8% des énoncés traitent d'éducation, mais d'une façon plus générale.

Résultats de deuxième niveau: relations entre croyances et pratiques

Les résultats issus d'un deuxième niveau d'analyse renseignent sur les relations qui peuvent être dégagées des réponses des enseignants. Ces relations (tableau 1) concernent les croyances descriptives et les pratiques, les croyances évaluatives et les pratiques, et enfin, les relations entre les croyances évaluatives et prescriptives.

Tableau 1
Relations entre les croyances et les pratiques des enseignants

	Pratique (en faveur d'interventions)	Pratique (défavorable à des interventions)	Croyance évaluative (en faveur)	Croyance évaluative (défavorable)
Croyance descriptive (enfant – congruent)	8			
Croyance descriptive (enfant – non congruent)				
Croyance descriptive (HM et CL – congruent)	1			
Croyance descriptive (HM et CL – non congruent)				
Croyance prescriptive en faveur			14	
Croyance prescriptive défavorable				
Croyance évaluative en faveur	11			
Croyance évaluative défavorable				

– Relations entre les croyances descriptives et les pratiques des enseignants

Comme le montre le tableau 1, deux relations peuvent être établies, mais chez quelques enseignants seulement. Les propos de huit enseignants indiquent qu'ils ont des croyances congruentes avec les résultats de la recherche au sujet des capacités de l'enfant par rapport aux HM et aux lettres, et qu'ils se montrent aussi en faveur d'interventions portant sur les HM ou sur les lettres. En ce qui a trait aux

connaissances descriptives portant sur les HM ou sur la CL, la relation entre les croyances congruentes avec les résultats de la recherche et une pratique en faveur d'interventions en ce sens n'est relevée que chez un enseignant.

– Relations entre les croyances évaluatives et les pratiques des enseignants

Les propos de 11 enseignants indiquent qu'ils considèrent qu'il est bon que l'enfant d'âge préscolaire développe des HM et qu'il acquière une CL, mentionnant aussi qu'ils ont des pratiques qui témoignent d'interventions en ce sens.

– Relations entre les croyances évaluatives et prescriptives des enseignants

Chez 14 enseignants, l'analyse a mis en évidence des propos qui témoignent d'une évaluation positive à l'égard des HM et des CL, en relation avec des croyances prescriptives indiquant que ces enseignants sont en faveur d'interventions relatives aux HM et à la CL.

Discussion

La synthèse des résultats

Les principaux résultats concernent les croyances des enseignants. Sur le plan des croyances descriptives, la plupart des énoncés portent sur le développement de l'enfant par rapport aux HM et à la CL. La majorité de ces énoncés sont en congruence avec les résultats de recherche, c'est-à-dire que le fait de favoriser le développement des HM et l'apprentissage des lettres permet aux élèves d'être plus « outillés » pour commencer leur première année. Encore faut-il noter le plus faible pourcentage d'énoncés relatifs aux HM⁹. Près de la moitié des énoncés témoignant de croyances évaluatives indiquent que les enseignants sont en faveur d'interventions portant sur les HM et la CL. L'autre moitié des énoncés indiquent toutefois clairement des croyances défavorables ou une attitude perplexe chez les enseignants à l'égard d'interventions relatives aux HM et à la CL. Les croyances prescriptives indiquent aussi une tendance en faveur d'une intervention : plus de la moitié des énoncés en témoignent. Les autres énoncés traduisent une position défavorable non à l'éveil, mais bien à un enseignement systématique.

Les enseignants qui se sont exprimés par rapport aux pratiques sont très favorables à une intervention relative aux HM et à la CL. Par ailleurs, chez les enseignants qui sont en faveur d'interventions portant sur les HM et la CL, un consensus apparaît. Tous considèrent important de procéder de façon non formelle en exploitant

plutôt des activités d'éveil. Ils semblent craindre énormément une prescription qui irait dans le sens d'un enseignement systématique; pour eux, celui-ci semble associé à un enseignement traditionnel, ne rejoignant pas l'intérêt des enfants de cet âge.

Chez les quelques enseignants qui ont abordé la question de la formation, tous indiquent un désir en ce sens. Quant à l'inclusion de prescriptions dans le programme d'études, les énoncés à ce sujet témoignent d'une réticence des enseignants: ces derniers craignent une «scolarisation» de la maternelle.

Seuls les propos de quelques enseignants permettent d'établir une relation entre les croyances descriptives et les pratiques des enseignants, leurs croyances évaluatives et leurs pratiques et, enfin, une relation entre les croyances évaluatives et prescriptives. Ces relations sont toutes cohérentes par rapport à ce que nous permettrait de prévoir le cadre théorique.

La variété prévue des croyances et des pratiques des enseignants se voit donc confirmée. L'absence de relation entre les années d'expérience, les croyances et les pratiques (Brodeur *et al.*, 1999), suggère que cette variété des croyances et des pratiques n'est pas attribuable à la formation initiale. Peut-être dépend-elle des expériences personnelles, de la formation continue, de même que du manque de consensus dans les messages ayant émané jusqu'alors des diverses autorités.

Retombées pour la pratique

Les résultats de la présente étude entraînent des retombées pour la pratique. Puisque, par leur profession, les enseignants sont sensibles aux valeurs de respect et de justice sociale, le fait de prendre conscience qu'ils peuvent jouer un rôle crucial pour contribuer à la réussite de l'apprentissage de la lecture peut les motiver à modifier leurs croyances et leurs pratiques. Ils ont cependant besoin d'être soutenus afin de pouvoir intervenir de façon préventive auprès des enfants à risque. Pour certains enseignants, il s'agit de poursuivre ce qu'ils font déjà, en s'assurant de favoriser de façon intégrée la connaissance du nom et du son des lettres, de même que le développement des habiletés métaphonologiques les plus utiles pour l'apprentissage de la lecture, soit la segmentation et la fusion phonémiques. Pour les autres enseignants, à la lumière du cadre de référence et des résultats présentés ci-avant, une stratégie de développement professionnel devrait viser, sur le plan des croyances, à leur permettre d'acquérir celles qui semblent lacunaires et à modifier celles jugées non congruentes avec les résultats de recherche. Par exemple, les enseignants qui ne connaissent pas l'utilité des HM à la maternelle pourraient en être informés. Une telle démarche devrait s'inscrire dans une perspective où les enseignants favoriseraient l'engagement des élèves dans la prise en charge de leur apprentissage de la lecture. Ils pourraient alors leur expliquer l'utilité de la lecture

à l'école et dans la vie, puis l'importance du code alphabétique. Ils auraient à adapter leur soutien pour l'apprentissage de ce code en fonction des élèves, en recourant à des approches ludiques ou en encourageant au besoin des efforts. Ce changement des croyances pourrait se réaliser en favorisant des pratiques permettant de connaître des succès, soit des expériences qui amèneraient les enseignants à observer l'effet positif, chez les élèves, d'interventions spécifiques relatives aux HM et aux lettres.

Des interventions émanant d'autorités et portant sur l'apport des HM et de la CL à l'apprentissage de la lecture devraient contribuer à modifier les croyances des enseignants qui se disent défavorables à des actions relatives au développement des HM et à la CL (près de la moitié des énoncés témoignent d'une telle position). Les travaux présentés lors des congrès professionnels, tel celui de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (Brodeur, Deaudelin et Breton, 2000), constituent également une façon d'informer les enseignants. La forte proportion d'énoncés qui indiquent que des enseignants s'opposent à des interventions relatives aux HM et à la CL, mais plus précisément à leur enseignement systématique, montre la pertinence d'interventions mettant en évidence les différentes stratégies pédagogiques susceptibles d'aider l'enfant à développer des HM et à accroître sa CL. Il va sans dire que les stratégies pédagogiques les plus novatrices vont rarement dans le sens d'un enseignement magistral. La perspective socioconstructiviste dans laquelle s'inscrit le nouveau curriculum encourage les enseignants à mettre en place des projets, des activités signifiantes, dans lesquelles les élèves construisent leurs connaissances. La stratégie de développement professionnel devrait donc permettre aux enseignants de bien distinguer le sens d'une prescription et les stratégies d'enseignement qui permettraient d'y répondre.

Avenues de recherche

Au terme de cette étude, différentes perspectives de recherche se dessinent. Il serait intéressant d'approfondir l'étude du système de croyances des enseignants à propos des HM et de la CL, dans le contexte de leurs croyances relatives à l'apprentissage de l'écrit. Cette étude pourrait également prendre en considération les valeurs et les attitudes appartenant à ce système.

De plus, des études expérimentales pourraient permettre de vérifier l'efficacité des pistes de développement professionnel. De telles études gagneraient à tenir compte à la fois des travaux de recherche relatifs à l'émergence de l'écrit et de ceux qui ont trait à l'apprentissage du code alphabétique, comme le proposent Bos, Mather, Friedman Narr et Babur (1999). Outre des mesures liées au développement professionnel, il serait pertinent de mesurer les effets de l'intervention sur l'apprentissage de la lecture en maternelle et au premier cycle, surtout chez les élèves à risque.

Enfin, en lien avec le nouveau profil de formation des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001*b*) qui précise le développement des compétences liées notamment à l'enseignement-apprentissage, à l'adaptation de l'enseignement et à l'éthique, il serait pertinent de vérifier quelles sont les croyances et les pratiques relatives aux HM et à la CL chez les enseignants en formation initiale. Comment prennent-ils en charge leur formation à ce sujet, tant dans les cours que lors des stages? De quelle façon évoluent leurs représentations de l'entrée à la sortie du baccalauréat, puis lors de leur insertion professionnelle? Sont-ils conscients de leur rôle à propos de la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et apprennent-ils à tenir compte des résultats de la recherche pour l'exercice de ce rôle?

Conclusion

Cette recherche a examiné de façon qualitative les croyances et les pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. Elle se limite à des enseignants franco-québécois. De plus, comme il s'agit de réponses à une invitation à s'exprimer, la libre expression a pu entraîner l'ignorance ou le non-approfondissement de certains aspects. Le caractère spontané des propos des enseignants explique peut-être le peu de relations entre certaines croyances et entre des croyances et des pratiques. Un examen des réponses des enseignants montre que ces derniers étaient plus enclins à aborder un seul aspect relatif aux HM ou à la CL et à le développer. D'autres outils de collecte de données, tels des entrevues, permettraient d'aborder systématiquement les diverses croyances et pratiques des enseignants.

La théorie des croyances rappelle l'importance des messages émanant d'autorités en matière d'éducation pour la modification des croyances des enseignants. Les résultats de la présente étude font ressortir la nécessité que ces messages soient basés sur les résultats de la recherche. Comme Simner le proposait déjà en 1995, il est crucial que tous les agents d'éducation travaillent ensemble afin de tirer profit des découvertes relatives au rôle du code alphabétique dans l'apprentissage de la lecture. Il en va de la réussite scolaire et de l'intégration sociale de plusieurs élèves.

Enfin, prenant en compte la Politique de l'adaptation scolaire, le nouveau curriculum, les nouvelles orientations de la formation en enseignement et la diversité des croyances et des pratiques, des pistes de développement professionnel ont été proposées pour les enseignants. Une telle démarche de développement professionnel doit s'inscrire dans une perspective de respect des besoins éducatifs et sociaux des élèves, des valeurs, des croyances et des pratiques des enseignants. À ce sujet, il peut être fort intéressant et rassurant pour les enseignants de prendre connaissance des résultats de recherche, afin de pouvoir justifier leurs décisions au sujet de l'apprentissage et de l'éducation des élèves (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 133).

Annexe 1

Définitions opérationnelles

Termes	Définitions
HM	Habiletés métaphonologiques: ensemble des énoncés se référant aux habiletés métalinguistiques qui consistent à porter attention aux sons de la langue et à les manipuler.
CL	Connaissances des lettres: tout énoncé relatif au nom ou au(x) son(s) des lettres.
Phonolettres	Tout énoncé relatif aux HM ou à la CL.
Éducation	Tout énoncé traitant de l'éducation de façon générale (énoncé plus général que la catégorie «phonolettres»).
Croyance	Toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédée par «Je crois» ou une expression équivalente.
Pratique	Toute activité ou action réalisée par les enseignants relative aux HM ou à la CL.
Formation	Tout énoncé en lien avec une activité de formation.
Programmes d'enseignement des HM et de la CL	Tout énoncé témoignant du désir des enseignants de voir le développement des HM de même que l'acquisition de la CL comme faisant partie d'un programme.
Programme d'éducation préscolaire	Tout énoncé témoignant du désir des enseignants de voir le développement des HM et l'acquisition de la CL faire partie du programme d'éducation préscolaire.
Autres	Tout autre propos relatif à l'éducation.
Croyance descriptive	Tout énoncé témoignant d'une connaissance ou qui découle de faits liés aux HM ou à la CL, en fonction de l'enfant ou de l'objet d'étude: les HM et la CL.
Croyance prescriptive	Tout énoncé commandant une action relative aux HM ou à la CL.
Croyance évaluative	Tout énoncé décrivant un jugement de valeur relatif aux HM ou à la CL.
Enfant	Toute croyance descriptive relative aux capacités et aux possibilités des enfants d'âge préscolaire.
HMCL	Toute croyance descriptive relative aux HM ou à la CL.
Enseignant	Tout énoncé traitant de la description que fait l'enseignant de lui-même.
Congruent	Tout énoncé témoignant d'une croyance qui va dans le sens des résultats de recherche.
Non congruent	Tout énoncé témoignant d'une croyance qui va à l'encontre des résultats de recherche.
Favorable	Tout énoncé en faveur de l'intervention (enseignement systématique ou non) relative aux HM ou à la CL.
Perplexe	Tout énoncé ne permettant pas de déterminer de façon précise si l'enseignant est en faveur ou non d'une intervention.
Défavorable	Tout énoncé opposé à l'intervention (enseignement systématique ou non) relative aux HM ou à la CL dès la maternelle.
Reçue	Tout énoncé témoignant d'une formation dispensée à l'enseignant.
Non reçue	Tout énoncé témoignant d'un manque de formation pour l'enseignant.
Souhaite en recevoir	Tout énoncé témoignant du désir de l'enseignant de recevoir de la formation.
Enseignement systématique	Tout énoncé témoignant d'un enseignement formel relatif aux HM et à la CL.
Éveil	Tout énoncé témoignant d'un éveil face aux HM et à la CL.

NOTES

- 1 Mentionnons deux programmes qui fournissent une illustration de cette approche: Giasson et Saint-Laurent (1998) et Kame'enui, Simmons, Good, Harn, Chard, Coyne, Edwards, Wallin et Sheehan (2002, voir Brodeur, Godard, Vanier, Lapierre et Mercier, 2002). Le premier met l'accent sur la méthode globale, alors que le second le met sur la méthode phonique.
- 2 Cette recherche a été subventionnée par le Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous désirons remercier les enseignantes et les enseignants qui ont participé à l'enquête, ainsi que la Centrale des syndicats du Québec qui a assuré la distribution du questionnaire.
- 3 L'ensemble des définitions opérationnelles se retrouve à l'annexe 1.
- 4 Pour chacun des types de croyances, donc pour chacune des figures, les énoncés totalisent 100%.
- 5 Des analyses secondaires montrent que ces énoncés concernent indistinctement les HM et la CL.
- 6 Un numéro était attribué à chaque enseignant.
- 7 La figure 1 permet de constater que 14,4% des énoncés relatifs aux croyances descriptives liées aux HM et à la CL ne peuvent être classés dans l'une ou l'autre de ces deux sous-catégories à cause de la teneur des propos qui, à notre connaissance, n'ont pas fait l'objet d'études connues à ce jour.
- 8 Ici encore, l'ensemble des énoncés de cette catégorie totalise 100%.
- 9 Les analyses secondaires ont permis ce constat.

Abstract – This study examines the beliefs and practices of Kindergarten teachers regarding two key predictors of success in learning to read: metaphonological skills and alphabet knowledge. A questionnaire, to which 508 Franco-Quebec teachers responded, provided 195 responses to an open-ended question related to this theme. Based on an analysis of content, these responses reveal that teachers have a variety of beliefs and practices. All those who supported the importance of letter knowledge and the development of metaphonological skills agree with the importance of developing reading awareness and not with that of systematic teaching. As well, some teachers expressed the need for professional in-service training in this field.

Resumen – Este estudio examina las creencias y las prácticas de los maestros de maternal respecto de dos elementos clave en la predicción para el aprendizaje de la lectura: las habilidades metafonológicas y el conocimiento de las letras. Un cuestionario, enviado a 508 maestros franco-quebenquenses, permitió obtener 195 respuestas a una pregunta abierta respecto del sujeto de estudio. Tratadas por medio del análisis de contenido, estas respuestas revelan que los maestros poseen creencias y prácticas variadas. Todos aquellos que son favorables al conocimiento de las letras y al desarrollo de habilidades metafonológicas, concuerdan en la necesidad de proceder a una sensibilización a la lectura y no a una enseñanza sistemática. Algunos, además, expresan el deseo de tener una formación profesional en este dominio.

Zusammenfassung – Dieser Beitrag untersucht die Auffassungen und Praktiken von Vorschulern im Hinblick auf die vermuteten Schlüsselemente beim Erwerb der Lese-

fähigkeit, nämlich metaphonologische Fähigkeiten und Kenntnis der Buchstaben. Ein an 508 frankophone Erzieher in Québec verschickter Fragebogen mit einer frei zu beantwortenden Frage zum Thema erbrachte 195 Antworten. Eine Inhaltsanalyse der Antworten ergaben unterschiedliche Praktiken und Auffassungen. Alle Erzieher, die sich für das Erlernen von Buchstaben und für metaphonologische Fähigkeiten ausgesprochen haben, sind sich darüber einig, dass ein langsames Erwecken des Lektüreinteresses einem systematischen Lehren vorzuziehen sei. Einige Erzieher äußerten übrigens den Wunsch nach Weiterbildung in diesem Bereich.

RÉFÉRENCES

- Adams, M.J. et Bruck, M. (1995). Resolving the great debate. *American Federation of Teachers*, 7, 9-20.
- Alegria, J. et Morais, J. (1991). Segmental analysis and reading acquisition. In L. Rieben et C.A. Perfetti (dir.), *Learning to read: Basic research and its implications* (p. 135-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Badian, N. (1998). A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 472-481.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barron, R.W., Golden, J.O., Seldon, D.M., Tait, C.F., Marmurek, H.H.C. et Haines, L.P. (1992). Teaching prereading skills with a talking computer: Letter-sound knowledge and print feedback facilitate nonreaders' phonological awareness training. *Reading and Writing*, 4, 179-204.
- Blachman, B.A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 16, 610-622.
- Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, E.W., Black, R. et McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner city children. *Reading and Writing*, 11, 239-273.
- Bond, G.L. et Dystra, R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- Boone, R., Higgins, K., Notari, A. et Stump, C.S. (1996). Hypermedia pre-reading lessons: Learner-centered software for kindergarten. *Journal of Computing in Childhood Education*, 7, 39-69.
- Bos, C.S., Mather, N., Friedman Narr, R. et Babur, N. (1999). Interactive, collaborative professional development in early literacy instruction: Supporting the balancing act. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 227-238.
- Bowey, J.A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Brodeur, M. (1994). L'effet de la connaissance du son de lettres sur l'apprentissage de la segmentation phonémique chez des enfants de maternelle. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Breton, N. (2000). La contribution de l'enseignant du préscolaire à la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture. Communication présentée au 21^e Congrès de l'Association préscolaire du Québec tenu à la Commission scolaire des Trois-Lacs (Vaudreuil-Dorion), novembre.
- Brodeur, M., Godard, L., Vanier, N., Lapierre, M. et Mercier, J. (2002). Traduction et adaptation en français de *The optimize intervention program*. Document inédit. Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Brodeur, M., Valois, P., Dussault, M. et Villeneuve, P. (1999). Validation d'un questionnaire sur les croyances et les pratiques des enseignants de la maternelle à propos d'habiletés métaphonologiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 17-29.
- Bruck, M., Genesee, F. et Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B.A. Blachman (dir.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (p. 145-162). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burt, L., Holm, A. et Dodd, B. (1999). Phonological awareness skills of 4-years-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 311-335.
- Bus, A.G. et van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and 3-years follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Chiappe, P., Siegel, L.E. et Stanovich, K.E. (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing*, 11, 465-487.
- Cormier, P. et Dea, S. (1997). Distinctive patterns of relationship of phonological awareness and working memory with reading development. *Reading and Writing*, 9, 193-206.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- de Jong, P.F. et van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Demont, E. et Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. et Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Education*, 71(3), 393-447.
- Felton, R.H. (1992). Early identification of children at risk for reading disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 212-229.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. In C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 163-188). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gombert, J.E. (1999). *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net>>.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves—Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E. et Bjaalid, I.K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171-188.
- Johnston, R.S., Anderson, M. et Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8, 217-234.
- Kame'enui, E.J., Simmons, D.C., Good, R., Harn, B., Chard, D., Coyne, M., Edwards, L., Wallin, J. et Sheehan, T. (2002). *Big ideas in beginning reading*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://reading.uoregon.edu/index.php>>.
- Larivee, L.S. et Catts, H.W. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 118-128.
- Lecocq, P. (1993). Entraînement à l'analyse segmentale et apprentissage de la lecture. *International Journal of Psychology*, 28, 549-569.
- Lesaux, N.K. (2001). Early identification and intervention for children at-risk for reading failure from both English-speaking and English as a second-language (ESL) speaking backgrounds. Mémoire de maîtrise, Département de psychologie et d'éducation, University of British Columbia.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-308.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. et Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 54-63.
- Murray, B. A., Stahl, S. A. et Ivey, M.G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing*, 8, 307-322.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. et Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Poskiparta, E., Niemi, P. et Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 437-446, 456.
- Pressley, M. (dir.) (1998). *Reading instruction that works. The case for balanced approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. et Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *A Journal of the American Psychological Society. Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organisation and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, W.G., Ennemoser, M., Roth, E. et Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 429-436.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E.M. et Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Simner, M.L. (1995). Reply to the Ministries' reactions to the Canadian Psychological Association's position paper on beginning reading instruction. *Canadian Psychology*, 36, 333-342.

- Smith, S.B., Simmons, D.C., Gleason, M.M., Kame'enui, E.J., Baker, S.K., Sprick, M., Gunn, B., Thomas, C.L., Chard, D.J., Plasencia-Peinado, J. et Peinado, R. (2001). An analysis of phonological awareness instruction in four kindergarten basal reading programs. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 25-51.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sprenger-Charolles, L., Béchennec, D. et Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. *Revue française de pédagogie*, 122, 51-67.
- Stanovich, K.E. (1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47, 281-291.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: The Guilford Press.
- Tardif, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs: les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Worden, P. E. et Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22, 277-295.