

## Mise en place et évaluation d'une intervention visant à accroître la motivation en lecture d'élèves du premier degré commun de la Province de Namur

**Auteur :** Tillier, Vanessa

**Promoteur(s) :** Lafontaine, Dominique

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

**Année académique :** 2017-2018

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/5629>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



**Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education**  
**Département Education et Formation**

*Mise en place et évaluation d'une  
intervention visant à accroître la motivation en  
lecture d'élèves du premier degré commun de la  
Province de Namur*

Sous la direction de Mme D. LAFONTAINE

Lecteurs : C. GOFFIN

M.-C. NYSSSEN

Mémoire présenté par Vanessa TILLIER  
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Education

**Année académique 2017-2018**





**Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education  
Département Education et Formation**

*Mise en place et évaluation d'une  
intervention visant à accroître la motivation en  
lecture d'élèves du premier degré commun de la  
Province de Namur*

Sous la direction de Mme D. LAFONTAINE

Lecteurs : C. GOFFIN

M.-C. NYSSSEN

Mémoire présenté par Vanessa TILLIER  
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Education

**Année académique 2017-2018**



## Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier Madame Lafontaine, ma promotrice, pour l'intérêt qu'elle a manifesté pour mon sujet, mais aussi pour sa disponibilité, ses précieux conseils, ses remarques constructives et ses encouragements.

Ensuite, je remercie Doriane Jaegers pour son aide lors des traitements statistiques des données, ses conseils avisés et ses éclaircissements par rapport à l'interprétation des résultats.

J'aimerais remercier Mesdames Goffin et Nyssen pour leur intérêt et l'attention portée à ce travail.

Plus particulièrement, je souhaite remercier les élèves qui, non seulement lors du dispositif expérimental testé dans le cadre de ce mémoire, mais également pour tous les tests réalisés lors des travaux pratiques demandés, ont coopéré avec enthousiasme. Je les remercie, ainsi que leurs parents, pour leur soutien et leurs encouragements. De même, j'adresse mes remerciements à la Direction de mon établissement scolaire et à mes collègues qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de ce parcours universitaire.

Enfin, je remercie mes parents, mes proches amis et mes collègues des Sciences de l'Éducation pour leur présence réconfortante dans les moments de doute, leur soutien et l'aide qu'ils m'ont apportée tout au long de cette aventure.

## TABLE DES MATIERES

---

CHAPITRE I. INTRODUCTION .....	6
CHAPITRE II. REVUE DE LA LITTERATURE.....	11
1.1 La motivation.....	11
1.1.1 La théorie de l'autodétermination .....	11
1.1.2 La motivation en lecture.....	15
1.2 Le "concept de soi" .....	17
1.2.1 Le "concept de soi" académique .....	17
1.2.2 Le "concept de soi" académique et la motivation scolaire .....	18
1.2.3 Le "concept de soi" académique, les buts d'accomplissement et le climat motivationnel.....	19
1.2.4 Le "concept de soi" en lecture et son lien avec la performance .....	20
1.3 Le sentiment d'auto-efficacité dans le milieu scolaire .....	20
1.4 L'activité de lecture .....	21
1.4.1 Un processus transactionnel .....	22
1.4.2 Les processus de compréhension.....	24
1.5 Pratiques de classe permettant d'accroître la motivation intrinsèque en lecture	25
1.5.1 Enseigner les processus de compréhension en lecture de manière explicite	25
1.5.2 Laisser le libre choix de lectures.....	26
1.5.3 Pratiquer des échanges sociaux .....	27
1.6 Synthèse .....	29
CHAPITRE III. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	31
3.1 Questions de recherche .....	31
3.2 Hypothèses.....	32
3.2.1 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?.....	32
3.2.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ? .....	32
3.2.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ? .....	33
CHAPITRE IV. METHODOLOGIE.....	34
4.1 Présentation du dispositif expérimental et planification de la recherche .....	34
4.1.1 Le dispositif expérimental .....	34
4.1.2 Les étapes de la recherche .....	39
4.2 Description de l'échantillon.....	42
4.3 Description de l'outil de mesure .....	43
4.3.1 Les variables contextuelles.....	44
4.3.2 Evaluation de la "lecture plaisir" et des pratiques de classe.....	44
4.3.3 Fidélité du questionnaire.....	45

4.4 Méthode de recherche et d'analyse.....	46
4.4.1 Variables dépendantes/indépendantes .....	46
4.4.2 Traitement des données.....	47
CHAPITRE V. PRESENTATION DES RESULTATS.....	48
5.1 Analyse de variance entre les trois groupes.....	48
5.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ? .....	49
5.2.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse de la motivation intrinsèque en lecture .....	49
5.2.2 Le groupe expérimental de première année commune présente une motivation intrinsèque en lecture stable, voire une légère augmentation.....	52
5.2.3 Le groupe expérimental de deuxième année commune présente une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture.....	55
5.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ? .....	58
5.3.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse du "concept de soi" en lecture .....	58
5.3.2 Les groupes expérimentaux présentent une stabilité du "concept de soi" en lecture, voire une légère augmentation .....	59
5.4 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ? .....	62
5.4.1 Le groupe contrôle ne déclare aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction .....	62
5.4.2 Le groupe expérimental déclare une légère augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction .....	65
CHAPITRE VI. INTERPRETATION ET DISCUSSION .....	71
6.1 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ? .....	71
6.1.1 Le groupe contrôle présente une légère diminution de la motivation intrinsèque en lecture.....	71
6.1.2 Le groupe expérimental de première année commune présente une motivation intrinsèque en lecture stable, voire une légère augmentation.....	72
6.1.3 Le groupe expérimental de deuxième année commune présente une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture.....	74
6.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture? .....	75
6.2.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse du "concept de soi" en lecture .....	76
6.2.2 Les groupes expérimentaux présentent une stabilité du "concept de soi" en lecture, voire une légère augmentation .....	77
6.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ? .....	79

6.3.1 Le groupe contrôle ne déclare aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction .....	80
6.3.2 Le groupe expérimental déclare une légère augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction .....	80
CHAPITRE VII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	85
ANNEXES.....	97

## CHAPITRE I. INTRODUCTION

---

Les derniers résultats de l'enquête internationale sur les compétences en lecture des jeunes de quinze ans (PISA 2015)<sup>1</sup> ont démontré qu'en Belgique, les jeunes élèves éprouvent des difficultés en compréhension de l'écrit<sup>2</sup>.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (F. W-B), la part d'élèves très peu performants en lecture est légèrement plus élevée (22,6 %) que la moyenne des pays de l'OCDE (20,1 %). De même, la part de lecteurs performants est moindre en F. W-B (5,9 %) que la moyenne OCDE (8,3 %). Ces différences sont encore plus inquiétantes lorsqu'on compare la F. W-B avec la Communauté Flamande (C. Fl.) : on y rencontre moins d'élèves peu performants (17,1 %), et la proportion de lecteurs experts (12,1 %) y est doublée par rapport à celle de la F. W-B (5,9 %).

Si, en F. W-B, un léger recul de performance est constaté en 2015, une évolution positive des compétences en lecture des jeunes avait été observée lors des évaluations PISA 2009 et 2012. Ce recul peut principalement être imputé à une surprenante chute de performance en lecture des filles. En effet, si nous observons une baisse de performance également chez les garçons, celle-ci est moindre.

En F. W-B, la performance en lecture des filles, auparavant de 34 points lors de PISA 2012, passe à 16 points en 2015. Dans la moyenne des pays OCDE, nous observons également une chute de performance des filles (moins 7 points entre PISA 2012 et 2015). Il en va de même pour la C. Fl. : en 2000, le score en compréhension de l'écrit était de 532 points<sup>3</sup> (476 points pour la F. W-B) et, en 2015, il est de 511 points (484 points en F. W-B). L'écart entre la F. W-B et la C. FL. s'est réduit à 27 points (auparavant, il était de 56 points). Il est curieux de constater qu'en C. Fl., c'est également à un recul de performance des filles (moins 13 points) que l'on doit cette diminution. Par contre, le score des garçons, lui, n'a pas bougé entre 2012 et 2015 (score de 503 points).

Si le contexte éducatif dans lequel les élèves réalisent leurs apprentissages est à prendre en considération, d'autres variables entrent en ligne de compte pour tenter d'expliquer ces résultats.

---

<sup>1</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves soumis tous les trois ans aux jeunes de 15 ans au sein de l'OCDE.

<sup>2</sup> Voir Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. Liège : aSPe-ULiège.

<sup>3</sup> Moyenne OCDE fixée à 500, avec un écart-type de 100.

*"Des recherches menées sur PISA 2000 et 2009 (Baye, 2013 ; Lafontaine, 2003 ; Lafontaine et Monseur, 2011) ont montré que le niveau d'engagement envers la lecture (i. e. des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) était une des variables les plus liées aux performances en lecture et donc un levier sur lequel il est possible d'agir pour améliorer le niveau des élèves." ( Lafontaine et Baye, 2014. p. 14)*

Or, un faible niveau en lecture peut, entre autres, constituer un facteur de risque de décrochage scolaire, mais aussi des problèmes d'insertion dans la vie active. Selon le rapport sur les résultats de l'enquête PISA 2000 (ayant la lecture comme domaine majeur), la motivation en lecture peut compenser les facteurs les plus importants qui influent négativement la compréhension de l'écrit, à savoir le genre et l'origine socio-économique des élèves. En effet, les filles et les jeunes issus d'un contexte familial favorisé obtiennent de meilleurs résultats aux tests.

Mais qu'en est-il des résultats d'élèves plus jeunes aux évaluations externes en lecture ? L'I.E.A. réalise tous les cinq ans une enquête sur la compréhension de l'écrit (textes littéraires et informatifs) d'élèves de quatrième année de l'enseignement fondamental (qui ont l'âge de dix ans en moyenne) : l'enquête PIRLS.

PIRLS 2016<sup>4</sup> a démontré que la F. W-B obtenait le score le plus bas (497 points) du groupe des pays de référence (c'est-à-dire les pays de l'OCDE ou de l'Union européenne où l'enseignement de la lecture débute à six ans, où la moyenne est de 542 points). Parmi les pays les mieux classés, nous retrouvons les pays anglophones (ex. : Irlande, 567 points) et scandinaves (ex. : Finlande, 566 points). La C. Fl., elle, réalise un score de 525 points.

Un recul est observé entre le score de PIRLS 2011 et 2016 en F. W-B (moins 9 points). Une différence est également observée selon le genre des élèves : les garçons perdent 12 points, tandis que les filles en perdent 6.

Une autre particularité est observée en F. W-B lors de PIRLS 2016 : le taux de performance sur les questions portant sur les textes informatifs est inférieur à 50 % (alors qu'il est égal ou supérieur à 60 % dans les autres pays).

Parmi les pistes explicatives tentant de comprendre les résultats de ces enquêtes, certaines pratiques pédagogiques nous distinguent des pays plus performants :

---

<sup>4</sup> Moyenne globale des pays participants de 500, écart-type de 100.

- une tendance à ne pas enseigner de manière explicite les processus de compréhension en lecture ;
- une tendance à ne pas permettre aux élèves de partager leurs impressions sur les textes lus en classe ;
- une tendance à préférer la lecture de textes courts et non de textes longs ;
- la fin de l'apprentissage du code dès la 4<sup>e</sup> année primaire (voire la 2<sup>e</sup> année primaire) ;
- une tendance à se focaliser sur le travail des compétences en lecture de bas niveau ;
- le manque de moments de remédiation en lecture pour les élèves les plus faibles ;
- le nombre d'enseignants se déclarant peu ou mal formés pour l'apprentissage de la lecture.

*"Qu'il s'agisse des compétences de lecture enseignées, du type d'activités de lecture régulièrement proposées aux élèves, des types de textes lus en classe ou encore de la fréquence d'utilisation de textes issus d'autres disciplines, les pratiques d'enseignement de la lecture en F. W-B se distinguent des pratiques déclarées par les enseignants dans les pays plus performants." (Schillings, Dupont, Géron, Matoul et Lafontaine, 2017, p. 19)*

Face à ces constats inquiétants, il nous semble pertinent de nous intéresser à certains facteurs pouvant influencer la motivation en lecture. En effet, selon le rapport Eurydice 2011, nous pouvons énumérer les éléments suivants :

- l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de la lecture ;
- la diversité des types d'écrits à lire ;
- le libre choix par les élèves de ce qu'ils aiment lire ;
- l'accès à la littérature numérique ;
- la pratique de la "lecture plaisir" par l'apprentissage coopératif.

Selon Goigoux (1998), *"Les apprentissages intellectuels et langagiers sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et par conséquent de favoriser la socialisation qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même."* (as cited in Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006, p. 6)

Il nous semble dès lors important de nous pencher sur les pratiques de classe susceptibles d'accroître la motivation en lecture des élèves du premier degré commun, moment "charnière" entre l'enseignement primaire (évalué dans l'enquête PIRLS) et secondaire supérieur (évalué dans l'enquête PISA).

Pour cela, nous avons testé un dispositif expérimental dans trois classes du premier degré commun de la province de Namur : une classe de première année constituant le groupe contrôle et deux autres classes du premier degré constituant le groupe expérimental (une classe de première année et une classe de deuxième année). Le dispositif expérimental testé se base sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). En effet, celle-ci est intéressante car elle rencontre les conseils fournis par les rapports Eurydice 2011 et PIRLS 2016 pour accroître la motivation en lecture.

Pour obtenir une motivation autodéterminée, trois besoins psychologiques essentiels doivent être soutenus : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'être relié socialement. Le dispositif expérimental se caractérise donc par trois pratiques de classe particulières dans le domaine de la lecture : le libre choix de lectures (sentiment d'autonomie), l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension (besoin de compétence), la pratique d'échanges sociaux sur le dernier livre lu (besoin d'être relié socialement).

Chaque groupe a effectué deux tests identiques: un pré-test avant la mise en place du dispositif expérimental et un post-test dès la fin de celui-ci. Il mesure, en plus des pratiques de classe (afin de vérifier non seulement ce qui a été réalisé dans le groupe contrôle mais aussi si les élèves du groupe expérimental ont bien perçu les spécificités du dispositif), le degré de motivation intrinsèque en lecture, le "concept de soi" en lecture et la fréquence de différents types de textes lus par plaisir.

Dès lors, nos questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?
- 2) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ?
- 3) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir?



Ce travail comporte sept chapitres. Après avoir introduit notre problématique, nous effectuons une revue de la littérature et, plus spécifiquement : une présentation des théories de la motivation propres à notre recherche, un focus sur l'activité de "lecture" et sur les pratiques de classe permettant d'accroître la motivation en lecture. Ensuite, le troisième chapitre comporte nos hypothèses et questions de recherche. Par après, nous décrivons la méthodologie du dispositif expérimental testé. Dans le chapitre cinq, nous en présentons les résultats. Enfin, les deux dernières parties proposent une interprétation et une discussion de ceux-ci pour, au final, effectuer une conclusion et proposer quelques perspectives de prolongement.

## CHAPITRE II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

---

### 1.1 La motivation

---

La motivation, dans un contexte général, peut être définie de la manière suivante :

*"Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement." (Vallerand et Thill, 1993, p. 18)*

En ce qui concerne la motivation dans un contexte scolaire, Viau (1994) la définit comme suit :

*"La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but." (Viau, 1994, p. 7)*

Tout au long de son parcours scolaire, la motivation de l'élève varie. Elle peut être influencée tant par des facteurs internes tels que le sentiment d'auto-efficacité de Bandura (2003), ou externes tels que le climat motivationnel instauré par l'enseignant (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Il existe actuellement plusieurs théories de la motivation, considérant celle-ci à la fois comme un processus médiateur et le résultat d'un apprentissage (Lafontaine, 2016). Parmi celles-ci, citons par exemple la motivation d'accomplissement (Mc Clelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953), la théorie attributionnelle de la motivation (Wiener, 1989) et celle des buts de performance/apprentissage de Dweck et Leggett (1988).

Dans ce travail, nous nous intéressons particulièrement à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), à la notion de "self concept" et à la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) car elles sont étroitement liées à la notion de motivation intrinsèque faisant l'objet de notre recherche.

#### 1.1.1 La théorie de l'autodétermination

---

La théorie de l'autodétermination a vu le jour en 1985, suite aux travaux de Deci et Ryan, distinguant la motivation intrinsèque de l'extrinsèque. En effet, lorsqu'une

personne est motivée de façon intrinsèque, elle pratique une activité car celle-ci lui procure du plaisir en retour. Au contraire, lorsqu'un individu le fait sous une impulsion extérieure (par exemple, dans l'espoir d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition), on parle de motivation extrinsèque.

Pour qu'une personne éprouve de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), trois besoins psychologiques essentiels doivent être soutenus, car l'être humain est naturellement enclin à intégrer des expériences rencontrant ceux-ci.

- **Le besoin d'autonomie** : avoir la possibilité de choix de son comportement, agir en adéquation avec ses valeurs.

*"Le soutien à l'autonomie suppose qu'une personne (souvent une figure d'autorité) se rallie aux objectifs d'un autre individu en adoptant son point de vue, qu'elle l'encourage à prendre des initiatives, à faire des choix, qu'elle soit à l'écoute de ses réflexions, de son questionnement et de ses entreprises." (Deci et Ryan, 2008, p. 29)*

L'autonomie de l'individu est ici caractérisée par sa possibilité d'effectuer un libre choix. Elle n'est pas synonyme d'indépendance, lorsqu'une personne fonctionne alors seule, sans compter sur autrui (Ryan et Lynch, 1989).

Lors d'une de leurs études en milieu scolaire, Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981) ont constaté que la motivation intrinsèque des élèves était plus prononcée lorsque leurs enseignants encourageaient un climat de classe favorisant l'autonomie au lieu d'un climat plus contraignant. De plus, les jeunes se sentaient plus compétents et déclaraient avoir une meilleure estime d'eux-mêmes.

- **Le besoin de compétence** : avoir le sentiment de pouvoir accomplir un objectif visé en utilisant ses capacités.

En 1984, Vallerand et Reid ont démontré que plus un feed-back était positif, plus le sentiment de compétence de l'individu était élevé, engendrant une motivation intrinsèque élevée.

De même, White (1959) a mis en évidence que la satisfaction du besoin de compétence était lié à la confiance en soi. Bandura (1977), dans le cadre de ses recherches sur le sentiment d'auto-efficacité, a travaillé lui aussi sur les effets des croyances d'un individu sur ses capacités à atteindre un but recherché. Deci et Ryan (1980) ont d'ailleurs souligné qu'un feed-back positif augmentait la motivation intrinsèque, mais que celle-ci diminuait en présence d'un feed-back négatif.

- **Le besoin de se sentir relié socialement** : avoir le sentiment de reconnaissance et d'appartenance aux autres individus ou à des groupes d'individus.

*"Le besoin d'appartenance sociale est étroitement lié aux points de vue sur l'intimité et la proximité émotionnelle (Reis & Patrick, 1996). Par exemple, Reis et Patrick (1996) ont défini l'intimité comme le sentiment d'être compris, approuvé, entouré (objet de soin), et la recherche a montré que le fait de vivre ces aspects de l'intimité crée un fonctionnement psychologique et relationnel optimal. " (as cited in Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016, p. 213)*

En effet, Bowlby (1969) précise que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale contribue au bon développement relationnel d'un individu.

Si ces trois besoins sont satisfaits, le dynamisme interne de l'être humain est stimulé et il maximise l'impact de sa motivation sur le plan psychologique et comportemental. Dans le cas contraire, une baisse de la motivation sera observée, entraînant inévitablement un effet négatif sur ceux-ci.

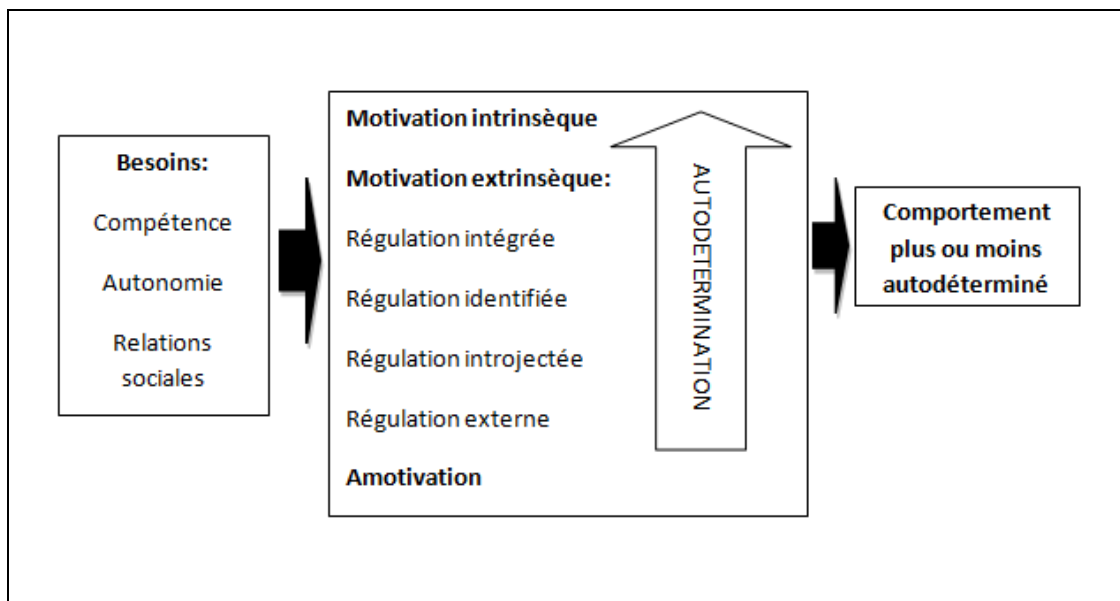


Figure 1 : représentation de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000)

Trois types de motivations peuvent être rencontrés (Deci et Ryan, 2000) :

**1) L'amotivation** : absence de motivation. L'être humain n'agit pas, reste passif. Cela peut notamment être induit par un sentiment de self efficacy (Bandura, 2003) peu élevé ou parce qu'aucune valeur n'est accordée à la tâche par l'individu. Cela peut

également survenir lorsque celui-ci perd le contrôle des conséquences du comportement et qu'il devient résigné (Fenouillet, 2017).

**2) La motivation extrinsèque** : le comportement est motivé par la réalisation de l'individu lui-même, en adéquation avec ses valeurs et ses besoins. Elle peut être externe (l'individu agit pour obtenir une récompense ou éviter une punition), introjectée (l'individu agit pour éviter un sentiment de honte ou de culpabilité), identifiée (l'individu agit pour lui-même car il perçoit l'utilité ou l'importance de l'activité) ou intégrée (l'individu agit car l'action est en adéquation avec ses valeurs, son identité).

**3) La motivation intrinsèque** : le comportement est motivé par la satisfaction du comportement lui-même, par plaisir. Pour exister, elle doit résulter d'une entière autodétermination.

Dans le cadre de notre recherche, c'est la motivation intrinsèque qui nous intéresse particulièrement étant donné qu'elle agit sur la "lecture plaisir". En effet, elle entraîne un comportement favorisant les apprentissages : plaisir et attention dans la tâche, persistance des effets dans le temps et performances élevées. A contrario, encourager une motivation moins autodéterminée peut entraîner des conséquences négatives au point de vue des apprentissages : faibles performances, choix de tâches erroné, abandon.

Afin d'encourager une motivation intrinsèque, il est important de permettre aux élèves d'apprendre dans un environnement social soutenant la satisfaction des trois besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination. Ces dernières années, plusieurs programmes d'intervention basés sur la théorie de l'autodétermination ont été testés dans le milieu scolaire. Parmi ceux-ci, soulignons l'étude de Shogren, Faggella-Luby, Bae et Wehmeyer (2004) ayant mis en évidence qu'un climat de classe soutenant l'autonomie permettait aux élèves adoptant des comportements problématiques de diminuer ceux-ci de manière significative. Wilson, Sabiston, Mack et Blanchard (2012) ont constaté que les élèves dont les enseignants encourageaient le dépassement des intérêts personnels pour se focaliser sur ceux de l'ensemble du groupe augmentaient leur motivation intrinsèque. Villiger, Niggli, Wandeler et Kutzelmann (2012) ont examiné les effets d'un programme encourageant la motivation en lecture dans un cadre scolaire et familial. Les résultats ont souligné des effets significatifs sur le plaisir de lire, avec des effets persistants cinq mois après l'expérimentation.

### 1.1.2 La motivation en lecture

---

Penchons-nous plus particulièrement sur les caractéristiques de la motivation en lecture. Guthrie et Wigfield (2000) ont étudié l'engagement en lecture comme résultant de plusieurs facteurs liés : les pratiques d'enseignement, la motivation des élèves, la connaissance et l'utilisation de stratégies de compréhension, les connaissances conceptuelles, les interactions sociales et les performances en lecture. Pour Guthrie *et al.* (2007), la motivation en lecture peut être considérée comme un concept multi-facettes. Il comprend la curiosité, le goût du défi, l'intérêt, le sentiment d'efficacité, l'engagement dans la tâche, la reconnaissance, la compétition, l'évaluation scolaire, les interactions sociales et les stratégies d'évitement. Notons que le choix des textes lus (narratifs ou informatifs) a également un impact sur la motivation en lecture (Fenouillet, Marro, Meerschman et Roussel, 2009).

Wigfield et Guthrie (1997) montrent qu'un lecteur présentant une motivation autodéterminée forte lit plus et plus fréquemment que les autres. En effet, les lecteurs intrinsèquement motivés lisent parce que cette activité est vécue comme étant intéressante ou agréable, alors que les lecteurs extrinsèquement motivés le font afin d'obtenir une récompense externe.

Mais apprendre à lire, est-ce également apprendre à aimer lire ? Cela semble être une évidence, mais cela n'a pas toujours été le cas.

Pour Goigoux et Thomazet (2002), les enseignants auraient une certaine méconnaissance de la notion de motivation en lecture, considérée comme étant extérieure à l'activité elle-même. De ce fait, ils ne mettraient l'accent ni sur le plaisir de lire (la motivation intrinsèque), ni sur le "concept de soi" en lecture, pourtant importants dans l'évaluation de ses propres progrès. Dans une étude comparant les conceptions et pratiques d'enseignement de la lecture dans plusieurs systèmes éducatifs différents, Shillings, Dupont et Hindryckx (2016) ont constaté de nettes différences entre les pays anglophones, plus performants (entre autres, l'Irlande et les États-Unis) et francophones, moins performants (notamment la France et la Belgique).

Le modèle du processus d'engagement en lecture proposé par Guthrie, Wigfield et You (2012) est particulièrement intéressant pour notre recherche car il met l'accent sur les liens directs et indirects des pratiques de classe sur la performance en lecture.

Comme nous pouvons le constater sur la figure suivante, le lien entre la motivation et la performance en lecture est présenté comme un lien direct.

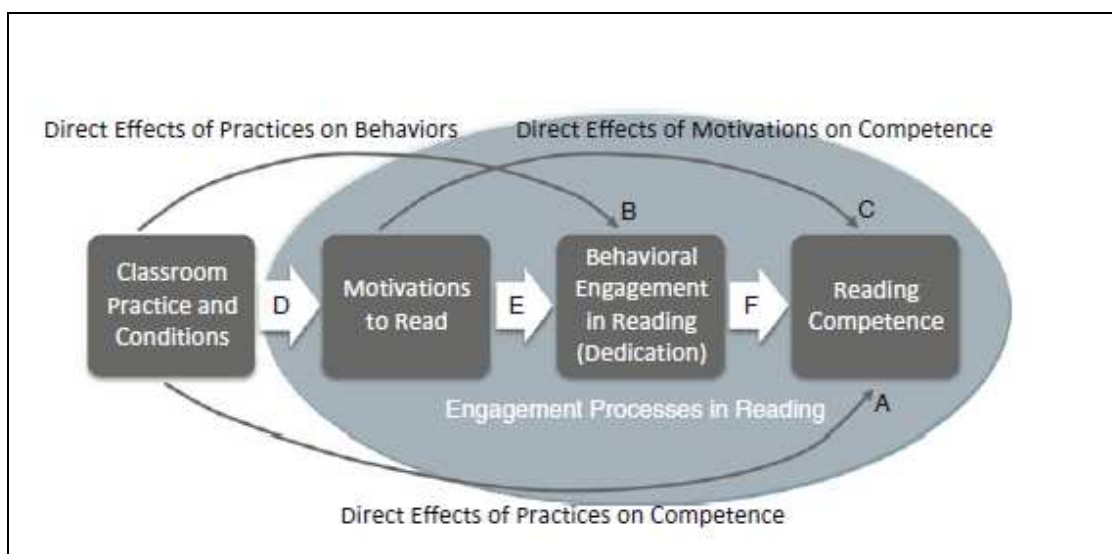


Figure 2 : Modèle du processus d'engagement en lecture au sein d'une classe. (Selon Guthrie, Wigfield et You, 2012)

Selon Guthrie, Wigfield et You (2012), les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre au sein de la classe pour augmenter la motivation en lecture sont les suivantes :

- 1) **Soutenir le besoin d'autonomie** : permettre aux élèves d'avoir un certain contrôle sur leurs apprentissages est motivant.
- 2) **Proposer des textes intéressants** : présenter aux élèves beaucoup de textes rencontrant leurs intérêts.
- 3) **Enseigner de manière explicite les stratégies de compréhension en lecture** : permettre aux élèves d'utiliser consciemment ces stratégies afin de les automatiser sur le long terme.
- 4) **Encourager la collaboration** : permettre aux élèves de co-construire le sens d'un texte via des échanges sociaux.
- 5) **Féliciter et récompenser les élèves** : leur fournir des feedbacks constructifs.
- 6) **Pratiquer une évaluation formative** : permettre aux élèves de constater ce qu'ils maîtrisent et ce qui est à améliorer.
- 7) **S'impliquer en tant qu'enseignant** : mettre à profit ses connaissances individuelles des élèves, se soucier de leur participation, de leur bonne compréhension et de leurs progrès.

Guthrie, Wigfield et You (2012) précisent que la motivation intrinsèque et la valorisation de l'élève contribuent à l'engagement dans l'activité de lecture en terme de quantité (temps consacré à la lecture, fréquence de l'activité, nombre de livres lus). Le soutien de l'autonomie (via une possibilité de poser des choix) favorise cette valorisation, de même que la motivation intrinsèque. Dans cette optique, la qualité des relations entre l'enseignant et ses élèves est primordiale : quand celui-ci soutient la collaboration et les relations interpersonnelles positives (enseignant/élèves et élèves entre eux), la motivation en lecture des élèves augmente, de même que la motivation scolaire en général. Dans cette perspective, la classe devient une "communauté d'apprenants" où les lecteurs s'engagent et s'enseignent mutuellement leurs connaissances en partageant leurs pratiques (Brown et Campione, 1995).

## 1.2 Le "concept de soi"

Intéressons-nous maintenant à la notion de "concept de soi" (ou "self concept"). Selon Shavelson, Hubner et Stanton (1976), il s'agit de la perception qu'une personne a d'elle-même, construite à travers son expérience avec l'environnement. Celle-ci va influencer la manière dont elle agit, et ses actes vont eux-mêmes influencer sa perception de soi en retour. Pajares (1996), lui, postule que le "concept de soi" comprend une compétence de jugement liée à une auto-évaluation et à un sentiment d'estime de soi.

### 1.2.1 Le "concept de soi" académique

Skaalvik et Rankin (1990) pensent que le "concept de soi" académique contient deux facettes : l'une est cognitive (le sentiment de capacité à réaliser la tâche) et l'autre est évaluative (la manière dont on peut résoudre celle-ci). Marsh (1986) ajoute qu'il est le produit de deux comparaisons simultanées : d'une part, les élèves comparent leur sentiment de compétence dans une matière scolaire avec leurs pairs et, d'autre part, ils évaluent leur niveau de compétence dans celle-ci avec leurs capacités dans d'autres disciplines.

Marsh et Shavelson (1985) ont observé la relation entre le "concept de soi" académique et général. Ils ont mis l'accent sur l'importance du lien entre les différentes composantes du "concept de soi" académique dans une matière spécifique et le rendement scolaire, comme illustré sur la figure suivante.



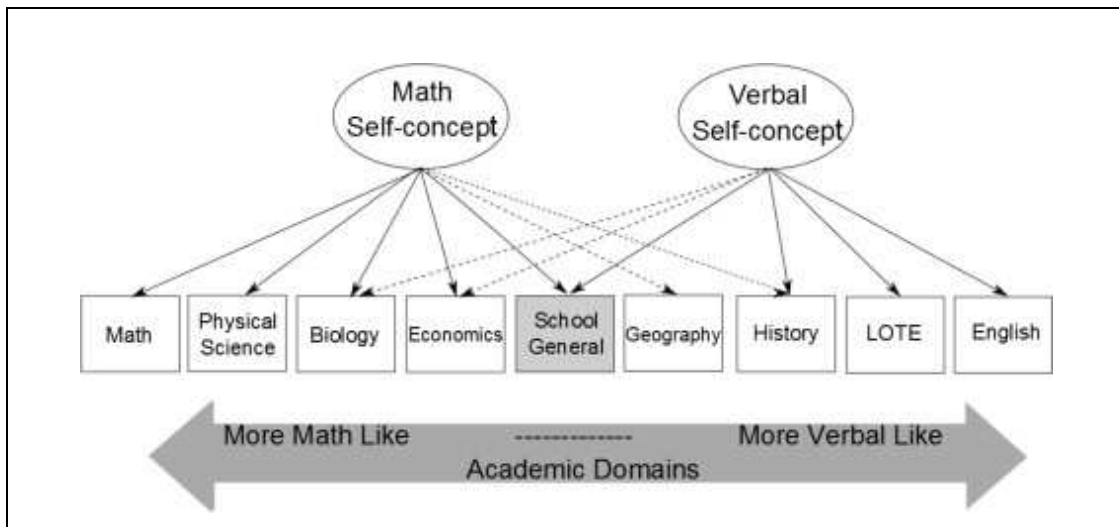


Figure 3 : Modèle théorique du "self concept" académique développé dans le cadre de la révision de Marsh et Shavelson (1985), de Shavelson et al. (1976), qui comprend une plus grande variété de facettes académiques spécifiques. "English" fait référence au domaine verbal de la langue maternelle et "LOTE" fait référence à des domaines verbaux autres que celle-ci.<sup>5</sup>

Leur modèle (1990) présente un "self concept" hiérarchiquement ordonné et multidimensionnel. Il met l'accent sur deux facteurs académiques supérieurs : le "self concept" mathématique et le "self concept" verbal. C'est ce dernier facteur qui nous intéresse particulièrement pour notre étude, étant donné qu'il touche au cours de langue maternelle ("English" dans ce modèle). En effet, c'est dans le cadre de celui-ci que nous allons mettre en place notre dispositif expérimental.

### 1.2.2 Le "concept de soi" académique et la motivation scolaire

Comment caractériser le lien entre le "concept de soi" académique et la motivation scolaire ? Celui-ci peut être positif comme négatif. En effet, face à une difficulté, un élève aura tendance à protéger son estime de soi, et on observera alors une possible diminution de l'engagement dans la tâche et de la persévérance (deux indicateurs de la motivation). Par contre, encourager les élèves à comparer leur "concept de soi" en deux temps (passé/présent) leur permet de prendre conscience de l'évolution qu'ils ont réalisée, et éventuellement d'effectuer une autorégulation de

<sup>5</sup> In Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F., Jansen, M., Nagengast, B., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2015). Dimensional Comparison Theory : Paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction*, 35, 16-32.

leurs apprentissages s'ils constatent que les stratégies qu'ils ont adoptées n'ont pas répondu à leurs attentes (Martinot, 2001).

*"Pour Calsyn et Kenny (1977), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées mais aussi des conceptions de soi actuelles. Posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une précondition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke et Van Aken, 1995). Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Ruvolo et Markus (1992) vont encore plus loin en considérant que les soi possibles – ce que les individus pourraient devenir, aimeraient devenir ou ont peur de devenir – agissent aussi sur la motivation. Ainsi, les soi possibles scolaires du début de l'adolescence servent à organiser et à focaliser l'attention des adolescents sur les futurs soi plausibles et sur la façon optimale de les atteindre." ( as cited in Martinot, 2001, p. 485)*

L'environnement joue également un rôle dans l'estimation du "concept de soi" académique et dans la motivation. Brookover et Passalacqua (1981) pensent que la mise en valeur du "self concept" d'un enfant par ses enseignants, mais aussi par ses parents et ses proches, contribue à l'augmentation de ses performances scolaires.

### 1.2.3 Le "concept de soi" académique, les buts d'accomplissement et le climat motivationnel

---

L'enjeu affectif de la théorie des buts d'accomplissement nous intéresse plus particulièrement quant à son impact sur l'image de soi et donc de son implication dans la motivation scolaire, et plus particulièrement la motivation intrinsèque. Dweck et Leggett (1988) distinguent deux types d'engagement différents dans une tâche, selon que l'élève poursuit des buts d'apprentissage ou des buts de performance.

Les buts d'apprentissage sont souvent reliés à la motivation intrinsèque : l'individu cherchera à accroître ses compétences dans la tâche par une évaluation de son progrès personnel. Les buts de performance sont souvent reliés à la motivation extrinsèque : l'élève souhaitera essentiellement prouver ses capacités à lui-même et/ou aux autres par le biais d'une évaluation publique.

En ce qui concerne le climat motivationnel, Nicholls (1984) précise que des buts impliquant l'ego (buts de performance) seront rencontrés lors de pratiques de classe

telles que des évaluations traditionnelles alors que des buts de maîtrise (buts d'apprentissage) seront encouragés par une évaluation mettant en avant le processus d'apprentissage, l'investissement et le progrès de l'élève. Selon Ames et Archer (1988), un climat de maîtrise est souvent relié positivement à des variables de type motivationnel, affectif, cognitif et comportemental, et donc également aux performances scolaires.

#### 1.2.4 Le "concept de soi" en lecture et son lien avec la performance

La relation entre le "self concept" et la réussite scolaire a été longuement étudiée dans diverses études, notamment dans les travaux de Marsh et Craven (2006). Selon Retelsdorf et Möller (2008), le "concept de soi" en lecture s'acquiert dès le plus jeune âge étant donné que les activités de lecture avec les parents sont un important prédicteur de celui-ci.

Dans leurs travaux, Retelsdorf, Köller et Möller (2014) ont constaté une relation bidirectionnelle entre le "concept de soi" et la performance en lecture au début de l'école secondaire. Cependant, cette relation est influencée par la comparaison sociale : un élève particulièrement compétent en lecture à la fin de sa scolarité primaire développe un "concept de soi" élevé, mais s'il intègre à l'école secondaire une classe dans laquelle ses condisciples présentent un taux de performance en lecture supérieur au sien, son "concept de soi" peut être affecté négativement, de même que son niveau d'engagement dans la lecture. Par ailleurs, si ses performances en lecture restent stables, l'influence du "concept de soi" sur celles-ci pourrait diminuer.

En ce qui concerne la pratique de la lecture dans le milieu scolaire, des études telles que celle de Guthrie et al. (2004) suggèrent un programme destiné à accroître la compréhension et la motivation en lecture, en tenant compte de toutes ses dimensions, y compris le "concept de soi". C'est pourquoi nous incluons celui-ci dans notre recherche.

#### 1.3 Le sentiment d'auto-efficacité dans le milieu scolaire

Le sentiment d'auto-efficacité est étroitement relié à celui du "concept de soi". Pour Bandura, *"L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en*

*sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités." (Bandura, 2003, p. 12)*

Pour cet auteur, elle se forge à partir de quatre sources d'informations :

*"Les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateur de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiologiques et émotionnels ; à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement." (Bandura, 2003, p. 124)*

Lorsque les élèves sont face à une difficulté persistante, deux cas de figure se présentent : ceux ayant un sentiment d'auto-efficacité fort persévèrent, tandis que ceux ayant un sentiment d'auto-efficacité faible tendent à abandonner rapidement (Bandura et Schunk, 1981). Par conséquent, le sentiment d'auto-efficacité agit comme un processus médiateur dans la réussite scolaire.

Bandura (1977) pense que le sentiment d'auto-efficacité contribue à l'augmentation de la motivation intrinsèque. En effet, les individus s'intéressent davantage, et sur le long terme, à des activités leur procurant un haut sentiment d'auto-efficacité. Ce sont les réactions émotionnelles générées par la réussite d'une tâche qui constituent une récompense pour l'individu. Selon Bandura (1977), une activité peut être motivée intrinsèquement si l'élève la choisit en fonction de son sentiment d'auto-efficacité (choisir un défi à sa portée) et s'il reçoit un feed-back de progrès. Les auto-évaluations et les évaluations par les pairs peuvent également agir sur le sentiment d'auto-efficacité d'un individu.

#### 1.4 L'activité de lecture

Le concept de "lecture" a évolué avec le temps. En 1972, Gough défendait un modèle ascendant. Selon cet auteur, l'activité de lecture commence par le décodage et se poursuit par la construction de sens par étapes : lecture de mots, de phrases, de paragraphes, de l'écrit en entier.

Actuellement, c'est un modèle descendant qui est mis en avant : on accorde au lecteur un rôle important dans la construction du sens de ce qu'il lit, en enrichissant le

texte lui-même par ses connaissances personnelles et le contexte dans lequel il évolue (Giasson, 2007).

#### 1.4.1 Un processus transactionnel

---

Selon Rosenblatt (1978) : *"La lecture se produit dans un flux incessant de sentiments, d'émotions, d'idées, de souvenirs, que le lecteur vit sous l'influence de ses propres expériences, connaissances et représentations du monde et de lui-même."* (as cited in Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 10)

Il s'agit donc d'une double transaction : du texte vers le lecteur, et du lecteur vers le texte. Celle-ci est propre à chaque lecteur étant donné qu'il y apporte ses caractéristiques personnelles et émotionnelles :

**1) Du texte vers le lecteur** : tout texte fournit deux types d'informations. Les informations sont explicites lorsque l'auteur formule clairement celles-ci. Elles sont implicites quand l'auteur ne dévoile pas une partie de celles-ci, ce qui oblige le lecteur à effectuer des inférences. Pour la bonne compréhension d'un texte, le lecteur doit mettre en relation ces deux types d'informations.

**2) Du lecteur vers le texte** : il s'agit du sens personnel que tout individu va attribuer au texte, de par son individualité et son expérience. Cette transaction peut être affective (réaction émotionnelle, identification aux personnages ...), créative (approfondissement des informations implicites ...) et critique (jugement des choix de l'auteur, de son style ...).

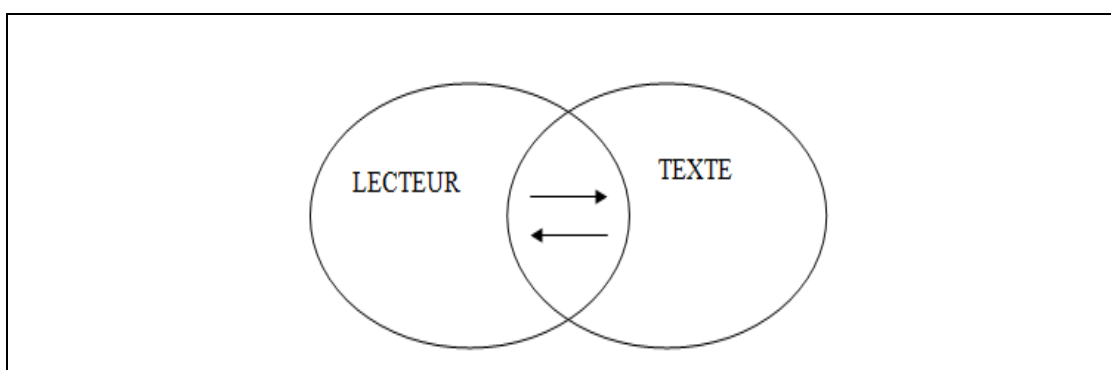


Figure 4 : Processus transactionnel de lecture selon Rosenblatt (1978).

Giasson (2007) ajoute un élément supplémentaire à ce processus transactionnel : l'importance du contexte.

**1) Le lecteur** : le lecteur et son intérêt pour la lecture, sa maîtrise de la langue, ses habiletés de lecture et sa maîtrise des processus de compréhension.

**2) Le texte** : la reconnaissance du type de celui-ci, la compréhension de l'intention dominante et du message de l'auteur.

**3) Le contexte** : le contexte psychologique (l'intention, l'intérêt de lecture), social (le partage avec les pairs), physique (l'environnement dans lequel on lit, le temps imparti).

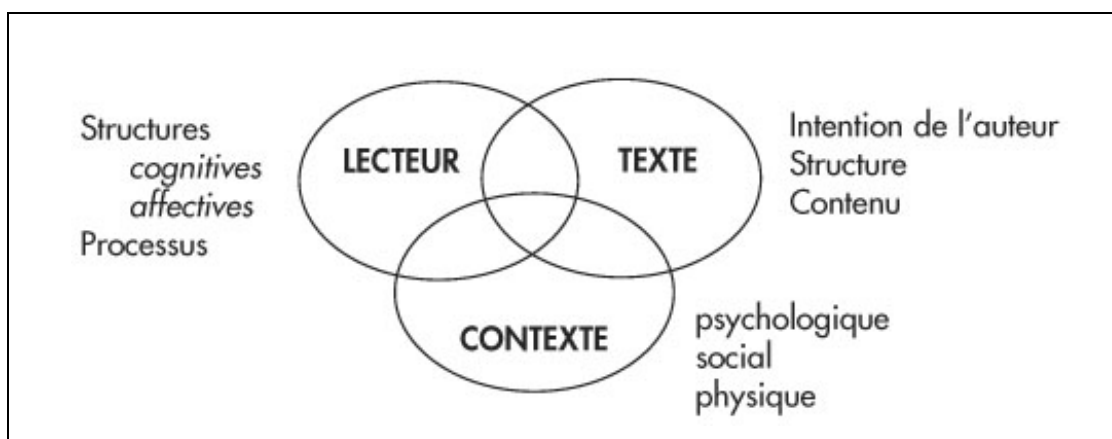


Figure 5 : Les trois niveaux de compréhension en lecture de Giasson (2007).

Selon Rosenblatt (1978), le lecteur peut adopter deux postures différentes : une posture dite "esthétique", c'est-à-dire toutes les réactions émotionnelles que peut susciter un texte chez le lecteur en fonction de son individualité ; et une posture dite "efférente", qui renvoie à la signification du contenu du texte. Le lecteur expert est capable de naviguer tour à tour entre les deux. Dans un premier temps, il lit pour le plaisir, dans un deuxième temps, il lit pour construire des savoirs et ce quel que soit le type de texte rencontré, pour peu que celui-ci présente un minimum de résistance (c'est-à-dire qu'il présente une part d'informations implicites). Ces capacités ne sont pas innées, elles nécessitent un apprentissage explicite afin de pouvoir naviguer entre les différentes interprétations possibles d'un texte. Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013) suggèrent de faire verbaliser son interprétation d'un texte par l'élève, notamment à travers des interactions avec ses pairs, ce qui permet d'en élargir la compréhension première. Ces auteurs proposent également d'avoir recours à des projets de lecture motivants rencontrant les intérêts des élèves et leur permettant de coopérer dans une co-création de sens. L'enseignant se verra confier un étayage

adapté en partant des compétences déjà maîtrisées par les élèves, pour les guider progressivement vers de nouveaux apprentissages au travers d'interactions sociales.

#### 1.4.2 Les processus de compréhension

---

Un lecteur expert utilise plusieurs stratégies de compréhension, il les adapte et les ajuste en fonction du type de texte lu (Meyer et Ray, 2011). A l'école secondaire, l'élève est face à un ensemble de matières enseignées recourant à des types de textes variés (narratifs, informatifs, persuasifs ...) et la bonne compréhension de ceux-ci est cruciale pour la réussite de sa scolarité. Pour éprouver du plaisir dans l'activité de lecture, le lecteur doit, en plus de maîtriser les stratégies de compréhension, s'impliquer dans celle-ci (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013).

Les processus de compréhension de la lecture selon Giasson (2007), situés au niveau du lecteur, sont les suivants :

**1) Les microprocessus** : la reconnaissance des mots par décodage (voie indirecte) et la reconnaissance immédiate (voie directe, automatisée) ; la lecture par groupes de mots (utilisation des indices syntaxiques) ; la micro-sélection (sélection de l'information importante d'une phrase).

**2) Les processus d'intégration** : la compréhension des indices explicites (référents, anaphores, connecteurs) et des relations implicites (effectuer des inférences logiques et pragmatiques).

**3) Les macroprocessus** : dégager l'idée principale d'un texte (qu'elle soit implicite ou explicite), écrire un résumé du texte en tenant compte du destinataire de celui-ci.

**4) Les processus d'élaboration** sont au nombre de cinq :

- *Les prédictions* : hypothèses formulées sur base du contenu du texte ou de sa structure.

- *L'imagerie mentale* : produire consciemment des images mentales de ce que l'on est en train de lire.

- *Les réponses affectives* : l'engagement émotionnel du lecteur selon le type de texte lu.

- *Le raisonnement* : porter un jugement critique sur le texte lu.

- *L'intégration de l'information du texte aux connaissances* : effectuer des liens entre les informations du texte et ses connaissances personnelles.

**5) Les processus métacognitifs** : les connaissances du lecteur sur son fonctionnement cognitif propre (auto-évaluation) et la régulation de celui-ci (autorégulation).

Selon Giasson (2007), il est impératif d'enseigner ces processus de compréhension de façon explicite, pour ensuite accompagner les jeunes dans leur activité de lecture afin qu'ils maîtrisent la compréhension de celle-ci dans une optique de plus en plus autonome qui pourrait donc "nourrir" le besoin de sentiment de compétence, selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), mais aussi du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

## 1.5 Pratiques de classe permettant d'accroître la motivation intrinsèque en lecture

Comme nous venons de le voir, il est possible d'encourager la "lecture plaisir" des adolescents dans le cadre scolaire. Pour notre recherche, nous nous intéressons à trois pratiques de classe spécifiques élaborées grâce à la littérature scientifique.

### 1.5.1 Enseigner les processus de compréhension en lecture de manière explicite

Dans le système éducatif belge, plusieurs études (Schillings et Lafontaine, 2013 ; Schillings et al. 2016) ont mis en évidence le fait que les pratiques enseignantes, en ce qui concerne le travail des processus de compréhension à la lecture en classe, se focalisaient seulement sur ceux de bas niveau (identifier les idées principales et localiser des informations dans un texte).

En effet, selon Schillings, Géron et Dupont, suite à l'analyse des résultats de l'enquête PIRLS 2011 :

*" [...] dans certains systèmes francophones et germanophones, les compétences de lecture ne font sans doute pas suffisamment l'objet d'activités d'enseignement qui permettent aux élèves qui ne les maîtrisent pas d'apprendre à les utiliser de façon contrôlée et délibérée avant de les mobiliser de façon plus automatisée dans des situations variées." (Schillings, Géron et Dupont, 2017, p. 10)*



Le rôle de l'enseignant dans l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture est soutenant. En effet, il lui incombe de choisir des textes porteurs de sens pour les élèves et d'encourager leur autonomie. Selon le modèle d'enseignement de la compréhension de Giasson (2007), les étapes de cet enseignement explicite sont les suivantes :

**1) Définir la stratégie et préciser son utilité** pour favoriser son réinvestissement.

**2) Rendre le processus transparent** en demandant aux élèves d'expliquer clairement ce qu'il se passe dans leur tête durant l'activité de lecture.

**3) Interagir et guider les élèves** : pratiquer un étayage adapté et diminuer progressivement l'aide apportée en vue d'automatiser les processus.

**4) Favoriser l'autonomie** en vue de consolider les apprentissages et de laisser l'élève auto-évaluer la mise en pratique des processus de compréhension.

Pour ce faire, l'enseignant pourra recourir à trois types de connaissances :

**1) Déclaratives** : décrire la stratégie que l'on est en train d'enseigner.

**2) Procédurales** : montrer comment la stratégie agit.

**3) Pragmatiques** : expliquer pourquoi la stratégie est importante et dans quels cas l'utiliser.

### 1.5.2 Laisser le libre choix de lectures

---

Que devrait faire un enseignant qui souhaite encourager la motivation intrinsèque en lecture de ses élèves ? Le plaisir de lire est-il au centre des activités de lecture proposées actuellement en milieu scolaire ?

Selon Ryan et Deci (2009), la motivation autodéterminée peut être encouragée par des comportements offrant des choix aux élèves, justifiant l'utilité des activités et prenant en compte le ressenti des élèves. Selon Zuckerman *et al.* (1978), "*L'apport de choix permettant l'expression des intérêts, préférences et valeurs des individus nourrit leur motivation autodéterminée.*" (as cited in Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 161)

Selon Guthrie, Wigfield et You (2012), les élèves recevant un soutien de l'autonomie par l'enseignant (notamment par le biais du libre choix) sont plus intrinsèquement motivés en lecture, puisque la pratique même de l'activité les

gratifie. Guthrie et Klauda (2014) précisent que lorsque les livres que l'on fait lire aux élèves ne leur paraissent pas pertinents, lorsqu'ils sont difficiles à lire ou qu'ils n'arrivent pas à les relier à leurs connaissances antérieures et à leur vécu, ils présentent un faible niveau d'intérêt pour la pratique de la lecture.

L'enquête PIRLS 2011 souligne que dans les systèmes éducatifs présentant des élèves compétents en lecture (Irlande, U.S.A., Ontario), 90 % des élèves ont la possibilité du libre choix de lectures au moins une fois par semaine. Dans notre système éducatif, cette pratique n'est pas systématique (50 %).

Selon Guthrie et Humenick (2004), encourager la possibilité de choix, que ce soit par rapport aux textes lus en classe, à l'exploitation qui suivra cette lecture ou au choix des pairs avec lesquels réaliser celle-ci, peut accroître la motivation dans l'activité de lecture et l'engagement dans celle-ci.

Gambrell (2011) constate que les mauvais lecteurs effectuent souvent de mauvais choix de lectures : ils les choisissent trop compliquées et se découragent rapidement. Si le libre choix est important, l'enseignant et les autres élèves peuvent susciter l'intérêt pour une lecture répondant plus aux besoins, aux aspirations individuelles en en proposant quelques-unes. Par exemple, si chaque étudiant de la classe présente oralement quatre ou cinq livres, l'élève peut choisir de manière plus judicieuse une lecture qui correspondra mieux à ses attentes et à son niveau de maîtrise.

### 1.5.3 Pratiquer des échanges sociaux

---

S'il est possible d'accroître la motivation intrinsèque chez les élèves, notamment en variant les types de textes lus, il ne faut pas négliger le rôle des échanges sociaux. Baker et Wigfield (1999), de même que Guthrie et Wigfield (2000) soulignent le bénéfice des interactions entre élèves. Guthrie et Alvermann (1999) précisent que les pratiques de classe intégrant la collaboration entre élèves encouragent l'attention, l'intérêt et l'effort.

Brossard et Fijalkow (1998) ont d'ailleurs démontré que les élèves modèlent leurs compétences de lecteurs dans les interactions avec leur professeur, mais aussi avec leurs pairs.

La pratique des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013) permet de travailler la motivation, les processus de compréhension, mais aussi l'intérêt sur le contenu des récits à travers les échanges sociaux.

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine définissent cette pratique comme suit :

*"Tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation." ( Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013, p. 7)*

Pour ce faire, le processus à suivre est le suivant :

**1) Préparation** : se fixer des objectifs à atteindre pour la fin de l'activité et réfléchir sur les manières d'y arriver.

**2) Réalisation** :

- Lecture des textes avec prise de notes pendant ou après celle-ci.
- Discussion en petits groupes avec échanges sur les différentes interprétations du texte et clarification des zones d'ombre. L'enseignant peut animer celle-ci grâce à un étayage approprié. Il peut également laisser les élèves discuter de manière autonome, en leur demandant de désigner (ou non) un animateur.

- Mise en commun du résultat des discussions menées en petits groupes.

**3) Evaluation** : vérifier si les objectifs fixés au départ sont atteints, réflexion sur les nouvelles stratégies de compréhension apprises lors de l'expérience et sur la manière dont le groupe a fonctionné (et sur les éventuelles améliorations à y apporter).

Tout au long de l'activité, il est important que chaque élève tienne un cahier de lecture où il inscrit ses réflexions, de nouvelles questions, les stratégies de compréhension qu'il a apprises etc. en vue d'encourager la métacognition : il peut auto-évaluer ses progrès (grâce à des grilles critériées), réfléchir aux points à améliorer, à la manière dont il va s'y prendre pour y arriver.

En reprenant ce cahier régulièrement, le professeur peut y indiquer quelques pistes de réflexions. De ce fait, il devient un réel outil de communication privilégiée entre l'élève et son enseignant.

Il est également possible de travailler l'appropriation des stratégies de compréhension lors d'interactions sociales entre un enseignant et un élève et/ou entre deux élèves dont l'un a des compétences en lecture supérieures à l'autre (Palincsar et Brown, 1984). Cette pratique est appelée "l'enseignement réciproque".

Pour ce faire, le processus (dialogue) à suivre est :

**1) Lire** : "L'instructeur" et "l'élève" lisent séparément un même extrait de texte.

**2) Questionner** : "L'instructeur" vérifie la bonne compréhension de "l'apprenant" en le questionnant.

**3) Clarifier** : "L'instructeur" demande à "l'apprenant" de résumer le texte lu. Ils discutent pour éventuellement clarifier des incompréhensions.

**4) Prédire** : "L'instructeur" demande à "l'apprenant" d'effectuer des prédictions sur la suite éventuelle du texte.

**5) Inversion des rôles** : "L'instructeur" devient "l'apprenant" et vice-versa.

En plus de ce processus à suivre, la personne "experte" est amenée à diminuer progressivement son guidage afin de laisser la place à de plus en plus d'initiatives de la part de l'apprenant.

## 1.6 Synthèse

---

Même si, à l'adolescence, les jeunes lisent de moins en moins, certains poursuivent cette pratique par plaisir et déclarent ne pas pouvoir s'en passer.

Ils lisent pour rire, pleurer, s'identifier et se construire à travers un héros/une héroïne. Cette pratique, à l'exemple de la lecture d'un nouveau genre tel que les Mangas, peut tout à fait co-exister et même s'intégrer dans la révolution numérique. Les jeunes étant d'un naturel curieux et manifestant le désir de "s'évader", développer la pratique de la "lecture plaisir" n'est pas impossible (Détrez, 2016).

En effet, les adolescents ont des goûts précis en ce qui concerne la lecture. Afin de rencontrer ceux-ci, il semble important d'élargir l'éventail de types et de supports d'écrits, et donc de parler en termes de "littératie" (Schillings, 2015).

L'école pourrait donc intervenir sur plusieurs facteurs permettant d'accroître la motivation des jeunes pour la lecture en s'appuyant sur les trois besoins de l'être humain à combler selon Deci et Ryan (2000) :

- le besoin d'autonomie : en permettant aux élèves de choisir leur type et support de lecture, en les aidant à effectuer un choix correspondant à leurs attentes ;

- le besoin de sentiment de compétence : en enseignant les stratégies de compréhension en lecture (Giasson, 2007) afin de "nourrir" également le sentiment de self-efficacy (Bandura, 2003) ;

- le besoin de relations sociales : en donnant l'occasion aux élèves de discuter de leurs lectures, de partager leur ressenti sur celles-ci en classe.

## CHAPITRE III. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

---

La revue de la littérature et les résultats des recherches présentés précédemment démontrent qu'il semble possible d'accroître la motivation en lecture chez les adolescents.

En effet, certaines pratiques de classe encourageant la satisfaction des trois besoins fondamentaux des élèves (selon la théorie de l'autodétermination) permettraient une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves en lecture (ou "lecture plaisir"). Celle-ci nous paraît essentielle étant donné qu'une motivation fortement autodéterminée encourage les élèves à adopter un comportement plus porté sur des buts d'apprentissage, accompagnés d'effets perdurant dans le temps.

Dès lors, notre objectif est la mise en place d'une intervention visant à accroître la motivation en lecture d'élèves du premier degré commun, année "charnière" entre l'enseignement primaire et secondaire supérieur, lorsque "lire pour le plaisir" perd de son attrait. Notre étude vise à évaluer l'impact de cette intervention sur la motivation intrinsèque et sur le "concept de soi" en lecture des adolescents.

### 3.1 Questions de recherche

---

Ce dispositif expérimental comprendra des activités destinées à combler les trois besoins essentiels d'un individu, selon la théorie de l'autodétermination :

- le libre choix de lectures permettant de combler le besoin d'autonomie ;
- l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension en lecture, permettant de combler le besoin de compétence ;
- la pratique d'échanges sociaux permettant de combler le besoin d'appartenance sociale.

Par ailleurs, le "concept de soi" en lecture étant étroitement relié au sentiment de compétence en lecture, nous tenterons d'encourager les élèves bénéficiant du dispositif à régulièrement auto-évaluer leurs progrès en tant que lecteurs.

Nous tenons à signaler que nous dispensons le cours de français au groupe expérimental de deuxième année depuis la première année commune. Nous avons déjà réalisé des activités en classe telles que l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension en lecture, la pratique d'échanges sociaux suite à des livres lus et l'auto-évaluation de ses progrès en tant que lecteur. Par contre, le libre

choix de lectures n'a été proposé que pour un seul livre au cours de l'année scolaire précédente, les quatre autres livres lus ayant été imposés par l'école.

La présente recherche a pour but de répondre à trois questions :

**1) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?**

**2) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ?**

**3) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir?**

## 3.2 Hypothèses

---

Suite à nos questions de recherche, nous formulons les hypothèses suivantes.

### 3.2.1 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?

---

**Hypothèse 1 : le dispositif expérimental a une influence positive sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture.**

a) Le groupe contrôle présente une légère baisse de la motivation intrinsèque en lecture.

b) Le groupe expérimental de première année commune présente une motivation intrinsèque en lecture stable, voire une légère augmentation.

c) Le groupe expérimental de deuxième année commune présente une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture.

### 3.2.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ?

---

**Hypothèse 2 : le dispositif expérimental a une influence positive sur le "concept de soi" des élèves en lecture.**

a) Le groupe contrôle présente une légère baisse du "concept de soi" en lecture.

b) Les groupes expérimentaux présentent un "concept de soi" en lecture stable, voire une légère augmentation.

### 3.2.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ?

---

**Hypothèse 3 : le dispositif expérimental a une influence sur la fréquence des types de textes lus par plaisir, et particulièrement sur les livres de fiction.**

a) Le groupe contrôle ne déclare aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction.

b) Le groupe expérimental déclare une légère augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction.



## CHAPITRE IV. METHODOLOGIE

---

Pour vérifier nos hypothèses et tenter de répondre aux questions posées, nous souhaitons prendre le temps nécessaire afin que le dispositif expérimental puisse être pleinement "vécu" par les élèves. C'est pourquoi nous souhaitons mettre en œuvre une étude longitudinale comprenant un pré-test et un post-test à visée quantitative, espacés de sept mois.

### 4.1 Présentation du dispositif expérimental et planification de la recherche

---

Dans notre travail, nous souhaitons évaluer la mise en place d'un dispositif expérimental visant à accroître la motivation intrinsèque des élèves en lecture.

Ce dispositif consiste en trois pratiques de classe particulières pour lesquelles les études présentées dans la revue de la littérature ont démontré les effets : le libre choix de lectures, l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension, la pratique d'échanges sociaux.

En ce qui concerne l'évaluation de celui-ci, nous utiliserons un questionnaire comportant des mesures auto-rapportées à destination des élèves, identique au pré et au post-test (voir annexe 1). Les items proviennent des évaluations externes (PISA et PIRLS) mesurant, entre autres, la motivation intrinsèque, le "concept de soi" et la fréquence des types de textes lus par plaisir. Ils sont majoritairement accompagnés d'échelles de Likert. Les questions ayant déjà fait l'objet de tests concernant leur validité, notamment en laboratoire cognitif, il nous semblait plus sécurisant de les reprendre, vu leur fiabilité.

Les tests seront soumis à trois classes d'élèves du premier degré commun de la Province de Namur : une classe de première année constituant le groupe contrôle et, pour le groupe expérimental, une classe de première année et une classe de deuxième année (dans lesquelles nous enseignons le cours de français).

#### 4.1.1 Le dispositif expérimental

---

Nous avons commencé à construire notre dispositif expérimental dès l'année scolaire 2016-2017, suite au cours d' "Enseignement et apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur" de Madame Patricia Schillings et de nos lectures complémentaires. Nous l'avons mis en place avec les

élèves de première année commune dont nous avons la charge (devenus le groupe expérimental de deuxième année dans cette étude) mais nous n'en avons pas statistiquement mesuré les effets. Nous avons eu recours à des pratiques de classe telles que l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension sur des textes courts selon Cèbe et Goigoux (2012) et l'Université d'Ontario (2004). Les élèves ont dû pratiquer l'auto-évaluation de leurs progrès en lecture. Nous avons aussi organisé des cercles de lecture et des échanges sociaux sur les livres lus selon Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013).

#### *a) Le libre choix de lectures*

---

Notre établissement scolaire ne disposant pas d'une bibliothèque très fournie en livres variés, nous avons contacté celle dépendant de la commune, située derrière l'école, afin de lui exposer notre projet. Les bibliothécaires se sont montrées particulièrement enthousiastes envers celui-ci. Elles ont donc accepté d'accueillir les élèves du groupe expérimental en-dehors des heures d'ouverture afin qu'ils puissent circuler librement, manipuler les livres et en lire des extraits dans des "coins lecture" spécialement aménagés à cet effet sans déranger les habitués.

Les bibliothécaires ont proposé, lors de la première visite des élèves, de leur faire découvrir les rayons, le système de classement des livres et les espaces de lecture. Cela a permis aux adolescents de se rendre compte des choix possibles : ils ont découvert des livres informatifs sur divers thèmes, des romans classés par tranches d'âges mais également imprimés dans de grands caractères ou des audio-livres particulièrement adaptés aux dyslexiques. Ils ont également découvert un rayon consacré aux bandes dessinées et aux Mangas. Les employées ont signalé aux élèves qu'elles étaient disponibles pour les renseigner afin de leur proposer quelques titres de livres en fonction de leurs thèmes préférés.

Les élèves ont pu emprunter plusieurs livres gratuitement lors de leur passage : un livre narratif ou informatif (audio-livres également pour les élèves dyslexiques) à présenter en classe (un roman, une biographie, un livre informatif sur un thème précis ...) et, s'ils le souhaitaient, un autre choix (bande dessinée, Manga ...). Ils avaient une période de cours (50 minutes) pour prendre le temps de choisir : nous avons vu précédemment en classe qu'une stratégie de choix pouvait consister en l'observation de l'illustration, mais aussi la lecture du titre, du résumé de présentation/apéritif (sur la quatrième de couverture), de la critique éventuelle et d'un

ou plusieurs passages du livre. Cette activité a été réalisée cinq fois sur l'année, de septembre à avril.

### b) L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

Nous avons choisi d'enseigner les stratégies de compréhension en lecture selon la démarche d'enseignement explicite proposée par l'Université d'Ontario (2004, voir annexe 2<sup>6</sup>). En effet, celle-ci propose un éventail de ressources pédagogiques très complètes, en accord avec la revue de la littérature exposée précédemment, et notamment celle de Giasson (2007).

#### **DEMARCHE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE COMPREHENSION EN LECTURE**

**1) QUOI ? Je définis la stratégie à enseigner :** j'en donne un exemple et un contre-exemple, je formule la définition de la stratégie avec les élèves, je l'écris sur une feuille.

**2) POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie :** à quoi elle sert, pourquoi je l'utilise, comment elle aide à être meilleur lecteur.

**3) COMMENT ? J'enseigne la stratégie en quatre étapes :** je la modélise en expliquant aux élèves comment je procède pour l'utiliser, j'effectue une pratique guidée (dégressive) et coopérative (avec les pairs), j'encourage l'autonomie.

**4) QUAND ? Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie et dans quelle situation la réutiliser :** utilisation avant, pendant ou après la lecture.

Ces stratégies sont les suivantes, toujours selon l'Université d'Ontario (2007, voir annexe 3<sup>7</sup>) :

#### **STRATEGIES DE COMPREHENSION EN LECTURE**

**1) Activer ses connaissances antérieures :** faire des liens entre le texte et ses connaissances sur le sujet.

**2) Anticiper :** faire des prédictions à partir des indices du texte.

**3) Visualiser :** transformer le texte en images mentales.



















**4) Prendre des notes :** écrire des informations, des émotions ou des opinions durant la lecture.

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation d'Ontario. (2004). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *Stratégies de compréhension en lecture*.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation d'Ontario. (2007). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *L'enseignement explicite des stratégies en communication orale*.

- 5) **Se poser des questions** : formuler des questions sur sa lecture.
- 6) **Faire des inférences** : saisir des informations qui ne sont pas écrites dans le texte.
- 7) **Vérifier sa compréhension** : s'assurer de comprendre le sens du message.
- 8) **Trouver les idées importantes** : dégager les idées importantes du texte.
- 9) **Résumer** : raccourcir un texte en gardant l'essentiel du message.
- 10) **Apprécier** : porter un jugement sur le texte.
- 11) **Faire une synthèse** : créer sa propre vision à partir de ses idées et de celles du texte.

Nous avons effectué des exercices tels que ceux présentés dans deux livres : celui de Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué et Raguideau (2012, voir annexe 4) et celui de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, (2013, voir le schéma didactique page 28). En ce qui concerne l'auto-évaluation en lecture, nous avons proposé aux élèves de compléter régulièrement cette grille, de la comparer avec celle remplie lors d'une précédente lecture afin de constater les progrès réalisés et de réfléchir à la manière de pallier leurs difficultés persistantes.

<b><u>J'EVALUE MA LECTURE</u></b>			
J'ai compris les informations essentielles du texte.			
J'ai dû lire plusieurs fois le texte pour le comprendre.			
J'ai réussi à prélever des informations explicites.			
J'ai réussi à inférer des informations implicites en utilisant des indices du texte et mes connaissances personnelles.			
Je peux résumer les idées principales du texte en les formulant avec mes propres mots.			
Je peux expliquer pourquoi j'ai aimé/je n'ai pas aimé le texte.			

### *c) Les échanges sociaux suite aux livres lus*

Lors d'échéances fixes (entre quatre et six semaines pour chaque livre, en fonction des congés scolaires), nous avons proposé aux élèves de présenter leur livre oralement devant la classe, dans un local spécialement aménagé pour que ceux-ci puissent s'installer en cercle. Pour ce faire, ils devaient préparer le plan de présentation suivant en fonction du type de texte lu :

#### **TYPE NARRATIF**

**1) Présentation du titre et de l'auteur** : présenter l'auteur en quelques mots, citer quelques noms d'autres livres écrits par lui. Expliquer le choix du titre par rapport à l'histoire, à un événement de celle-ci.

**2) Présentation de l'illustration** : mentionner l'illustrateur (ou le photographe), expliquer le choix de l'illustration par rapport à l'histoire.

**3) Lecture de la quatrième de couverture** : lecture du résumé apéritif et, éventuellement, de la critique.

**4) Présentation des personnages principaux** : présentation du (des) héros et anti-héros d'un point de vue physique et personnel (qualités, défauts, passions etc.).

**5) Lecture d'un extrait du livre et justification du choix** : lecture d'un court extrait et justification du choix de celui-ci.

**6) Avis argumenté** : appréciation de la lecture et justification par trois arguments développés.

#### **TYPE INFORMATIF**

**1) Présentation du titre et de l'auteur** : présenter l'auteur en quelques mots, citer quelques noms d'autres livres écrits par lui. Expliquer le choix du titre par rapport aux informations contenues dans le livre.

**2) Présentation de l'illustration** : mentionner l'illustrateur (ou le photographe), expliquer le choix de l'illustration par rapport au contenu du livre.

**3) Lecture de la quatrième de couverture** : lecture de la présentation de l'ouvrage et, éventuellement, de la critique.

**4) Présentation d'un chapitre/élément au choix** : présentation des grandes lignes d'un thème abordé dans le livre.

**5) Lecture d'un extrait du livre et justification du choix** : lecture d'un court extrait et justification du choix de celui-ci.

**6) Avis argumenté** : appréciation suivie de trois arguments développés.

Suite à cette présentation, les élèves de la classe pouvaient poser des questions à leurs condisciples et manipuler le livre s'ils le souhaitaient. Enfin, le professeur et les élèves discutaient de leur ressenti par rapport à la présentation du livre lu.

#### 4.1.2 Les étapes de la recherche

---

Les étapes de la recherche sont (voir schéma page 41) :

##### **Etape 1 (temps 0), pré-test :**

- Suite à l'accord de la Direction de l'école pour effectuer la recherche, un document explicatif est envoyé aux parents des élèves participants afin de leur exposer celle-ci.

- Dans chaque classe, nous expliquons aux élèves qu'ils vont participer à une étude ayant pour but d'augmenter la "lecture plaisir". Nous insistons sur l'importance de répondre sincèrement au questionnaire, sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation certificative, que l'anonymat leur est garanti et qu'une explication des résultats leur sera communiquée suite au post-test. Les élèves peuvent demander tout renseignement complémentaire au chercheur si une question leur pose problème. Suite à cela, les élèves répondent aux items du pré-test.

##### **Etape 2, déroulement des cours de français avec ou sans dispositif expérimental :**

- Dans le groupe contrôle, le professeur attribué pour le cours de français poursuit ses pratiques de classe comme les autres années. Il ne permet pas aux élèves de choisir leurs lectures, celles-ci sont imposées. Il n'enseigne pas les stratégies de compréhension de manière explicite et il n'effectue pas d'échanges sociaux sur les lectures. Le professeur utilise uniquement le manuel "Voie Active, tome 1" (éditions Van In) et n'ajoute aucun exercice de lecture complémentaire.

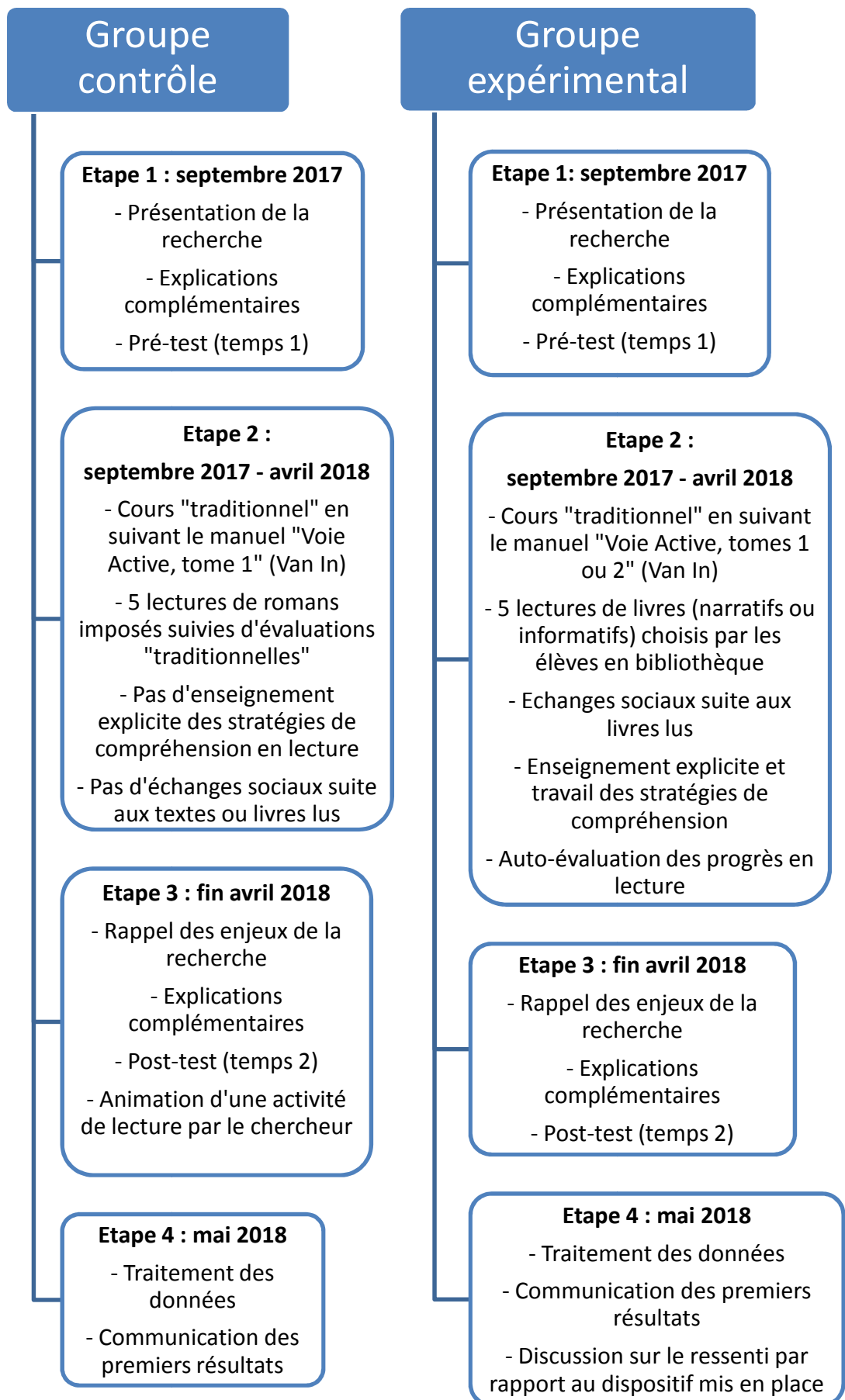
- Dans les groupes expérimentaux, le chercheur (le professeur attribué pour le cours de français) utilise le manuel "Voie Active, tome 1 (1C) et 2 (2C)". De plus, il permet aux élèves de choisir les cinq livres à lire (narratifs ou informatifs) sur l'année

scolaire. Il travaille par ailleurs les stratégies de compréhension en lecture et invite les élèves à régulièrement s'auto-évaluer. Après la lecture des livres empruntés, le professeur propose aux élèves de présenter ceux-ci devant la classe. Leurs pairs peuvent ensuite poser des questions, manipuler le livre présenté et une discussion générale, avec l'enseignant, clôture la présentation.

**Etape 3 (temps 1), post-test** : dans chaque classe, nous rappelons aux élèves qu'ils ont participé à une étude ayant pour but d'augmenter la "lecture plaisir". Nous insistons sur l'importance de répondre sincèrement au questionnaire, sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation certificative, que l'anonymat leur est garanti et qu'une explication des résultats leur sera communiquée suite au post test. Les élèves peuvent demander toute explication complémentaire au chercheur si une question leur pose problème. Suite à cela, les élèves répondent aux items du post-test.

Dans le groupe contrôle, le chercheur effectue une lecture commune d'un texte court, avec explication des stratégies de compréhension lorsque les élèves manifestent des difficultés, suivie d'une discussion sur celui-ci. Cette activité a été réalisée pour ne pas que les membres de ce groupe se sentent lésés par rapport à leurs condisciples ayant participé au dispositif expérimental.

**Etape 4, traitement des données** : suite aux premières analyses des résultats, le chercheur en communique les grandes lignes à tous les élèves et entame une discussion avec le groupe expérimental pour approfondir son ressenti par rapport aux changements de pratiques de classe vécus cette année.





## 4.2 Description de l'échantillon

Notre échantillon se compose de trois classes du premier degré commun d'une école de la Province de Namur dans laquelle nous enseignons :

- une classe de première année, constituant le groupe contrôle, dans laquelle nous n'enseignons pas ;

- une classe de première année, constituant une partie du groupe expérimental, dans laquelle nous enseignons les cours de français et d'histoire ;

- une classe de deuxième année, constituant une partie du groupe expérimental, dans laquelle nous enseignons les cours de français et d'histoire depuis l'année scolaire précédente.

Tous les élèves étaient présents au pré-test et au post-test (aucune suppression dans l'échantillon). De même, tous les élèves ont réussi leur C.E.B. en français et maîtrisent donc les compétences minimales requises dans cette discipline pour entamer le premier degré commun.

Groupe contrôle 1C 18 élèves :	Groupe expérimental	
	1C 19 élèves :	2C 24 élèves :
8 filles	6 filles	6 filles
10 garçons	13 garçons	18 garçons
<b>61 élèves en tout : 20 filles et 41 garçons</b>		

Tableau 1 : Répartition des élèves dans les deux groupes.

L'école dans laquelle se déroule la recherche a pour particularité d'accueillir une population d'élèves majoritairement internes et de sexe masculin, étant donné les options à orientation agronomique proposées.

De ce fait, les adolescents arrivant en première année commune proviennent de diverses écoles situées en Belgique (ayant une des trois langues nationales comme langue maternelle), mais aussi des pays limitrophes (France et G.D. du Luxembourg). Le premier degré bénéficie donc d'élèves ayant un bagage scolaire et personnel varié, ce qui constitue à la base un groupe hétérogène d'une grande richesse.

Lorsque nous avons interrogé les élèves de première année commune en septembre au sujet des pratiques de classe vécues auparavant en lecture, nous avons pu constater une grande diversité dans celles-ci. En effet, dans la classe expérimentale de première année, nous accueillons un élève français ayant effectué ses années scolaires précédentes dans son pays natal, mais aussi des élèves provenant des quatre coins de la Wallonie, ayant vécu leur scolarité primaire dans des écoles différentes.

Dans notre groupe expérimental de deuxième année, nous accueillons 19 élèves provenant de la classe que nous avons suivie en première année (dont un élève luxembourgeois), plus cinq élèves provenant d'autres classes de première année (de notre école ou d'ailleurs), dont une élève française. Ce groupe a déjà majoritairement vécu des pratiques de classe orientées sur le développement de la compétence "lire" depuis la première année commune. Pour cette raison, nous émettons l'hypothèse que les résultats aux tests seront différents du groupe expérimental de première année.

Notons ici que, vu le nombre élevé d'heures que nous dispensons à notre groupe expérimental au quotidien dans les cours de français et d'histoire, nous devons prendre en compte la désirabilité sociale lors de l'interprétation de nos résultats, d'autant plus que le but de la recherche a été clairement annoncé lors de la passation du pré-test.

#### 4.3 Description de l'outil de mesure

Notre test a été élaboré en reprenant certaines questions des enquêtes internationales PISA 2018 et PIRLS 2011<sup>8</sup> (voir annexe 1). Pour la plupart d'entre elles, les élèves peuvent répondre grâce à une échelle de Likert proposant quatre choix, selon le cas :

- " Pas du tout d'accord ", " Pas d'accord ", " D'accord " et " Tout à fait d'accord "
- " Jamais ", " Parfois ", " Plusieurs fois par mois ", " Plusieurs fois par jour "

Afin de forcer le choix, nous n'avons pas inclus de proposition "neutre", pour éviter les réponses à tendance centrale.

Le questionnaire a été fractionné en deux sections : la première traite des caractéristiques personnelles et scolaires de l'élève et la deuxième de son avis sur la "lecture plaisir" et les pratiques de classe vécues.

---

<sup>8</sup> Ces items ont été mis à notre disposition par notre promotrice, Madame Lafontaine.

#### 4.3.1 Les variables contextuelles

---

Les questions 1 à 3 recueillent des informations sur les caractéristiques propres des élèves (genre, année scolaire, nombre de livres présents à la maison, fréquence de lecture de la littérature numérique). Celles-ci permettent aux adolescents qui ne sont pas habitués à ce genre de test de se familiariser avec cette pratique de réponse. Plusieurs études traitent déjà de la différence de motivation en lecture selon le genre et l'origine socio-économique. Nous avons fait le choix de ne pas reproduire ces analyses et de nous focaliser sur la relation entre certaines pratiques de classe et l'augmentation de la motivation intrinsèque (et le "concept de soi") en lecture.

#### 4.3.2 Evaluation de la "lecture plaisir" et des pratiques de classe

---

Les items de la question L. 1 mesurent la motivation intrinsèque en lecture. Nous pourrions donc évaluer la "lecture plaisir" avant et après la mise en place du dispositif expérimental et constater si celle-ci a évolué. Les items 1, 4 et 5 sont inversés, nous en tiendrons compte lors du traitement des données.

Les deux questions suivantes mesurent la fréquence de la "lecture plaisir" en général (L. 2), et en fonction du type de texte lu (L. 3). Cette dernière question nous permettra de savoir, après avoir vécu des pratiques de classe différentes de celles du groupe contrôle, si les élèves du groupe expérimental ont élargi leurs possibilités de choix de lectures.

Les questions L. 4 et L. 5 mesurent les pratiques de classe, et plus précisément les possibilités de choix de lectures (L. 4) et l'exploitation des livres lus (L. 5). Elles nous permettront de vérifier ce qui a été mis en place par le professeur du groupe contrôle dans la compétence "lire". Nous pourrions également constater si les élèves du groupe expérimental ont bien perçu les changements de pratiques de classe lors de cette année scolaire.

Enfin, la question L. 6 mesure le "concept de soi" en lecture. Nous pourrions donc évaluer celui-ci avant et après la mise en place du dispositif expérimental et constater si celui-ci a évolué. Les items 5 et 6 sont inversés, nous en tiendrons compte lors du traitement des données.

### 4.3.3 Fidélité du questionnaire

---

Pour vérifier la validité de nos échelles, et plus particulièrement la consistance interne de chacune d'entre elles, nous avons effectué, grâce au logiciel SAS, le calcul des alphas de Cronbach. Celui-ci permet de vérifier si les items d'un construct mesurent bien une seule dimension (Lafontaine, 2016). Les seuils utilisés pour l'interprétation de l'alpha de Cronbach dans notre recherche sont les suivants (Lafontaine, 2016) :

- alpha de Cronbach  $\geq 0,70$  : celui-ci est satisfaisant ;
- alpha de Cronbach  $< 0,70$  : celui-ci n'est pas satisfaisant.

Si l'alpha est satisfaisant, cela signifie que nos items mesurent correctement notre construct. Dans le cas contraire, nous devons supprimer les items qui font baisser la valeur de l'alpha de Cronbach pour toutes nos analyses.

Etant donné que la majorité de nos questions proviennent des enquêtes internationales PIRLS et PISA, la validité des échelles a déjà été testée. Nous avons effectué des analyses complémentaires sur base des réponses fournies par notre échantillon (voir annexe 5).

Echelles	Alpha de Cronbach
Motivation intrinsèque en lecture	0,87
Pratiques de classe suite à la lecture d'un livre	0,71
"Concept de soi" en lecture	0,83

Tableau 2 : *Alpha de Cronbach sur les trois constructs principaux.*

#### *a) Echelle mesurant la motivation intrinsèque en lecture*

---

L'alpha de Cronbach est de 0,87. Il est supérieur à 0,70, celui-ci est donc de bonne qualité. De plus, on ne peut l'améliorer en supprimant l'un ou l'autre item.

#### *b) Echelle mesurant les pratiques de classe en ce qui concerne l'exploitation des livres lus*

---

L'alpha de Cronbach est de 0,71. Il est légèrement supérieur à 0,70 et est donc de bonne qualité.

Nous pourrions améliorer celle-ci (0,75) en supprimant l'item 3 ("Le professeur demande une présentation du livre devant toute la classe"). Il est étonnant de

constater que celui-ci sature moins bien que les autres. Cependant, nous pensons qu'il a pu être, en quelque sorte, "confondu" par les élèves avec l'item 6 ("Le professeur effectue un cercle de lecture pour discuter avec la classe du livre lu") vu qu'ils traitent tous les deux d'échanges oraux suite à une lecture.

De ce fait, et vu que notre alpha est correct, nous décidons de ne pas supprimer cet item.

#### *c) Echelle mesurant le "concept de soi" en lecture*

---

L'alpha de Cronbach est de 0,83. Il est donc de bonne qualité.

Nous pourrions légèrement améliorer celle-ci (0,84) en supprimant l'item 6 ("Je dois lire un texte/livre plusieurs fois pour le comprendre"). En effet, la tournure de phrase est légèrement différente de celle des autres items ("Je suis ..."), cela a sans doute joué en sa défaveur. Cependant, vu le peu de gain estimé, nous choisissons de ne pas nous en séparer.

### 4.4 Méthode de recherche et d'analyse

---

Notre travail a pour but d'évaluer l'impact de trois pratiques de classe (notre dispositif expérimental) sur la motivation intrinsèque en lecture, sur le "concept de soi" en lecture et sur la fréquence de différents types de textes lus par plaisir. Nous avons donc eu recours à diverses procédures statistiques pour traiter les données à l'aide du logiciel SAS.

#### 4.4.1 Variables dépendantes/indépendantes

---

Nos variables dépendantes sont la motivation intrinsèque en lecture (première question de recherche) et le "concept de soi" en lecture (deuxième question de recherche).

Nos variables indépendantes sont les pratiques de classe constituant notre dispositif expérimental : le libre choix de lectures, l'enseignement explicite et le travail des stratégies de compréhension, la pratique d'échanges sociaux suite aux livres lus.

#### 4.4.2 Traitement des données

---

Pour commencer, en ce qui concerne le thème majeur de notre recherche, c'est-à-dire la motivation intrinsèque en lecture, nous avons vérifié si nous avons des différences entre nos groupes au pré-test. Pour ce faire, nous avons effectué une ANOVA et comparé la variance entre les trois classes.

##### *a) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?*

---

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons effectué une ANOVA avec les données portant sur la motivation intrinsèque en lecture, dans chaque classe (groupe contrôle/groupe expérimental), au "temps 0" et au "temps 1". Nous avons ensuite comparé les moyennes obtenues, observé la variance entre le "temps 0" et le "temps 1" et effectué une analyse de gain relatif (perte relative).

##### *b) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ?*

---

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons effectué une ANOVA avec les données portant sur le "concept de soi" en lecture, dans chaque classe (groupe contrôle/groupe expérimental), au "temps 0" et au "temps 1". Nous avons ensuite comparé les moyennes obtenues, observé la variance entre le "temps 0" et le "temps 1" et effectué une analyse de gain relatif (perte relative).

##### *c) Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ?*

---

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons effectué une analyse des fréquences avec les données concernant le temps consacré à la lecture par plaisir de différents types de textes, dans chaque classe (groupe contrôle/groupe expérimental), au "temps 0" et au "temps 1". Nous avons ensuite comparé ces fréquences et effectué une analyse de gain relatif (perte relative).

## CHAPITRE V. PRESENTATION DES RESULTATS

---

Cette partie du travail est consacrée aux résultats obtenus et à leur analyse.

Tout d'abord, nous vérifierons s'il existe des différences entre nos groupes concernant la motivation intrinsèque en lecture au pré-test (temps 0) et ce, avant la mise en place du dispositif expérimental. Ensuite, nous traiterons les résultats des analyses statistiques.

Les seuils utilisés pour interpréter les effets entre nos variables sont les suivants (Lafontaine, 2016) :

- si  $p \leq 0,01$  : l'effet est hautement significatif (H. S.) ;
- si  $p \leq 0,05$  : l'effet est significatif (S.) ;
- si  $p > 0,05$  : l'effet est non significatif (N. S.).

### 5.1 Analyse de variance entre les trois groupes

---

Afin de vérifier s'il existait, avant la mise en place du dispositif expérimental, des différences significatives entre nos différents groupes en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture, nous avons effectué une ANOVA avec le logiciel SAS (voir annexe 6). Notre variable dépendante est la motivation intrinsèque en lecture, nos variables indépendantes sont les trois groupes.

Groupe	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
Contrôle	18	2,73	1	4	0,76	2,16	0,12 (N. S.)
Expé 1C	19	2,33	1	4	0,74		
Expé 2C	24	2,32	1	4	0,59		

Tableau 3 : *Analyse de variance pour la motivation intrinsèque en lecture au "temps 0" en fonction de l'appartenance au groupe.*

Sur base des données reprises dans le tableau 3, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de différence significative entre nos trois groupes en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture au "temps 0". En effet, la variance ne diffère pas significativement ( $F = 2,16$  ;  $Pr > F = 0,12$ ) selon l'appartenance au groupe. Même

s'il ne s'agit que d'une tendance, la motivation intrinsèque est toutefois légèrement plus élevée dans le groupe contrôle que dans les deux groupes expérimentaux.

## 5.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?

Pour rappel, notre première hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence positive sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture.** Elle se décline en trois sous-hypothèses que nous allons développer ci-après.

### 5.2.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse de la motivation intrinsèque en lecture

Pour vérifier notre sous-hypothèse, nous avons effectué une ANOVA avec le logiciel SAS (voir annexe 7). Notre variable dépendante est la motivation intrinsèque en lecture, notre variable indépendante est le groupe contrôle n'ayant pas bénéficié du dispositif expérimental durant les sept mois de la recherche. Observons les résultats de la classe contrôle au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	18	2,73	1	4	0,76	0,16	0,69
1	18	2,64	1	4	0,61		(N. S.)

Tableau 4 : Evolution de la motivation intrinsèque en lecture dans le groupe contrôle.

Dans le tableau 4, nous pouvons constater que les 18 élèves interrogés ont en moyenne un degré d'accord de 2,73 points sur 4 au pré-test en ce qui concerne la pratique de l'activité de lecture par plaisir. Nous pouvons également observer que la moyenne de leur motivation intrinsèque en lecture a légèrement diminué lors du post-test. En effet, elle passe de 2,73 points à 2,64 points (- 0,09 ; maximum = 4). Si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", nous remarquons que les effets ne sont pas significatifs (F = 0,16 ; Pr > F = 0,69).



Tout test contient un "effet plafond". En effet, un sujet présentant un score proche du maximum possible a moins de chances d'effectuer une grosse progression qu'un de ses condisciples ayant un score plus faible (Lafontaine, 2016). C'est pourquoi nous calculons un gain relatif (ou une perte relative) : le rapport entre le progrès (la perte) possible et le progrès (la perte) observé(e). Dans le cas de la classe contrôle, nous allons observer une perte relative <sup>9</sup>.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Perte brute	Perte relative
0	18	2,73	1	4	- 0,09	- 0,03
1	18	2,64	1	4		

Tableau 5 : Pertes brutes et relatives moyennes de la motivation intrinsèque en lecture dans la classe contrôle.

La perte relative en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture des élèves du groupe contrôle est très faible (- 0,03).

Mais quelles sont les pratiques de classe qui ont été mises en place en ce qui concerne la lecture dans le groupe contrôle ? Comment être sûr que les élèves de cette classe n'ont pas bénéficié d'une partie de notre dispositif vu que nous n'étions pas leur professeur de français durant l'année scolaire ? Pour le savoir, observons les réponses fournies par les élèves du groupe contrôle lors du post-test, et particulièrement les items relatifs aux pratiques de classe dans le domaine de la lecture (voir annexe 14).

L. 4 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur pratique-t-il ? Coche une seule réponse par ligne.		
	OUI	NON
1) Les élèves doivent lire le(s) même(s) livre(s).	100	0
2) Les élèves peuvent choisir un nombre déterminé de livres sur une liste fournie par le professeur.	0	100
3) Les élèves peuvent choisir librement le(s) livre(s) qu'ils veulent lire.	0	100

<sup>9</sup> La perte relative se calcule selon la formule suivante :  $\frac{\text{score après expé.} - \text{score avant expé.}}{\text{score avant expé.}}$

L. 5 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur en pratique-t-il l'exploitation ? Coche une seule réponse par ligne.				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1) Le professeur demande d'écrire le résumé du livre.	22	28	39	11
2) Le professeur demande oralement aux élèves qui est leur personnage préféré du livre, et pourquoi.	89	6	5	0
3) Le professeur demande une présentation du livre devant toute la classe (couverture, titre, narrateur ...).	94	6	0	0
4) Le professeur demande d'écrire un avis argumenté sur le livre.	0	0	11	89
5) Le professeur demande de répondre à des questions écrites sur le livre.	5	6	0	89
6) Le professeur effectue un cercle de lecture pour discuter avec la classe du livre lu.	94	6	0	0

Tableau 6 : Fréquences des réponses (en pourcentages) fournies par les élèves de la classe contrôle lors du post-test en ce qui concerne les pratiques de classe en lecture.

Tous les livres lus dans la classe contrôle ont été imposés aux élèves par l'enseignant. De plus, l'exploitation de ceux-ci est restée assez traditionnelle : une demande d'avis argumenté écrit et une série de questions sur les livres. Si les adolescents semblent assez catégoriques sur la demande d'avis argumenté, il semble que ce ne soit pas le cas pour les tests sur les livres (question n° 5). En effet, 11 % des élèves manifestent leur désaccord sur cette question. Il semble que le professeur ait demandé également d'écrire le résumé des livres, mais sans doute pas de manière systématique vu les différents avis des adolescents. D'une manière générale, l'exploitation des lectures s'est effectuée par écrit, suite à une demande formelle du professeur. Si 5 % des élèves interrogés déclarent avoir fourni oralement leur avis sur les livres lus, nous pouvons constater qu'ils n'ont pas bénéficié des pratiques de

classe spécifiques à notre dispositif expérimental, à savoir le libre choix de lectures et les échanges sociaux.

### 5.2.2 Le groupe expérimental de première année commune présente une motivation intrinsèque en lecture stable, voire une légère augmentation

Nous avons effectué une ANOVA (voir annexe 8) pour comparer l'évolution des scores de la motivation intrinsèque en lecture au sein du groupe expérimental de première année commune ayant bénéficié du dispositif expérimental durant sept mois.

Observons les résultats du groupe expérimental de première année commune au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	19	2,33	1	4	0,74	3,88	0,06
1	19	2,76	1	4	0,59		(N. S.)

Tableau 7 : Evolution de la motivation intrinsèque en lecture dans la classe expérimentale de première année commune.

Dans le tableau 7, nous pouvons constater que les 19 élèves interrogés ont en moyenne un degré d'accord de 2,33 points sur 4 au pré-test en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture. La moyenne de celle-ci dans le groupe expérimental de première année commune a légèrement augmenté. En effet, elle passe de 2,33 points à 2,76 points (+ 0,43 ; maximum = 4). Cependant, si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", les effets ne sont pas significatifs (Valeur de F = 3,88 ; Pr > F = 0,06).

Si nous comparons la moyenne de la motivation intrinsèque en lecture du groupe contrôle et du groupe expérimental de première année commune au "temps 1", nous constatons que celle-ci est légèrement plus élevée dans le groupe expérimental de première année. En effet, la moyenne au "temps 1" est de 2,64 dans le groupe contrôle et elle est de 2,76 dans le groupe expérimental 1 (+ 0,12 ; maximum = 4).

Observons maintenant le gain relatif <sup>10</sup> du groupe expérimental de première année commune.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Gain brut	Gain relatif
0	19	2,33	1	4	0,43	0,26
1	19	2,76	1	4		

Tableau 8 : Gains bruts et relatifs moyens de la motivation intrinsèque en lecture dans la classe expérimentale de première année commune.

Le gain relatif en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture des élèves du groupe expérimental de première année commune est assez faible (0,26 ; maximum = 4).

Durant sept mois, le groupe expérimental de première année commune a vécu des pratiques de classe spécifiques en lecture. L'ont-ils bien perçu ? Pour répondre à cette question, observons les réponses fournies par les élèves aux items s'y rapportant lors du post-test (voir annexe 14).

L. 4 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur pratique-t-il ? Coche une seule réponse par ligne.		
	OUI	NON
1) Les élèves doivent lire le(s) même(s) livre(s).	0	100
2) Les élèves peuvent choisir un nombre déterminé de livres sur une liste fournie par le professeur.	0	100
3) Les élèves peuvent choisir librement le(s) livre(s) qu'ils veulent lire.	100	

<sup>10</sup> Le gain relatif moyen est le rapport entre ce qui a été gagné et ce qui pouvait être gagné. Il se calcule selon la formule suivante :  $\frac{\text{score après expé.} - \text{score avant expé.}}{\text{score max.} - \text{score avant expé.}}$

L. 5 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur en pratique-t-il l'exploitation ? Coche une seule réponse par ligne.				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1) Le professeur demande d'écrire le résumé du livre.	95	5	0	0
2) Le professeur demande oralement aux élèves qui est leur personnage préféré du livre, et pourquoi.	0	0	0	100
3) Le professeur demande une présentation du livre devant toute la classe (couverture, titre, narrateur ...).	0	0	0	100
4) Le professeur demande d'écrire un avis argumenté sur le livre.	0	0	0	100
5) Le professeur demande de répondre à des questions écrites sur le livre.	100	0	0	0
6) Le professeur effectue un cercle de lecture pour discuter avec la classe du livre lu.	0	0	0	100

*Tableau 9 : Fréquences des réponses (en pourcentages) fournies par les élèves de la classe de première année commune lors du post-test en ce qui concerne les pratiques de classe en lecture.*

Les élèves fournissent une réponse unanime en ce qui concerne le libre choix des lectures. Il semble que la consigne de "choisir un livre narratif ou informatif pour la présentation orale en classe" n'a pas été vécue comme une entrave au choix. Les adolescents sont également catégoriques en ce qui concerne la pratique d'échanges sociaux (la présentation orale des personnages, la présentation du livre devant toute la classe et les cercles de lecture). De même, ils déclarent n'avoir pas eu à répondre à des questions écrites sur le livre, ni à en effectuer le résumé. Cependant, tous les élèves déclarent avoir écrit un avis argumenté sur le livre lu à la demande du professeur : ceci n'a rien d'étonnant vu qu'ils devaient, lors de la présentation orale du livre, défendre leur avis argumenté. Les élèves ont donc préparé cette présentation par écrit avant de la partager oralement avec la classe.

### 5.2.3 Le groupe expérimental de deuxième année commune présente une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture

Nous avons effectué une ANOVA (voir annexe 9) pour comparer l'évolution des scores de la motivation intrinsèque en lecture au sein du groupe expérimental de deuxième année commune ayant bénéficié du dispositif expérimental durant sept mois, mais également de pratiques de classes destinées à encourager la "lecture plaisir" durant l'année scolaire précédente.

Observons les résultats du groupe expérimental de deuxième année commune au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	24	2,32	1	4	0,60	7,97	0,01 (H. S.)
1	24	2,75	1	4	0,47		

Tableau 10 : Evolution de la motivation intrinsèque en lecture dans la classe expérimentale de deuxième année commune.

Les 24 élèves interrogés ont en moyenne un degré d'accord de 2,32 points sur 4 au pré-test en ce qui concerne la pratique de l'activité de lecture par plaisir. La moyenne de la motivation intrinsèque en lecture des élèves du groupe expérimental de deuxième année commune a légèrement augmenté lors du post-test. En effet, elle passe de 2,32 points à 2,75 points (+ 0,43 ; maximum = 4). De plus, si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", nous pouvons constater que les effets sont significatifs ( $Pr > F = 0,01$ ).

Comparons les moyennes des deux groupes expérimentaux au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne la motivation intrinsèque en lecture.

Temps	Groupe expé. 1C (19 sujets)	Groupe expé. 2C (24 sujets)
0	2,33	2,32
1	2,76	2,75

Tableau 11 : Comparaison des moyennes de la motivation intrinsèque en lecture dans les deux groupes expérimentaux.

Comme nous l'indique le tableau 11 à la page précédente, la moyenne de la motivation intrinsèque en lecture de la classe de deuxième année commune est quasiment identique à celle de la classe de première année au pré-test et au post-test, alors que cette dernière a déjà bénéficié de pratiques de classes visant à encourager la "lecture plaisir" durant l'année scolaire précédente.

Observons maintenant le gain relatif du groupe expérimental de deuxième année commune.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Gain brut	Gain relatif
0	24	2,32	1	4	0,44	0,26
1	24	2,75	1	4		

Tableau 12 : Gains bruts et relatifs moyens de la motivation intrinsèque en lecture dans la classe expérimentale de deuxième année commune.

Le gain relatif du groupe expérimental de deuxième année, assez faible, est identique à celui du groupe expérimental de première année (0,26 ; maximum = 4).

Les élèves de deuxième année ont-ils bien perçu les pratiques de classe en lecture de notre dispositif expérimental ? Pour répondre à cette question, observons les réponses fournies par les élèves aux items s'y rapportant lors du post-test (voir annexe 14).

L. 4 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur pratique-t-il ? Coche une seule réponse par ligne.		
	OUI	NON
1) Les élèves doivent lire le(s) même(s) livre(s).	0	100
2) Les élèves peuvent choisir un nombre déterminé de livres sur une liste fournie par le professeur.	0	100
3) Les élèves peuvent choisir librement le(s) livre(s) qu'ils veulent lire.	100	

L. 5 : Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur en pratique-t-il l'exploitation ? Coche une seule réponse par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1) Le professeur demande d'écrire le résumé du livre.	100	0	0	0
2) Le professeur demande oralement aux élèves qui est leur personnage préféré du livre, et pourquoi.	0	0	8	92
3) Le professeur demande une présentation du livre devant toute la classe (couverture, titre, narrateur ...).	0	0	0	100
4) Le professeur demande d'écrire un avis argumenté sur le livre.	4	4	21	71
5) Le professeur demande de répondre à des questions écrites sur le livre.	100	0	0	0
6) Le professeur effectue un cercle de lecture pour discuter avec la classe du livre lu.	0	0	0	100

Tableau 13 : *Fréquence des réponses fournies (en pourcentages) par les élèves de deuxième année commune au post-test en ce qui concerne les pratiques de classe en lecture.*

Les élèves ont bien perçu la liberté de choix de lectures et la pratique d'échanges sociaux. Ils déclarent à l'unanimité ne pas avoir eu à répondre à des questions écrites sur le livre. Par contre, leur avis est plus étoffé en ce qui concerne l'écriture d'un avis argumenté (question n° 4). En effet, 8 % des élèves de cette classe ne sont pas d'accord avec cet item, alors que 92 % le sont. Ceci est sans doute une nouvelle fois dû à l'avis argumenté demandé par le professeur lors de la présentation orale : certains élèves ont sans doute préparé celui-ci par écrit alors que d'autres ne l'ont pas fait de cette manière.



### 5.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture ?

---

Pour rappel, notre deuxième hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence positive sur le "concept de soi" des élèves en lecture.**

Elle se décline en deux sous-hypothèses que nous allons développer ci-après.

#### 5.3.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse du "concept de soi" en lecture

---

Pour vérifier notre sous-hypothèse, nous avons effectué une ANOVA avec le logiciel SAS (voir annexe 10). Notre variable dépendante est le "concept de soi" en lecture, notre variable indépendante est le groupe contrôle n'ayant pas bénéficié du dispositif expérimental durant les sept mois de la recherche.

Observons les résultats de la classe contrôle au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	18	2,79	1	4	0,56	0,18	0,67
1	18	2,69	1	4	0,84		(N. S.)

Tableau 14 : Evolution du "concept de soi" en lecture dans le groupe contrôle.

Le tableau 14 nous indique que les 18 élèves interrogés présentent une moyenne de 2,79 points sur 4 au pré-test en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture. Nous pouvons également observer que celui-ci a légèrement diminué lors du post-test. En effet, la moyenne passe de 2,79 points à 2,69 points (- 0,10 ; maximum = 4). Si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", nous remarquons que les effets ne sont pas significatifs ( $F = 0,18$  ;  $Pr > F = 0,67$ ).

Observons maintenant la perte relative du "concept de soi" en lecture dans la classe contrôle.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Perte brute	Perte relative
0	18	2,79	1	4	- 0,10	- 0,04
1	18	2,69	1	4		

Tableau 15 : Pertes brutes et relatives moyennes du "concept de soi" en lecture dans la classe contrôle.

La perte relative en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture des élèves du groupe contrôle est très faible (- 0,04).

### 5.3.2 Les groupes expérimentaux présentent une stabilité du "concept de soi" en lecture, voire une légère augmentation

Nous avons effectué une ANOVA (voir annexe 11) pour comparer l'évolution des scores du "concept de soi" en lecture au sein du groupe expérimental de première année commune ayant bénéficié du dispositif expérimental durant sept mois.

Observons les résultats du groupe expérimental de première année commune au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	19	2,53	1	4	0,76	9,79	0,00 (H. S.)
1	19	3,20	1	4	0,55		

Tableau 16 : Evolution du "concept de soi" en lecture dans la classe expérimentale de première année commune.

Le tableau 16 nous permet de constater que la moyenne du "concept de soi" en lecture est de 2,53 points sur 4 au pré-test. Celle-ci a sensiblement augmenté lors du post-test. En effet, elle passe de 2,53 points à 3,20 points (+ 0,67 ; maximum = 4). Si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", les effets sont significatifs (Valeur de F = 9,79 ; Pr > F = 0,00).

Si nous comparons la moyenne du "concept de soi" en lecture du groupe contrôle et du groupe expérimental de première année commune au "temps 1", nous

constatons que celle-ci est plus élevée dans le groupe expérimental de première année. En effet, la moyenne au "temps 1" est de 2,69 dans le groupe contrôle et elle est de 3,20 dans le groupe expérimental 1 (+ 0,51 ; maximum = 4).

Observons maintenant le gain relatif du "concept de soi" en lecture dans le groupe expérimental de première année commune.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Gain brut	Gain relatif
0	19	2,53	1	4	0,67	0,26
1	19	3,20	1	4		

Tableau 17 : Gains bruts et relatifs moyens du "concept de soi" en lecture dans la classe expérimentale de première année commune.

Le gain relatif en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture des élèves du groupe expérimental de première année commune est assez faible (0,26 ; maximum = 4).

Mais qu'en est-il du groupe expérimental de deuxième année commune? Les élèves de ce groupe ont bénéficié de notre dispositif expérimental durant sept mois et ont régulièrement auto-évalué leurs progrès en lecture durant l'année scolaire précédente. Nous avons effectué une ANOVA (voir annexe 12) pour comparer l'évolution des scores du "concept de soi" en lecture au sein de la classe de deuxième année commune. Observons les résultats du groupe expérimental de deuxième année commune au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Valeur de F	Pr > F
0	24	2,41	1	4	0,73	6,02	0,02
1	24	2,89	1	4	0,62		(S.)

Tableau 18 : Evolution du "concept de soi" en lecture dans la classe expérimentale de deuxième année commune.

Le tableau 18 de la page précédente nous permet d'observer que la moyenne du "concept de soi" en lecture des élèves du groupe expérimental de deuxième année est de 2,41 points lors du pré-test. Celle-ci a légèrement augmenté lors du post-test. En effet, elle passe de 2,41 points à 2,89 points (+ 0,48 ; maximum = 4). De plus, si nous observons la variance entre le "temps 0" et le "temps 1", nous pouvons constater que les effets sont significatifs ( $F = 6,02$  ;  $Pr > F = 0,02$ ).

Comparons les moyennes des deux groupes expérimentaux au "temps 0" et au "temps 1" en ce qui concerne le "concept de soi" en lecture.

Temps	Groupe expé. 1C (19 sujets)	Groupe expé. 2C (24 sujets)
0	2,53	2,41
1	3,20	2,89

Tableau 19 : Comparaison des moyennes du "concept de soi" en lecture dans les deux groupes expérimentaux.

La moyenne du "concept de soi" en lecture de la classe de première année commune est supérieure à celle de la classe de deuxième année au pré-test et au post-test, alors que cette dernière a déjà bénéficié de pratiques de classe visant à auto-évaluer les progrès en lecture durant l'année scolaire précédente.

Observons maintenant le gain relatif du groupe expérimental de deuxième année commune.

Temps	Nombre de sujets	Moyenne	Minimum	Maximum	Gain brut	Gain relatif
0	24	2,41	1	4	0,48	0,20
1	24	2,89	1	4		

Tableau 20 : Gains bruts et relatifs moyens du "concept de soi" en lecture dans la classe expérimentale de deuxième année commune.

Le gain relatif du groupe expérimental de deuxième année, assez faible, est inférieur à celui du groupe expérimental de première année (0,20 ; maximum = 4).

## 5.4 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ?

Pour rappel, notre troisième hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence sur la fréquence des types de textes lus par plaisir, et particulièrement sur les livres de fiction.**

Elle se décline en deux sous-hypothèses que nous développerons ci-après.

Pour vérifier celles-ci, nous avons effectué des analyses de fréquences sur les items portant sur le temps consacré à la lecture par plaisir de différents types de textes au pré-test et au post-test, dans tous les groupes (voir annexes 13 et 14). Nous prendrons en compte les deux dernières colonnes des tableaux comme référence pour nos comparaisons (lecture par plaisir "plusieurs fois par mois/jour") afin de détecter un éventuel changement.

Nous avons également calculé les gains relatifs/pertes relatives du temps consacré aux différents types de textes lus par plaisir afin de savoir si les élèves ont changé leurs habitudes de lecture.

### 5.4.1 Le groupe contrôle ne déclare aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction

Observons les réponses fournies par les élèves de la classe contrôle de première année commune lors du pré-test en ce qui concerne la fréquence de lecture de différents types de textes par plaisir.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ? Coche une seule case par ligne.				
	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	28	44	<b>22</b>	<b>6</b>
2) Des bandes dessinées.	5	28	<b>50</b>	<b>17</b>
3) Des Mangas.	61	17	<b>11</b>	<b>11</b>

4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	17	33	<b>28</b>	<b>22</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	11	33	<b>39</b>	<b>17</b>
6) Des journaux.	44	39	<b>17</b>	<b>0</b>

Tableau 21 : Pourcentages d'élèves du groupe contrôle au pré-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe contrôle au pré-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les bandes dessinées (67 %), les livres informatifs (56 %), les livres de fiction (50 %), les revues et magazines (28 %), les Mangas (22 %) et les journaux (17 %). Observons maintenant si les élèves ont modifié leurs pratiques après sept mois de pratiques de classe "traditionnelles" en ce qui concerne la compétence "lire" dans la classe contrôle.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ? Coche une seule case par ligne.				
	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	17	44	<b>28</b>	<b>11</b>
2) Des bandes dessinées.	0	44	<b>39</b>	<b>17</b>
3) Des Mangas.	61	11	<b>17</b>	<b>11</b>
4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	6	44	<b>39</b>	<b>11</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	17	50	<b>22</b>	<b>11</b>
6) Des journaux.	34	33	<b>22</b>	<b>11</b>

Tableau 22 : Pourcentages d'élèves du groupe contrôle au post-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Selon le tableau 22 de la page précédente, les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe contrôle au post-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les bandes dessinées (56 %), les livres de fiction (50 %), les revues et magazines (39 %), les livres informatifs (33 %), les journaux (33 %) et les Mangas (28 %).

Observons maintenant les gains relatifs (pertes relatives) en ce qui concerne la fréquence de lecture par plaisir de différents types de textes dans le groupe contrôle.

Types de textes	Pré-test	Post-test	Gain brut/ perte brute	Gain relatif/ perte relative
Revue, magazines	28	39	+ 11	0,15
Bandes dessinées	67	56	- 11	- 0,16
Mangas	22	28	+ 6	0,08
Livres de fiction	50	50	0	0
Livres informatifs	56	33	- 23	<b>- 0,41</b>
Journaux	17	33	+ 16	<b>0,19</b>

*Tableau 23 : Gains relatifs/pertes relatives (en pourcentages) en ce qui concerne la fréquence de lecture ("plusieurs fois par mois/jour") par plaisir de différents types de textes dans le groupe contrôle.*

La fréquence de lecture par plaisir de livres informatifs a diminué. Il en va de même, mais dans une moindre mesure, pour les bandes dessinées, même si celles-ci restent le type de lecture préféré du groupe contrôle. Nous observons aussi une augmentation de l'intérêt pour la lecture de journaux (il a pratiquement doublé entre le pré-test et le post-test). Nous constatons la même tendance pour la lecture de revues et de magazines. En ce qui concerne les livres de fiction, aucun changement de pratique de lecture entre le pré-test et le post-test n'est observé, mais ils deviennent le deuxième type de texte lu par plaisir du groupe contrôle au "temps 1". Les Mangas, eux, ne semblent pas rencontrer plus de succès en fin d'année scolaire.

#### 5.4.2 Le groupe expérimental déclare une légère augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction

Observons maintenant les réponses fournies par les élèves de la classe expérimentale de première année commune lors du pré-test en ce qui concerne la fréquence (point de vue du temps consacré à l'activité) de lecture par plaisir de différents types de textes.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ?  
Coche une seule case par ligne.

	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	21	58	<b>21</b>	<b>0</b>
2) Des bandes dessinées.	26	37	<b>26</b>	<b>11</b>
3) Des Mangas.	95	5	<b>0</b>	<b>0</b>
4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	42	26	<b>16</b>	<b>16</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	21	48	<b>26</b>	<b>5</b>
6) Des journaux.	47	37	<b>11</b>	<b>5</b>

Tableau 24 : Pourcentages d'élèves du groupe expérimental de première année au pré-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Nous pouvons constater que les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe contrôle au pré-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les bandes dessinées (37 %), les livres de fiction (32 %), les livres informatifs (31 %), les revues et magazines (21 %), les journaux (16 %). Les Mangas, eux, ne sont que parfois lus (5 %) par les élèves de la classe expérimentale de première année commune lors du pré-test.

Observons maintenant si les élèves ont modifié leurs pratiques après avoir vécu notre dispositif expérimental durant sept mois et, plus particulièrement, après avoir



eu la possibilité d'emprunter plusieurs types de livres/textes lors des visites en bibliothèque.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ? Coche une seule case par ligne.				
	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	32	47	<b>21</b>	<b>0</b>
2) Des bandes dessinées.	10	37	<b>37</b>	<b>16</b>
3) Des Mangas.	89	11	<b>0</b>	<b>0</b>
4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	10	32	<b>37</b>	<b>21</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	5	74	<b>21</b>	<b>0</b>
6) Des journaux.	37	37	<b>26</b>	<b>0</b>

Tableau 25 : Pourcentages d'élèves du groupe expérimental de première année au post-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Dans le tableau 25, nous pouvons constater que les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe expérimental de première année commune au post-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les livres de fiction (58 %), les bandes dessinées (53 %), les journaux (26 %), les livres informatifs (21 %) et les revues et magazines (21 %). Les Mangas, eux, restent un type de texte qui n'est que parfois lu (11 %).

Observons maintenant les gains relatifs (pertes relatives) en ce qui concerne la fréquence de lecture par plaisir de différents types de textes dans le groupe expérimental de première année commune.

Types de textes	Pré-test	Post-test	Gain brut/ perte brute	Gain relatif/ perte relative
Revue, magazines	21	21	0	0
Bandes dessinées	37	53	+ 16	0,25
Mangas	5 ("parfois")	11 ("parfois")	+ 6	0,06
Livres de fiction	32	58	+ 26	<b>0,38</b>
Livres informatifs	31	21	- 10	<b>- 0,32</b>
Journaux	16	26	+ 10	0,12

Tableau 26 : Gains relatifs/pertes relatives (en pourcentages) en ce qui concerne la fréquence de lecture ("plusieurs fois par mois/jour") par plaisir de différents types de textes dans le groupe expérimental de première année commune.

Suite à l'analyse des données reprises dans le tableau 26, nous pouvons constater que la fréquence de lecture des livres de fiction a augmenté : ils deviennent la lecture par plaisir préférée du groupe expérimental de première année. L'intérêt augmente également pour les bandes dessinées, le deuxième type de texte lu par plaisir dans ce groupe en fin d'année scolaire. Si la lecture de journaux a légèrement augmenté, la fréquence de lecture de livres informatifs par plaisir a légèrement chuté. Celle des revues et magazines est restée stationnaire. Par contre, les Mangas ne semblent pas rencontrer plus de succès lors du post-test, et ce malgré la possibilité d'en louer gratuitement à la bibliothèque communale.

Observons maintenant les réponses fournies par les élèves de la classe expérimentale de deuxième année commune lors du pré-test en ce qui concerne la fréquence (point de vue du temps consacré à l'activité) de lecture par plaisir de différents types de textes.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ? Coche une seule case par ligne.				
	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	21	46	<b>33</b>	<b>0</b>
2) Des bandes dessinées.	21	46	<b>25</b>	<b>8</b>
3) Des Mangas.	96	4	<b>0</b>	<b>0</b>
4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	29	50	<b>17</b>	<b>4</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	33	42	<b>21</b>	<b>4</b>
6) Des journaux.	25	42	<b>25</b>	<b>8</b>

Tableau 27: Pourcentages d'élèves du groupe expérimental de deuxième année au pré-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Nous pouvons constater que les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe expérimental de deuxième année commune au pré-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les bandes dessinées (33 %), les revues et magazines (33 %), les journaux (33 %), les livres informatifs (25 %) et les livres de fiction (21 %). Les Mangas, eux, ne sont que parfois lus (4 %) par les élèves de la classe expérimentale de deuxième année commune lors du pré-test.

Observons maintenant si les élèves ont modifié leurs pratiques après avoir vécu notre dispositif expérimental durant sept mois et, plus particulièrement, après avoir eu la possibilité d'emprunter plusieurs types de livres/textes lors des visites en bibliothèque.

L. 3 : A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie ?				
Coche une seule case par ligne.				
	Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1) Des revues, des magazines.	4	42	<b>46</b>	<b>8</b>
2) Des bandes dessinées.	21	42	<b>33</b>	<b>4</b>
3) Des Mangas.	96	4	<b>0</b>	<b>0</b>
4) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	25	37	<b>38</b>	<b>0</b>
5) Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	17	37	<b>38</b>	<b>8</b>
6) Des journaux.	17	37	<b>33</b>	<b>13</b>

Tableau 28 : Pourcentages d'élèves du groupe expérimental de deuxième année au post-test qui lisent par plaisir différents types de textes.

Les types de textes lus le plus fréquemment par plaisir dans le groupe expérimental de deuxième année commune au post-test sont les suivants, dans un ordre décroissant : les revues et magazines (54 %), les livres informatifs (46 %), les journaux (46 %), les livres de fiction (38 %) et les bandes dessinées (37 %). Les Mangas, eux, restent un type de texte qui n'est que parfois lu (4 %).

Observons maintenant les gains relatifs (pertes relatives) en ce qui concerne la fréquence de lecture par plaisir de différents types de textes dans le groupe expérimental de deuxième année commune.

Types de textes	Pré-test	Post-test	Gain brut/ perte brute	Gain relatif/ perte relative
Revue, magazines	33	54	+ 21	<b>0,31</b>
Bandes dessinées	33	37	+ 4	0,06
Mangas	4 ("parfois")	4 ("parfois")	0	<b>0</b>
Livres de fiction	21	38	+ 17	0,22
Livres informatifs	25	46	+ 21	0,28
Journaux	33	46	+ 13	0,19

Tableau 29 : Gains relatifs/pertes relatives (en pourcentages) en ce qui concerne la fréquence de lecture de différents types de textes ("plusieurs fois par mois/jour") par plaisir dans le groupe expérimental de deuxième année commune.

Les données reprises dans le tableau 29 nous indiquent que nous n'avons aucune perte relative au post-test, au contraire : à part pour les Mangas, qui ne semblent pas plus intéresser le groupe expérimental de deuxième année que celui de première année, l'intérêt pour tous les types de textes a augmenté.

Nous pouvons observer que c'est la fréquence de lecture des revues et magazines qui a le plus augmenté, faisant de ce type de texte le préféré de la classe expérimentale de deuxième année lors du post-test. Cette augmentation est quasi identique pour les livres informatifs et, d'une manière dégressive, pour les livres de fiction (troisième type de texte préféré au "temps 1") et les journaux. Les livres informatifs et les journaux deviennent à parts égales les deuxièmes types de textes les plus souvent lus par plaisir par ce groupe en fin d'année scolaire. C'est la fréquence de "lecture plaisir" des bandes dessinées qui a le moins augmenté, même si elles sont toujours l'objet d'un vif intérêt chez les adolescents.

## CHAPITRE VI. INTERPRETATION ET DISCUSSION

---

Nous allons maintenant mettre en lien nos hypothèses et nos résultats afin de tenter, à la lumière de la littérature scientifique, de répondre à nos questions de recherche.

### 6.1 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture ?

---

Pour rappel, notre première hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence positive sur la motivation intrinsèque des élèves en lecture.**

Celle-ci a été formulée suite aux constats effectués dans la littérature scientifique. En effet, selon Périer (2007), on constate une baisse de la pratique de lecture à l'adolescence. De plus, "*en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans d'autres pays, la motivation à lire tend à diminuer à partir de la 4<sup>e</sup> année (cf. PIRLS 2011) jusqu'à l'âge de 15 ans (cf. PISA 2009)*". (Garbe, Géron, Lafontaine, Mallows, Schillings et Valtin, 2016, p. 10).

Pour tenter de répondre à notre question de recherche, nous allons vérifier nos trois sous-hypothèses l'une après l'autre.

#### 6.1.1 Le groupe contrôle présente une légère diminution de la motivation intrinsèque en lecture

---

Durant sept mois, les élèves du groupe contrôle n'ont bénéficié d'aucune pratique de classe propre à notre dispositif expérimental. En effet, le travail de la compétence "lire" a été réalisé de manière traditionnelle, sans promouvoir intentionnellement la motivation intrinsèque en lecture.

Observons-nous la même tendance que celle décrite dans la littérature scientifique dans notre groupe contrôle lors du post-test?

Si nos résultats mettent en évidence une légère baisse de la moyenne de la motivation intrinsèque en lecture dans le groupe contrôle au "temps 1", ceux-ci ne sont toutefois pas significatifs. En effet, une perte relative est observée mais elle n'est pas conséquente. Si nous ne pouvons affirmer que l'absence de pratiques de classe propres à notre dispositif a joué un rôle dans cette légère baisse de motivation, nous pouvons au moins observer que le travail "traditionnel" de la compétence "lire" n'a pas favorisé une augmentation de la "lecture plaisir", bien au contraire. Les élèves

ont tous lu les mêmes livres, ont été évalués sur ceux-ci grâce à une interrogation de vérification de lecture et n'ont pas ou très peu échangé au sein de la classe sur leur ressenti par rapport à l'histoire, aux personnages etc. Comment tenter d'expliquer cela ? Selon Lafontaine (2002, p. 15) :

*"La plupart des enseignants imposent de telles lectures, mais hélas celles-ci débouchent rarement sur un véritable apprentissage. Habituellement, la lecture obligée se termine par un contrôle individuel : par quelques questions, l'enseignant vérifie que l'élève a bien accompli son "devoir". Et l'occasion est ainsi manquée de discuter en petits ou en grands groupes de ce livre que plusieurs élèves ont lu, de confronter les points de vue, de partager ses émotions, de faire état de ses (in)compréhensions, d'approfondir son interprétation... Pouvoir discuter en classe des livres qu'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences."*

Si nous ne pouvons confirmer notre première sous-hypothèse de manière empirique, nous pouvons au moins constater que, sans pratiques de classe visant à encourager la motivation intrinsèque en lecture, la moyenne de celle-ci a tendance à stagner, voire à baisser légèrement.

#### 6.1.2 Le groupe expérimental de première année commune présente une motivation intrinsèque en lecture stable, voire une légère augmentation

Durant sept mois, le groupe expérimental de première année commune a bénéficié de notre dispositif visant à encourager la "lecture plaisir". En effet, comme nous l'avons démontré lors de la présentation de nos résultats, les élèves ont bien perçu les changements dans les pratiques de classe, et plus particulièrement le libre choix de lectures (destiné à satisfaire leur besoin d'autonomie selon Deci et Ryan, 2000) et l'exploitation de celles-ci au-travers d'échanges sociaux (destinés à satisfaire leur besoin d'appartenance sociale selon Deci et Ryan, 2000).

Etant donné les constats de la littérature scientifique, nous avons émis l'hypothèse qu'en bénéficiant de notre dispositif expérimental, la motivation intrinsèque en lecture de ce groupe resterait stable, voire augmenterait légèrement. Si nous avons observé que la moyenne de celle-ci avait légèrement augmenté lors du post-test, les effets ne sont toutefois pas significatifs. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la

mise en place de notre dispositif expérimental a favorisé une légère augmentation de la "lecture plaisir", ou au minimum a stabilisé celle-ci dans le groupe expérimental de première année, même si nous n'avons constaté aucune perte relative, mais observé un léger gain relatif.

Cependant, si nous prenons la valeur de  $Pr > F$  complète dans notre ANOVA de la classe contrôle de première année (voir annexe 8), nous pouvons constater que celle-ci, ayant été arrondie conventionnellement à 0,06 pour la présentation de nos résultats, est en réalité de 0,0567 ! Gardons à l'esprit que le nombre de sujets dans ce groupe reste peu élevé pour ce genre de recherche (19 élèves) et que cela a pu jouer en notre défaveur en ce qui concerne les résultats de nos différentes analyses.

Si nous comparons la moyenne de la motivation intrinsèque en lecture au post-test de la classe expérimentale de première année avec celle de la classe contrôle, les résultats sont encourageants. Comment expliquer cette différence? Il semble, par exemple, que le libre choix de lectures (ou le soutien à l'autonomie, selon Guthrie, Wigfield et You, 2012) ait rencontré les attentes de certains élèves de ce groupe, notamment parce qu'ils avaient la possibilité d'emprunter à la bibliothèque un livre narratif ou informatif dont le sujet les intéressait particulièrement (contrairement aux élèves du groupe contrôle qui devaient lire des livres imposés). De même, cette liberté leur a permis, tout comme le mentionnent Guthrie et Klauđa (2014), de choisir une lecture correspondant à un niveau de difficulté acceptable pour eux, ce qui favorise l'intérêt pour la pratique de lecture. Tout au long de la recherche, nous avons pu constater l'impact positif des visites régulières à la bibliothèque communale sur l'enthousiasme des élèves, cet élément n'est donc pas à négliger. En effet, selon Périer (2007), ce sont les adolescents qui aiment le moins l'activité de lecture qui profitent le plus de l'accès à une grande quantité et variété d'écrits :

*"En offrant un espace plus libre dans son fonctionnement – qui attire à lui des usagers non-inscrits conservant ainsi une forme d'indépendance –, plus ouvert dans ses choix de lectures et en partie délivré du marquage scolaire, la bibliothèque apparaît comme un équipement proche et familier, « habité » pour des usages diversifiés, jusqu'à faire localement l'objet d'une appropriation collective." (Périer 2007, p. 53)*

De plus, la bibliothèque était un lieu d'échanges sociaux contribuant au renforcement du sentiment d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000) : les élèves



du groupe expérimental de première année savaient que leurs condisciples de la classe contrôle de première année ne fréquentaient pas ce lieu. Ils se sont non seulement sentis privilégiés, mais ils ont surtout profité des connaissances des bibliothécaires pour se renseigner sur les choix de lectures rencontrant leurs intérêts. Au fur et à mesure des visites, ils interagissaient également entre eux pour demander conseil à leurs pairs en fonction des livres précédemment empruntés.

Nous pouvons confirmer notre deuxième sous-hypothèse : en bénéficiant de pratiques de classe visant à encourager la motivation intrinsèque en lecture, la moyenne de celle-ci a tendance à augmenter légèrement. Gardons toutefois à l'esprit l'influence de la désirabilité sociale sur les réponses fournies lors du post-test par les élèves de cette classe dont nous étions l'enseignante principale à raison de huit heures par semaine.

### 6.1.3 Le groupe expérimental de deuxième année commune présente une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture

Le groupe expérimental de deuxième année commune a non seulement vécu notre dispositif durant sept mois, mais il a également bénéficié de pratiques de classe telles que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, l'organisation de cercles de lecture et d'échanges sociaux suite aux livres lus (mais imposés) lors de l'année scolaire précédente.

En prenant en compte les aménagements mis en place en lecture sur une plus longue période dans ce groupe, nous avons émis l'hypothèse que la motivation intrinsèque de ces élèves augmenterait suite à la mise en place de notre dispositif expérimental durant sept mois. Les élèves ont d'ailleurs bien perçu les pratiques de classe propres à celui-ci. Dans ce groupe, nous constatons une augmentation de la moyenne de la motivation intrinsèque en lecture lors du post-test et les résultats sont significatifs. Le gain relatif est toutefois similaire à celui du groupe expérimental de première année.

Il semble que notre dispositif expérimental ait eu un impact positif sur la "lecture plaisir" des élèves de deuxième année. Ces résultats sont encourageants, d'autant plus que dans une étude menée en France par Périer (2007), cet auteur a constaté que la baisse de la "lecture plaisir" se situait surtout entre la 6<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année (en France, donc entre la 1<sup>e</sup> et la 2<sup>e</sup> année secondaire en Belgique). Gardons toutefois à l'esprit qu'une partie des pratiques de classe encourageant la motivation en lecture a été

dispensée sur une plus longue période que dans le groupe expérimental de première année, ce qui pourrait expliquer les résultats hautement significatifs en deuxième année (avec un nombre légèrement plus élevé de sujets : 24 élèves en 2<sup>e</sup> secondaire pour 19 élèves en 1<sup>ère</sup> secondaire). Si, par exemple, la mise en place de cercles de lecture a permis de travailler la motivation, les processus de compréhension, mais aussi l'intérêt sur le contenu des récits à travers les échanges sociaux (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013), leurs effets bénéfiques ont pu être plus marqués en ayant été pratiqués durant une plus longue période. Périer (2007) postule que le choix de lecture via l'avis ou la discussion avec les pairs se renforce à l'arrivée au collège, et plus encore entre la 6<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année (en France, donc entre la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>e</sup> année secondaire en Belgique). Une fois encore, le fait de se connaître depuis deux années scolaires a sans doute favorisé les échanges sociaux entre les élèves de ce groupe.

Nous pouvons donc confirmer notre troisième sous-hypothèse : suite à la mise en place de notre dispositif expérimental, la motivation intrinsèque en lecture des élèves augmente. Nous effectuons toutefois cette confirmation avec précaution étant donné la désirabilité sociale dont les effets ont dû être plus marqués dans cette classe où nous sommes l'enseignante principale (pour les cours de français et d'histoire) depuis septembre 2016.

## 6.2 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur le "concept de soi" des élèves en lecture?

---

Pour rappel, notre deuxième hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence positive sur le "concept de soi" des élèves en lecture.**

Des études effectuées en milieu scolaire telles que celle de Guthrie et al. (2004) suggèrent de prendre en compte le "concept de soi" de l'élève dans les dispositifs destinés à accroître la compréhension et la motivation en lecture. En effet, le "self concept" en lecture est non seulement relié à la motivation intrinsèque en lecture, mais aussi aux performances réalisées dans ce domaine, et tout spécialement au début de l'enseignement secondaire (Retelsdorf, Köller et Möller, 2014).

Pour tenter de répondre à notre question de recherche, nous allons vérifier nos deux sous-hypothèses l'une après l'autre.

### 6.2.1 Le groupe contrôle présente une légère baisse du "concept de soi" en lecture

---

Durant sept mois, les élèves du groupe contrôle n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et n'ont pas été invités à auto-évaluer leurs progrès et leur "concept de soi" en lecture. En effet, le professeur de français en charge de cette classe n'a reçu aucune formation sur les apprentissages spécifiques à ces deux dimensions.

Dès lors, comment a évolué le "concept de soi" en lecture des élèves dans un groupe où rien n'a été réalisé intentionnellement pour le renforcer positivement?

Nos résultats mettent en évidence une légère baisse de la moyenne du "concept de soi" en lecture dans le groupe contrôle au "temps 1", mais ceux-ci ne sont pas significatifs. Même si nous avons observé une légère perte relative du "concept de soi" en lecture, nous ne pouvons affirmer que l'absence de pratiques de classe propres à notre dispositif a joué un rôle dans celle-ci. Nous pouvons au moins constater que sans enseignement explicite des stratégies de compréhension et d'auto-évaluation régulière des progrès en lecture, aucune augmentation du "concept de soi" n'est observée chez les élèves, bien au contraire. Comment tenter d'expliquer cela ?

Les élèves ont tous été évalués par le professeur, et uniquement lui, lors des interrogations traditionnelles de vérification de lecture "pour des points". Selon toute vraisemblance, les élèves ont poursuivi davantage des buts de performances et non d'apprentissages (Dweck et Leggett, 1988). Or, selon Bandura (1977), il est important qu'un élève reçoive un feed-back de progrès et puisse s'auto-évaluer pour augmenter son sentiment d'auto-efficacité qui, nous l'avons vu dans la revue de la littérature, est étroitement relié au "concept de soi".

Si nous ne pouvons confirmer notre première sous-hypothèse de manière empirique, nous pouvons au moins constater que sans pratiques de classe visant à encourager le "concept de soi" en lecture, la moyenne de celui-ci a tendance à baisser légèrement.

## 6.2.2 Les groupes expérimentaux présentent une stabilité du "concept de soi" en lecture, voire une légère augmentation

---

Dans les deux groupes expérimentaux, les élèves ont bénéficié durant sept mois d'un dispositif expérimental destiné à encourager la motivation intrinsèque en lecture par le biais de pratiques de classe portant, entre autres, sur le "concept de soi" en lecture. La classe expérimentale de deuxième année a bénéficié d'une partie du dispositif durant l'année scolaire précédente, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment.

En effet, nous avons régulièrement encouragé les élèves à comparer leur "concept de soi" en deux temps (passé/présent), ce qui devait leur permettre de prendre conscience de l'évolution qu'ils avaient réalisée, mais également d'effectuer une autorégulation de leurs apprentissages (Martinot, 2001). Celle-ci était favorisée par l'enseignement explicite des stratégies de compréhension et la pratique de cercles de lecture destinés à satisfaire le besoin de "sentiment de compétence" de l'élève (Deci et Ryan, 2000). Selon Périer (2007), la pratique d'échanges sociaux peut également agir en partie sur le "concept de soi" en lecture :

*"Une démarche visant à renforcer la socialisation de la lecture et les sociabilités autour du livre suggère par conséquent, le concours et la médiation des pairs dans le processus d'appropriation de la lecture et de construction d'une représentation et d'acceptation de soi comme lecteur. Il s'agit, ce faisant, de permettre la réhabilitation et la mise en partage de pratiques de lecture soudées par des expériences communes."*  
(Périer, 2007, p. 54)

Dès lors, qu'en est-il de l'évolution du "concept de soi" en lecture des élèves ayant bénéficié de notre dispositif expérimental?

Etant donné les constats de la littérature scientifique, nous avons émis l'hypothèse qu'en bénéficiant de notre dispositif expérimental, le "concept de soi" en lecture des groupes expérimentaux resterait stable, voire augmenterait légèrement.

Nous avons observé que la moyenne du "concept de soi" en lecture avait augmenté lors du post-test dans les deux groupes expérimentaux. Les effets sont significatifs.

Comme nous pouvions nous y attendre, la moyenne du groupe expérimental de première année au post-test est plus élevée que celle du groupe contrôle. Par contre,

de manière surprenante, elle l'est également par rapport au groupe expérimental de deuxième année. En effet, étant donné que ces élèves ont bénéficié de pratiques de classe particulières durant l'année scolaire précédente, nous nous attendions à ce que la moyenne du "concept de soi" en lecture du groupe de deuxième année soit légèrement supérieure à celle du groupe de première année. Il n'en est rien ! C'est également dans la classe expérimentale de première année commune que le gain relatif est le plus élevé. Comment expliquer cette différence ?

Dans ce groupe, il y a probablement eu un effet de "nouveau" qui, avec le temps, a sans doute eu tendance à s'estomper un peu. Retelsdorf, Köller et Möller (2014) ont constaté que si les performances en lecture d'un élève restaient stables, l'influence du "concept de soi" sur celles-ci pouvait baisser et vice-versa. Ils ont également observé qu'en présence d'une classe de très bons lecteurs, le "concept de soi" d'un élève pouvait avoir tendance à diminuer : il ne compare plus ses performances antérieures et postérieures, il compare ses performances avec ses pairs. De cette manière, il s'inscrirait davantage dans des buts de performance et non d'apprentissage (Dweck et Leggett, 1988).

Dans cette recherche, nous n'avons pas mesuré les performances des élèves en lecture aux pré et post-test, nous ne pouvons donc pas les mettre en lien avec le "concept de soi" pour tenter de comprendre ce qu'il s'est passé dans la classe expérimentale de deuxième année. Nous avons réalisé des corrélations entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture (voir annexe 17), cependant celles-ci ne sont pas d'une grande utilité pour comprendre cette différence avec la classe expérimentale de première année.

Nous retiendrons donc l'impact positif que notre dispositif expérimental semble avoir eu sur le groupe expérimental en général, et particulièrement dans la classe de première année. En effet, il semble que les élèves aient bénéficié du travail sur les stratégies de compréhension et de l'auto-évaluation, favorisant des buts d'apprentissage, une augmentation du "concept de soi" en lecture et une autorégulation. Nous pouvons donc confirmer notre deuxième sous-hypothèse : suite à la mise en place de notre dispositif expérimental, le "self concept" en lecture des élèves augmente. Nous effectuons toutefois cette confirmation avec précaution étant donné l'influence de la désirabilité sociale dans ces classes où nous sommes l'enseignante principale (pour les cours de français et d'histoire).

### 6.3 Quels sont les effets du dispositif expérimental sur la fréquence des types de textes lus par plaisir ?

---

Pour rappel, notre troisième hypothèse est la suivante : **le dispositif expérimental a une influence sur la fréquence des types de textes lus par plaisir, et particulièrement sur les livres de fiction.**

Pour quelle raison accordons-nous de l'importance à la lecture par plaisir de différents types de textes ? Parce qu' "*[...] en toute logique, les élèves de 15 ans qui diversifient leurs lectures sont plus performants que ceux qui limitent leurs lectures.*" (Kirsch, De Jong, Lafontaine, Mc Queen., Mendelovits, et Monseur , 2003, p. 114).

Dans l'évaluation internationale PISA 2000, des profils de lecture ont été établis sur base de la fréquence de lecture de différents types de textes (Kirsch, De Jong, Lafontaine, Mc Queen, Mendelovits et Monseur, 2003). Nos items provenant en partie de cette enquête, nous utiliserons cette classification comme base pour nos interprétations.

Celle-ci comporte quatre profils selon la fréquence de lecture de deux catégories de textes : les textes courts (revues, magazines, journaux, bandes dessinées, Mangas, livres informatifs) et les textes longs (livres de fiction). Nous classons les livres informatifs dans les textes courts car les élèves peuvent y effectuer une lecture sélective en ne s'attardant que sur le(s) chapitre(s) rencontrant leur intérêt.

- Profil 1, les lectures peu diversifiées : les lecteurs lisent peu ou pas de textes courts et longs.

- Profil 2, les lectures modérément diversifiées : les lecteurs lisent plus souvent certains textes courts et rarement des textes longs.

- Profil 3, les lectures diversifiées de textes courts : les lecteurs privilégient les textes courts et lisent occasionnellement des textes longs.

- Profil 4 : les lectures diversifiées de textes longs : les lecteurs privilégient les textes longs et lisent régulièrement des textes courts.

Pour tenter de répondre à notre question de recherche, nous allons vérifier nos deux sous-hypothèses l'une après l'autre.

### 6.3.1 Le groupe contrôle ne déclare aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction

---

Durant sept mois, le groupe contrôle a lu des livres imposés et n'a pas bénéficié de visites régulières à la bibliothèque communale afin de pouvoir louer différents types de textes (livres narratifs, informatifs, bandes dessinées, Mangas, magazines etc.). En classe, les élèves ont travaillé exclusivement des textes courts (narratifs, informatifs, argumentatifs) présents dans le manuel "Voie Active 1".

Observe-t-on un changement dans les différents types de textes lus par plaisir dans la classe contrôle, et principalement en ce qui concerne les livres de fiction, alors que celle-ci n'a pas bénéficié de notre dispositif expérimental ?

Si quelques changements sont observés entre le pré et le post-test, ceux-ci ne sont pas spectaculaires. En effet, les bandes dessinées restent la lecture préférée de ce groupe. Aucun changement n'est observé en ce qui concerne les livres de fiction. Si la lecture de revues, de magazines et de journaux a augmenté, celle des livres informatifs a diminué. Les Mangas ne semblent pas rencontrer l'intérêt de nombreux élèves. Nous étions donc en présence d'un profil de lecture trois lors du pré-test (lecture diversifiée de textes courts), et celui-ci est resté identique.

Nous pouvons donc confirmer notre première sous-hypothèse, à savoir qu'en l'absence de notre dispositif expérimental, aucune augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction n'a été observée dans le groupe contrôle.

### 6.3.2 Le groupe expérimental déclare une légère augmentation de la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction

---

Dans le groupe expérimental, les élèves ont bénéficié durant sept mois, en plus du travail habituel de différents types de textes dans le manuel "Voie Active" tomes 1 ou 2, de visites régulières à la bibliothèque communale pour y louer divers types d'écrits. De plus, plusieurs types de textes courts ont également été travaillés en cercles de lecture. Cela a-t-il eu une influence sur la diversité d'écrits lus par plaisir dans les groupes expérimentaux, et particulièrement en ce qui concerne les livres de fiction ?

Dans la classe expérimentale de première année, nous pouvons observer un changement de profil de lecture. En effet, au pré-test celui-ci est davantage de type trois (lectures diversifiées de textes courts) : les élèves préfèrent lire par plaisir des

bandes dessinées, des textes narratifs et informatifs en seconde position, suivis d'autres textes courts tels que les revues, magazines et journaux. Au post-test, le profil de lecture devient de type quatre (lecture diversifiée de textes longs) : les élèves déclarent aimer lire en première position les livres de fiction. Les bandes dessinées se classent juste derrière ceux-ci, suivies des journaux, des livres informatifs, des revues et magazines. Que ce soit au pré-test ou au post-test, les Mangas ne rencontrent pas beaucoup l'intérêt des adolescents.

Dans la classe expérimentale de deuxième année, nous observons également un changement de profil de lecture. En effet, lors du pré-test, celui-ci correspond davantage au profil deux (lectures modérément diversifiées) : les élèves aiment lire de manière quasi équivalente les bandes dessinées, les revues/magazines et les journaux. Ces types de lectures sont suivis des livres informatifs et de fiction. Lors du post-test, leur profil de lecture évolue vers le type trois (lectures diversifiées de textes courts) : les élèves marquent une préférence pour les revues et magazines. Celle-ci est suivie équitablement par la lecture de journaux et de livres informatifs. Même si la fréquence de lecture des livres de fiction a légèrement augmenté dans ce groupe lors du post-test, ils sont, avec les bandes dessinées, les deux derniers types de textes lus par plaisir. Les Mangas ne semblent pas rencontrer les préférences des élèves ni au pré-test, ni au post-test. Cette tendance à préférer les revues et magazines aux bandes dessinées à l'approche des quinze ans a déjà été observée dans l'enquête PISA 2000 (Kirsch, De Jong, Lafontaine, Mc Queen., Mendelovits, et Monseur, 2003).

Nous pouvons donc confirmer notre deuxième sous-hypothèse, à savoir qu'en présence de notre dispositif expérimental, la fréquence de lecture par plaisir des livres de fiction augmente légèrement. Cependant, cette augmentation est plus marquée dans la classe expérimentale de première année.



## CHAPITRE VII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

Notre recherche avait pour but la mise en place et l'évaluation d'une intervention visant à accroître la motivation en lecture d'élèves du premier degré commun de la Province de Namur. Le dispositif expérimental était composé de pratiques de classe inspirées de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) car celle-ci correspondait aux conseils figurant dans les rapports Eurydice 2011 et PIRLS 2016 pour accroître la motivation en lecture.

Il semble qu'un dispositif se basant sur les trois besoins fondamentaux de Deci et Ryan (2000) soit efficace. En effet, même si les résultats ne sont pas toujours statistiquement significatifs, nous avons observé dans nos classes expérimentales non seulement une augmentation de la motivation intrinsèque mais également du "concept de soi", deux dimensions étroitement liées en lecture (Guthrie et al., 2004). En nous penchant sur les types de textes lus le plus souvent par plaisir, nous avons constaté une diversité dans les profils de lecteurs, ce qui est encourageant : il existe des moyens de mettre les élèves en appétit pour la lecture ! Nous avons également observé une augmentation de l'intérêt pour les livres de fiction, même si ceux-ci ne sont pas majoritairement le type de lecture préféré des élèves.

Les résultats de notre recherche confirment donc ce qui est mentionné dans les études scientifiques telles que celle de Wigfield et Guthrie (1997) : en l'absence d'une motivation fortement autodéterminée, encouragée notamment par le biais de pratiques de classe ciblées, la motivation intrinsèque en lecture a tendance à baisser. Par contre, si des pratiques pédagogiques telles que celles décrites dans le modèle de Guthrie, Wigfield et You (2012) sont mises en place au sein de la classe, la motivation intrinsèque en lecture a tendance à augmenter. Celle-ci est étroitement liée aux performances en lecture des élèves et constitue donc un élément à prendre en compte pour les améliorer (Lafontaine et Baye, 2014).

Actuellement, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence encourage la mise en place de pratiques de classe permettant d'augmenter les performances des élèves en lecture. En effet, l'amélioration de celles-ci dans les évaluations internationales constitue un indicateur de suivi des mesures à mettre en place pour la compétence "lire" dans le plan de pilotage des écoles. Les recherches sur la motivation intrinsèque en lecture constituent une source d'inspiration pour les enseignants

souhaitant relever le défi et désirant mettre en place un climat scolaire favorisant l'amélioration des performances des élèves en lecture.

Notre recherche présente quelques limites. Tout d'abord, l'influence de la désirabilité sociale. En effet, nous étions le professeur principal des élèves du groupe expérimental, bien informé du but de notre recherche. Même si nous avons insisté sur l'anonymat des questionnaires et sur l'importance d'y répondre en toute honnêteté, nous devons interpréter nos résultats en tenant compte de ce biais. Nous avons personnellement soumis les pré et post-tests dans les trois groupes, peut-être aurions-nous dû demander à un collègue préalablement informé d'y procéder à notre place pour ne pas que notre simple présence influence les élèves. Ensuite, notre échantillon était relativement petit pour ce type de recherche, et non représentatif de l'ensemble de la population, notamment en ce qui concerne le genre : les filles y étaient largement sous-représentées. C'est pourquoi nous n'avons pas pris ce facteur en compte dans nos analyses. Si nous avions pu tirer un échantillon aléatoire et simple, les résultats obtenus auraient été plus représentatifs de l'ensemble de la population, mais cela était irréalisable pour notre recherche. De plus, même si nous avons identifié, via notre questionnaire, les pratiques de classe qu'ont vécues les élèves du groupe contrôle, nous n'avons pas soumis cet inventaire à leur professeur de français. Il aurait été intéressant de comparer ses réponses avec celles des élèves pour vérifier si celles-ci étaient semblables. Enfin, un biais d'importance se situe dans les multiples facteurs qui interviennent dans une classe et qui ont pu influencer les résultats : les relations entre le professeur et les élèves, les relations entre élèves, le contexte d'apprentissage, le comportement des élèves. D'un point de vue conceptuel, notre questionnaire aurait pu contenir des items portant sur ces différentes dimensions afin de les tenir sous contrôle dans des analyses de régressions multi-niveaux.

A l'issue de notre travail, plusieurs perspectives nous semblent évidentes. Tout d'abord, dans le cadre d'une recherche similaire, il serait intéressant de questionner quantitativement et qualitativement les élèves du groupe expérimental sur leur ressenti par rapport aux pratiques de classe spécifiques au dispositif. Ceci permettrait de savoir quels aspects propres à celui-ci rencontrent le plus les besoins, les attentes des élèves. Ensuite, d'un point de vue conceptuel, il nous semble qu'inclure dans le questionnaire d'autres dimensions intervenant dans la motivation intrinsèque en lecture, telles que les buts de performance/apprentissage de Dweck et Leggett (1988),

permettrait d'affiner l'interprétation des résultats. Enfin, il serait intéressant d'effectuer également une évaluation des performances en lecture des élèves avant et après la mise en place du dispositif expérimental afin de vérifier si, comme le prédit la littérature scientifique, une motivation fortement autodéterminée permet d'agir sur les performances en lecture.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Athey, I. (1985). Reading research in the affective domain. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 527-558). Newark, DE : International Reading Association.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34* (4), 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.91
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. (2<sup>e</sup> ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., & Schunck, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent....* (L'épreuve des faits). Paris : Editions du Seuil.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy : a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*, 773-785. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>

- Bong, M., & Clark R. E. (2010). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist, 34* (3), 139-153. doi: 10.1207/s15326985ep3403\_1
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre In E. Bourgeois & G. Chapelle, (2006). *Apprendre et faire apprendre*. (pp. 229-246). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2011.01.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Volume 1 : *Attachment*. New York, NY : Basic Books.
- Brookover, W. B., & Passalacqua, J. (1981). Comparison of aggregate self-concepts for populations with different reference groups. In G. Lynch et N. Hebishen (dir.), *Self concept, advances in theory research* (pp. 283-294). Cambridge, MA : Bullinger Publishing Company.
- Brossard, M., & Fijalkow, J (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : PUB.
- Brown, A., & Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie, 111*, (avril-mai-juin), 11-33.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix (Collège). Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.
- Chartier, A.- M., & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI Centre Georges Pompidou.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational process. In Berkowitz L. (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York, NY : Academic.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scales : self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. , & Ryan, R. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits : Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to asses adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- De Coster, Y., Baidak, N., Motiejunaite, A., Noorani, S., & Delhaxe A. (Eds). (2011). *L'enseignement de la lecture en Europe : contexte, politiques et pratiques*. Bruxelles : Eurydice Commission européenne. doi:10.2797/60219
- Détrez, C. (2016). À la recherche de la lecture perdue ? Les adolescents et la lecture en France aujourd'hui. In A. Quemin (dir.) & G. Villas Bôas (dir.), *Art et société : Recherches récentes et regards croisés, Brésil/France*. (pp. 1/21 - 21/21). Marseille, France : Open Edition Press. doi: 10.4000/books.oep.543
- Dupeyrat, C., Escribe, C. ,& Mariné, C. Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition (pp. 63-74).
- Dweck, C. , & Leggett, E. (1998). Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- European Commission ; Education, Audiovisual Culture Executive Agency. Eurydice. (2012). *L'enseignement de la lecture en Europe : Contextes, politiques et pratiques*. Luxembourg: Publications Office.

- Fagnant, A. (2017). Dimensions sociocognitives des apprentissages scolaires. Liège : Université de Liège. Retrieved from <https://www.ecampus.ulg.ac.be>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod. Retrieved from <https://www.dawsonera.com>
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (2e ed.). Paris : Dunod.
- Fenouillet, F., Marro, S., Meerschman, G., & Roussel, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 2009 (4) 397-422.  
doi:10.4074/S0013754509004030
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement : What's Most Important to Know About Motivation to Read. *Reading Teacher*, 65(3), 172-178.  
doi:10.1002/TRTR.01024
- Garbe, C., Géron, S., Lafontaine, D., Mallows, D., Schillings, P. & Valtin, R. (2016). *Littératie en Belgique francophone. Rapport court*. Cologne : European Literacy Policy Network ELINET.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Goigoux, R., & Thomazet, S. (2002). Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture*, 1-17.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh et I.G. Mattingley (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Gray, W. S., & Monroe, R. (1929). *The reading interests and habits of adults : a preliminary report*. New York : Macmillan.

- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement : A Developmental Perspective on their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.  
doi:10.1037/0022
- Gueyraud, J., & Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 299–322. doi:10.7202/502013ar
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading*. New York : Teacher College Press.
- Guthrie, J.T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged Reading*. New York: Teacher College Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J.T. , & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read : evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. Mc Cardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore : Brookes.
- Guthrie, J. T., & Klauda S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. doi:10.1002/rrq.81
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Baar (Eds.), *Handbook of reading research*.(3), 403-422. New Jersey



- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2016). Engagement and motivation in reading. In D. Pearson (Eds.), M. Barr, L. Kamil, P. B. Mosenthal, & R. Barr, *Handbook of Reading Research (3)*, 24, 403-422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et.al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>.
- Guthrie, J.T., Wigfield A., & You W. (2012) Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In : S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29)
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., Mc Queen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- Lafontaine, A., Terwagne, S., & Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (2002). A quinze ans, trop de jeunes sont brouillés avec la lecture... Retour sur les résultats de l'enquête PISA. *Caractères*, 7, 5-16.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : Un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40.
- Lafontaine, D. (2016). Analyse des processus d'enseignement. Liège : Université de Liège. Retrieved from <https://www.ecampus.ulg.ac.be>
- Lafontaine, D. (2016). Construction et analyse de questionnaires. Liège : Université de Liège. Retrieved from <https://www.ecampus.ulg.ac.be>

- Lafontaine, D. (2017). Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives. Liège : Université de Liège. Retrieved from <https://www.ecampus.ulg.ac.be>
- Lafontaine, D. , & Baye, A. (2014). De 2000 à 2012 : les élèves de 15 ans ont progressé en lecture. *Caractères*, 47, 9-18.
- Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. Liège : aSPe-ULiège.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts : An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement : A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F., Jansen, M., Nagengast, B., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2015). Dimensional Comparison Theory: Paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction*, 35, 16-32.
- Marsh, H. W. et Shavelson, R. J. (1985). Self-concept : Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502.  
doi:10.7202/009961ar
- Mc Clelland, D., Atkinson, J., Clark, R., & Lowell, E. (1953). *The Achievement Motive*, New York : Appleton-Century-Crofts.
- Meyer, B., & Ray, F. (2011). Structure strategy interventions : Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Ministère de l'Education d'Ontario. (2007). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *L'enseignement explicite des stratégies en communication orale*. Retrieved from [http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41\\_strategies\\_lecture\\_cycle\\_moyen.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf)
- Ministère de l'Education d'Ontario. (2004). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *Stratégies de compréhension en lecture*. Retrieved from [http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07\\_strategies\\_comprehension.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategies_comprehension.pdf)
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation ? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 96-115.
- OCDE (2014), *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*. Paris : les Editions de l'OCDE.  
Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170653>

- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3233567>
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. (Ouvertures psychologiques). Bruxelles: De Boeck.
- Perier, P. (2007). La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie, 158*, 43-57. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rfp/446#quotation>
- Retelsdorf, J., Köller, O. , & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction, 29*, 21-30.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern [Family conditions and individual predictors for students' reading comprehension]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55*, 227-237.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois : University Press.
- Ryan, R. ,& Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. ,& Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement : Motivation, learning and well-being. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Hanbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York, NY : Routledge.

- Ryan, R. , & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment : Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Schillings, P. (2016). Enseignement et apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur. Liège : Université de Liège. Retrieved from <https://www.ecampus.ulg.ac.be>
- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2017). *PIRLS 2016 : Note De Synthèse*. Liège : Université de Liège.
- Schillings, P., Dupont, V., & Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. In E. Falardeau, J. Dolz, J-L. Dumortier ,& P. Lefrançois (Eds.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur : PUN.
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4<sup>e</sup> primaire : Des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, 3.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2014). *PIRLS 2011 : enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire : rapport de recherche*. Liège : Université de Liège.
- Schillings, P. , & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15.

- Schillings, P., Poncelet, D., & Lafontaine, A. (2006). Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : Résultats d'une recherche menée en 1<sup>ère</sup> accueil. *Point sur la Recherche en Education (Le)*, 26(3-17). Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shogren, K., Faggella-Luby, M., Bae, S. , & Wehmeyer, M. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior : A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237.  
doi:10.1177/10983007040060040401
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept : The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Vallerand, R., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation : A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Vigot.
- Vayssettes, S., & Charbonnier, E. (2011). Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 55-63. Retrieved from <http://ries.revues.org/207>.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference ? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instructions*, 22(2), 79-91. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-233. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Wiener, B. (1989). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York : Springer-Verlag.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational psychology*, 89(3), 420-432. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>.
- Wilson, P., Sabiston, C., Mack, D., & Blanchard, C. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research : An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport & Exercise*, 13(5), 614-622.  
doi:10.1016/j.psychsport.2012.03.009

## ANNEXES

---

Annexe 1 : Questionnaire pré/post test.....	99
Annexe 2 : Stratégies de compréhension en lecture. Source : Ministère de l'Education d'Ontario. (2004). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. <i>Stratégies de compréhension en lecture</i> . Retrieved from <a href="http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategies_comprehension.pdf">http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategies_comprehension.pdf</a> ...	106
Annexe 3 : L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Source : Ministère de l'Education d'Ontario. (2007). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. <i>L'enseignement explicite des stratégies en communication orale</i> . Retrieved from <a href="http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf">http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf</a> .....	107
Annexe 4 : Séquence sur le travail des stratégies de compréhension en lecture adaptée de Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. & Raguideau, C. (2012). <i>Lector &amp; Lectrix (Collège). Apprendre à comprendre les textes</i> . Paris : Retz.....	118
Annexe 5 : Vérification de la fidélité du questionnaire : calcul des alphas de Cronbach (Logiciel SAS).....	123
Annexe 6 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans les trois groupes au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	127
Annexe 7 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe contrôle au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	129
Annexe 8 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe expérimental de première année au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	130
Annexe 9 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe expérimental de deuxième année au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	131
Annexe 10 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe contrôle au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	132
Annexe 11 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe expérimental de première année au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	133
Annexe 12 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe expérimental de deuxième année au pré et au post-test (Logiciel SAS).....	134
Annexe 13 : FREQUENCES, au pré-test dans les trois groupes (Logiciel SAS)...	135
Annexe 14 : FREQUENCES, au post-test dans les trois groupes (Logiciel SAS)...	150



Annexe 15 : CORRELATIONS, motivation intrinsèque en lecture et "concept de soi" en lecture au pré-test dans les trois groupes (Logiciel SAS).....	<b>164</b>
Annexe 16 : CORRELATIONS, motivation intrinsèque en lecture et "concept de soi" en lecture au post-test dans les trois groupes (Logiciel SAS).....	<b>166</b>
Annexe 17 : Résultats et interprétations des corrélations entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture au pré et au post-test dans les trois groupes.....	<b>168</b>

## Annexe 1 : Questionnaire pré/post test



Questionnaire du mémoire de TILLIER Vanessa, 2<sup>e</sup> master en Sciences de l'Education (2017-2018).

Promotrice : D. LAFONTAINE

### Cadre à remplir par le chercheur

ID Classe :	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID Élève :	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cher élève,

Dans le document suivant, tu trouveras plusieurs séries de questions nécessitant ton avis sur la lecture en général.

Lis-les attentivement et réponds-y sincèrement, en indiquant ce qui te correspond le mieux parmi les choix proposés. En effet, il n'y a pas de "bonne" ou "mauvaise" réponse! Pour toutes les questions, tu dois tout simplement cocher la case qui convient le mieux à ce que tu ressens (une seule case par proposition), à ce que tu penses en ce moment.

Tu peux demander des explications complémentaires si tu ne comprends pas une question.

Si tu t'es trompé, efface proprement ton premier choix et coche la nouvelle case choisie.

Tes réponses sont et resteront confidentielles : tu as remarqué que tes coordonnées ne figurent pas sur ce document, tu ne peux donc pas être identifié.

Je te remercie beaucoup de prendre le temps de répondre à ces questions!

Bonne fin de journée!

**SECTION 1 : Tes caractéristiques personnelles et scolaires**

<b>Q. 1</b>	<b>Es-tu une fille ou un garçon ?</b>	
	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub> Garçon	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub> Fille

<b>Q. 2</b>	<b>En quelle année scolaire es-tu?</b>	
	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub> 1 <sup>e</sup> secondaire	
	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub> 2 <sup>e</sup> secondaire	

**Q. 3 Environ combien de livres y a-t-il chez toi ? (Ne compte pas les revues, les journaux ni les livres d'école). Coche une seule case.**

<sub>1</sub> Aucun ou très peu (entre 0 et 10 livres)

Ceci représente 10 livres.



<sub>2</sub> Assez pour remplir une étagère (entre 11 et 25 livres)

Ceci représente 25 livres.



<sub>3</sub> Assez pour remplir une bibliothèque (entre 26 et 100 livres)

Ceci représente 100 livres.



<sub>4</sub> Assez pour remplir une bibliothèque (entre 101 et 200 livres)

Ceci représente 200 livres.



<sub>5</sub> Assez pour remplir trois bibliothèques ou plus (plus de 200 livres)

Ceci représente plus de 200 livres



**Q. 4** A quelle fréquence effectues-tu les activités suivantes? Coche une seule case par ligne.

		Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1)	Chatter (par exemple sur Messenger, Whatsapp...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
2)	Lire les actualités en ligne.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
3)	Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne (par exemple Wikipedia...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
4)	Chercher des informations en ligne sur un thème particulier.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
5)	Participer à des débats et des forums en ligne.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
6)	Chercher des renseignements pratiques en ligne (par exemple, des horaires, des événements, des recettes...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
7)	Participer à des réseaux sociaux (par exemple Facebook, Instagram...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
8)	Lire un livre sur une tablette numérique, une liseuse.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

**SECTION 2 : Ton avis sur la lecture**

**L. 1** Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture en général (livres, B.D., Mangas, journaux, lectures en ligne ou sur support électronique) ?

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je ne lis que si j'y suis obligé(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	La lecture est l'un de mes loisirs préférés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	J'aime bien parler de mes lectures avec d'autres personnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Pour moi, la lecture est une perte de temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Quand je lis quelque chose que j'aime vraiment bien, je perds la notion du temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Cela me ferait plaisir de recevoir un livre comme cadeau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Quand je lis un livre qui me plaît, je suis impatient d'en connaître la fin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	J'aimerais avoir plus de temps pour lire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**L. 2** Combien de temps passes-tu à lire par jour pour ton plaisir? Coche une seule case.

- Je ne lis pas pour mon plaisir.
- Moins de 30 minutes.
- Entre 30 minutes et 1 heure.
- Entre 1 heure et 2 heures.
- Plus de 2 heures.

**L. 3** A quelle fréquence lis-tu les types de textes suivants parce que tu en as envie?  
Coche une seule case par ligne.

		Jamais	Parfois	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par jour
1)	Des revues, des magazines.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
2)	Des bandes dessinées.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
3)	Des Mangas.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
4)	Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits, jeux de rôles).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
5)	Des livres informatifs, documentaires (sur un sportif, un chanteur, un animal, l'histoire d'une marque automobile...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
6)	Des journaux.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

**L. 4** Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur pratique-t-il? Coche une seule case par ligne.

		Oui	Non
1)	Les élèves doivent lire le(s) même(s) livre(s).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
2)	Les élèves peuvent choisir un nombre déterminé de livres sur une liste fournie par le professeur.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
3)	Les élèves peuvent choisir librement le(s) livre(s) qu'ils veulent lire.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

**L. 5** Concernant les livres lus à l'école, comment ton professeur en pratique-t-il l'exploitation? Coche une seule case par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Le professeur demande d'écrire le résumé du livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Le professeur demande oralement aux élèves qui est leur personnage préféré du livre, et pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Le professeur demande une présentation du livre devant toute la classe (couverture, titre, narrateur...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Le professeur demande d'écrire un avis argumenté sur le livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Le professeur demande de répondre à des questions écrites sur le livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Le professeur effectue un cercle de lecture pour discuter avec la classe du livre lu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**L. 6** Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les informations suivantes? Coche une seule case par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je suis un bon lecteur / une bonne lectrice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Je suis capable de comprendre des textes difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Je lis avec facilité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Après avoir lu une histoire, je suis capable de raconter de quoi elle parle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	J'ai des difficultés à lire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Je dois lire un texte / livre plusieurs fois pour le comprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>









## Annexe 2 : Stratégies de compréhension en lecture

Source : Ministère de l'Éducation d'Ontario. (2004). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *Stratégies de compréhension en lecture*. Retrieved from [http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07\\_strategies\\_comprehension.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategies_comprehension.pdf)



### Stratégies de compréhension en lecture

#### Démarche de l'enseignement explicite

 <b>Quoi?</b>	<b>Je définis la stratégie à enseigner.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je donne un exemple et un contre-exemple de la stratégie.</li><li>• Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.</li><li>• Je l'écris sur une feuille de papier conférence ou de carton.</li></ul>
 <b>Pourquoi?</b>	<b>J'explique l'utilité de la stratégie.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• À quoi sert cette stratégie?</li><li>• Pourquoi est-ce que je l'utilise?</li><li>• Comment m'aide-t-elle à être une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur?</li></ul>
   <b>Comment?</b>	<b>J'enseigne la stratégie en quatre étapes.</b> <p><b>Modélisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je me présente comme modèle aux élèves.</li><li>• J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie.</li><li>• Je formule les étapes de la démarche avec les élèves.</li><li>• Je l'écris sur une feuille de papier conférence ou de carton.</li></ul> <p><b>Pratique guidée et pratique coopérative</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je guide l'élève qui utilise la stratégie.</li><li>• Je l'aide à la mettre en pratique.</li><li>• Je diminue progressivement mon aide.</li><li>• J'invite l'élève à utiliser la stratégie avec un ou une autre élève.</li></ul> <p><b>Pratique autonome</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je favorise l'autonomie de l'élève qui utilise la stratégie.</li><li>• J'invite l'élève à expliquer sa démarche. Par exemple : « Comment as-tu fait pour appliquer la stratégie? La stratégie est-elle efficace? »</li></ul>
 <b>Quand?</b>	<b>Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie et dans quelle situation la réutiliser.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je précise à quel moment du processus de lecture (avant, pendant, ou après) la stratégie enseignée doit être utilisée.</li><li>• Je précise à quel moment et dans quelle situation la stratégie peut être réutilisée.</li></ul>

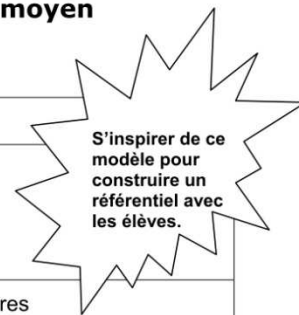
### Annexe 3 : L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

Source : Ministère de l'Éducation d'Ontario. (2007). L'@telier - Ressources pédagogiques en ligne. *L'enseignement explicite des stratégies en communication orale*. Retrieved from [http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41\\_strategies\\_lecture\\_cycle\\_moyen.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf)



#### Principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen

<b>Stratégie : Activer ses connaissances antérieures</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire activer ses connaissances antérieures?)	Faire des liens entre le texte et ses connaissances sur le sujet.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi activer ses connaissances antérieures?)	Activer mes connaissances antérieures me permet : <ul style="list-style-type: none"><li>• de donner un sens à ce que je lis;</li><li>• de soutenir mon attention pendant la lecture.</li></ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures ?)	Je fais un survol du texte et je me demande : « Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet et le genre de texte? ».  Je lis le texte et je fais des liens avec : <ul style="list-style-type: none"><li>• mes expériences personnelles (p. ex., mes activités, mes habitudes de vie, mes émotions, mes valeurs);</li><li>• ce que j'ai déjà lu ou entendu (p. ex., dans un livre, un film, une émission de radio, un site Internet);</li><li>• ce que je comprends du monde qui m'entoure (p. ex., sur l'environnement, la pauvreté, la guerre, la santé).</li></ul>
<b>Quand?</b> (Quand actives-tu tes connaissances antérieures?)	<i>J'active mes connaissances antérieures</i> avant et pendant ma lecture.





<b>Stratégie : Anticiper</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire anticiper?)	Faire des prédictions à partir des indices du texte.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi anticiper?)	Anticiper me permet de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de réfléchir à mes connaissances sur le sujet;</li> <li>• de me faire une idée globale du texte.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour anticiper?)	<p><b>Avant</b> ma lecture</p> <p>Je fais un survol du texte (p. ex., le titre, les sous-titres, la table des matières, les représentations graphiques).</p> <p><i>J'active mes connaissances antérieures.</i></p> <p>Je me demande « Qu'est-ce que ces informations m'apprennent sur le texte que je vais lire? », par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sur la couverture, je remarque... alors j'en déduis que ...</li> <li>• d'après sa structure, le texte est ...</li> <li>• d'après la table des matières, le texte parlera de ...</li> </ul> <p><b>Pendant</b> ma lecture, je m'arrête quelquefois.</p> <p>Je fais des prédictions (p. ex., Je pense que... Je me demande si... Je gage que...).</p> <p>Je poursuis ma lecture.</p> <p>Je confirme ou révisé mes prédictions au fur et à mesure de ma lecture.</p>
<b>Quand?</b> (Quand anticipes-tu?)	<i>J'anticipe avant et pendant ma lecture.</i>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

<b>Stratégie : Visualiser</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire visualiser?)	Transformer, dans sa tête, le texte en images.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi visualiser?)	Visualiser me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'approfondir ma compréhension du texte;</li> <li>• de mieux organiser les informations pour les retenir plus facilement.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour visualiser?)	<p>Je lis et je m'arrête régulièrement pendant ma lecture (p. ex., à la fin d'un paragraphe, d'une phrase, d'une consigne, d'un chapitre).</p> <p>Je réfléchis à ce que je viens de lire à l'aide des cinq sens, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• j'ai lu <i>En marchant dans le parc, ça sentait le printemps</i>;</li> <li>• je me demande ce que je vois, sens, entends.</li> </ul> <p><i>J'active mes connaissances antérieures.</i></p> <p>Je combine ce que je lis avec mes connaissances et mon imagination pour me faire des images à la manière d'un film (p. ex., au printemps, je vois l'herbe pousser, je sens les fleurs, j'entends des oisillons...).</p>
<b>Quand?</b> (Quand visualises-tu?)	<i>Je visualise pendant ma lecture.</i>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

<b>Stratégie : Prendre des notes</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire prendre des notes?)	Écrire des informations, des émotions ou ou des opinions.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi prendre des notes?)	Prendre des notes me permet de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• retenir des informations pour les réutiliser;</li> <li>• garder des traces de mes réactions (p. ex., émotion, idée, question).</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour prendre des notes?)	Je détermine pourquoi je veux prendre des notes (p. ex., faire une recherche, répondre à une question, participer à un cercle de lecture).  Je choisis une ou des méthodes pour prendre des notes (p. ex., annoter, surligner, outil organisationnel, papillons autocollants).  Je lis le texte et je ressors les informations importantes.
<b>Quand?</b> (Quand prends-tu des notes?)	<i>Je prends des notes pendant ma lecture.</i>



<b>Stratégie : Se poser des questions</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire se poser des questions?)	Formuler des questions sur sa lecture.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi se poser des questions?)	Me poser des questions me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de lire pour trouver des réponses;</li> <li>• de clarifier ma compréhension;</li> <li>• de mieux retenir les informations.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour te poser des questions?)	<p><i>J'anticipe</i> avant la lecture et <i>je</i> peux <i>prendre en note</i> mes questions.</p> <p>Je commence à lire.</p> <p><i>Je prends en note</i> les parties du texte sur lesquelles je me pose des questions.</p> <p>Je cherche des réponses à mes questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans le texte;</li> <li>• auprès des autres (p. ex., consultation, discussion);</li> <li>• en faisant d'autres recherches.</li> </ul> <p>Note : Des questions peuvent demeurer sans réponse précise.</p>
<b>Quand?</b> (Quand te poses-tu des questions?)	<i>Je me pose des questions</i> avant, pendant et après ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

<b>Stratégie : Faire des inférences</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire faire des inférences?)	Saisir des informations qui ne sont pas écrites dans le texte. C'est ce qu'on appelle « lire entre les lignes ».
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi faire des inférences?)	Faire des inférences me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de résoudre un problème;</li> <li>• d'approfondir ma compréhension du texte.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour faire des inférences?)	<p>Je m'assure de bien comprendre la question qui m'est posée.</p> <p>Je me demande : « Qu'est-ce que je cherche? » (p. ex., un lieu, un sentiment, un personnage, une action, un objet).</p> <p><i>Je prends en note</i> les indices qui m'aident à répondre à la question posée.</p> <p><i>J'active mes connaissances antérieures.</i></p> <p>J'utilise les indices et mes connaissances pour répondre à la question.</p>
<b>Quand?</b> (Quand fais-tu des inférences?)	<i>Je fais des inférences pendant ma lecture.</i>



<b>Stratégie : Vérifier sa compréhension</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire vérifier ma compréhension)	S'assurer de comprendre le sens du message.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi vérifier sa compréhension?)	Vérifier ma compréhension me permet de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• chercher le sens des mots nouveaux;</li> <li>• récupérer le sens des idées ou des informations;</li> <li>• corriger ma compréhension du texte;</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour vérifier ta compréhension?)	<p>Je peux <i>prendre des notes</i> pendant ma lecture.</p> <p>Je m'arrête régulièrement (p. ex., après chaque paragraphe, à la fin d'un chapitre, après un diagramme).</p> <p>Je me demande : « Est-ce que je peux redire dans mes propres mots ce que j'ai lu? ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si je ne le peux pas, je repère ce que je ne comprends pas (p. ex., un mot, une idée).</li> <li>• Je résous mon problème à l'aide de stratégies de dépannage.</li> </ul> <p>Je poursuis ma lecture.</p>
<b>Quand?</b> (Quand vérifies-tu ta compréhension?)	<i>Je vérifie ma compréhension</i> tout au long de ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.





<b>Stratégie : Trouver les idées importantes</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire trouver les idées importantes?)	Dégager les idées les plus importantes du texte.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi trouver les idées importantes?)	Trouver les idées importantes me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'approfondir ma compréhension du texte;</li> <li>• de retenir l'information;</li> <li>• de trouver les informations nécessaires pour répondre à une question.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour trouver les idées importantes?)	<p>Je fais un survol du texte pour trouver le sujet du texte.</p> <p>Je m'arrête après chaque paragraphe. Je me demande: « Quelle est l'idée importante dans ce paragraphe? ».</p> <p>Je relis le début ou la fin du paragraphe car il contient souvent l'idée la plus importante.</p> <p>J'élimine les détails (p. ex., les exemples, les anecdotes).</p> <p>Je repère les indices tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le titre ou les sous-titres;</li> <li>• les mots qui se répètent;</li> <li>• les nouvelles informations;</li> <li>• le nouveau vocabulaire;</li> <li>• les mots aux caractères différents (p. ex., en gras, en italique, soulignés, encadrés);</li> <li>• les mots tels que « le sujet est ... », « il est important... », « en somme », « ainsi », « le résultat fut que... », « donc », « alors », « en bref ».</li> </ul> <p>J'utilise tous les indices pour formuler l'idée importante du paragraphe.</p> <p>Je peux <i>prendre en note</i> les idées importantes du texte.</p>
<b>Quand?</b> (Quand trouves-tu les idées importantes?)	<i>Je trouve les idées importantes</i> pendant ma lecture.

<b>Stratégie : Résumer</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire résumer?)	Raccourcir un texte en gardant l'essentiel du message.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi résumer?)	Résumer me permet de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• mieux comprendre un texte;</li> <li>• retenir des informations importantes.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour résumer?)	<p>Je m'arrête régulièrement pendant ma lecture.</p> <p><i>Je prends en note les idées importantes.</i></p> <p>Je regroupe les idées semblables comme par exemple, « J'aime peindre, dessiner, bricoler ou jouer au hockey... » est remplacé par « J'aime des activités variées. ».</p> <p>J'écris ou je redis les idées retenues dans mes propres mots.</p>
<b>Quand?</b> (Quand résumes-tu?)	<i>Je résume pendant et après la lecture d'un texte.</i>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.



<b>Stratégie : Apprécier</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire apprécier?)	Porter un jugement sur un texte.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi apprécier?)	Apprécier me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de réagir au texte;</li> <li>• d'analyser les éléments d'écriture.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour apprécier?)	<p>Je m'assure de bien comprendre le texte.</p> <p>Je peux <i>prendre des notes</i>.</p> <p><i>Je me pose des questions</i> sur le message, telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le point de vue de l'auteur?</li> <li>• L'auteur cherche-t-il à m'influencer? Si oui, pourquoi? Comment?</li> <li>• Pourquoi suis-je d'accord ou pas avec le message de l'auteur?</li> </ul> <p>Je me demande : « Qu'est-ce qui capte mon attention dans le texte? » (les idées, la structure, le choix de mots, la fluidité des phrases, le style, les conventions linguistiques et la présentation).</p> <p>Je justifie mon appréciation du texte.</p>
<b>Quand?</b> (Quand apprécies-tu?)	<i>J'apprécie</i> un texte pendant et après ma lecture.

<b>Stratégie : Faire une synthèse</b>	
<b>Quoi?</b> (Que veut dire faire une synthèse?)	Créer sa propre vision à partir de ses idées et de celles du texte.
<b>Pourquoi?</b> (Pourquoi faire une synthèse?)	Faire une synthèse me permet : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de mieux comprendre une idée, un concept ou un sujet;</li> <li>• d'avoir un portrait plus complet d'un sujet.</li> </ul>
<b>Comment?</b> (Quelle démarche utilises-tu pour faire une synthèse?)	<p>Je lis le texte deux fois ou plus pour comprendre le sens général.</p> <p><i>Je prends des notes</i> pendant ma lecture pour garder une trace de mes réactions (mes émotions, mes opinions, mes questions, mes conclusions).</p> <p><i>Je résume</i> le texte en tenant compte de mes réactions.</p> <p>J'ajuste mon point de vue ou j'en adopte un nouveau :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que j'ai appris?</li> <li>• Qu'est-ce que cela change pour moi?</li> </ul>
<b>Quand?</b> (Quand fais-tu une synthèse?)	<i>Je fais une synthèse</i> pendant et après ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

## Annexe 4 : Séquence sur le travail des stratégies de compréhension en lecture

Adaptée de Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. & Raguideau, C. (2012).

*Lector & Lectrix (Collège). Apprendre à comprendre les textes.* Paris : Retz.

### LIRE ENTRE LES LIGNES - Expliciter l'implicite

Pour apprendre à lire entre les lignes, il faut apprendre à combiner les informations données par le texte avec nos connaissances.

Voici un fait divers. Tu vas devoir porter ton attention sur les informations que l'auteur ne donne pas, mais qui sont pourtant essentielles à la compréhension du texte! Lis celui-ci et utilise ton dictionnaire pour les mots que tu ne comprends pas.

Séquence 5. Lire entre les lignes.  
Séance 5B / Expliciter l'implicite



#### **Le chat et le saumon**

C'est le soir du réveillon. Dans cette maison de Mulhouse, on a invité quelques amis et, pour commencer le dîner, on s'apprête à déguster quelques tranches de saumon. Le poisson n'est plus tout frais... À vrai dire, la date limite de consommation est dépassée depuis un ou deux jours. Mais bah, on sait bien que ces dates limites sont uniquement faites pour faire jeter et racheter. Aussi a-t-on décidé de passer outre et de déguster le saumon comme si de rien n'était. D'ailleurs, pour commencer, on a découpé le contour de chaque tranche et on l'a donné au chat qui s'en est régalé. Les invités se sont régalés et personne n'a rien remarqué.

On est maintenant à la fin du réveillon. Le maître de maison sort la poubelle parce qu'elle sent très fort. Il ouvre la porte et c'est l'horreur : ci-gît le cadavre du chat, au beau milieu du paillason. Les convives sont vivement rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

Rentrant chez lui, le ménage des réveillonneurs tombe sur un voisin. Celui-ci fait part de ses vœux pour la nouvelle année et enchaîne aussitôt avec la mauvaise nouvelle qu'il ne saurait garder pour lui : il s'excuse, mais en rentrant sa voiture tout à l'heure, il est passé sur leur chat et l'a sérieusement estourbi. On se souviendra de ce réveillon !

1 - Le Chat et le saumon © L'Arbre, 10 janvier 1993, 1

Lector & Lectrix (collège). Apprendre à comprendre les textes © Retz

Effectue maintenant les exercices 1 et 2 suivants à l'aide du texte.



### Exercice n° 1

Entoure le numéro de l'affirmation correcte (1 ou 2).

1. Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que c'est le saumon qui l'a tué et donc qu'il a tué son propre chat.
  2. Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que son voisin l'a estourbi.
- 
1. Si le propriétaire emmène ses convives à l'hôpital, c'est parce qu'ils ont mal au ventre.
  2. Si le propriétaire du chat emmène ses convives à l'hôpital, c'est parce qu'il pense qu'il les a empoisonnés avec son saumon pas frais.
- 
1. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives ne seraient pas allés à l'hôpital.
  2. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives seraient morts.
- 
1. En arrivant à l'hôpital, les convives croient qu'ils sont très malades.
  2. En arrivant à l'hôpital, les convives sont presque morts.
- 
1. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait mangé du saumon pourri.
  2. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait été assommé par la voiture du voisin.
- 
1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire comprend que les invités sont allés à l'hôpital pour rien.
  2. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire se souvient de ce réveillon.





### Exercice n° 2

**À côté de chaque affirmation, écris V si l'affirmation est vraie, P si elle est probable ou possible, F si elle est fausse.**

- Le chat a mal au ventre parce qu'il a mangé du saumon pourri.	
- Quand il voit son chat à côté des poubelles, le propriétaire croit que le saumon a empoisonné son chat.	
- Le propriétaire croit qu'il a tué son propre chat.	
- Le voisin a tué le chat.	
- Le propriétaire emmène les convives à l'hôpital parce qu'ils ont mal au ventre.	
- En arrivant à l'hôpital, les convives sont presque morts.	
- Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives seraient morts.	
- Le propriétaire emmène les convives à l'hôpital parce qu'il pense qu'il les a empoisonnés avec son saumon pas frais.	
- Après leur lavage d'estomac, les convives sont revenus chez le couple parce qu'ils n'avaient plus rien dans le ventre et qu'ils avaient faim.	

Effectuons une correction collective : propose ta réponse, justifie-la à l'aide d'extraits du texte. Confronte celle-ci à celle de tes condisciples et procédons à une mise en commun finale.

Je retiens:

Effectue maintenant les exercices 3 et 4 sans l'aide du texte afin d'en vérifier la compréhension.



### Exercice n° 3

Complète ces trois phrases.

– Quand le maître de maison trouve son chat sur le paillason,  
il est persuadé que le chat est mort parce que .....

.....

– Il amène les invités à l'hôpital parce qu'il croit que .....

.....

– À la fin de l'histoire, le propriétaire de la maison comprend que  
son chat .....

.....

et que .....

.....

### Exercice n° 4

Choisis la morale qui convient à ce fait divers.

1. Manger un saumon dont la date limite de consommation est dépassée depuis un ou deux jours rend très malade surtout si on est petit (comme un chat).

2. Il vaut mieux ne pas donner à manger à ses convives un saumon dont la date limite de consommation est dépassée depuis un ou deux jours parce qu'on n'a pas la conscience tranquille.



Effectuons une correction collective : propose ta réponse, justifie-la avec tes propres mots. Confronte celle-ci à celle de tes condisciples et procédons à une mise en commun finale.

Je retiens:

J'évalue ma lecture

J'ai compris les informations essentielles du texte.	☹	☺	☺
J'ai dû lire plusieurs fois le texte pour le comprendre.	☹	☺	☺
J'ai réussi à prélever des informations explicites.	☹	☺	☺
J'ai réussi à inférer des informations implicites en utilisant des indices du texte et mes connaissances personnelles.	☹	☺	☺
Je peux résumer les idées principales du texte en les formulant avec mes propres mots.	☹	☺	☺
Je peux expliquer pourquoi j'ai aimé / je n'ai pas aimé le texte.	☹	☺	☺

Annexe 5 : Vérification de la fidélité du questionnaire : calcul des alphas de Cronbach (Logiciel SAS)

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17)

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The CORR Procedure

9 Variables:	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17
--------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Simple Statistics							
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum	Label
i9	61	2.77049	1.03913	169.00000	1.00000	4.00000	i9
i10	61	1.85246	0.96326	113.00000	1.00000	4.00000	i10
i11	61	1.60656	0.78057	98.00000	1.00000	3.00000	i11
i12	61	2.67213	1.16507	163.00000	1.00000	4.00000	i12
i13	61	2.62295	1.01921	160.00000	1.00000	4.00000	i13
i14	61	2.90164	1.04411	177.00000	1.00000	4.00000	i14
i15	61	2.31148	0.94058	141.00000	1.00000	4.00000	i15
i16	61	3.19672	1.04594	195.00000	1.00000	4.00000	i16
i17	61	2.06557	1.01438	126.00000	1.00000	4.00000	i17

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.869606
Standardized	0.869651

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
i9	0.598739	0.856148	0.605181	0.855560	i9
i10	0.818804	0.836177	0.821397	0.835006	i10
i11	0.412682	0.870512	0.416612	0.872414	i11
i12	0.629263	0.853817	0.623351	0.853884	i12
i13	0.501356	0.865033	0.503415	0.864777	i13
i14	0.444612	0.870503	0.440621	0.870322	i14
i15	0.661903	0.850749	0.653942	0.851041	i15
i16	0.665075	0.849766	0.662222	0.850267	i16
i17	0.727945	0.843898	0.729008	0.843953	i17

The CORR Procedure

Pearson Correlation Coefficients, N = 61 Prob >  r  under H0: Rho=0									
	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17
i9 i9	1.00000	0.56504 <.0001	0.35942 0.0044	0.40488 0.0012	0.40477 0.0012	0.27072 0.0348	0.60298 <.0001	0.34893 0.0059	0.45725 0.0002
i10 i10	0.56504 <.0001	1.00000	0.45350 0.0002	0.56507 <.0001	0.45168 0.0003	0.46590 0.0002	0.62182 <.0001	0.55865 <.0001	0.79469 <.0001
i11 i11	0.35942 0.0044	0.45350 0.0002	1.00000	0.14902 0.2517	0.35511 0.0050	0.15622 0.2292	0.23780 0.0650	0.34135 0.0071	0.36992 0.0033
i12 i12	0.40488 0.0012	0.56507 <.0001	0.14902 0.2517	1.00000	0.46962 0.0001	0.28817 0.0243	0.61185 <.0001	0.49148 <.0001	0.52619 <.0001
i13 i13	0.40477 0.0012	0.45168 0.0003	0.35511 0.0050	0.46962 0.0001	1.00000	0.12119 0.3522	0.38533 0.0022	0.35215 0.0054	0.34673 0.0062
i14 i14	0.27072 0.0348	0.46590 0.0002	0.15622 0.2292	0.28817 0.0243	0.12119 0.3522	1.00000	0.25234 0.0498	0.59795 <.0001	0.39960 0.0014
i15 i15	0.60298 <.0001	0.62182 <.0001	0.23780 0.0650	0.61185 <.0001	0.38533 0.0022	0.25234 0.0498	1.00000	0.41103 0.0010	0.53722 <.0001
i16 i16	0.34893 0.0059	0.55865 <.0001	0.34135 0.0071	0.49148 <.0001	0.35215 0.0054	0.59795 <.0001	0.41103 0.0010	1.00000	0.60028 <.0001
i17 i17	0.45725 0.0002	0.79469 <.0001	0.36992 0.0033	0.52619 <.0001	0.34673 0.0062	0.39960 0.0014	0.53722 <.0001	0.60028 <.0001	1.00000

*Pratiques d'évaluation de la lecture (items 28 à 33)*

The CORR Procedure

6 Variables: i28 i29 i30 i31 i32 i33

Simple Statistics							
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum	Label
i28	61	2.36066	1.00055	144.00000	1.00000	4.00000	i28
i29	61	2.21311	0.83894	135.00000	1.00000	4.00000	i29
i30	61	2.00000	1.08012	122.00000	1.00000	4.00000	i30
i31	61	2.80328	0.81281	171.00000	1.00000	4.00000	i31
i32	61	3.19672	1.02988	195.00000	1.00000	4.00000	i32
i33	61	2.80328	1.01357	171.00000	1.00000	4.00000	i33

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.690568
Standardized	0.710507

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
i28	0.484610	0.628017	0.483402	0.658503	i28
i29	0.555849	0.612457	0.558501	0.634259	i29
i30	0.153725	0.742629	0.171776	0.749789	i30
i31	0.634078	0.591555	0.637391	0.607804	i31
i32	0.461215	0.636073	0.467831	0.663417	i32
i33	0.348111	0.674851	0.368606	0.693840	i33

Pearson Correlation Coefficients, N = 61 Prob >  r  under H0: Rho=0						
	i28	i29	i30	i31	i32	i33
i28 i28	1.00000	0.28416 0.0265	0.06169 0.6367	0.39610 0.0016	0.54462 <.0001	0.28478 0.0261
i29 i29	0.28416 0.0265	1.00000	0.36785 0.0035	0.50245 <.0001	0.14357 0.2697	0.48133 <.0001
i30 i30	0.06169 0.6367	0.36785 0.0035	1.00000	0.20882 0.1063	0.04495 0.7309	-0.07612 0.5599
i31 i31	0.39610 0.0016	0.50245 <.0001	0.20882 0.1063	1.00000	0.56466 <.0001	0.31639 0.0130

### The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 4

### The CORR Procedure

Pearson Correlation Coefficients, N = 61 Prob >  r  under H0: Rho=0						
	i28	i29	i30	i31	i32	i33
i32 i32	0.54462 <.0001	0.14357 0.2697	0.04495 0.7309	0.56466 <.0001	1.00000	0.22929 0.0755
i33 i33	0.28478 0.0261	0.48133 <.0001	-0.07612 0.5599	0.31639 0.0130	0.22929 0.0755	1.00000

*"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39)*

### The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 5

### The CORR Procedure

6 Variables: i34 i35 i36 i37 i38 i39

Simple Statistics							
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum	Label
i34	61	2.32787	0.96127	142.00000	1.00000	4.00000	i34
i35	61	2.34426	0.89229	143.00000	1.00000	4.00000	i35
i36	61	2.63934	0.98375	161.00000	1.00000	4.00000	i36
i37	61	2.70492	0.90082	165.00000	1.00000	4.00000	i37
i38	61	2.83607	1.06740	173.00000	1.00000	4.00000	i38
i39	61	2.49180	0.94204	152.00000	1.00000	4.00000	i39

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.827365
Standardized	0.828137

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
i34	0.740665	0.768589	0.741525	0.769683	i34
i35	0.676133	0.784443	0.677644	0.783606	i35
i36	0.694712	0.778231	0.697547	0.779308	i36
i37	0.503610	0.817753	0.507465	0.818893	i37
i38	0.568223	0.807325	0.565459	0.807158	i38
i39	0.418698	0.834671	0.413215	0.837342	i39

Pearson Correlation Coefficients, N = 61 Prob >  r  under H0: Rho=0						
	i34	i35	i36	i37	i38	i39
i34	1.00000	0.58516	0.67349	0.53703	0.50807	0.37112
i34		<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0032
i35	0.58516	1.00000	0.69443	0.46025	0.41023	0.33057
i35		<.0001	<.0001	0.0002	0.0010	0.0093
i36	0.67349	0.69443	1.00000	0.46093	0.48241	0.23055
i36		<.0001		0.0002	<.0001	0.0738
i37	0.53703	0.46025	0.46093	1.00000	0.26085	0.21314
i37		<.0001	0.0002		0.0423	0.0991

### The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 6

### The CORR Procedure

Pearson Correlation Coefficients, N = 61 Prob >  r  under H0: Rho=0						
	i34	i35	i36	i37	i38	i39
i38	0.50807	0.41023	0.48241	0.26085	1.00000	0.46274
i38		0.0010	<.0001	0.0423		0.0002
i39	0.37112	0.33057	0.23055	0.21314	0.46274	1.00000
i39		0.0093	0.0738	0.0991	0.0002	

Annexe 6 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans les trois groupes au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
ldclasse	3	0101 0202 0203

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

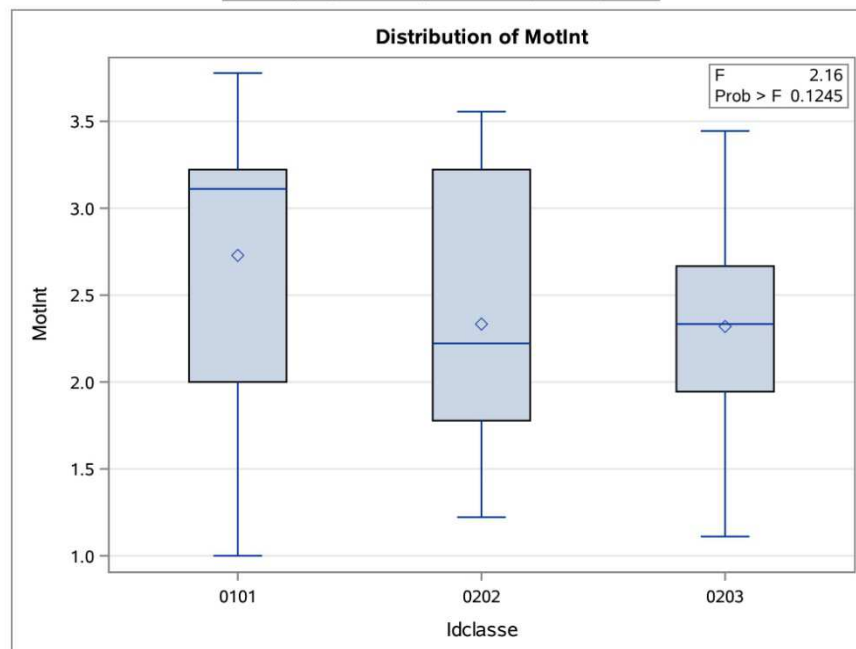
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: MotInt

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	2	2.06087106	1.03043553	2.16	0.1245
Error	58	27.66752401	0.47702628		
Corrected Total	60	29.72839506			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	MotInt Mean
0.069323	28.25472	0.690671	2.444444

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
ldclasse	2	2.06087106	1.03043553	2.16	0.1245



Level of ldclasse	N	MotInt	
		Mean	Std Dev
0101	18	2.72839506	0.75765014
0202	19	2.33333333	0.73795774
0203	24	2.31944444	0.59367981

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
Idclasse	3	0101 0202 0203

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

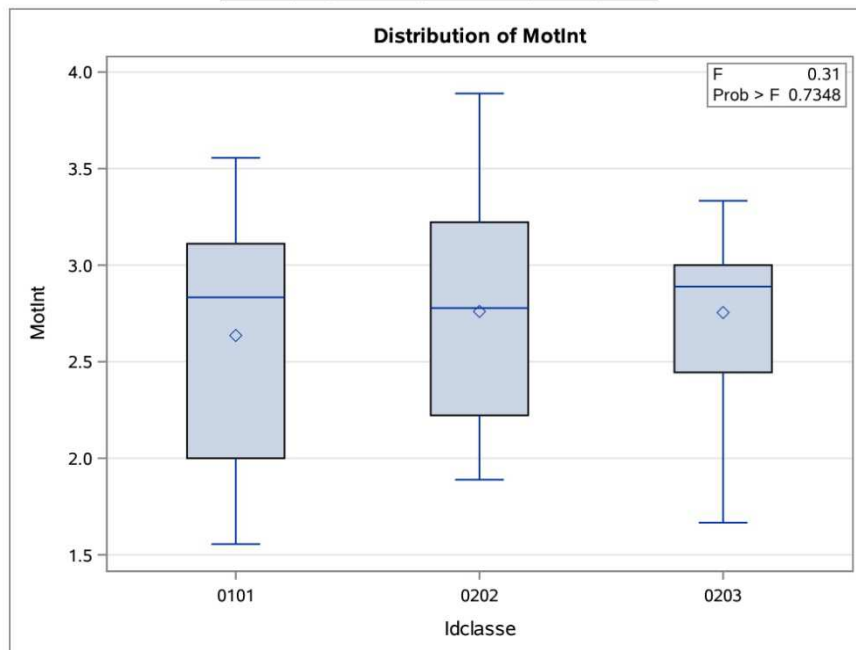
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: MotInt

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	2	0.18703878	0.09351939	0.31	0.7348
Error	58	17.50735506	0.30185095		
Corrected Total	60	17.69439385			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	MotInt Mean
0.010571	20.18915	0.549410	2.721311

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
Idclasse	2	0.18703878	0.09351939	0.31	0.7348



Level of Idclasse	N	MotInt	
		Mean	Std Dev
0101	18	2.63580247	0.60475669
0202	19	2.76023392	0.59057894
0203	24	2.75462963	0.46680371

Annexe 7 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe contrôle au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	36
Number of Observations Used	36

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

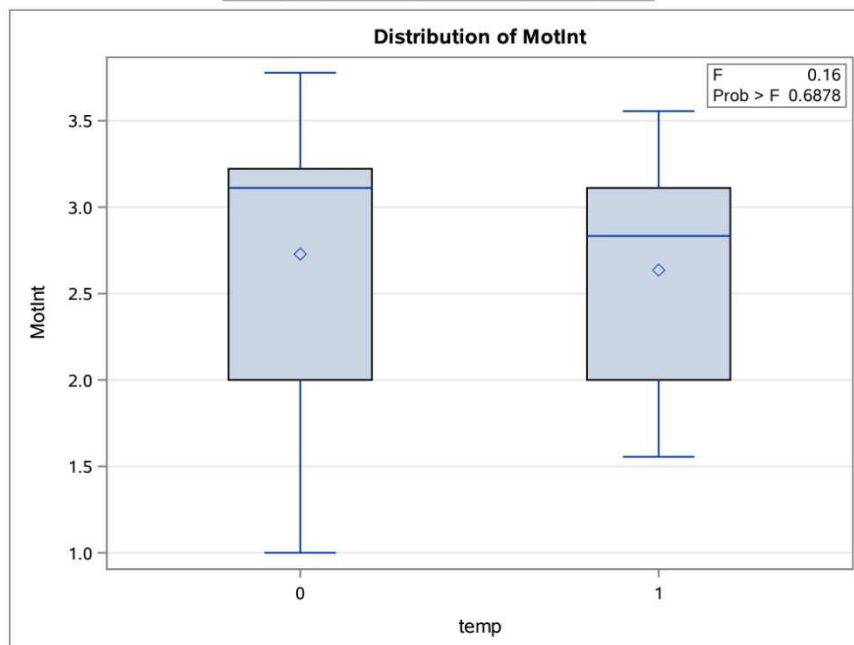
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: MotInt MotInt

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	0.07716049	0.07716049	0.16	0.6878
Error	34	15.97599451	0.46988219		
Corrected Total	35	16.05315501			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	MotInt Mean
0.004807	25.55758	0.685480	2.682099

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	0.07716049	0.07716049	0.16	0.6878



Level of temp	N	MotInt	
		Mean	Std Dev
0	18	2.72839506	0.75765014
1	18	2.63580247	0.60475669



Annexe 8 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe expérimental de première année au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	38
Number of Observations Used	38

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

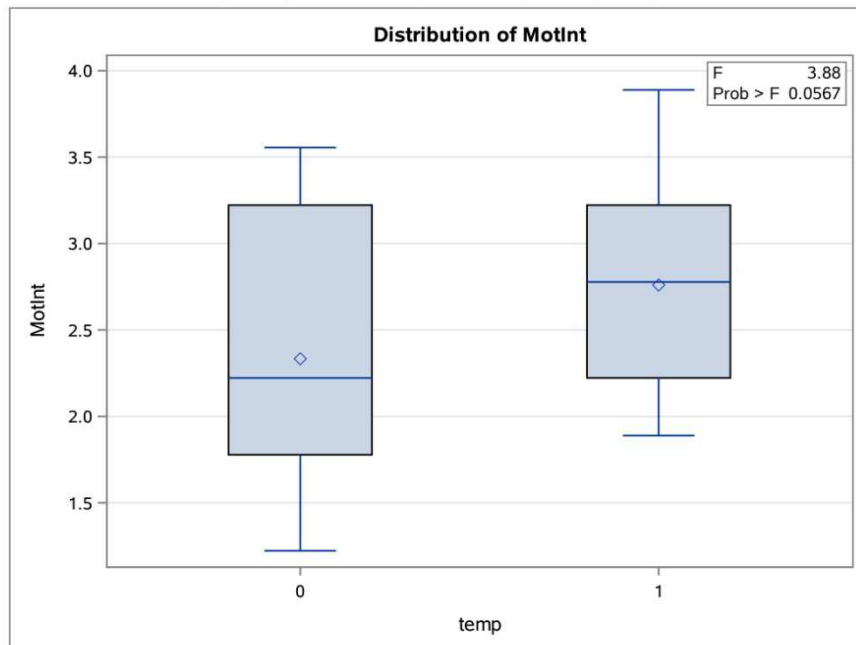
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: MotInt MotInt

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	1.73131904	1.73131904	3.88	0.0567
Error	36	16.08057180	0.44668255		
Corrected Total	37	17.81189084			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	MotInt Mean
0.097200	26.24264	0.668343	2.546784

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	1.73131904	1.73131904	3.88	0.0567



Level of temp	N	MotInt	
		Mean	Std Dev
0	19	2.33333333	0.73795774
1	19	2.76023392	0.59057894

Annexe 9 : ANOVA, motivation intrinsèque en lecture dans le groupe expérimental de deuxième année au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	48
Number of Observations Used	48

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

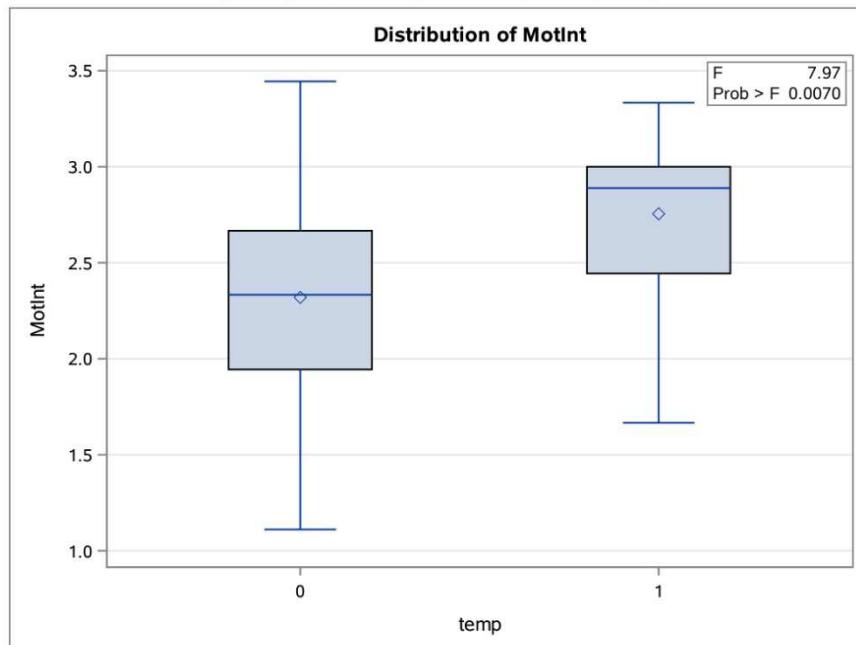
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: MotInt MotInt

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	2.27263374	2.27263374	7.97	0.0070
Error	46	13.11831276	0.28518071		
Corrected Total	47	15.39094650			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	MotInt Mean
0.147660	21.04909	0.534023	2.537037

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	2.27263374	2.27263374	7.97	0.0070



Level of temp	N	MotInt	
		Mean	Std Dev
0	24	2.31944444	0.59367981
1	24	2.75462963	0.46680371

Annexe 10 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe contrôle au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	36
Number of Observations Used	36

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 2

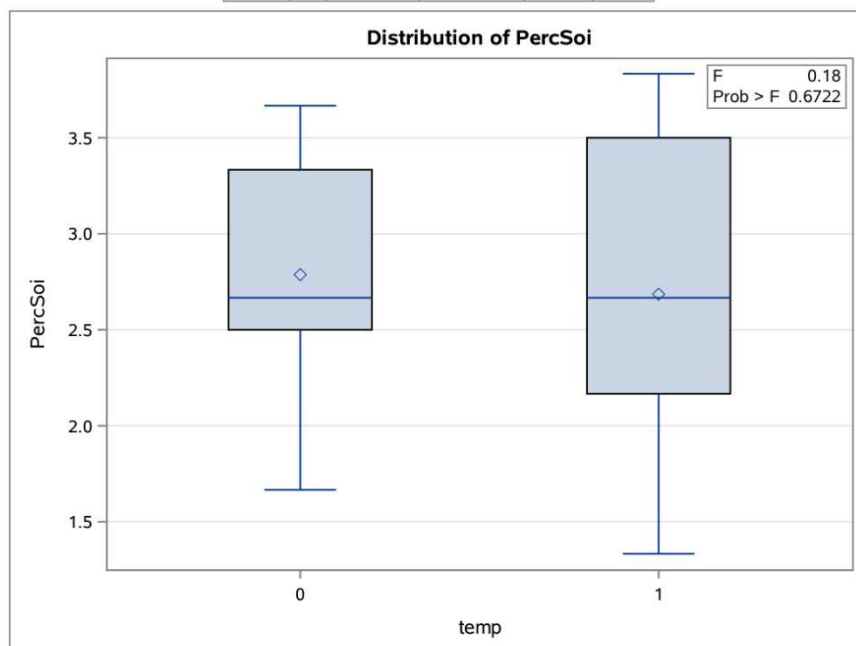
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: PercSoi PercSoi

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	0.09336420	0.09336420	0.18	0.6722
Error	34	17.42746914	0.51257262		
Corrected Total	35	17.52083333			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	PercSoi Mean
0.005329	26.16640	0.715942	2.736111

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	0.09336420	0.09336420	0.18	0.6722



Level of temp	N	PercSoi	
		Mean	Std Dev
0	18	2.78703704	0.56245713
1	18	2.68518519	0.84189502

Annexe 11 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe expérimental de première année au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	38
Number of Observations Used	38

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 2

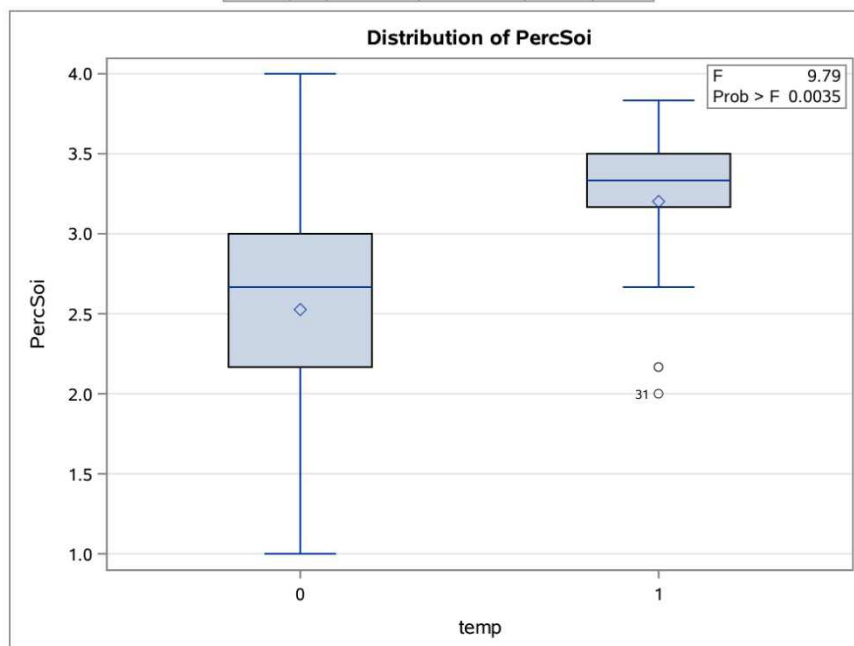
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: PercSoi PercSoi

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	4.33406433	4.33406433	9.79	0.0035
Error	36	15.93567251	0.44265757		
Corrected Total	37	20.26973684			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	PercSoi Mean
0.213819	23.23034	0.665325	2.864035

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	4.33406433	4.33406433	9.79	0.0035



Level of temp	N	PercSoi	
		Mean	Std Dev
0	19	2.52631579	0.76429415
1	19	3.20175439	0.54878920

Annexe 12 : ANOVA, "concept de soi" en lecture dans le groupe expérimental de deuxième année au pré et au post-test (Logiciel SAS)

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 1

The ANOVA Procedure

Class Level Information		
Class	Levels	Values
temp	2	0 1

Number of Observations Read	48
Number of Observations Used	48

The SAS System

09:54 Wednesday, July 4, 2018 2

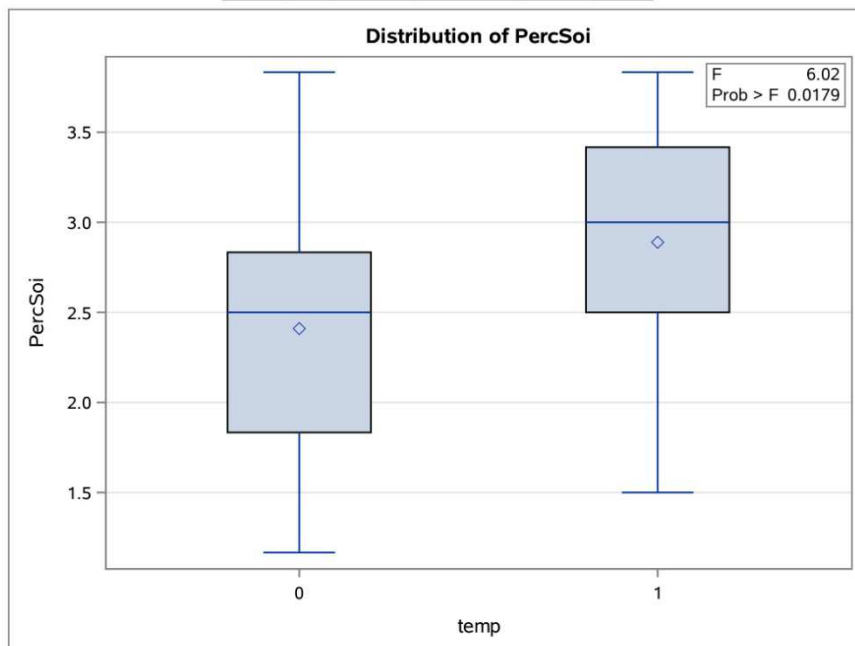
The ANOVA Procedure

Dependent Variable: PercSoi PercSoi

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	2.75520833	2.75520833	6.02	0.0179
Error	46	21.03587963	0.45730173		
Corrected Total	47	23.79108796			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	PercSoi Mean
0.115808	25.52521	0.676241	2.649306

Source	DF	Anova SS	Mean Square	F Value	Pr > F
temp	1	2.75520833	2.75520833	6.02	0.0179



Level of temp	N	PercSoi	
		Mean	Std Dev
0	24	2.40972222	0.73059298
1	24	2.88888889	0.61712021

Annexe 13 : FREQUENCES, au pré-test dans les trois groupes (Logiciel SAS)

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans la classe contrôlée

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	10	55.56	10	55.56
2	5	27.78	15	83.33
3	2	11.11	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	3	16.67	9	50.00
3	8	44.44	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 3

The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	8	44.44	14	77.78
3	4	22.22	18	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	38.89	7	38.89
2	6	33.33	13	72.22
3	1	5.56	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	27.78	5	27.78
2	5	27.78	10	55.56
3	4	22.22	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	2	11.11	3	16.67
3	6	33.33	9	50.00
4	9	50.00	18	100.00

i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	5	27.78	8	44.44
3	9	50.00	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 4

The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
3	6	33.33	7	38.89
4	11	61.11	18	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	22.22	4	22.22
2	4	22.22	8	44.44
3	9	50.00	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

*Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans la classe contrôle*

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	27.78	5	27.78
2	8	44.44	13	72.22
3	4	22.22	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	5	27.78	6	33.33
3	9	50.00	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 5

The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	11	61.11	11	61.11
2	3	16.67	14	77.78
3	2	11.11	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	6	33.33	9	50.00
3	5	27.78	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	11.11	2	11.11
2	6	33.33	8	44.44
3	7	38.89	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	44.44	8	44.44
2	7	38.89	15	83.33
3	3	16.67	18	100.00

*Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans la classe contrôle*

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	17	94.44	17	94.44
2	1	5.56	18	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 6

**The FREQ Procedure**

idclasse=0101

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	11.11	2	11.11
2	16	88.89	18	100.00

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	17	94.44	18	100.00



*Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans la classe contrôle*

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	18	100.00	18	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	16	88.89	17	94.44
3	1	5.56	18	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	15	83.33	15	83.33
2	1	5.56	16	88.89
3	2	11.11	18	100.00

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	16	88.89	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 7

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0101

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	2	11.11	2	11.11
4	16	88.89	18	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	2	11.11	2	11.11
3	16	88.89	18	100.00

*"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans la classe contrôle*

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	1	5.56	4	22.22
3	10	55.56	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	8	44.44	8	44.44
3	9	50.00	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	11.11	2	11.11
2	7	38.89	9	50.00
3	6	33.33	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 8

**The FREQ Procedure**

idclasse=0101

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	2	11.11	2	11.11
3	12	66.67	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	27.78	5	27.78
2	8	44.44	13	72.22
3	3	16.67	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	22.22	4	22.22
2	6	33.33	10	55.56
3	7	38.89	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans le groupe expérimental de première année

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	9	47.37	13	68.42
3	4	21.05	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	11	57.89	11	57.89
2	3	15.79	14	73.68
3	4	21.05	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 11

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0202

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	12	63.16	12	63.16
2	2	10.53	14	73.68
3	5	26.32	19	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	36.84	7	36.84
2	4	21.05	11	57.89
3	2	10.53	13	68.42
4	6	31.58	19	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	7	36.84	12	63.16
3	5	26.32	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	4	21.05	9	47.37
3	5	26.32	14	73.68
4	5	26.32	19	100.00

i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	5	26.32	10	52.63
3	6	31.58	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 12

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0202

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	2	10.53	7	36.84
3	4	21.05	11	57.89
4	8	42.11	19	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	12	63.16	12	63.16
2	2	10.53	14	73.68
3	3	15.79	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

*Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans le groupe expérimental de première année*

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	11	57.89	15	78.95
3	4	21.05	19	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	7	36.84	12	63.16
3	5	26.32	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

The FREQ Procedure

Idclasse=0202

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	18	94.74	18	94.74
2	1	5.26	19	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	42.11	8	42.11
2	5	26.32	13	68.42
3	3	15.79	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	9	47.37	13	68.42
3	5	26.32	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	47.37	9	47.37
2	7	36.84	16	84.21
3	2	10.53	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

*Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans le groupe expérimental de première année*

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	11	57.89	11	57.89
2	8	42.11	19	100.00

The FREQ Procedure

Idclasse=0202

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	10.53	2	10.53
2	17	89.47	19	100.00

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	42.11	8	42.11
2	11	57.89	19	100.00

Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans le groupe expérimental de première année

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	47.37	9	47.37
2	4	21.05	13	68.42
3	6	31.58	19	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	36.84	7	36.84
2	5	26.32	12	63.16
3	7	36.84	19	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	5	26.32	10	52.63
3	6	31.58	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 15

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0202

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	2	10.53	7	36.84
3	11	57.89	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	3	15.79	8	42.11
3	5	26.32	13	68.42
4	6	31.58	19	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	47.37	9	47.37
2	3	15.79	12	63.16
3	2	10.53	14	73.68
4	5	26.32	19	100.00

"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans le groupe expérimental de première année

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	31.58	6	31.58
2	6	31.58	12	63.16
3	6	31.58	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	31.58	6	31.58
2	6	31.58	12	63.16
3	5	26.32	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 16

The FREQ Procedure

idclasse=0202

i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	1	5.26	5	26.32
3	11	57.89	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	10.53	2	10.53
2	7	36.84	9	47.37
3	5	26.32	14	73.68
4	5	26.32	19	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	42.11	8	42.11
2	5	26.32	13	68.42
3	3	15.79	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	15.79	3	15.79
2	8	42.11	11	57.89
3	5	26.32	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans le groupe expérimental de deuxième année

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	12	50.00	14	58.33
3	2	8.33	16	66.67
4	8	33.33	24	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	14	58.33	14	58.33
2	4	16.67	18	75.00
3	6	25.00	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 19

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0203

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	17	70.83	17	70.83
2	5	20.83	22	91.67
3	2	8.33	24	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	8	33.33	13	54.17
3	6	25.00	19	79.17
4	5	20.83	24	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	8	33.33	12	50.00
3	8	33.33	20	83.33
4	4	16.67	24	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	6	25.00	8	33.33
3	8	33.33	16	66.67
4	8	33.33	24	100.00



i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	29.17	7	29.17
2	7	29.17	14	58.33
3	9	37.50	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 20

The FREQ Procedure

Idclasse=0203

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	2	8.33	4	16.67
3	7	29.17	11	45.83
4	13	54.17	24	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	33.33	8	33.33
2	8	33.33	16	66.67
3	6	25.00	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans le groupe expérimental de deuxième année

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	11	45.83	16	66.67
3	8	33.33	24	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	11	45.83	16	66.67
3	6	25.00	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 21

The FREQ Procedure

Idclasse=0203

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	23	95.83	23	95.83
2	1	4.17	24	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	29.17	7	29.17
2	12	50.00	19	79.17
3	4	16.67	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	33.33	8	33.33
2	10	41.67	18	75.00
3	5	20.83	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	25.00	6	25.00
2	10	41.67	16	66.67
3	6	25.00	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans le groupe expérimental de deuxième année

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	15	62.50	15	62.50
2	9	37.50	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 22

**The FREQ Procedure**

idclasse=0203

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	12.50	3	12.50
2	21	87.50	24	100.00

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	33.33	8	33.33
2	16	66.67	24	100.00

*Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans le groupe expérimental de deuxième année*

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	37.50	9	37.50
2	4	16.67	13	54.17
3	6	25.00	19	79.17
4	5	20.83	24	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	7	29.17	11	45.83
3	9	37.50	20	83.33
4	4	16.67	24	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	33.33	8	33.33
2	6	25.00	14	58.33
3	6	25.00	20	83.33
4	4	16.67	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 23

**The FREQ Procedure**

idclass=0203

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	4	16.67	6	25.00
3	13	54.17	19	79.17
4	5	20.83	24	100.00

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	3	12.50	5	20.83
3	9	37.50	14	58.33
4	10	41.67	24	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	4.17	1	4.17
2	3	12.50	4	16.67
3	9	37.50	13	54.17
4	11	45.83	24	100.00

"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans le groupe expérimental de deuxième année

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	25.00	6	25.00
2	10	41.67	16	66.67
3	7	29.17	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	25.00	6	25.00
2	7	29.17	13	54.17
3	9	37.50	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 24

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0203

i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	6	25.00	10	41.67
3	8	33.33	18	75.00
4	6	25.00	24	100.00

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	6	25.00	11	45.83
3	11	45.83	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	33.33	8	33.33
2	5	20.83	13	54.17
3	7	29.17	20	83.33
4	4	16.67	24	100.00

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	8	33.33	10	41.67
3	8	33.33	18	75.00
4	6	25.00	24	100.00

Annexe 14 : FREQUENCES, au post-test dans les trois groupes (Logiciel SAS).

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans le groupe contrôle

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	6	33.33	12	66.67
3	5	27.78	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	38.89	7	38.89
2	6	33.33	13	72.22
3	5	27.78	18	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 3

**The FREQ Procedure**

idclass=0101

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	5	27.78	11	61.11
3	5	27.78	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	9	50.00	12	66.67
3	5	27.78	17	94.44
4	1	5.56	18	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	10	55.56	13	72.22
3	3	16.67	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	1	5.56	2	11.11
3	7	38.89	9	50.00
4	9	50.00	18	100.00

i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	5	27.78	11	61.11
3	7	38.89	18	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 4

The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	11.11	2	11.11
2	1	5.56	3	16.67
3	6	33.33	9	50.00
4	9	50.00	18	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	5	27.78	8	44.44
3	7	38.89	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

*Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans le groupe contrôle*

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	8	44.44	11	61.11
3	5	27.78	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	8	44.44	8	44.44
3	7	38.89	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 5

The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	11	61.11	11	61.11
2	2	11.11	13	72.22
3	3	16.67	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	8	44.44	9	50.00
3	7	38.89	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	16.67	3	16.67
2	9	50.00	12	66.67
3	4	22.22	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	6	33.33	12	66.67
3	4	22.22	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans le groupe contrôle

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	18	100.00	18	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 6

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0101

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	18	100.00	18	100.00

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	18	100.00	18	100.00

Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans le groupe contrôle

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	22.22	4	22.22
2	5	27.78	9	50.00
3	7	38.89	16	88.89
4	2	11.11	18	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	16	88.89	16	88.89
2	1	5.56	17	94.44
3	1	5.56	18	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	17	94.44	17	94.44
2	1	5.56	18	100.00

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	2	11.11	2	11.11
4	16	88.89	18	100.00

### The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 7

### The FREQ Procedure

Idclasse=0101

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.56	1	5.56
2	1	5.56	2	11.11
4	16	88.89	18	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	17	94.44	17	94.44
2	1	5.56	18	100.00

"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans le groupe contrôle

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	22.22	4	22.22
2	3	16.67	7	38.89
3	6	33.33	13	72.22
4	5	27.78	18	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	22.22	4	22.22
2	8	44.44	12	66.67
3	3	16.67	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00



i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	11.11	2	11.11
2	6	33.33	8	44.44
3	7	38.89	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

### The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 8

### The FREQ Procedure

Idclass=0101

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	5	27.78	5	27.78
3	6	33.33	11	61.11
4	7	38.89	18	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	38.89	7	38.89
2	2	11.11	9	50.00
3	5	27.78	14	77.78
4	4	22.22	18	100.00

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	33.33	6	33.33
2	5	27.78	11	61.11
3	4	22.22	15	83.33
4	3	16.67	18	100.00

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans le groupe expérimental de première année

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	42.11	8	42.11
2	10	52.63	18	94.74
3	1	5.26	19	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	36.84	7	36.84
2	4	21.05	11	57.89
3	6	31.58	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

## The FREQ Procedure

Idclass=0202

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	26.32	5	26.32
2	5	26.32	10	52.63
3	7	36.84	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	8	42.11	8	42.11
2	9	47.37	17	89.47
3	2	10.53	19	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	31.58	6	31.58
2	11	57.89	17	89.47
3	1	5.26	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	4	21.05	8	42.11
3	4	21.05	12	63.16
4	7	36.84	19	100.00

i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	15.79	3	15.79
2	7	36.84	10	52.63
3	7	36.84	17	89.47
4	2	10.53	19	100.00

## The FREQ Procedure

Idclass=0202

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.26	1	5.26
2	1	5.26	2	10.53
3	8	42.11	10	52.63
4	9	47.37	19	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	21.05	4	21.05
2	11	57.89	15	78.95
3	3	15.79	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans le groupe expérimental de première année

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	31.58	6	31.58
2	9	47.37	15	78.95
3	4	21.05	19	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	10.53	2	10.53
2	7	36.84	9	47.37
3	7	36.84	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 13

The FREQ Procedure

Idclasse=0202

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	17	89.47	17	89.47
2	2	10.53	19	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	10.53	2	10.53
2	6	31.58	8	42.11
3	7	36.84	15	78.95
4	4	21.05	19	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.26	1	5.26
2	14	73.68	15	78.95
3	4	21.05	19	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	36.84	7	36.84
2	7	36.84	14	73.68
3	5	26.32	19	100.00

Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans le groupe expérimental de première année

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	19	100.00	19	100.00

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	19	100.00	19	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 14

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0202

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	19	100.00	19	100.00

Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans le groupe expérimental de première année

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	18	94.74	18	94.74
2	1	5.26	19	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	19	100.00	19	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	19	100.00	19	100.00

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	19	100.00	19	100.00

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	19	100.00	19	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	19	100.00	19	100.00

"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans le groupe expérimental de première année

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 15

The FREQ Procedure

Idclasse=0202

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	5.26	1	5.26
3	13	68.42	14	73.68
4	5	26.32	19	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	5	26.32	5	26.32
3	13	68.42	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	3	15.79	3	15.79
3	7	36.84	10	52.63
4	9	47.37	19	100.00

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	5.26	1	5.26
3	4	21.05	5	26.32
4	14	73.68	19	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	36.84	7	36.84
2	8	42.11	15	78.95
3	3	15.79	18	94.74
4	1	5.26	19	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 16

The FREQ Procedure

Idclasse=0202

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	10	52.63	10	52.63
2	4	21.05	14	73.68
3	2	10.53	16	84.21
4	3	15.79	19	100.00

Motivation intrinsèque en lecture (items 9 à 17) dans le groupe expérimental de deuxième année

i9				
i9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	12.50	3	12.50
2	17	70.83	20	83.33
3	4	16.67	24	100.00

i10				
i10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	13	54.17	17	70.83
3	7	29.17	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 19

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0203

i11				
i11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	7	29.17	7	29.17
2	7	29.17	14	58.33
3	10	41.67	24	100.00

i12				
i12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	37.50	9	37.50
2	13	54.17	22	91.67
3	1	4.17	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

i13				
i13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	16	66.67	21	87.50
3	2	8.33	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

i14				
i14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	12.50	3	12.50
2	3	12.50	6	25.00
3	10	41.67	16	66.67
4	8	33.33	24	100.00

i15				
i15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	12.50	3	12.50
2	8	33.33	11	45.83
3	12	50.00	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 20

The FREQ Procedure

Idclasse=0203

i16				
i16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	4.17	1	4.17
3	12	50.00	13	54.17
4	11	45.83	24	100.00

i17				
i17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	7	29.17	11	45.83
3	11	45.83	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

*Types de textes lus par plaisir et leur fréquence de lecture (items 19 à 24) dans le groupe expérimental de deuxième année*

i19				
i19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	4.17	1	4.17
2	10	41.67	11	45.83
3	11	45.83	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

i20				
i20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	10	41.67	15	62.50
3	8	33.33	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 21

The FREQ Procedure

Idclasse=0203

i21				
i21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	23	95.83	23	95.83
2	1	4.17	24	100.00

i22				
i22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	25.00	6	25.00
2	9	37.50	15	62.50
3	9	37.50	24	100.00

i23				
i23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	9	37.50	13	54.17
3	9	37.50	22	91.67
4	2	8.33	24	100.00

i24				
i24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	16.67	4	16.67
2	9	37.50	13	54.17
3	8	33.33	21	87.50
4	3	12.50	24	100.00

Pratiques de classe en lecture (items 25 à 27) dans le groupe expérimental de deuxième année

i25				
i25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	24	100.00	24	100.00

i26				
i26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	24	100.00	24	100.00

**The SAS System**

13:53 Wednesday, May 2, 2018 22

**The FREQ Procedure**

Idclasse=0203

i27				
i27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	24	100.00	24	100.00



Evaluation de la lecture (items 28 à 33) dans le groupe expérimental de deuxième année

i28				
i28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	24	100.00	24	100.00

i29				
i29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	2	8.33	2	8.33
4	22	91.67	24	100.00

i30				
i30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	24	100.00	24	100.00

i31				
i31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	4.17	1	4.17
2	1	4.17	2	8.33
3	5	20.83	7	29.17
4	17	70.83	24	100.00

i32				
i32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	24	100.00	24	100.00

i33				
i33	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
4	24	100.00	24	100.00

"Concept de soi" en lecture (items 34 à 39) dans le groupe expérimental de deuxième année

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 23

The FREQ Procedure

Idclasse=0203

i34				
i34	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	6	25.00	6	25.00
3	13	54.17	19	79.17
4	5	20.83	24	100.00

i35				
i35	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	8.33	2	8.33
2	8	33.33	10	41.67
3	10	41.67	20	83.33
4	4	16.67	24	100.00

i36				
i36	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	4.17	1	4.17
2	5	20.83	6	25.00
3	15	62.50	21	87.50
4	3	12.50	24	100.00

i37				
i37	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	4.17	1	4.17
2	3	12.50	4	16.67
3	13	54.17	17	70.83
4	7	29.17	24	100.00

i38				
i38	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	9	37.50	9	37.50
2	8	33.33	17	70.83
3	7	29.17	24	100.00

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 24

The FREQ Procedure

idclass=0203

i39				
i39	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	5	20.83	5	20.83
2	8	33.33	13	54.17
3	10	41.67	23	95.83
4	1	4.17	24	100.00

Annexe 15 : CORRELATIONS, motivation intrinsèque en lecture et "concept de soi" en lecture au pré-test dans les trois groupes (Logiciel SAS)

Dans le groupe contrôle

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The CORR Procedure

Idclasse=0101

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	18	2.72840	0.75765	49.11111	1.00000	3.77778
PercSoi	18	2.78704	0.56246	50.16667	1.66667	3.66667

Pearson Correlation Coefficients, N = 18 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.50812 0.0313
PercSoi	0.50812 0.0313	1.00000

Dans le groupe expérimental de première année

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

The CORR Procedure

Idclasse=0202

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	19	2.33333	0.73796	44.33333	1.22222	3.55556
PercSoi	19	2.52632	0.76429	48.00000	1.00000	4.00000

Pearson Correlation Coefficients, N = 19 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.57823 0.0095
PercSoi	0.57823 0.0095	1.00000

*Dans le groupe expérimental de deuxième année*

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 3

The CORR Procedure

Idclasse=0203

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	24	2.31944	0.59368	55.66667	1.11111	3.44444
PercSoi	24	2.40972	0.73059	57.83333	1.16667	3.83333

Pearson Correlation Coefficients, N = 24 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.69681 0.0002
PercSoi	0.69681 0.0002	1.00000

Annexe 16 : CORRELATIONS, motivation intrinsèque en lecture et "concept de soi" en lecture au post-test dans les trois groupes (Logiciel SAS)

Dans le groupe contrôle

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 1

The CORR Procedure

Idclasse=0101

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	18	2.63580	0.60476	47.44444	1.55556	3.55556
PercSoi	18	2.68519	0.84190	48.33333	1.33333	3.83333

Pearson Correlation Coefficients, N = 18 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.66016 0.0029
PercSoi	0.66016 0.0029	1.00000

Dans le groupe expérimental de première année

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 2

The CORR Procedure

Idclasse=0202

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	19	2.76023	0.59058	52.44444	1.88889	3.88889
PercSoi	19	3.20175	0.54879	60.83333	2.00000	3.83333

Pearson Correlation Coefficients, N = 19 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.59878 0.0068
PercSoi	0.59878 0.0068	1.00000

*Dans le groupe expérimental de deuxième année*

The SAS System

13:53 Wednesday, May 2, 2018 3

The CORR Procedure

Idclasse=0203

2 Variables: MotInt PercSoi

Simple Statistics						
Variable	N	Mean	Std Dev	Sum	Minimum	Maximum
MotInt	24	2.75463	0.46680	66.11111	1.66667	3.33333
PercSoi	24	2.88889	0.61712	69.33333	1.50000	3.83333

Pearson Correlation Coefficients, N = 24 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	MotInt	PercSoi
MotInt	1.00000	0.80681 <.0001
PercSoi	0.80681 <.0001	1.00000

Annexe 17 : Résultats et interprétations des corrélations entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture au pré et au post-test dans les trois groupes

Existe-t-il une relation entre le "concept de soi" en lecture et la motivation intrinsèque en lecture ?

Pour tenter de répondre à notre question, nous avons calculé des corrélations entre les items mesurant la motivation intrinsèque en lecture et ceux mesurant le "concept de soi" en lecture, dans tous nos groupes, au "temps 0" et au "temps 1" (voir annexes 15 et 16).

Plus le coefficient de corrélation ("r") tend vers l'unité, plus la relation entre les deux variables est forte. Cependant, celui-ci ne signifie pas un lien de cause à effet (Lafontaine, 2016). Pour interpréter le coefficient de corrélation, nous utiliserons le seuil de signification  $< 0,05$ , noté à l'aide du symbole "\*".

Comment qualifier la relation entre le "concept de soi" en lecture et la motivation intrinsèque en lecture dans le groupe contrôle?

Observons les résultats des corrélations effectuées dans la classe contrôle de première année commune au "temps 0" et au "temps 1".

	"Temps 0"		"Temps 1"	
	Motivation intrinsèque	Perception de soi	Motivation intrinsèque	Perception de soi
Motivation intrinsèque	1	0,51*	1	0,66*
Perception de soi	0,51*	1	0,66*	1

Tableau 1 : Coefficients de corrélations (Pearson) entre la motivation intrinsèque en lecture et la perception de soi en lecture au "temps 0" et au "temps 1" dans la classe contrôle.

Nous observons une relation modérément positive et significative entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture dans la classe contrôle lors du pré-test et du post-test. De plus, le coefficient de corrélation a légèrement augmenté entre le pré-test et le post-test (+ 0,15).

C'est dans ce groupe que le coefficient de corrélation est le plus faible au pré-test, mais c'est également dans cette classe que l'augmentation du coefficient de corrélation est la plus élevée entre le "temps 0" et le "temps 1". De même, lors du post-test, le coefficient de corrélation est plus élevé dans ce groupe que dans la classe expérimentale de première année !

Il semble donc que certains aspects de l'enseignement traditionnel en lecture aient, d'une manière ou d'une autre, porté leurs fruits en renforçant le lien entre le "concept de soi" et la motivation intrinsèque en lecture.

[Comment qualifier la relation entre le "concept de soi" en lecture et la motivation intrinsèque en lecture dans le groupe expérimental?](#)

Observons les résultats des corrélations effectuées dans la classe expérimentale de première année commune au "temps 0" et au "temps 1".

	"Temps 0"		"Temps 1"	
	Motivation intrinsèque	Perception de soi	Motivation intrinsèque	Perception de soi
Motivation intrinsèque	1	0,58*	1	0,60*
Perception de soi	0,58*	1	0,60*	1

*Tableau 2 : Coefficients de corrélations (Pearson) entre la motivation intrinsèque en lecture et la perception de soi en lecture au "temps 0" et au "temps 1" dans la classe expérimentale de première année commune.*

Une relation significative positive entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture est observée dans la classe expérimentale de première secondaire lors du pré-test et du post-test. De plus, après avoir bénéficié du dispositif expérimental durant sept mois, le coefficient de corrélation a très légèrement augmenté par rapport au pré-test (+ 0,02).

Observons les résultats des corrélations effectuées dans la classe expérimentale de deuxième année commune au "temps 0" et au "temps 1".



	"Temps 0"		"Temps 1"	
	Motivation intrinsèque	Perception de soi	Motivation intrinsèque	Perception de soi
Motivation intrinsèque	1	0,70*	1	0,81*
Perception de soi	0,70*	1	0,81*	1

Tableau 3 : Coefficients de corrélations (Pearson) entre la motivation intrinsèque en lecture et la perception de soi en lecture au "temps 0" et au "temps 1" dans la classe expérimentale de deuxième année commune.

Nous observons une relation significative positive entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture dans la classe expérimentale de deuxième secondaire lors du pré-test et du post-test.

Nous pouvons également remarquer qu'après avoir bénéficié de pratiques de classes destinées à encourager la "lecture plaisir" durant une année scolaire et sept mois de dispositif expérimental, le coefficient de corrélation a augmenté par rapport au pré-test (+ 0,11), et que la relation entre la motivation intrinsèque en lecture et le "concept de soi" en lecture s'est donc renforcée.

C'est dans le groupe de première année commune que le coefficient de corrélation a le moins augmenté, il est d'ailleurs moins élevé que dans la classe contrôle lors du post-test. Par contre, nous avons pu observer que dans la classe de deuxième année, non seulement le coefficient de corrélation était le plus élevé des trois groupes lors du pré-test, mais également lors du post-test. En effet, celui-ci est de 0,81 au "temps 1", nous sommes donc en présence d'une corrélation assez forte. Comment expliquer cette différence entre nos deux groupes expérimentaux? D'une part, comme nous l'avons déjà mentionné, la classe de deuxième année a bénéficié de pratiques de classe travaillant les deux dimensions corrélées durant deux années scolaires. Les adolescents étaient habitués à participer à des cercles de lecture, à identifier les stratégies de compréhension qu'ils maîtrisaient correctement ou pas, à auto-évaluer leurs forces et leurs faiblesses afin de s'autoréguler. Un climat de classe encourageant la motivation intrinsèque mais aussi le "concept de soi" en lecture était installé depuis septembre 2016.

Il est donc possible qu'une nouvelle fois, un travail effectué sur une plus longue période ait pu entraîner des bénéfices plus marqués. D'autre part, nous devons de nouveau prendre en compte le facteur "désirabilité sociale" qui a pu influencer les réponses des élèves de deuxième année.

En ce qui concerne le peu de changement observé entre le "temps 0" et le "temps 1" dans la classe expérimentale de première année, nous ne pouvons l'expliquer sans analyses complémentaires.

Nous pouvons donc confirmer qu'il existe bien un lien entre le "concept de soi" en lecture et la motivation intrinsèque en lecture. Cependant, nous devons nuancer nos interprétations en ce qui concerne l'influence possible de notre dispositif expérimental sur cette relation. En effet, dans la classe expérimentale de deuxième année, le lien entre les deux dimensions corrélées est plus fort que dans la classe contrôle, mais cela n'est pas le cas dans la classe expérimentale de première année : celui-ci est moins élevé que dans la classe contrôle au post-test.

## Résumé

Les derniers résultats des enquêtes internationales sur les compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire (PIRLS) et âgés de quinze ans (PISA) ont démontré qu'en Belgique, et particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles, les adolescents éprouvent des difficultés en compréhension de l'écrit. Suite à ces résultats, des recherches effectuées par Lafontaine et Baye en 2014 ont mis en évidence qu'une des variables les plus liées aux performances en lecture était le niveau d'engagement des élèves dans celle-ci.

Nous avons élaboré et testé un dispositif expérimental basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) afin d'encourager l'augmentation de la motivation intrinsèque en lecture d'élèves du premier degré de la Province de Namur. Ce dispositif expérimental consistait en trois pratiques de classe pouvant soutenir trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie grâce au libre choix de lectures, le besoin de compétence par l'enseignement explicite, le travail et l'auto-évaluation des stratégies de compréhension en lecture, et le besoin de se sentir relié socialement par la pratique de cercles de lecture et d'échanges sociaux suite aux livres lus.

Le même test mesurant les pratiques de classe, la motivation intrinsèque, le "concept de soi" en lecture et la fréquence de divers types de textes lus par plaisir a été soumis dans une classe contrôle de première année commune et dans deux classes expérimentales (une classe de première et une classe de deuxième année commune) au "temps 0" et au "temps 1" (espacés de sept mois).

L'analyse des résultats démontre une légère augmentation de la motivation intrinsèque en lecture, du "concept de soi" en lecture et de l'intérêt pour les livres de fiction dans les classes expérimentales.