

## Les récits de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture: des expériences diversifiées

Viviane Boucher

Université du Québec à Trois-Rivières  
boucher.viviane@uqam.ca

Catherine Turcotte

Université du Québec à Montréal  
turcotte.catherine@uqam.ca

## Résumé

De nombreux élèves terminent le primaire avec un niveau d'engagement très faible envers la lecture. Or, selon plusieurs auteurs (Guthrie et Wigfield, 2000; Stanovich, 1986; Turcotte, 2007), cet engagement contribue à la réussite en lecture. L'objectif de cette étude est de décrire ce phénomène du non-engagement vécu par certains élèves du primaire afin de mieux comprendre les expériences marquantes ayant nui à leur engagement. Des entretiens phénoménologiques réalisés auprès de six élèves de la 6<sup>e</sup> année identifiés comme non-engagés en lecture ont permis de mettre en lumière leurs expériences négatives vécues dans une variété de contextes, ainsi que des expériences positives n'ayant pas été suffisantes pour susciter un engagement à long terme.

## Introduction

Plusieurs facteurs de protection favorisant la réussite en lecture dès le début de la scolarité sont maintenant connus : les habiletés de conscience phonologique, la familiarité avec l'écrit, la motivation à lire, le sexe (être une fille plutôt qu'un garçon), les pratiques stimulantes de littératie familiale, le style d'enseignement efficace reçu (Giasson et Saint-Laurent, 2004). Une variété d'expériences d'apprentissage et d'intervenants semble donc nécessaire pour favoriser la réussite. On pourrait alors croire que les milieux familiaux et scolaires offrant des expériences riches et variées en lecture garantissent la réussite à cet égard. Or, rien n'est moins certain. De nombreux élèves de la fin du primaire rencontrent un obstacle de taille à l'égard de leur engagement envers la lecture. En effet, vers 10 ans, la majorité des élèves, même certains lecteurs insatiables depuis le début de leur scolarité, lisent de moins en moins et leur engagement envers la lecture décline (Lebrun, 2004). La situation de ces élèves nouvellement désengagés en lecture, tout comme celle de ceux qui ne se sont jamais engagés, est préoccupante. En effet, plus les élèves sont engagés activement dans leur apprentissage de la lecture, plus ils lisent et plus ils ont la possibilité de progresser dans tous leurs apprentissages (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001; Turcotte, 2007). Puisque l'engagement en lecture est relié à la réussite (Guthrie, 2004), ces lecteurs sont à risque d'échouer au secondaire : en lisant peu, ils risquent de cesser de progresser en lecture tandis que les textes, eux, gagnent en complexité (Stanovich, 1986). Cette situation est inquiétante et doit faire l'objet de davantage de recherches (Sanacore et Palumbo, 2009).

À ce jour, quelques études se sont intéressées à l'engagement en lecture. Certaines d'entre-elles seront décrites dans le contexte théorique. Les résultats de ces recherches ont permis de préciser des profils de lecteurs plus à risque de se désengager. Aussi, les participants ont raconté des expériences marquantes venues teinter négativement leur relation à la lecture. Ainsi, compte tenu du risque que représente le désengagement en lecture chez les élèves et de l'importance que revêtent certaines expériences en lecture, il est pertinent de mieux comprendre les expériences vécues ayant contribué à compromettre l'engagement de plusieurs jeunes lecteurs.

### Contexte théorique

Si les concepts de lecture et d'engagement sont bien définis par des chercheurs de ces domaines respectifs, l'engagement en lecture est aussi souvent nommé et décrit comme étant un seul concept. Guthrie et Wigfield (2000) ont recensé un grand nombre d'études ayant exploré les différents aspects de l'engagement en lecture. Les auteurs font ressortir des aspects affectifs de l'engagement (la confiance en ses capacités, la motivation intrinsèque et le plaisir de lire) et des aspects cognitifs (se donner un objectif et l'atteindre et vouloir comprendre ce qui est lu en utilisant des stratégies). Ces derniers aspects démontrent des éléments essentiels de l'engagement : la prise de décision et le passage à l'action. C'est d'ailleurs ce qui distingue le concept d'engagement d'autres concepts proches, comme la motivation par exemple. Selon Viau (2009), la motivation serait davantage une condition pour s'engager, car elle incite à s'intéresser et à persévérer lors d'une activité afin d'atteindre un objectif, idéalement fixé par soi-même. La motivation est donc ici comprise comme ce qui pousse une personne à s'engager dans une tâche. Les études recensées par Guthrie et Wigfield (2000) permettent également de cerner un troisième aspect essentiel à l'engagement : les possibilités d'interagir avec son entourage en ce qui concerne la lecture.

Selon ces auteurs, l'engagement en lecture comporte donc trois aspects : affectif, cognitif et social. Bien que chaque dimension soit distincte, les trois doivent être présentes pour qu'un lecteur puisse s'engager à long terme. Ces auteurs résument l'engagement ainsi : afin de répondre à ses buts, désirs et intentions (motivation), le lecteur engagé coordonne et partage ses stratégies et connaissances (cognition) avec une communauté de lecteurs (social). Conséquemment, la motivation est à la source de l'engagement en lecture, car une personne ne lit pas un texte uniquement parce qu'elle possède les capacités de le faire, mais bien parce qu'elle est motivée à le faire. Pour Guthrie et Wigfield (2000), et à l'instar de Stanovich (1986), cet engagement est fortement lié à la réussite en lecture, car l'élève qui lit activement et fréquemment améliore sa compréhension.

Les chercheurs intéressés à mieux comprendre et à favoriser l'engagement en lecture auprès des élèves semblent privilégier deux types de recherche. Le premier type met en place des programmes visant à stimuler l'engagement en lecture. Par exemple, l'étude de Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi et Tonks (2004) met en place un devis quasi expérimental qui comprend un groupe contrôle. Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves participants au programme ont amélioré leur motivation, leurs stratégies et leur compréhension en lecture plus que les élèves des groupes qui n'ont pas reçu le programme. De plus, cette étude révèle l'impact que peut avoir un programme qui vise à accroître l'engagement en lecture des élèves. Elle expose également comment certaines conditions influencent positivement l'engagement des lecteurs de la classe. Cependant, comme le mentionnent les auteurs, ce type de recherche ne permet pas d'atteindre une compréhension en profondeur de ce qui aide les élèves à s'engager en lecture, d'autant plus que les comportements en lecture sont complexes et multidimensionnels (Ivey, 1999).

Le deuxième type de recherche permet d'atteindre cette compréhension en explorant, à partir des élèves eux-mêmes en tant qu'informateurs privilégiés, les conditions qui favorisent l'engagement. La recherche de Cole (2002), par exemple, offre un éclairage à cet égard. En effet, cette étude qualitative visait à comprendre ce qui incite à lire deux élèves très engagés et deux élèves non engagés de la deuxième année. Une analyse de ces données a permis différentes conclusions concernant tant les élèves engagés que les non engagés. La plus intéressante signale que chaque élève a une personnalité unique et qu'il faut donc mettre en place une variété d'expériences en lecture afin de susciter l'engagement de tous. Cette étude est importante, car elle tient aussi compte des élèves non engagés et démontre qu'il est possible d'agir concrètement pour rétablir l'engagement.

Les recherches citées précédemment se déroulaient en contexte américain. L'étude de Lebrun (2004), réalisée auprès d'élèves québécois de la première à la quatrième année du secondaire, avait notamment pour objectif de dresser un portrait des lecteurs adolescents et des pratiques scolaires qui soutiennent leurs apprentissages en lecture. Des entretiens de groupe ont été menés afin de connaître plus en détail les attitudes et les habitudes de lecture des adolescents, ce qui a conduit à la création de divers profils de lecteurs. Les élèves faisant partie du profil nommé « *récalcitrant* » ont rapporté avoir vécu des événements négatifs en lien avec l'écrit et ceux-ci les auraient poussés à rejeter la lecture. En raison de ce constat, les conclusions de la recherche recommandent qu'une attention spéciale soit portée plus précisément au sujet de ces expériences, tant par les intervenants scolaires que par les chercheurs. La problématique et les études abordées précédemment permettent de saisir l'importance d'une recherche qui vise à mieux comprendre le phénomène du non-engagement en lecture vécu par plusieurs élèves de la fin du primaire. Bien que les études présentées dévoilent certains aspects contribuant surtout à l'engagement des jeunes lecteurs, il est nécessaire d'explorer ce phénomène plus en profondeur afin de mieux comprendre la nature et la portée de certaines expériences entraînant le non-engagement. Cette recherche visait donc à décrire les expériences marquantes, rapportées par le récit de lecteurs non engagés de la 6<sup>e</sup> année du primaire, qui auraient influencé leur engagement en lecture. Afin d'atteindre ces objectifs, il était nécessaire d'utiliser une méthodologie qui donne accès aux expériences de lecteur des participants à la recherche.

### Méthodologie

Cette étude empirique se situe dans le courant interprétatif, car l'objet se construit à la fois par les acteurs qui vivent la situation et par les chercheurs (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Pour y arriver, elle emprunte une approche phénoménologique afin « d'identifier les structures fondamentales des phénomènes étudiés en mettant l'accent sur le sens conféré par les personnes à leurs expériences vécues. » (Legendre, 2005, p. 1036) L'approche phénoménologique nécessite d'accéder à ce sens par la narration des individus eux-mêmes (Seidman, 2006). Dans cette recherche, l'exploration de ce phénomène auprès des acteurs est réalisée en utilisant la reconstruction de leurs récits de lecteur. Raybaut (2009, p. 221) définit ainsi cette méthode : « [...] méthode de recueil et de traitement de récits obtenus auprès de personnes rapportant leur vécu quotidien passé ou présent. L'entretien se fait à partir d'une trame orientant les récits obtenus sur des thèmes [...] » Dans cette étude, la trame est constituée par les souvenirs des élèves en lien avec la lecture. Ceux-ci permettent de faire émerger une compréhension accrue du phénomène de non-engagement en lecture présent chez certains enfants.

### *Participants*

L'école où s'est déroulée la recherche est située dans un milieu rural de la Montérégie, au Québec, et présente un indice de milieu socioéconomique de 9 sur 10, le rang 10 étant le plus défavorisé (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). La plupart des élèves qui fréquentent cet établissement d'enseignement sont issus de familles dont les parents sont faiblement scolarisés. Les classes de sixième année du primaire de cette école comportent plus de 50 % d'élèves en difficulté scolaire qui sont peu motivés à réussir.

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, six participants ont été sélectionnés parmi tous les élèves de 6<sup>e</sup> année de l'école. La sélection des participants a été faite selon le jugement des enseignantes qui connaissent bien leurs élèves, à partir de critères inspirés de la recension des écrits et fournis par la chercheuse. Celle-ci leur avait expliqué, lors d'une rencontre, ce qu'est l'engagement en lecture de même que les caractéristiques des élèves non engagés. Cette description était fondée sur les travaux de Turcotte (2007) et de Guthrie et Wigfield (2000). Afin de s'assurer que les enseignantes puissent vérifier leurs choix d'élèves, la chercheuse leur avait remis un réseau de concepts qui vulgarisait et résumait le concept du non-engagement en lecture (aspects affectif, cognitif, social). Les six participants portent des pseudonymes (Julie, François, Adèle, Thierry, Marie-Josée, Jonathan) pour conserver leur anonymat.

### *Instrumentation*

Le canevas d'entretien a été élaboré à partir de la problématique de cette recherche et de son cadre conceptuel. Les thèmes et questions ont été inspirés par la recherche de Guillemette (2006) qui portait sur l'engagement

d'enseignants du primaire et du secondaire et par la portion qualitative de l'enquête de Lebrun (2004) qui portait sur les lecteurs récalcitrants. Les grandes thématiques explorées avec les participants étaient : le premier souvenir de lecture, les différentes sphères de vies dans lesquelles les expériences liées à la lecture se réalisent ainsi que les dimensions cognitives, affectives et sociales de l'acte de lire. De plus, des entretiens pilotes réalisés auprès de participants ayant des profils semblables à ceux qui sont au cœur de cette recherche ont permis de réajuster et de bonifier la première version du canevas.

### *Déroulement*

Après avoir reçu l'attestation pour le traitement déontologique des participants humains délivrée par l'université d'attache, chaque élève a été interviewé à deux reprises. Le fait de rencontrer les participants deux fois permet de leur laisser le temps de réfléchir et de faire ressurgir leurs souvenirs et expériences en lien avec la lecture. Les deux entretiens se sont déroulés durant la même semaine, afin que les élèves se souviennent de ce qu'ils avaient dit lors de la première rencontre et qu'ils puissent s'y reporter lors de la deuxième (Seidman, 2006). Rencontrer le participant une deuxième fois permet également de confirmer, de détailler ou de modifier certains extraits de la première rencontre à des fins de confirmabilité. Tous les entretiens se sont déroulés sur une période d'une à deux semaines, selon les disponibilités des élèves, déterminées par les enseignantes. Chaque entretien a duré environ 30 minutes et a eu lieu à la bibliothèque de l'école. Les données recueillies lors des entretiens ont ensuite été analysées selon une logique inductive.

### *Méthode d'analyse des données*

Le processus d'analyse des données s'est réalisé de façon interactive (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Mongeau, 2008). Les opérations de collecte de données et d'analyse se sont déroulées en interaction entre elles tout au long de la recherche et non de manière séquentielle. Les principales opérations d'analyse sont : la rédaction d'un journal de bord, la création de profils et l'analyse comparative.

### *La rédaction du journal de bord*

La chercheuse a rédigé des mémos qui ont permis de mettre par écrit ses idées. Ces mémos ont été pris en compte lors de l'analyse afin de créer les codes et de faire évoluer la compréhension du phénomène étudié en considérant la propre subjectivité de la chercheuse (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

### *La création de profils*

Selon Seidman (2006), établir un profil consiste à conserver les paroles du participant en les relatant sous une forme narrative. Le profil de chaque participant a été créé à partir des retranscriptions des entretiens. Cette démarche est déjà un acte d'interprétation des données, car elle les condense tout en respectant le sens donné par les participants à leurs expériences (Seidman, 2006). Cependant, une analyse comparative vient compléter cette interprétation afin de dégager des liens entre le discours des différents participants.

### *L'analyse comparative*

Cette analyse vise à faire émerger la diversité et les similitudes entre les expériences des jeunes lecteurs non engagés afin de nuancer la compréhension du phénomène étudié : le non-engagement en lecture. À partir des objectifs de la recherche, des thèmes ont été dégagés et des recoupements ont pu être réalisés entre les discours des six participants. À cette étape, une autre chercheuse a apporté sa contribution en identifiant aussi les thèmes qui surgissaient des entretiens, ce qui a permis d'augmenter la profondeur du travail d'analyse.

### Résultats et discussion

Les élèves sélectionnés pour participer à la présente recherche n'étaient pas décrits comme engagés en lecture. En effet, une, deux ou les trois dimensions de l'engagement (Guthrie et Wigfield, 2000) étaient absentes chez eux. Les analyses suivantes permettent de comprendre les expériences les ayant menés vers cet état de non-engagement.

#### *Les expériences négatives liées aux aspects affectifs et sociaux vécues par les participants*

Certaines des expériences racontées en lien avec la lecture peuvent être définies comme « négatives », ce qui rejoint les résultats des recherches de Lebrun (2004) et de Médeiros (2009). Les six élèves qui ont participé à la présente étude ont vécu des expériences marquantes négatives dans les trois mêmes contextes que les élèves de la recherche de Lebrun (2004) : avec un parent, avec les pairs ou avec l'enseignant. L'extrait suivant représente bien une expérience négative vécue dans la famille :

*« Ma mère écrivait tous les mots qu'il fallait que j'apprenne. A pigeait les mots au hasard pis je devais les dire et les épeler. Ma mère était souvent fâchée parce que je ne l'avais pas. [...] ma mère me chicanait, elle me donnait des petites tapes à cause que je savais pas. » — Marie-Josée*

Ce même genre d'expérience a aussi été vécu en classe, lors d'interactions avec les enseignants :

*« En première année, quand je faisais des crises, c'était pas parce que ça me tentait pas de lire, c'était parce que je trouvais ça difficile. Pis si je demandais de l'aide, ma prof me répondait : "Lis!" J'étais frustré parce que je ne comprenais pas! C'était une enseignante qui m'aimait pas. » — Thierry*

Un autre type de contexte négatif est évoqué sur le plan du milieu scolaire : les remplacements fréquents d'enseignants durant une même année. Adèle, Marie-Josée et Thierry ont tous trois raconté qu'ils ont changé plusieurs fois d'enseignants lorsqu'ils étaient au primaire et que cela avait affecté leur apprentissage de la lecture. Ces remplacements ou à l'inverse, la stabilité du personnel scolaire, n'avaient jamais été révélés telles des conditions pouvant affecter négativement ou positivement l'engagement en lecture des élèves dans les recherches précédentes. Il faut aussi noter qu'aucune question lors de l'entrevue ne portait précisément sur ces conditions. Le fait de relater ces expériences revêt donc un sens important pour ces participants. Gauthier et Mellouki (2003) avaient déjà soulevé des conséquences négatives et plus globales du roulement de personnel dans les écoles défavorisées et loin des centres urbains.

En plus des expériences scolaires, tous les élèves rencontrés ont aussi raconté des expériences négatives qui se sont déroulées en lien avec leurs pairs. Ce souvenir de Julie illustre bien les expériences racontées par l'ensemble des participants :

*« En première année, on lisait tous un à la suite de l'autre. Quand c'était mon tour, des fois, j'arrêtais de lire. Et j'avais l'impression que les élèves en arrière pognaient les nerfs. Ils disaient le mot que j'essayais de lire. Ils devenaient impatients. » — Julie*

Un autre participant raconte aussi de quelle façon, lorsque ses amis communiquent avec lui par le biais d'outils technologiques (courriels, messages texte) requérant l'utilisation de la lecture ou de l'écriture, il préfère changer de canal de communication et utiliser la parole en leur téléphonant. Alors que l'utilisation des moyens de communication écrite devient de plus en plus répandue dans notre société et que celle-ci semble attrayante pour les jeunes, cet élève évite ce passage et continue de préférer l'oral. Pour ce jeune, les nouvelles technologies ne représentent donc pas nécessairement un contexte favorisant l'engagement envers les textes écrits.

Ces résultats permettent d'approfondir et d'enrichir les connaissances déjà existantes sur le plan de la dimension affective impliquée dans l'engagement en lecture. Les participants de cette recherche ont effectivement tous raconté des expériences négatives en lien avec la lecture et cela rejoint les résultats d'études réalisées précédemment (Lebrun, 2004; Médeiros, 2009). Cette dimension affective, souvent au centre des études sur l'engagement (Cole, 2002; Ivey, 1999; Ivey et Broaddus, 2001; Lebrun, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004), a été traitée davantage que la dimension cognitive dans ce champ d'études. Or, cette dimension cognitive de l'engagement en lecture est aussi apparue dans les expériences racontées par les participants. En effet, il a été possible de regrouper

des extraits d'entrevues qui démontrent que la dimension affective de l'engagement en lecture est en étroite relation avec la dimension cognitive.

*Les expériences négatives liées à l'aspect cognitif vécues par les participants*

En ce qui concerne les élèves interviewés, il appert que leurs difficultés ou leurs troubles (trouble déficitaire de l'attention, hyperactivité, dyslexie...) sont venus teinter négativement leur relation à la lecture. Tout comme les élèves qui ont participé à la recherche de Médeiros (2009), les participants de cette étude ont donc également éprouvé des difficultés en lecture. Les extraits suivants sont représentatifs de ce que les participants ont raconté :

*« Moi j'ai le TDAH sans hyperactivité (sic). Dans le fond, c'est que j'ai de la misère à me concentrer ça fait que des fois, dans les examens, on peut avoir de la misère parce qu'on n'est pas concentré, on regarde ailleurs ou quelque chose... Pis quand je suis en train de répondre à des questions d'examen puis qu'il y a un bruit, je me retourne. » — François*

*Quand j'ai appris à lire, j'avais pas mal de difficulté. Quand le prof me disait de lire à haute voix, j'avais pas mal de misère à prononcer les mots parce que quand j'étais petite, j'avais de la misère à parler. — Julie*

Les participants ont cependant aussi remarqué que certains enseignants mettent en place des moyens pour les aider à mieux se concentrer. Cela nuancerait, pour ces jeunes, les expériences scolaires négatives liées à l'aspect cognitif. À la lumière des résultats de cette étude, il serait donc intéressant que la dimension cognitive de la lecture soit désormais considérée même si l'objet principal d'une recherche ou d'une intervention sur l'engagement semble davantage relié à la dimension affective (engagement, motivation, intérêt, etc.).

Les résultats de cette étude ainsi que les recherches menées précédemment auprès d'élèves pouvant être décrits comme non-engagés en lecture avaient déjà fait ressortir l'importance des expériences négatives vécues en lien avec la lecture (Lebrun, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004). Cependant, certains extraits des verbatim relatent des expériences positives en lien avec la lecture. Il s'agit d'un élément inédit dans la compréhension du phénomène du non-engagement en lecture. La quantité et l'intensité des souvenirs de certains moments positifs montrent qu'ils ne sont pas des exceptions pour les jeunes qui les ont racontés. Ces souvenirs d'événements positifs reliés à la lecture se regroupent dans trois contextes différents. Une analyse plus fine sera faite pour chacun.

*Les expériences positives en lecture vécues par les participants*

Les participants ont raconté des expériences positives liées aux pairs, ce qui rejoint une caractéristique des élèves engagés en lecture : ils interagissent à propos de la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000). Voici un extrait représentatif de ce que les élèves ont rapporté :

*« C'est mieux quand c'est les élèves entre eux qui parlent de lecture. Parce que l'enseignante est plus développée à la lecture, elle peut aimer un livre super gros, c'est plus de son âge, le langage est peut-être plus développé. Il y a comme des mots plus difficiles pour nous. Tandis que si c'est les élèves, ils comprennent les mots avec les autres élèves, ça fait qu'ils peuvent se comprendre. » — Adèle*

Il appert donc que les élèves de cette étude, pouvant être définis comme non-engagés en lecture, ont pu vivre des expériences positives en lien avec la lecture, et ce, notamment grâce aux interactions qu'ils ont avec leurs pairs.

Un autre contexte dans lequel se sont déroulées des expériences positives en lien avec la lecture survient lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute. Marie-Josée raconte :

*« Je trouve que ça m'aide beaucoup quand l'enseignante nous lit à voix haute, ça me montre des mots. Ça va mieux quand elle lit parce que je comprends mieux parce qu'elle fait des intonations. C'est comme si elle faisait du théâtre, quand elle lit! Elle fait les gestes, c'est drôle, c'est l'un! »*

De plus, les récits de deux autres élèves (Thierry et Adèle) de la présente recherche font aussi ressortir que la lecture à haute voix intervient dans la dimension affective puisqu'elle suscite du plaisir. Ce résultat rejoint ceux obtenus par Ivey et Broadus (2001). En effet, leurs participants avaient aussi mentionné que la lecture à voix haute faite par

l'enseignant était une pratique qu'ils appréciaient. Dans l'étude de Lebrun (2004), les élèves du secondaire disaient d'ailleurs se rappeler avec nostalgie des périodes de lecture partagée avec leur enseignante de la 1<sup>re</sup> année. Dans la présente étude, il semble que cette pratique enseignante influence cette fois la dimension cognitive de la lecture en favorisant une meilleure compréhension chez les élèves.

Enfin, tous les élèves participants à cette recherche ont mis l'accent sur un troisième contexte dans lequel ils ont vécu des expériences positives en lien avec la lecture : la possibilité de faire des choix. Ce constat rejoint celui de Ivey et Broaddus (2001). Les résultats de la présente recherche rappellent l'importance qu'accordent les élèves aux choix de leurs lectures. Par exemple, Marie-Josée et François ont expliqué que le temps accordé à la lecture varie selon ce qu'ils doivent lire : un livre obligatoire qui les ennuie ou un livre qu'ils ont choisi et qui les passionne.

François explique :

« *Des fois je lis vite, les livres que j'aime, surtout quand c'est un livre que j'ai choisi. Mais les livres que j'aime moins c'est plus long, surtout si c'est pour un travail d'école. Dans le fond, quand c'est des livres qu'on est obligé de lire pour l'école, je trouve ça plate parce que je sais qu'il va falloir qu'on fasse un travail et tout.* »

De leur côté, Julie et Thierry, comme les élèves rencontrés pour l'étude de Lebrun (2004), ont raconté qu'en raison de leurs difficultés, ils choisissent des livres qui comportent beaucoup d'images et peu de textes, ce qui améliore leur compréhension. Cependant, comme Julie en a fait le constat, il est plus difficile de trouver ce type de livre avec des thèmes qui intéressent les élèves de 6<sup>e</sup> année. Les six participants ont donc mentionné l'importance, en contexte scolaire, de laisser des choix aux élèves tout en leur fournissant du matériel adapté pour eux.

### Conclusion

Si l'engagement en lecture a déjà fait l'objet de plusieurs recherches, le non-engagement a été moins exploré. Les résultats de cette étude démontrent que, pour les élèves rencontrés, les expériences tant négatives que positives ont interagi avec le processus d'engagement et que ces expériences touchaient les trois aspects de l'engagement en lecture tels que décrits par Guthrie et Wigfield (2000) : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension sociale. Certains résultats de cette étude alimentent donc ceux de recherches précédentes tant en ce qui concerne les contextes dans lesquels sont vécues les expériences de lecture que les dimensions touchées (Guthrie et Wigfield, 2000; Ivey et Broaddus, 2001; Lebrun, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004). Évidemment, les données obtenues avec une telle méthodologie ne permettent pas de généraliser les résultats, car le paradigme de l'étude convoquait l'utilisation d'une approche compréhensive et non d'une approche normative. La profondeur de l'analyse effectuée offre néanmoins la possibilité d'améliorer la compréhension du phénomène complexe qu'est l'engagement en lecture. En effet, plusieurs éléments de la présente recherche viennent nuancer et enrichir la compréhension de ce phénomène. Des recherches ultérieures concernant cet objet d'étude poursuivront le travail explicatif amorcé par cette recherche.

### Références

- Cole, J.E. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-36.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques. Québec : Gouvernement du Québec.
- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire. Rapport synthèse*. Sainte-Foy, Québec : Université Laval.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, 1-30.

- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research : Volume III* (pp. 403-422). New York: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423.
- Ivey, G. (1999). A multicase study in the middle school: Complexities among Young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 172-192.
- Ivey G. & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes student want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36, 350-377.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec : Éditions Multimondes.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Médeiros, I. (2009). *Représentations de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves québécois en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indices de défavorisation – Édition 2009-2010*. Consulté de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et Côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. & Morrow, L.M. (2001). Thought about teacher development. Concluding reflections. Dans *Learning to read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Raybaut, P. (2009). Récits de vie (méthode des). Dans A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd.) (pp. 220-225). Paris: Armand Colin Éditeur.
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump : Our Point of View. *The Educational Forum*, 73, 67-74.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke, Québec : Éditions CRP.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading : Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. (3<sup>rd</sup> ed.) New York, NY : Teachers College Press.
- Strommen, L. & Mates, B. (2004). Learning to Love Reading : Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188–200.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. (6<sup>e</sup> éd.). Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.