

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DU PHÉNOMÈNE DU NON-ENGAGEMENT EN LECTURE
AUPRÈS D'ÉLÈVES DE LA 6^E ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VIVIANE BOUCHER

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

***À toutes ces personnes
extraordinaires qui m'entourent
et qui savent si bien m'accompagner
sur le chemin de ma vie...***

REMERCIEMENTS

Mon premier et plus chaleureux remerciement, je tiens à le dédier à celle qui m'a accompagnée et encouragée tout au long de ce projet qui me tenait tant à cœur : Catherine Turcotte. Merci Catherine pour tout ce que tu as fait pour m'aider à achever ce mémoire. En tant que directrice, tu m'as guidée à travers les méandres des différentes étapes qui menaient au dépôt de mon mémoire. Tu as su me laisser prendre des chemins moins fréquentés, car tu savais que c'est ce dont j'ai besoin... la liberté d'expérimenter. Ta présence était néanmoins toujours rassurante et ton engagement envers moi, ton étudiante, inébranlable. Nos moments de discussions resteront toujours ancrés dans mes souvenirs.

Je remercie également les deux évaluateurs de ce mémoire : Chantal Ouellet et François Guillemette. La richesse de vos rétroactions et votre ouverture envers une recherche de maîtrise qui déroge de ce qui se fait le plus souvent en éducation m'ont permis de mener à terme ma recherche avec le sentiment d'être soutenue.

J'aimerais aussi remercier mes parents qui ont, depuis ma naissance, toujours cru en moi et en ma capacité à me dépasser. Vous m'avez transmis votre enthousiasme pour la vie et une curiosité insatiable. Serge, Johanne, vous avez été les premiers à me faire la lecture, les premiers à m'écouter lire, les premiers à m'acheter des livres... vous avez contribué à faire de moi une lectrice avide et, plus globalement, une femme passionnée par tout ce qui l'entoure.

Un remerciement spécial aussi pour mon frère Alexandre qui a ouvert le chemin universitaire à sa grande sœur. Ta curiosité intellectuelle et ton énergie

communicative (d'accord, tes blagues aussi!) m'ont aidée à surmonter certains moments de découragement.

Je dois aussi remercier ces personnes si importantes dans ma vie : mes amis. Vous nommer tous serait long et j'aurais peur d'oublier de mentionner quelqu'un. Vous me permettez donc de vous dire merci de façon globale pour le soutien que vous m'avez apporté jour après jour, dans les moments de joie comme dans les moments plus difficiles.

Merci aussi aux six jeunes qui ont accepté de partager avec moi leurs souvenirs de lecteurs. Vous êtes la source de ce mémoire et votre générosité à me raconter des extraits de votre vie m'a permis de réaliser une recherche qui a accru les connaissances concernant l'engagement en lecture tout en développant mes compétences de jeune chercheuse.

Finalement, je tiens à souligner l'appui financier du Fonds de recherche - société et culture (FQRSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Cette contribution a permis de mener à terme ce projet de longue haleine.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le parcours de la chercheuse comme source de la problématique	4
1.1.1 Récit d'une lectrice et étudiante engagée	5
1.2 Les études scientifiques soutenant la problématique	7
1.2.1 Les exigences actuelles concernant le niveau de littératie	7
1.2.2 Le lien entre la réussite scolaire et la réussite en lecture.....	8
1.2.3 Le lien entre la réussite en lecture et l'engagement en lecture	10
1.3 Objectif général de recherche.....	13
1.4 Les justifications scientifiques et sociales.....	14
1.5 La conclusion de la problématique	14
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 Le concept « lecture ».....	16
2.2 Le concept « engagement »	18

2.3	Le concept « engagement en lecture ».....	19
2.4	Les recherches traitant de l'engagement en lecture	22
2.4.1	Les recherches mettant en place un programme	22
2.4.2	Les recherches visant à mieux comprendre ce qui aide le lecteur à s'engager.....	24
2.5	Rappel de l'objectif général et énoncé des objectifs spécifiques.....	33
2.6	Conclusion du cadre conceptuel.....	33
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		35
3.1	Le cadre épistémologique et méthodologique	35
3.2	La sources des données	36
3.2.1	L'échantillonnage	37
3.2.2	L'échantillon	38
3.3	Les procédés de collecte de données	39
3.3.1	La technique de recherche	39
3.3.2	L'instrument de collecte de données	40
3.4	Les modalités d'analyse des données	41
3.5	Les critères de scientificité	43
3.6	L'éthique de la recherche.....	44
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		46
4.1	Profils des participants.....	46
4.1.1	Récit de lecteur de François.....	47
4.1.2	Récit de lecteur de Julie	52
4.1.3	Récit de lecteur de Thierry	55

4.1.4	Récit de lecteur de Marie-Josée.....	62
4.1.5	Récit de lecteur de Jonathan.....	69
4.1.6	Récit de lecteur d'Adèle	72
4.2	Analyse comparative entre les récits de lecteurs.....	82
4.2.1	Expériences négatives	82
4.2.2	Expériences relatant des difficultés/troubles	85
4.2.3	Expériences positives en lien avec la lecture.....	87
4.3	Conclusion du chapitre	89
CHAPITRE V		
	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	91
5.1	Des expériences négatives marquantes sur le plan affectif, cognitif et social.....	92
5.2	Des expériences positives en lecture malgré le non-engagement	95
5.3	Un nouveau modèle pour comprendre le non-engagement	98
5.4	Contributions pour le milieu familial et scolaire	101
5.5	Contributions pour le milieu scientifique	103
5.6	Limites de la recherche	104
5.7	Pistes pour des recherches futures	106
5.8	Conclusion de ce chapitre.....	106
	CONCLUSION	108
	RÉFÉRENCES.....	111
APPENDICE A		
	CINQ NIVEAUX DE LITTÉRATIE (OCDE, 2000)	119
APPENDICE B		
	RÉSEAU DE CONCEPT POUR LES ENSEIGNANTES.....	121

APPENDICE C CANEVAS D'ENTRETIEN	122
APPENDICE D GUIDE D'ENTRETIEN	125
APPENDICE E LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL	128
APPENDICE F FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.....	130

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2. 1 Rejeter la lecture après avoir vécu des situations négatives	30
2. 2 Synthèse des éléments les plus importants du cadre conceptuel	32
5. 1 Modélisation du processus d'engagement en lecture	100

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, les recherches ayant comme objet d'étude l'acte de lire ont fait ressortir plusieurs facteurs qui favorisent la réussite en lecture. Cependant, ce n'est que plus récemment que l'engagement en lecture, qui comporte des dimensions cognitive, affective et sociale (Guthrie et Wigfield, 2000) a été relevé comme un élément pouvant intervenir dans la réussite en lecture (Stanovich, 1986; Turcotte, 2007). Certaines études ont révélé l'importance des expériences passées dans le processus menant à l'engagement ou au non-engagement en lecture (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004).

L'objectif de cette recherche était d'explorer le phénomène du non-engagement en lecture vécu par certains élèves de la 6^e année du primaire. Le premier objectif spécifique était de décrire les expériences marquantes, rapportées par le récit de vie de lecteurs non engagés de la 6^e année du primaire, qui pourrait avoir influencé leur engagement en lecture. Le deuxième objectif était de mieux comprendre, à partir du discours de ces élèves, comment favoriser l'engagement en lecture.

Des entretiens de type phénoménologiques ont été réalisés auprès de six élèves de la 6^e année décrits comme non engagés en lecture. Les données récoltées ont permis de dégager des éléments nouveaux qui améliorent la compréhension du phénomène du non-engagement en lecture vécu par certains élèves de la fin du primaire. Les récits des élèves démontrent que ceux-ci ont tous vécu des expériences négatives en lien avec la lecture. Leurs difficultés d'apprentissage jouent également un rôle déterminant, ce qui n'apparaissait pas dans les études précédentes sur le sujet. Cependant, les élèves ont aussi raconté plusieurs expériences positives. Cette recherche a également démontré que tant les expériences négatives que positives interagissent avec le processus d'engagement et que ces expériences touchent les trois dimensions de l'engagement en lecture (cognitive, affective et sociale). Finalement, les résultats montrent aussi que, bien que tous les participants aient raconté des expériences positives durant lesquelles ils étaient motivés à lire, celles-ci n'étaient pas suffisantes pour contrer leurs difficultés et les mener vers un engagement complet en lecture. Il faut donc que les parents et les intervenants scolaires mettent en place des moyens afin de susciter l'intérêt des enfants envers la lecture, mais surtout, qu'ils proposent des interventions qui leur permettront de surmonter leurs difficultés.

Mots clés : engagement, lecture, phénoménologie, récit de vie, recherche qualitative.

INTRODUCTION

Chaque lecteur développe une relation à l'écrit, sa propre relation. Celle-ci se construit depuis la naissance et cesse de se modifier que lorsque la vie s'éteint. En effet, toutes les expériences que nous vivons et qui se rattachent de près ou de loin à la langue influencent le rapport que nous entretenons avec l'écrit : se faire lire l'histoire « Les trois petits cochons » par papa, se faire aider par l'enseignante pour bien orthographier : « Veux-tu être mon ami? », recevoir de notre premier amoureux le message texte « jtm », lire son contrat d'hypothèque, écrire l'avis de décès de sa mère, se faire lire le journal à voix haute par son enfant, car nous n'en sommes plus capable... Tout au long de la vie, les expériences vécues en lien avec la lecture façonnent cette relation.

Les chercheurs s'intéressent depuis longtemps à différents aspects de l'écrit. Plusieurs sujets d'étude, en particulier en lien avec la réussite en lecture, ont déjà fait l'objet de recherches. Néanmoins, ce n'est que plus récemment que l'engagement en lecture, composé de dimensions cognitive, affective et sociale (Guthrie et Wigfield, 2000), est apparu comme un élément pouvant favoriser la réussite en lecture (Stanovich, 1986; Turcotte, 2007) et que des recherches portant précisément sur cet élément ont été menées. Certaines de ces études (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004) ont démontré que les expériences vécues en lien avec la lecture peuvent avoir une influence sur l'engagement dans ce domaine. Cependant, comme le mentionne Baribeau (2004), d'autres études doivent être réalisées afin de mieux comprendre ces expériences, de même que leur influence sur le processus d'engagement en lecture. Afin de combler cette lacune, la présente recherche avait comme premier objectif de décrire les expériences

marquantes, rapportées par le récit de vie de lecteurs non engagés de la 6^e année du primaire, qui ont influencé leur engagement en lecture. Le deuxième objectif était de mieux comprendre, à partir du discours de ces élèves, ce qui peut favoriser cet engagement en lecture. Ce mémoire rend compte de la démarche de recherche et des résultats obtenus qui ont permis d'atteindre les objectifs de cette étude.

Le premier chapitre est divisé en deux parties. La première présente le parcours de lectrice et d'étudiante à la maîtrise de la chercheuse, parcours qui est à la source de cette étude s'intéressant au phénomène du non-engagement en lecture. La deuxième partie présente les éléments de la problématique qui proviennent de données scientifiques menant au problème de recherche et à ses objectifs.

C'est au deuxième chapitre que se retrouve la description des concepts en lien avec la recherche : la lecture, l'engagement, ainsi que l'engagement en lecture. Les objectifs spécifiques sont énoncés à la fin de ce chapitre.

Au troisième chapitre, les fondements épistémologiques et méthodologiques de cette recherche qualitative/interprétative sont présentés. Les sources de données, les procédés de collecte et les modalités d'analyse sont aussi détaillés. Aussi, les critères de scientificité propres à ce type de recherche ainsi que les règles d'éthique mises en place sont décrits.

Le quatrième chapitre comporte deux parties. D'abord, les résultats sont présentés sous forme de profils de lecteur. Ensuite, une analyse comparative des profils fait ressortir différents éléments, ce qui permet une compréhension plus en profondeur du phénomène du non-engagement vécu par les six élèves qui ont participé à cette recherche.

C'est dans le cinquième et dernier chapitre que les résultats sont interprétés, discutés et mis en relation avec les écrits présentés dans ce mémoire. Une modélisation des résultats obtenus est aussi proposée. Finalement, des

contributions tant pour la pratique que pour la recherche sont exposées et certaines limites sont décrites.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première présente le parcours de lectrice et d'étudiante à la maîtrise de la chercheuse, parcours qui est à la source de cette étude s'intéressant au phénomène du non-engagement en lecture. La deuxième partie présente les éléments de la problématique qui proviennent de données scientifiques menant au problème de recherche et à ses objectifs.

1.1 Le parcours de la chercheuse comme source de la problématique

« La démarche de production d'une problématique peut suivre des parcours multiples; elle est l'œuvre du chercheur qui y exprime son originalité. » (Bouchard, 2004, p.67) Selon Bouchard (2004), chaque chercheur a donc la liberté de construire une problématique unique, selon ce qu'il juge être le plus pertinent de conduire à son sujet de recherche. Dans le cadre de cette étude qui porte sur le non-engagement en lecture, une perspective interprétative est privilégiée et expliquée. Dans ce cadre épistémologique de recherche qualitative, il est recommandé de réaliser une déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur afin d'augmenter la validité des résultats (Anadòn, 2006; Merriam, 1988). Il est donc important d'inclure une section qui résume brièvement ma propre histoire de lectrice ainsi que les réflexions qui m'ont menée à établir mon objet de recherche.

En effet, je dois tenir compte du fait que je suis depuis l'enfance une lectrice passionnée et que cette situation influence mon interprétation des données qui ont été recueillies auprès d'élèves de la 6^e année du primaire qui sont, à l'opposé, non engagés en lecture. Cette prise de conscience de mon propre parcours de lectrice et de son éventuelle influence sur mon interprétation favorisera une mise entre parenthèses de mes idées préconçues. Cette mise entre parenthèses méthodique est appelée *époque* par les phénoménologues (Mucchielli, 2009) et vise à ce que le chercheur mette à jour ses préconceptions en lien avec l'objet de recherche, par exemple en les mettant par écrit, afin de créer une distance entre sa façon d'appréhender un phénomène et la façon dont les individus qui fourniront les données de la recherche appréhendent ce même phénomène. Cette démarche est nécessaire tant pour élaborer une problématique que pour collecter et analyser les données de la recherche.

Cette section de la problématique présente donc certaines de mes expériences liées à la lecture et à mon intérêt envers ce domaine de recherche. Celles-ci m'ont guidée et sont partie intégrante de la démarche de construction de la problématique proprement dite de ma recherche.

1.1.1 Récit d'une lectrice et étudiante engagée

Toute petite, j'écoutais déjà attentivement mes parents me lire des albums illustrés. Une photo de moi, à l'âge de 6 mois, assise sur les genoux de ma mère qui lit un journal démontre illustre que j'étais déjà attirée par la lecture! Mon premier souvenir, très intense, est le moment où, au début de la première année du primaire, j'ai réussi à lire un livre en entier toute seule; il s'agissait de l'histoire *Les trois petits cochons*. Ensuite, tout au long de mon enfance et de mon adolescence, j'ai été une jeune lectrice passionnée. Bien qu'aimant la compagnie des autres enfants et participant à leurs jeux, mon principal passe-temps était d'aller à la bibliothèque municipale afin d'emprunter une grosse pile de livres que je lisais dans ma chambre ou à l'extérieur. La lecture a toujours été pour moi une passion qui me permettait d'apprendre de

nouvelles connaissances, de m'évader du quotidien et de partager de bons moments avec des amis lors de discussions interminables (particulièrement à l'adolescence!)

Quelques années plus tard, durant mon baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, les cours qui m'intéressaient le plus étaient ceux de didactique et d'orthopédagogie de la lecture et de l'écriture. C'est lors d'un de ces cours que j'ai fait la rencontre de ma directrice de maîtrise, Catherine Turcotte. Dès lors, elle m'a proposé de participer, à titre d'assistante, à la recherche *Construire des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture pour stimuler la réussite des élèves en difficulté du troisième cycle du primaire*.

Le contexte de cette étude collaborative à laquelle je participais m'a graduellement amenée à m'intéresser à mon sujet de recherche : le phénomène du non-engagement en lecture. En effet, lors des discussions avec les enseignantes qui prennent part à cette étude, j'ai constaté que, contrairement à ce que je vivais à leur âge, plusieurs élèves ne s'engagent pas en lecture. Ma directrice m'a alors proposé d'explorer le thème de l'engagement en lecture. Les textes lus durant les deux années de ma maîtrise m'ont permis d'encadrer mon mémoire de façon scientifique, de mieux connaître les élèves non engagés en lecture et de comprendre les enjeux qui sont reliés à ce sujet.

En tant que créatrice d'une œuvre scientifique unique, j'ai donc construit une problématique selon le problème qui émerge des lectures scientifiques que j'ai faites, du milieu scolaire où j'évolue comme assistante de recherche et des réflexions concernant mon parcours de lectrice. Le paradigme interprétatif qui me semblait le plus approprié pour traiter ce sujet était donc présent comme angle d'approche lors de l'élaboration de la problématique et l'est demeuré tout au long de ma démarche de recherche.

La section suivante présente des enquêtes, des statistiques et des études scientifiques qui soutiennent la problématique de cette recherche. L'objectif général de l'étude découlant de cette problématique sera énoncé à la toute fin de ce chapitre.

1.2 Les études scientifiques soutenant la problématique

Le problème du non-engagement en lecture a été mis en relation notamment avec l'échec en lecture, avec l'échec scolaire (MELS, 2009; OCDE, 2000; Strommen et Mates, 2004; Toboata, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009) et avec un faible niveau de littératie (Stanovich, 1986). Il sera question de ces enjeux dans cette section.

1.2.1 Les exigences actuelles concernant le niveau de littératie¹

En ce début du troisième millénaire, des réalités telles que la mondialisation, les changements technologiques et l'informatisation du travail et des communications exercent une pression importante sur le développement d'un plus haut niveau de littératie² pour tous les habitants de ce *village global* qu'est la Terre. En effet, une société du savoir exige que tous les individus puissent atteindre un niveau de littératie suffisant pour « [...] composer avec les exigences de la vie et du travail d'aujourd'hui » (OCDE, 2000, p.xiii). Il y a quelques années seulement, l'ouvrier pouvait être analphabète; ses compétences manuelles étaient suffisantes pour exceller dans son travail. Actuellement, par contre, tant le commis d'entrepôt que le caissier doivent avoir un niveau de compréhension en lecture suffisant afin, par exemple, d'utiliser des logiciels informatiques dans le cadre de leur travail quotidien. Il est donc nécessaire de rehausser le niveau de littératie mondial (Torgesen, 2002).

¹ Il existe plusieurs définitions du concept de littératie. Celle retenue ici est celle de l'OCDE (2000) : « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »

² Voir l'appendice A pour un résumé des différents niveaux de littératie.

En effet, dans 14 des 20 pays mentionnés dans le *Rapport Final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes : La littératie à l'ère de l'information* (OCDE, 2000), au moins 15 % des adultes ne possèdent que les capacités de lecture et d'écriture les plus élémentaires. Ceux-ci éprouvent donc des difficultés à affronter les exigences de plus en plus grandes de la société dans laquelle ils vivent (Torgesen, 2000). En outre, le rapport mentionne que même les pays les plus économiquement avancés sont déficitaires en ce qui concerne le niveau de littératie de leurs habitants. Ceci concerne notamment le Canada qui compte une forte proportion (environ 15 %) de personnes dont le niveau de littératie est le plus faible dans les échelles universellement admises.

Ce constat est confirmé dans un autre rapport : *Lire l'avenir pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie* (CCA, 2008). Celui-ci rapporte les résultats de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA, 2003). Selon cette enquête, 42 % des adultes en âge de travailler possèdent un faible niveau de littératie et la proportion augmente à 48 % si l'on inclut les personnes âgées de 66 ans et plus. De plus, le *Conseil canadien sur l'apprentissage* (CCA) ajoute une donnée encore plus inquiétante : il prévoit peu de progrès pour les années à venir, car 47 % des personnes de plus de 16 ans présenteront encore, jusqu'en 2031, un niveau de littératie sous le niveau 3, ce qui est le seuil minimal pour faire face aux exigences de la société actuelle. Les conséquences pour ces personnes sont nombreuses. Dyke (2007) en cite plusieurs : davantage de problèmes de santé, un taux d'accidents de travail plus élevé que la moyenne, des emplois mal rémunérés, un taux de chômage plus élevé, des habitudes de vie malsaines, des hospitalisations plus fréquentes et plus longues.

1.2.2 Le lien entre la réussite scolaire et la réussite en lecture

Selon *l'Institut de la statistique du Québec* (ISQ, 2006), plusieurs facteurs sociodémographiques sont fortement associés au niveau de littératie d'un individu : l'âge, le sexe, le revenu et la scolarité des parents. Néanmoins, toujours selon l'ISQ

(2006), le facteur prépondérant de la variation des compétences en littératie est la scolarité. D'ailleurs, les résultats de l'enquête de l'OCDE (2000) démontrent un lien étroit entre le niveau d'instruction et le niveau de littératie : plus les individus sont scolarisés, plus leur niveau de littératie est élevé. En d'autres mots, plus on va à l'école longtemps, plus notre niveau de littératie augmente. En effet, « Les capacités de lecture et d'écriture s'acquièrent en grande partie à l'école. En dehors du milieu scolaire, il est difficile d'accéder à l'instruction nécessaire pour lire couramment, par exemple. » (OCDE, 2000, p.22)

Il est intéressant de constater que, dans ces études, la réussite scolaire influence positivement le niveau de littératie, alors que d'autres études ont démontré un lien de cause à effet qui inverse ces variables. En effet, plusieurs études démontrent que la réussite scolaire est influencée par la réussite en lecture (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi et Tonks, 2004; Lee, 2002; Pressley, 2002; Toboata, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009). L'importance de posséder de bonnes habiletés en lecture afin de réussir dans toutes les disciplines est donc bien documentée dans les publications scientifiques.

Par ailleurs, pour arriver à favoriser cette réussite en lecture dès le début de la scolarité, bon nombre de recherches, dont celle de Giasson et Saint-Laurent (2004) présentées dans le document *Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture* (MELS, 2005), ont présenté des facteurs de protection contre l'échec en lecture chez les enfants du début du primaire : 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 comportement soutenant des parents durant les devoirs et les leçons, la qualité et le style d'enseignement efficace reçu, les interventions de l'orthopédagogue. Une variété de champs d'apprentissage, d'expériences et d'intervenants semble donc nécessaire pour protéger contre l'échec. Plus récemment, un autre facteur a été relié à la réussite en lecture : l'engagement du lecteur. 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; Stanovich, 1986; Turcotte, 2007). Ce concept se trouve au cœur de la recherche présentée dans ce mémoire.

1.2.3 Le lien entre la réussite en lecture et l'engagement en lecture

Le concept de l'engagement en lecture a été principalement étudié par Guthrie et Wigfield (2000). Selon eux, l'engagement en lecture est fortement associé à la réussite en lecture, car les élèves qui lisent fréquemment améliorent leur compréhension. Ces chercheurs ont mis en évidence l'interrelation entre les aspects cognitifs et affectifs de l'acte de lire en lien avec la réussite dans ce domaine. Ce lien entre l'engagement en lecture et la réussite en lecture peut également être illustré par le *Matthew Effect*, décrit par Stanovich (1986). Selon cet auteur, ceux qui réussissent bien s'améliorent plus rapidement que ceux qui éprouvent des difficultés. En effet, un bon lecteur a tendance à lire davantage, ce qui accroît ses compétences et ses habiletés. Guthrie et Wigfield (2000) affirment donc que la motivation serait le lien entre lire fréquemment et réussir en lecture. Ce postulat explique aussi le cycle inverse de l'engagement en lecture : un lecteur qui éprouve des difficultés risque de perdre sa motivation à lire, ce qui aura un effet négatif sur son développement d'habiletés et de compétences, ce qui en retour minera encore davantage son envie de lire, etc. Une conséquence de cette spirale du désengagement est que beaucoup d'élèves quittent le primaire avec de faibles habiletés en lecture (Bintz, 1997; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004).

Ce constat est inquiétant, car alors qu'au primaire les élèves doivent apprendre à lire, au secondaire, les élèves doivent être en mesure de lire pour apprendre, pour comprendre, pour analyser, etc. (Alvermann, 2003; Cartier, 2006). Dans les faits, deux catégories d'élèves quittent le primaire sans avoir acquis les habiletés de lecture nécessaires à la poursuite de leurs apprentissages. Alors que les caractéristiques de la première catégorie, constituée des élèves qui ont éprouvé des difficultés depuis le début du primaire, ont déjà fait l'objet de beaucoup de

recherches, peu d'études se sont penchées sur la deuxième catégorie : les élèves dont les difficultés apparaissent vers la quatrième année du primaire (Leach, Scarborough et Rescola, 2003). Ce *Fourth-Grade Slump*³ (Sanacore et Palumbo, 2009) serait dû au fait que vers la troisième et la quatrième année, « les textes à lire sont de plus en plus abstraits, complexes et difficiles, tant en ce qui concerne leur structure qu'en ce qui concerne le sujet traité » (Giasson, 2003, p.222). En conséquence, certains des élèves qui ne manifestaient pas de difficultés en lecture commencent à en éprouver. À la fin du primaire, on rencontre donc des lecteurs en difficulté qui ont différents profils.

En plus du risque amplifié de connaître des difficultés en lecture, les élèves de la fin du primaire sont sujets à rencontrer un autre obstacle de taille à l'égard de 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. Il s'agit d'une tendance qui ne peut laisser indifférent, car elle est documentée autant au Québec (Gervais, 1997; Lebrun, 2004) qu'aux États-Unis, entre autres dans une étude réalisée auprès de plus de 18 000 élèves (McKenna, Kear et Ellsworth, 1995). Il semble donc que la fin du primaire présente un double risque pour les jeunes lecteurs qui, d'une part, sont plus que jamais à même de manifester des difficultés en lisant et qui, d'autre part, sont portés vers le désengagement en lecture, même lorsqu'ils réussissent toujours bien.

Ces élèves qui se sont désengagés en lecture, tout comme ceux qui ne se sont jamais engagés, sont donc dans une situation préoccupante. En effet, puisque l'engagement en lecture est relié à la réussite (Guthrie, 2004; Turcotte, 2007), ces lecteurs récalcitrants sont à risque d'échouer au secondaire. En effet, en lisant peu, ils risquent de cesser de progresser en lecture tandis que les textes, eux, gagnent en complexité (Stanovich, 1986) et les enseignants, de leur côté, consacrent peu de

³ Cette expression pourrait être traduite par « Effondrement en 4^e année ».

temps au soutien de la compétence à lire, préférant leur discipline (Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004).

Force est donc de constater que parmi tous les élèves de 6e année du primaire, plusieurs entrent au secondaire peu engagés envers la lecture, ce qui risque de les mener dans une spirale de désengagement et donc, vers la rencontre de difficultés et, éventuellement, vers le décrochage scolaire. Cette situation est inquiétante et doit faire l'objet de davantage de recherches (Lebrun, 2004; Sanacore et Palumbo, 2009). À ce jour, quelques études se sont intéressées à l'engagement en lecture. Certaines privilégiaient une analyse quantitative et mettaient en place une intervention en classe afin de mesurer l'effet de celle-ci sur l'engagement des élèves à l'aide d'un devis quasi-expérimental (Guthrie, Van Meter, McCann et Wigfield (1996); Guthrie, Wigfield et VonSecker, 2000; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffiddi et Tonks, 2004). Cependant, la majorité des recherches qui étudient l'engagement en lecture adoptent des méthodologies qualitatives et visent à mieux comprendre ce qui engage les élèves envers la lecture (Almasi, McKeown et Beck, 1996; Cole, 2003; Ivey, 1999; Ivey et Broaddus, 2001; Strommen et Mates, 2004; McKool, 2007; Worthy, 2002). Ces études seront décrites plus en détail dans le cadre conceptuel de ce mémoire.

Bien que la majorité des études qui traitent de l'engagement du lecteur se déroulent aux États-Unis, une enquête d'importance a été réalisée au Québec : *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (Lebrun, 2004). Cette enquête, qui comportait des données qualitatives recueillies à partir d'entretiens de groupe conduits auprès d'élèves de la première à la quatrième année du secondaire, a mené à la création de profils d'adolescents lecteurs. Parmi ces profils, le récalcitrant⁴ est particulièrement à risque de désengagement. Concernant ce type de lecteur, plusieurs des résultats obtenus par Baribeau (2004) concordent avec ceux des recherches antérieures. Cependant, un élément nouveau est ressorti lors des *focus groups* : de nombreux

⁴ « Les Américains parlent de *reluctant reader* » (Baribeau, 2004)

élèves du profil récalcitrant ont raconté ce que Baribeau (2004) nomme des « événements marquants » de leur passé de lecteur qui sont venus teinter négativement leur relation à la lecture. Ce constat apparaît également dans une autre recherche menée au Québec, mais cette fois auprès de jeunes lecteurs en difficulté (Médeiros, 2009). Ces élèves du début du secondaire de cheminement particulier de formation ont rapporté avoir vécu des expériences négatives en lien avec l'acte de lire. Ces expériences semblent revêtir une grande importance dans leur relation avec la lecture.

Ainsi, compte tenu du risque que représente le désengagement en lecture chez les élèves (Guthrie et Wigfield, 2000; Pressley, 2002; Stanovich, 1986; Turcotte, 2007), que ces élèves non engagés sont plus nombreux au fur et à mesure qu'ils cheminent au primaire (Gervais, 1997; Lebrun, 2004; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; Sanacore et Palumbo, 2009) et que de jeunes lecteurs récalcitrants relatent diverses expériences négatives vécues en lecture (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009), il est pertinent d'approfondir davantage les expériences en lien avec la lecture que vivent plusieurs jeunes du primaire afin de mieux comprendre le phénomène du non-engagement en lecture.

1.3 Objectif général de recherche

L'élaboration de la problématique de cette recherche permet de saisir l'importance de comprendre le phénomène du non-engagement en lecture. Cette recherche vise donc à **améliorer la compréhension du phénomène de non-engagement en lecture vécu par des élèves de la 6e année du primaire.**

Afin d'atteindre cet objectif, il est nécessaire d'utiliser une méthodologie qui permet d'avoir accès aux expériences de lecteur des participants à la recherche. Cette méthodologie sera décrite en détail dans le troisième chapitre.

1.4 Les justifications scientifiques et sociales

Cette étude rejoint les préoccupations de nombreux chercheurs nord-américains qui s'intéressent à l'engagement et à la réussite en lecture. En effet, elle explore les expériences marquantes d'élèves de la 6^e année du primaire non engagés en lecture en recueillant leurs récits en lien avec la lecture. La méthode du récit de vie est définie par Raybaut (2009) comme un entretien auprès d'informateurs qui rapportent leur vécu quotidien ou passé à partir d'une trame orientante, ici, leur relation avec la lecture.

Cette recherche est innovatrice, car elle utilise une méthode, le récit de vie, qui a été peu employée à ce jour pour étudier l'engagement en lecture chez les enfants. En effet, le récit de vie et l'approche biographique sont des méthodes fréquemment utilisées auprès des adultes analphabètes (Desmarais, 2003), mais ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de participants plus jeunes. De plus, cette étude vient combler une lacune sur le plan des connaissances scientifiques en ce qui concerne le non-engagement en lecture chez les élèves québécois du primaire, car ce sujet a été peu étudié. Aussi, d'un point de vue social, les réponses trouvées fournissent des pistes de solutions au milieu éducatif afin qu'il puisse contribuer à contrer le phénomène du non-engagement en lecture qui peut, il faut le rappeler, mener au décrochage scolaire.

1.5 La conclusion de la problématique

Contrairement à l'auteure de ce mémoire à leur âge, bien des élèves de la fin du primaire ne sont pas ou ne sont plus engagés en lecture. Puisqu'il a été démontré que l'engagement est lié à la réussite en lecture et que cette réussite est un facteur important pour prévenir les difficultés et l'échec scolaire, cette situation s'avère problématique. Pour une société dans laquelle tous les individus doivent maintenant atteindre un niveau de littératie de plus en plus élevé, il s'agit d'un constat inquiétant qui exige de s'y attarder. La présente recherche vient donc répondre à ce besoin en tentant de mieux comprendre le phénomène du non-engagement en lecture vécu

par certains élèves québécois de la 6e année du primaire. Les deux prochains chapitres de ce mémoire décriront les concepts importants de cette étude et la méthodologie employée afin d'atteindre les objectifs de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre précise et situe le concept principal de l'objet de recherche : l'engagement en lecture. Il se termine par le rappel de l'objectif général de recherche et par l'énoncé des objectifs spécifiques. Puisque l'engagement en lecture est au centre de ce projet, les concepts « engagement », « lecture » et « engagement en lecture » seront expliqués dans ce cadre conceptuel.

2.1 Le concept « lecture »

Le concept *lecture* a été défini de multiples façons par nombre d'auteurs qui se sont intéressés à ce sujet à travers les années et qui ont établi différents modèles explicatifs. Par exemple, le modèle ascendant (Gough, 1972) veut que le lecteur débute par le décodage pour construire du sens au fur et à mesure qu'il lit les mots, les phrases, les paragraphes et le texte en entier. À l'opposé, le modèle descendant suggère que le lecteur se construisse une représentation du texte avant même de lire, en s'appuyant sur les indices du texte, le contexte et ses connaissances antérieures (Giasson et Thériault, 1983). Ces modèles mettent l'accent sur des actions spécifiques avant ou pendant la lecture sans accorder d'importance à toutes les compétences et habiletés nécessaires pour construire une représentation mentale du texte. De plus, ils présentent la relation entre le texte et le lecteur comme une démarche qui se caractérise par une linéarité. Cependant, depuis quelques années, les conceptions en lien avec la lecture ont évoluées. Puisque les modèles linéaires

présentent des limites importantes dans l'explication de la complexité de l'acte de lire, des modèles davantage interactifs sont maintenant proposés. Giasson résume bien cette évolution:

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. [...] ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. (Giasson, 2003, p. 6)

Cette définition intègre différents aspects, nommés processus cognitif, actif et interactif, de construction de sens et de communication par Giasson. Ces aspects participent donc à l'élaboration d'une compréhension et d'une appréciation de ce qui est lu, ce qui constitue la finalité de la lecture (Martinez, 2003). Ces aspects sont pertinents dans le cadre de ce projet de mémoire, car il aborde l'engagement en lecture de façon multidimensionnelle. D'ailleurs, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport rappelle qu'il est important que les élèves puissent comprendre les textes qu'ils lisent et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent, car : « Les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assise à de nombreux apprentissages. » (MELS, 2001, p.74). Il importe donc d'amorcer le développement de ces compétences variées et situées à plusieurs niveaux de complexité dès le plus jeune âge, mais surtout, de s'assurer que les individus les améliorent à travers les années. Malheureusement, comme cela a été souligné dans la problématique de cette recherche, plusieurs jeunes se désengagent de la lecture ou n'arrivent jamais à s'y engager, ce qui les empêche d'accroître leurs compétences de lecteur et compromet leur réussite scolaire et sociale. (Stanovich, 1986 ; Turcotte, 2007 ; Toboata, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009). L'engagement est donc un des concepts clés qui intervient dans la réussite en lecture.

2.2 Le concept « engagement »

Comme le démontre la définition du mot *engagement* dans *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (2007, p.872), ce terme est utilisé dans plusieurs domaines et comporte de nombreux sens : juridique (mettre en gage), affectif (l'engagement amoureux), militaire (être recruté dans l'armée), travail (commencer un emploi), médical (descente de la tête du fœtus), social (s'engager pour une cause). Il y a donc nécessité de préciser davantage ce concept à partir de l'objet de cette étude.

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova et Bakker (2002) ont développé une conception de l'engagement qui peut aussi être utilisée dans tous les domaines. Ils ont défini l'engagement comme étant un état d'esprit positif et satisfaisant qui comprend de l'absorption, de la vigueur et du dévouement. Une personne engagée a donc la volonté et les capacités requises pour s'investir dans l'accomplissement d'une tâche qui est signifiante et inspirante pour elle. L'engagement sera persistant si ces composantes affectives et cognitives sont présentes.

Le modèle de l'engagement de Reeve (2004) a fait ressortir d'autres composantes : l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance. L'engagement ne peut donc pas être dissocié du contexte social. En conséquence, selon cet auteur, une personne engagée est celle qui peut autodéterminer ses comportements et exercer ses habiletés de façon persistante dans le but d'apprendre et de se développer dans un contexte social chaleureux.

L'étude de Schaufeli et al. (2002) et celle de Reeve (2004) se sont attardées à définir l'engagement au sens large, sans préciser l'objet d'engagement. Selon ces auteurs, les éléments qui se révèlent comme étant cruciaux à l'engagement sont : un état d'esprit positif et satisfaisant qui comprend de la vigueur, du dévouement et de l'absorption. De plus, l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance sont aussi en lien avec l'engagement. Ces éléments sont intéressants, mais non spécifiques à la lecture. Il est donc nécessaire de définir plus précisément le concept de l'engagement en lien avec la lecture.

D'autres auteurs se sont penchés plus précisément sur le concept qui lie l'engagement à la lecture : l'engagement en lecture. Les recherches qui sont présentées à la section suivante permettent de comprendre que les conceptions à la base tant du concept de l'engagement que du concept de la lecture sont aussi présentes à l'intérieur même du concept spécifique de l'engagement en lecture.

2.3 Le concept « engagement en lecture »

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. En effet, ce concept précis d'engagement en lecture trouve son origine dans une recherche réalisée en 1992 par le *National Reading Research Center* (NRRC) aux Etats-Unis (Guthrie et Wigfield, 2000). Ces chercheurs partageaient l'objectif suivant au sujet de l'étude de ce concept: « [...] build an initial bridge between reading as a language and cognitive endeavor and reading as a motivated act expressive of personal values and beliefs. » (Guthrie et Wigfield, 2000, p. 406). Selon eux, l'engagement en lecture est donc constitué d'aspects cognitifs et affectifs. Bien évidemment, les différentes composantes de ce nouveau concept, la motivation par exemple, avaient été étudiées séparément depuis de nombreuses années.

Guthrie et Wigfield (2000) dans le *Handbook of Reading Research*, recensent un grand nombre d'études qui ont porté sur ce sujet et qui ont exploré les différents aspects de l'engagement en lecture. Cette synthèse servira donc de base à la description du concept d'engagement en lecture de ce mémoire. Certaines des études et théories citées (Au, 1997; Oldfather et Dahl, 1994; Csikszentmihalyi, 1991 dans Guthrie et Wigfield, 2000) font ressortir des aspects affectifs en lien avec l'engagement et plus précisément l'engagement en lecture : la confiance en ses capacités, la motivation intrinsèque et le plaisir de lire. Ce dernier aspect est mentionné dans une définition de la lecture présente dans le *Programme de*

formation de l'école québécoise : « La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. » (MELS, 2001, p. 74)

D'autres études présentées dans cette recension (Cambourne, 1995; Guthrie, McGough, Bennet et Rice, 1996 dans Guthrie et Wigfield, 2000) abordent deux aspects cognitifs de l'engagement en lecture : se donner un objectif et l'atteindre, et vouloir comprendre ce qui est lu en utilisant des stratégies pour y arriver. Ces aspects démontrent un élément essentiel de l'engagement en lecture : 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 (1994), la motivation est 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 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 : l'interaction du lecteur avec son entourage en ce qui concerne la lecture (Baker et Wigfield, 1999). Ceci n'est pas sans rappeler la définition de Giasson (2003), qui reliait le concept de lecture à celui d'interaction et de communication. Plusieurs références à cet aspect social de l'engagement en lecture sont également présentes dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Voici un extrait qui démontre que le Ministère intègre cet aspect à la compétence *Lire des textes variés* :

Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles. [...] Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation du texte. (MELS, 2001, p. 74)

Les études recensées par Guthrie et Wigfield (2000) permettent donc de conclure que l'engagement en lecture comporte trois aspects : affectif, cognitif et social. Bien que chaque dimension soit distincte, les trois doivent être présentes pour qu'un lecteur puisse être défini comme *engagé*. 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, 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.

Plus récemment, en 2005, l'équipe du *North Central Regional Educational Laboratory* (NCREL) a reconnu que l'engagement en lecture est nécessaire à la réussite des élèves et les chercheurs de ce laboratoire se sont donc intéressés aux éléments clés de l'engagement des lecteurs, en particulier des adolescents. En s'appuyant sur leurs recherches empiriques, ils proposent les quatre éléments suivants comme facteurs qui favorisent l'engagement en lecture : la confiance de l'élève en ses compétences, l'implication de l'enseignant dans le progrès de ses élèves, la signifiante et l'intérêt des textes proposés par l'enseignant aux élèves, la possibilité pour les élèves de faire des choix de tâches et de textes.

À la lumière des différents écrits cités précédemment, il est possible de conclure que l'engagement est constitué d'aspects affectifs, cognitifs et sociaux. De plus, il a été démontré que l'engagement en lecture est lié à la réussite en lecture.

La section suivante présente plus en détail certaines études qui éclairent particulièrement la conduite de ce mémoire. Ces dernières ont documenté les facteurs qui favorisent l'engagement en lecture.

2.4 Les recherches traitant de l'engagement en lecture

Globalement, deux types de recherches semblent privilégiés par les chercheurs qui s'intéressent à l'engagement en lecture : celles qui mettent en place des programmes visant à stimuler l'engagement en lecture et celles qui explorent, à partir des élèves eux-mêmes en tant qu'informateurs privilégiés,⁵ les conditions qui favorisent l'engagement.

2.4.1 Les recherches mettant en place un programme

Les deux études présentées qui mettent en place un programme ont été réalisées dans le cadre du projet *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) qui est financé par le *National Reading Research Center* (NRRC) de l'Université du Maryland et de l'Université de Georgia. Le programme CORI comprend un enseignement interdisciplinaire destiné à augmenter l'engagement et la compréhension en lecture des élèves par l'enseignement de stratégies de lecture, de concepts scientifiques, de compétences de recherche et par le soutien du développement de la motivation intrinsèque à lire. Les chercheurs principaux du projet CORI sont Allan Wigfield et John Guthrie.

L'étude de Guthrie, Van Meter, McCann et Wigfield (1996) visait à vérifier si un enseignement interdisciplinaire, le programme CORI, modifie l'engagement en lecture chez des élèves de la troisième et de la cinquième année. Le programme a été implanté dans deux classes de chaque niveau. Au total, 140 élèves ont participé à cette recherche d'un an. Ce programme visait l'intégration des éléments suivants : l'observation scientifique, l'autonomie de l'élève, l'enseignement de stratégies, l'apprentissage coopératif, l'expression de soi et la cohérence des apprentissages. Des textes authentiques ont été utilisés en remplacement des manuels scolaires. Afin d'évaluer si l'engagement des élèves s'était modifié, ceux-ci ont été évalués par des tâches à réaliser, des questionnaires et des entretiens individuels au début et à

⁵ Traduction libre de *primary informants*, terme utilisé par Ivey et Broaddus (2001)

la fin de l'année. Les résultats démontrent que les élèves ont progressé concernant les stratégies de haut niveau et la motivation intrinsèque, deux éléments reliés à l'engagement en lecture. Ces résultats sont intéressants, mais une lacune importante de cette étude est qu'elle ne permet pas de s'assurer que le programme mis en place est l'unique responsable de l'augmentation de l'engagement en lecture puisque la recherche ne comprenait pas de groupe contrôle.

En revanche, l'étude de Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi et Tonks (2004) vient combler cette lacune, car elle met en place un devis quasi-expérimental qui comprend un groupe contrôle. Cette recherche visait à vérifier si la mise en place du programme CORI, qui combine des aspects motivationnels et l'enseignement de stratégies, influence l'engagement et la compréhension en lecture chez des élèves de la troisième année du primaire. Trois groupes ont été constitués. Neuf classes ont reçu le programme CORI durant 12 semaines et onze classes ont bénéficié d'un autre programme (SI), aussi durant 12 semaines. Le programme SI comprenait un enseignement des stratégies seulement, sans aspect touchant la motivation. Finalement, quatre classes ne recevaient aucun programme spécifique et servaient de groupe contrôle. Tous les élèves ont été évalués avant le début du programme et à la fin de celui-ci à l'aide de tâches à réaliser, d'examens de compréhension en lecture et de questionnaires pour évaluer la motivation. Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves qui ont participé au programme CORI ont amélioré leur motivation, leurs stratégies et leur compréhension en lecture davantage que les élèves du groupe SI et que ceux du groupe sans intervention. Cette étude, en raison de sa méthodologie, démontre bien l'impact que peut avoir la mise en place d'un programme qui vise à influencer l'engagement en lecture des élèves. 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.

Les deux études décrites précédemment permettaient de déterminer que certaines conditions mises en place en classe peuvent influencer le niveau d'engagement en

lecture des élèves. Ces résultats sont intéressants, mais gagnent à être appuyés par des études qui explorent, à partir des élèves eux-mêmes en tant qu'informateurs privilégiés, des conditions qui favorisent l'engagement du jeune lecteur. En effet, selon Ivey (1999), les comportements en lecture sont complexes et multidimensionnels. L'étude de Ivey (1999) et d'autres du même type seront maintenant présentées.

2.4.2 Les recherches visant à mieux comprendre ce qui aide le lecteur à s'engager

L'étude de Ivey (1999) vient combler une lacune sur le plan des connaissances concernant les lecteurs de la fin du primaire. En effet, de nombreuses recherches ont étudié leurs attitudes envers la lecture (Lebrun, 2004; Gervais, 1997), les stratégies qu'ils utilisent (Jimenez, 1997) et le temps qu'ils passent à lire (McKool, 2007). Cependant, selon Ivey, ces recherches ont une portée limitée, car elles ne tiennent pas compte de la multitude de facteurs qui interviennent sur les comportements des jeunes lecteurs. La recherche de Ivey, d'une durée de cinq mois, visait donc à établir des portraits détaillés de jeunes lecteurs en réalisant trois études de cas auprès d'élèves de la 6^e année : un bon lecteur, un lecteur moyen et un élève en difficulté. L'analyse des résultats obtenus par le journal de bord du chercheur, des observations en classe, des entretiens et des moments de lecture en tête à tête avec chaque élève révèle que leurs résultats scolaires et leurs attitudes envers la lecture varient selon le contexte de lecture, le texte à lire et les raisons de lire. En dépit du degré de réussite différent de ces trois élèves, il n'est pas possible de les classer avec précision en catégories distinctes comme fort/faible, motivé/non motivé ou selon d'autres caractéristiques précises. La conclusion est donc que chacun d'eux apparaît être un cas de lecteur présentant une grande complexité et que des études supplémentaires sont nécessaires afin de mieux connaître ce qui est susceptible de favoriser l'engagement en lecture des élèves de la fin du primaire.

L'étude de Ivey et Broaddus (2001) a apporté de nouvelles connaissances à ce sujet. En effet, cette recherche visait à découvrir ce qui incite les jeunes de la fin du

primaire à lire. Un grand nombre d'élèves de la sixième année du primaire, 1765, ont participé à cette étude en tant qu'informateurs privilégiés. En effet, les conclusions de l'étude reposent sur les réponses des élèves à qui on avait demandé de décrire la façon dont l'environnement scolaire les incite à lire. Afin de documenter leurs réponses, deux instruments ont été utilisés : un questionnaire comprenant des questions à réponses longues, courtes et à cocher, ainsi que des entretiens réalisés auprès de 31 élèves qui avaient été repérés comme lecteurs engagés. Les analyses des données recueillies ont révélé que les éléments suivants incitent les élèves à lire 1) avoir du temps pour lire individuellement en classe 2) que l'enseignant leur fasse la lecture à voix haute, car cela leur fait connaître des textes plus sophistiqués et leur donne la chance de voir la façon dont l'enseignant lui-même lit le texte 3) la qualité et la diversité du matériel proposé 4) et que ce matériel rejoigne leurs goûts et intérêts particuliers : histoires d'horreur ou d'aventure, livre de sport, bandes dessinées et magazines. L'étude de Ivey et Broaddus a donc permis de mieux comprendre ce qui favorise l'engagement des élèves de la fin du primaire en la lecture. Cependant, comme d'autres recherches qui portaient sur l'engagement en lecture (Worthy, 2002 ; McKool, 2007), elle s'est uniquement intéressée aux élèves qui sont des lecteurs engagés, sans porter attention aux nombreux jeunes de cet âge qui sont non engagés envers la lecture.

En revanche, la recherche de Cole (2002/2003) s'intéressait tant aux élèves engagés que non engagés en lecture. En effet, cette étude qualitative cherchait à comprendre ce qui incitait à lire deux élèves très engagés et deux élèves non engagés de la deuxième année. Durant sept mois, des données ont été recueillies à partir de six sources : des observations, des enregistrements vidéos, la consignation des textes lus, des enregistrements de lecture à haute voix, des projets d'écriture réalisés et des entretiens avec les élèves. Une analyse de ces données a permis différentes conclusions concernant tant les élèves engagés que les non engagés 1) l'intérêt des élèves est soutenu par un environnement littéraire riche 2) ils s'engagent lorsqu'ils peuvent émettre leur opinion 3) les élèves aiment que les lectures soient en lien avec un thème qui les intéresse 4) ils apprécient les échanges et les

interactions sociales pendant et après la lecture 5) chaque élève a une personnalité différente et il faut donc leur proposer une variété d'expérience en lecture afin de les aider à s'engager en lecture. Cette étude est importante, car elle tient compte des élèves qui sont non engagés et démontre qu'il est possible d'agir afin de susciter leur engagement.

L'étude de Strommen et Mates (2004), qui visait aussi à faire ressortir des facteurs qui favorisent l'engagement du lecteur, comportait un nombre plus substantiel de participants. En effet, les chercheurs ont demandé à 151 élèves de la sixième et de la neuvième année de répondre à un questionnaire sur leurs activités de loisirs, leur estime de soi, leurs attitudes en tant que lecteur et leurs pratiques de lecture. Par la suite, 9 élèves qui s'étaient distingués des autres par leur plaisir et par leur engagement envers la lecture et 9 autres élèves qui avaient plutôt un profil de non-lecteur ont été interviewés. Les chercheurs ont pu faire ressortir des caractéristiques des entretiens avec les élèves. Les caractéristiques suivantes ne se retrouvaient que dans les réponses des élèves lecteurs : 1) ces élèves ont la chance d'être en présence de lecteurs engagés à la maison et à l'école 2) ils aiment interagir et discuter de leurs lectures 3) ils lisent fréquemment 4) ils ont accès à du matériel varié qui correspond à leurs intérêts 5) ils ont vécu des expériences scolaires marquantes durant leur petite enfance avec des enseignants du primaire qui aiment lire et les encourageaient à le faire. Ces résultats sont intéressants, car ils confirment ceux d'autres études portant sur l'engagement en lecture. De surcroît, l'étude de Strommen et Mates fait ressortir un nouvel élément : les expériences passées qui ont influencé positivement l'engagement du jeune lecteur. Cependant, cette recherche ne permet pas de savoir si certaines expériences auraient pu influencer négativement l'engagement en lecture et amener des élèves à devenir des lecteurs récalcitrants.

Les recherches citées précédemment se déroulaient en contexte américain. L'étude de Baribeau (2004), quand à elle, s'est déroulée en contexte québécois. Cette étude réalisée auprès d'élèves de la première à la quatrième année du secondaire

constituait la portion qualitative d'une enquête (Lebrun, 2004) qui avait pour objectif de dresser un portrait des lecteurs adolescents québécois du secondaire et des pratiques scolaires qui soutiennent leurs apprentissages en lecture. Les entretiens de groupe avaient pour but de connaître plus en détail les attitudes et les habitudes de lecture des adolescents. Afin d'atteindre cet objectif spécifique, 147 élèves (97 garçons et 50 filles) ont participé à des groupes de discussion comportant de quatre à six élèves. Des questions abordant les thèmes suivants ont été posées à tous les groupes 1) le goût de lire 2) le contexte de lecture 3) les facteurs et éléments contextuels qui rendent la lecture agréable 4) l'influence de l'entourage sur le développement du goût de lire 5) les stéréotypes associés à la lecture 6) les conditions idéales qui favorisent le goût de lire 7) les événements marquants auxquels certains élèves pouvaient rattacher leur désintéressement pour la lecture. Les données qui ont été recueillies par les groupes de discussion ont été codées selon un système catégoriel mixte : catégories prédéterminées issues du cadre conceptuel et catégories émergentes issues des propos des jeunes.

Les résultats ont permis d'établir des profils de lecteurs. Des profils distincts ont été établis pour les filles et pour les garçons. Chez les filles, les profils sont les suivants : 1) la boulimique qui lit tout 2) l'impulsive qui butine d'un livre à l'autre 3) la sélective qui se connaît et choisit elle-même ses livres 4) la rêveuse qui s'évade dans le monde du roman 5) l'active, trop occupée pour lire pour le plaisir, mais qui ne dédaigne pas les revues, magazines, journaux ou romans d'aventure.

Chez les garçons, les profils sont les suivants : 1) le passionné qui lit tout 2) le psychosociologue en herbe qui s'intéresse au genre humain 3) le sociable qui aime échanger à propos de ses lectures 4) le sportif qui lit les statistiques et, s'il le faut, les histoires vraies et les revues spécialisées 5) l'hédoniste solitaire qui aime lire seul dans son coin des beaux livres 6) le récalcitrant qui écoute tellement bien en classe qu'il n'a pas besoin de lire, sauf s'il le faut absolument, et il trouve alors la tâche pénible.

Certains élèves des deux profils suivants ont avoué détester la lecture : des garçons *sportifs-récalcitrants* et des filles *rêveuses-actives*. D'autres entretiens de groupe ont donc réuni 50 (30 garçons et 20 filles) de ces jeunes qui détestent la lecture afin de mieux comprendre leur réalité de lecteur. Étant donné que « les recherches pointent le primaire comme lieu d'ancrage des difficultés » (Baribeau, 2004, p. 229), la chercheuse a demandé à ces jeunes de parler des événements marquants de cette période qui pouvaient être à la source de leurs difficultés en lecture.

Les aspects qui sont ressortis des entretiens de groupe auprès des élèves récalcitrants ont été divisés selon qu'ils provenaient des garçons ou des filles. Chez les garçons, les aspects suivants ont été mis en évidence 1) ils aiment le mouvement, l'activité intense, le sport et les choses vraies 2) s'ils doivent lire, ils feuilletent des bandes dessinées parce qu'il y a des images et peu de texte, et des catalogues, pour les mêmes raisons 3) ils détestent les romans d'amour et les lectures imposées 4) ils lisent très peu ou pas 5) ils ne discutent pas de leurs lectures 6) leurs parents ne sont pas très intéressés par leur rendement à l'école 7) leur père lisent les journaux 8) en face d'une lecture imposée, ils utilisent des stratégies d'évitement 9) ils préfèrent la communication orale : ils écoutent bien en classe, ils s'informent en regardant la télévision, ils préfèrent se faire faire la lecture que lire 10) ils ont des amis qui s'intéressent aux mêmes activités qu'eux et qui ne lisent pas 11) ils véhiculent des stéréotypes envers la lecture.

Chez les filles, les aspects suivants sont ressortis 1) à la lecture, elles préfèrent la télévision, l'ordinateur, le téléphone ou la danse pour se changer les idées 2) elles sont centrées sur l'action ou timides et rêveuses 3) quand elles lisent, elles aiment les histoires de faits vécus 4) elles feuilletent des revues d'adolescentes 5) comme les garçons récalcitrants, elles utilisent des stratégies d'évitement, particulièrement quand elles doivent lire ce qui est imposé 6) elles préfèrent les livres courts, abondamment illustrés, avec des mots faciles 7) elles ont soit des mères actives et stimulantes qui aiment la lecture, soit des parents qui ne lisent pas 8) elles ne voient pas de relation entre le fait de lire et de bons résultats scolaires 9) elles mentionnent

l'utilisation de stratégies de lecture peu efficaces 10) elles privilégient la lecture fonctionnelle à la lecture évasion 11) elles sont en désaccord avec le stéréotype qui dit que ce sont les *bullés* et les filles qui aiment lire.

En ce qui concerne les réponses à la question : « Raconte-moi, s'il y en a eu, des événements marquants auxquels tu attribues une influence sur ton goût de lire. », elles ont été regroupées sans distinguer les réponses des garçons de celles des filles. Les souvenirs concernent des situations difficiles ou des échecs vécus dans la solitude alors que personne de l'entourage ne remarque ce qui se passe. Les jeunes disent alors éprouver des émotions telles que le découragement, l'humiliation, la rage et l'ennui. Ils se sentent mésestimés par des personnes significatives comme les parents, les enseignants ou les pairs qui les ridiculisent. Les garçons et les filles récalcitrants rapportent donc 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, Baribeau (2004) recommande qu'une attention spéciale soit portée à ce sujet, tant par les intervenants scolaires que par les chercheurs.

La figure suivante illustre le constat de Baribeau (2004) qui a été décrit précédemment.

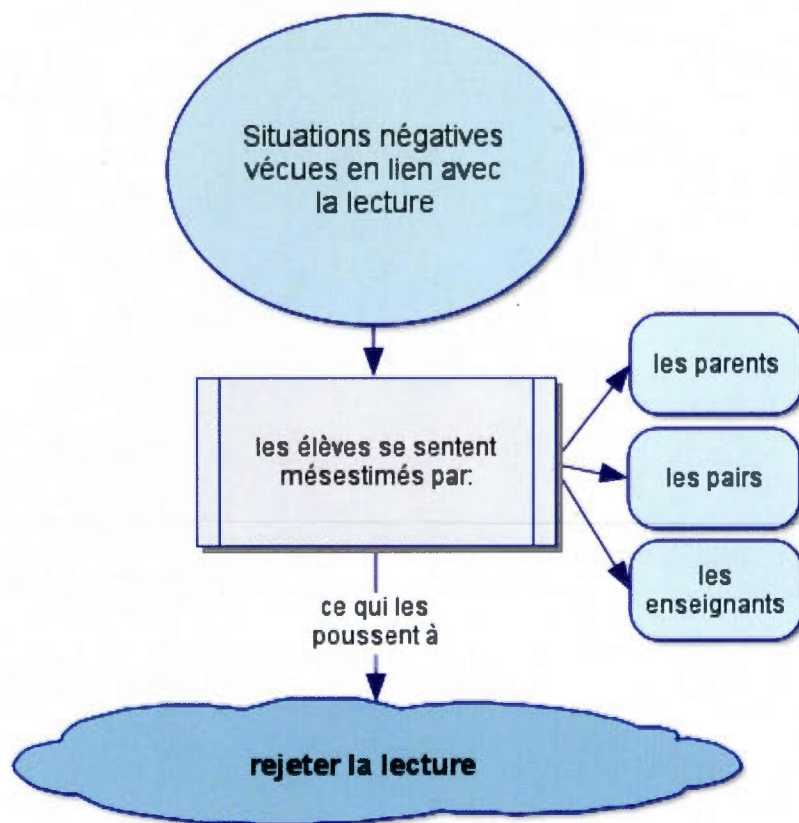


Figure 2.1 Rejeter la lecture après avoir vécu des situations négatives

Les études décrites dans ce cadre conceptuel ont permis de comprendre divers aspects qui influencent le développement de l'engagement en lecture des jeunes du primaire. Ces aspects ont servi à élaborer un canevas d'entretien dont les thèmes rejoignent les plus récentes études scientifiques en lien avec l'engagement et le non-engagement en lecture, l'objet de cette recherche.

La figure 2.2, en page suivante, résume les éléments du cadre conceptuel qui ont été identifiés et constitue une synthèse du concept d'engagement en lecture. Cette figure illustre que deux concepts sont à la source du concept d'engagement en lecture. De plus, les recherches présentées dans le cadre conceptuel ainsi que leurs résultats les plus importants pour la présente étude sont schématisés. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont énoncés après la figure 2.2.

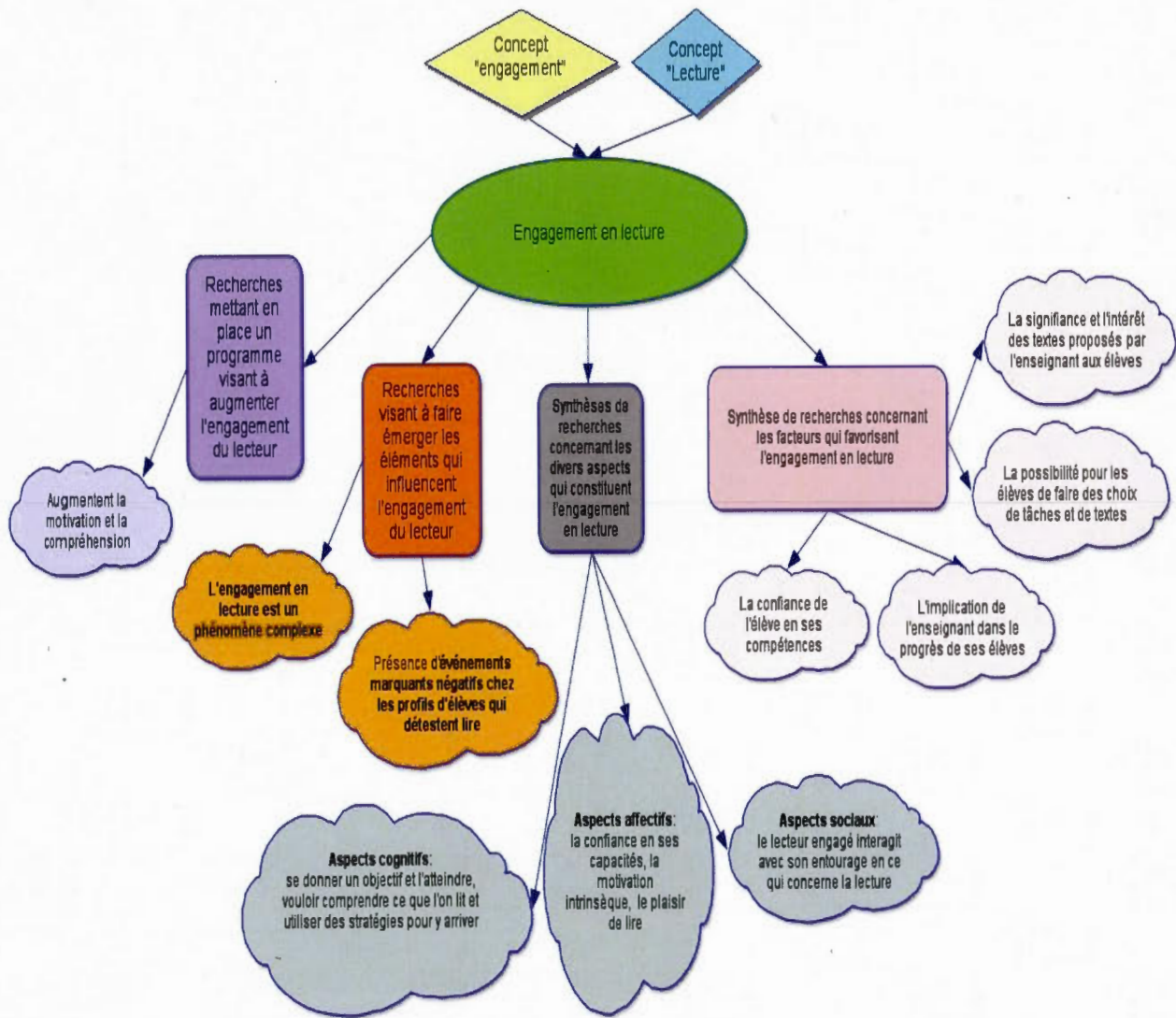


Figure 2. 2 Synthèse des éléments les plus importants du cadre conceptuel

2.5 Rappel de l'objectif général et énoncé des objectifs spécifiques

La problématique, les concepts et les études abordés dans le cadre conceptuel permettent de saisir l'importance de réaliser une recherche qui vise à explorer le phénomène du non-engagement en lecture vécu par certains élèves de la 6^e année du primaire. Comme il a été démontré notamment dans la problématique, il s'agit d'un enjeu important pour la réussite en lecture, pour la réussite scolaire et, ultimement, pour la réussite sociale. Dans le cadre conceptuel, des études dévoilent certains aspects pouvant contribuer à l'engagement ou au non engagement des jeunes lecteurs, mais il est nécessaire d'explorer ces phénomènes plus en profondeur afin de mieux comprendre la portée de certaines expériences vécues dans divers milieux.

Les deux objectifs spécifiques émanant du cadre conceptuel sont donc les suivants :

- 1) Décrire les expériences marquantes, rapportées par le récit de vie de lecteurs non engagés de la 6^e année du primaire, qui pourraient avoir influencé leur engagement en lecture.
- 2) Mieux comprendre, à partir du discours de ces élèves, ce qui peut favoriser l'engagement en lecture.

2.6 Conclusion du cadre conceptuel

Comme il a été permis de le constater dans ce chapitre, deux concepts sont à la source de l'engagement en lecture : le concept d'engagement et celui de lecture. L'engagement interagit de façon étroite avec la lecture, car le fait d'être engagé en lecture influence la réussite tandis que le non-engagement peut engendrer des difficultés ou même des échecs. De plus, comme l'ont démontré les écrits scientifiques portant sur ce sujet, la fin du primaire est un moment crucial en ce qui

concerne l'engagement en lecture des élèves, car il s'agit d'un moment de transition entre le primaire et le secondaire, niveau scolaire dont la réussite nécessite d'avoir acquis un assez haut niveau de compétence en lecture. À la fin de cette période de transition, tant les lecteurs auparavant engagés en lecture qui se sont désengagés que ceux qui n'avaient jamais manifesté d'engagement seront confrontés à des textes d'un niveau très élevé pour eux, ce qui pourrait les mener vers des échecs. Les résultats de cette étude pourraient donc amener des pistes de solutions pour éviter cette situation. Le chapitre suivant décrit avec précision la méthodologie employée pour atteindre les objectifs de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il est d'abord question des fondements épistémologiques et méthodologiques de cette recherche. Ensuite, les sources de données, les procédés de collecte, ainsi que les modalités d'analyse sont précisés. De plus, les critères de scientificité propres à la recherche qualitative sont présentés. Finalement, les règles d'éthiques mises en place sont décrites.

3.1 Le cadre épistémologique et méthodologique

Cette recherche empirique se situe dans le courant interprétatif. Dans ce courant, l'objet de la recherche est toujours, au moins en partie, objet d'une construction à la fois par les acteurs qui vivent la situation à l'étude et par les chercheurs. De plus, cet objet de recherche, de même que le savoir produit par la recherche, sont rattachés à un contexte et sont donc transférables à d'autres contextes similaires. Puisque cette recherche vise à mieux comprendre la dynamique du phénomène étudié, et ce, grâce à l'accès à l'expérience d'acteurs précis, la subjectivité est acceptée en tant qu'objet de recherche et est donc objectivée dans le processus de recherche et notamment dans la collecte de données qui ne sont pas inventées et dans l'analyse qui se fonde sur les données non inventées par le chercheur. Pour toutes ces raisons, la chercheuse a choisi d'avoir recours à une méthodologie qualitative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) qui emprunte une approche phénoménologique. La phénoménologie peut-être définie comme « L'étude qui a pour but d'identifier les

structures fondamentales des phénomènes étudiés en mettant l'accent sur le sens conféré par les personnes à leurs expériences vécues. » (Legendre, 2006, p.1036)

L'approche phénoménologique nécessite d'accéder à ce sens par la narration des individus eux-mêmes (Seidman, 1998). Dans cette recherche, l'exploration de ce phénomène auprès des acteurs est réalisée sous la forme de *récits de vie*. Raybaut (2009, p.221) définit ainsi cette méthode :

La méthode des récits de vie est [alors] une 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 ce projet, la trame est constituée par les souvenirs des élèves en lien avec la lecture. Dans sa définition, Bertaux (2010, p.10) ajoute une dimension qui touche à la technique qui permet de recueillir les données lorsque la méthode des récits de vie est utilisée : « [...] le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif. C'est un entretien au cours duquel un chercheur demande à une personne de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. » L'entretien est effectivement la technique retenue dans le cadre de cette étude et les détails de l'utilisation de cette technique sont décrits dans la section qui traite de ce sujet.

En résumé, cette recherche trouve ses fondements dans la phénoménologie et dans la méthode des récits de vie. En effet, les entretiens réalisés visent à retracer les expériences dans l'histoire de vie des élèves en lien avec la lecture afin de faire émerger une compréhension accrue du phénomène de non-engagement en lecture présent chez certains enfants.

3.2 La sources des données

Cette section présente les sources de données de cette recherche. La stratégie d'échantillonnage ainsi que la description de l'échantillon sont détaillées.

3.2.1 L'échantillonnage

Étant donné que cette étude vise à comprendre un phénomène, d'un point de vue interprétatif, dans un contexte précis et selon le sens donné par les acteurs, un échantillonnage théorique a été utilisé afin de permettre l'élaboration d'une théorie valide, en lien avec l'objet de recherche. Paillé (2009, p.69) définit ainsi la notion d'échantillonnage théorique : « [...] il s'agit de sélectionner un certain nombre de groupes, de cas et d'événements considérés comme prometteurs par rapport à l'étude d'une situation ou d'un phénomène et permettant de développer le travail théorique en cours ».

L'échantillonnage a d'abord été fait en tenant compte de la problématique de l'étude. Les individus recherchés devaient être des élèves du troisième cycle du primaire, non engagés en lecture. Le contexte de la recherche *Construire des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture pour stimuler la réussite des élèves en difficulté du troisième cycle du primaire* (Turcotte, 2008-2011) permettait de trouver des participants qui correspondent à ces exigences.

En effet, l'école où s'est déroulée la recherche de Turcotte (2008-2011) est située dans un milieu rural de la Montérégie, au Québec, et présente un indice du seuil de faible revenu de 7 sur 10 et un indice de milieu socio-économique de 9 sur 10, le rang 10 étant le plus défavorisé (MELS, 2011). Il faut aussi noter que cette école bénéficie du soutien financier de la stratégie d'intervention *Agir Autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* (MELS, s.d.). Cette stratégie veut assurer une plus grande réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé et réduire ainsi les inégalités scolaires que l'on trouve en fonction du milieu socioéconomique dont ils proviennent. Compte tenu des caractéristiques et des réalités sociales et économiques du milieu, la plupart des élèves qui fréquentent cet établissement d'enseignement sont issus de familles dont les parents sont faiblement scolarisés et qui ne véhiculent généralement pas des valeurs liées à la scolarisation. Les quatre classes de sixième année du primaire de cette école comportent plus de 50 % d'élèves en difficulté scolaire qui sont peu motivés à

réussir. Il était donc fort probable d'y retrouver plusieurs enfants non engagés en lecture puisque, tel que décrit dans la problématique, il existe un lien entre l'engagement en lecture, la réussite en lecture et la réussite scolaire.

3.2.2 L'échantillon

Les études issues de la phénoménologie comportent généralement un nombre restreint de participants, car ce type de recherche vise à avoir accès à leurs expériences passées et présentes ainsi qu'au sens qu'ils y accordent, selon leur propre perspective (Seidman, 1998). Selon Boutin (2008), le nombre de personnes interviewées n'a pas tellement d'importance puisque c'est la profondeur de la démarche qui constitue l'élément le plus pertinent à considérer. De plus, Boutin (2008) rappelle qu'une étude qualitative qui comporte des entretiens de recherche ne prétend pas pouvoir généraliser les résultats obtenus, mais plutôt explorer le vécu des participants, tel qu'ils l'appréhendent.

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, six participants ont été sélectionnés parmi tous les élèves des quatre classes de 6^e année de l'école dont le contexte a été précédemment décrit. La sélection des participants a été faite selon le jugement des enseignantes qui connaissent bien leurs élèves et leurs caractéristiques, à partir de critères que leur avait fournis 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 concept qui vulgarisait et résumait le concept du non-engagement en lecture (appendice B). De plus, la chercheuse s'était rendue disponible, par courriel ou par téléphone, au cas où des questionnements surviendraient durant la sélection.

3.3 Les procédés de collecte de données

Cette section précise la technique utilisée : l'entretien de recherche qualitatif. Il y sera aussi question de l'instrument de recherche qui y est associé : le canevas d'entretien.

3.3.1 La technique de recherche

Le choix de l'entretien de recherche qualitatif comme technique de collecte de données est fondé sur l'objet d'étude et sur sa perspective interprétative phénoménologique. En effet, ce type d'entretien permet d'accéder au sens que les participants eux-mêmes donnent à leurs expériences envers la lecture en plaçant l'intervieweur dans un rôle de compréhension d'un phénomène tel qu'il est vécu par les personnes qui le vivent, ici les élèves (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1996). L'entretien de recherche qualitatif a été décrit de diverses façons par les méthodologues. La définition retenue pour cette recherche est celle de Kvale, citée dans Boutin (2008, p.49) :

Sur le plan technique, l'entretien de recherche qualitatif est (souvent) semi-structuré, il ne désigne ni une conversation libre ni un questionnaire très structuré. [Il présente] plusieurs caractéristiques : a) il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; b) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; c) il est descriptif; d) sans présupposition; e) centré sur certains thèmes; f) ouvert aux ambiguïtés et aux changements; g) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; h) il prend place dans une interaction interpersonnelle; et i) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée.

Dans le cadre de cette recherche, chaque élève a été interviewé à deux reprises. Le fait de rencontrer les participants deux fois a permis 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). Le fait de rencontrer le participant une deuxième fois permet de confirmer, de détailler ou de modifier certains extraits

de la première rencontre. Tous les entretiens se sont déroulés sur une période d'une à deux semaines, durant les heures de classe, 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. En effet, Boutin (2008, p.88) mentionne que l'interview doit se réaliser dans un endroit « qui ne rappelle pas trop l'intervention scolaire, surtout s'il s'agit d'un élève en difficulté ».

Afin de réaliser les entretiens de recherche qualitatifs, un canevas a été développé. Celui-ci est décrit dans la section suivante.

3.3.2 L'instrument de collecte de données

Le canevas d'entretien (appendice C) 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 et par la recherche de Baribeau (2004) sur les lecteurs récalcitrants. De plus, des entretiens pilotes réalisés en juin 2010 auprès de participants ayant des profils semblables à ceux qui sont au cœur de cette recherche ont permis de réajuster la première version du canevas qui avait été construit. Finalement, des discussions avec la directrice du mémoire de la chercheuse, avec d'autres professeurs et avec des collègues ont permis d'améliorer le canevas initial.

En plus du canevas proprement dit, un guide d'entretien a été rédigé (appendice D). Celui-ci décrit le protocole du déroulement avant l'entretien, durant l'entretien, après l'entretien. Il s'agit en fait d'un aide-mémoire pour la chercheuse, afin de s'assurer de ne rien oublier.

Les données recueillies lors des entretiens ont été analysées selon une logique inductive. La section qui suit décrit les procédures d'analyses qui ont été réalisées.

3.4 Les modalités d'analyse des données

Le processus d'analyse des données s'est réalisé de façon interactive (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1996; Mongeau, 2008). Les opérations d'échantillonnage théorique, 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 réalisées ont été la rédaction de mémos, la création de profils, l'analyse comparative, l'émergence de la théorie, la modélisation et l'intégration.

La rédaction de mémos (aussi appelé journal de bord)

La rédaction d'un journal de bord permet au chercheur d'avoir accès à sa propre subjectivité et de la documenter (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1996). La chercheuse a rédigé des mémos qui ont permis de mettre par écrit les idées qui lui venaient à l'esprit, tant en ce qui concerne l'élaboration de la théorie, qu'en ce qui concerne le déroulement de la recherche. 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.

La création de profils

Selon Seidman (1998), établir un profil consiste à conserver les paroles du participant en les relatant sous une forme narrative. Il s'agit d'un portrait de l'interviewé rédigé en conservant ses propres mots. 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, 1998). Cependant, une analyse comparative vient compléter cette interprétation afin de dégager des liens entre le discours des différents participants.

L'analyse comparative

En plus de la création des profils individuels, une analyse visant à faire émerger la diversité et les similitudes entre les expériences des jeunes lecteurs non engagés a été réalisée 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 formée dans le domaine 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.

L'émergence de la théorie

Tout au long du processus d'analyse, des éléments théoriques ont surgi. Ces éléments ont été modifiés à mesure qu'a évolué l'analyse des données. À la toute fin, une théorie finale a émergé et celle-ci est présentée dans le chapitre *Interprétation et discussion des résultats*.

La modélisation

Afin de rendre compte de l'évolution de l'émergence de cette théorie, des modèles graphiques la représentant symboliquement ont été réalisés. La production de ces modèles a été élaborée avec le soutien du logiciel *Inspiration*, un éditeur graphique.

L'intégration

Cette dernière phase du processus d'analyse a permis de rédiger des textes expliquant les énoncés théoriques. Ces textes sont intégrés aux chapitres *Résultats* et *Interprétation et discussion des résultats* du mémoire.

3.5 Les critères de scientificité

Savoie-Zajc (2004) a proposé une série de quatre critères de scientificité applicables à la recherche qualitative en sciences de l'éducation. L'étude présentée ici utilise ces critères afin d'être réalisée avec rigueur et scientificité. La structure de la présente section est basée sur celle de Guillemette (2006).

Le critère de crédibilité

Selon Savoie-Zajc (2004, p.142), la crédibilité « consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié ». Afin de s'assurer que ce critère soit respecté, la chercheuse a utilisé le *retour aux participants* en prenant le temps, avant le début du deuxième entretien, de résumer à l'élève ce qu'il avait dit lors du premier entretien. Elle lui a ensuite demandé de valider si ce résumé représentait bien sa pensée. En ce qui concerne le deuxième entretien, cette validation s'est déroulée à la fin de celui-ci. Le fait de rencontrer deux fois les participants comporte déjà un avantage sur une méthode n'employant qu'un seul entretien. Cet engagement prolongé augmente la crédibilité (Savoie-Zajc, 2000) et permet au participant et au chercheur de réfléchir sur ce qui a été dit. Le participant peut donc, lors du deuxième entretien, apporter des précisions.

Le critère de transférabilité

Toujours selon Savoie-Zajc (2004), l'application du critère de la transférabilité est partagée entre le chercheur et le lecteur de la recherche. En effet, le chercheur a la responsabilité de s'assurer de suffisamment décrire le contexte pour qu'un autre chercheur puisse faire des liens entre ce contexte et un autre milieu. Dans cette recherche, le contexte et les participants sont décrits dans la section *Sources des données*. Il serait alors possible pour un chercheur qui le désirerait de transférer les résultats de la recherche dans un contexte analogue.

Le critère de fiabilité

Le critère de la fiabilité « porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche ». (Savoie-Zajc, 2004). Ces résultats seront fiables s'il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche. Le chercheur doit donc démontrer la fiabilité des résultats en donnant accès au lecteur aux étapes et aux instruments qui ont mené à ceux-ci. Dans le cadre de ce mémoire, la démarche détaillée est présentée et l'on retrouve, en annexe, plusieurs exemples des instruments de collecte et d'analyse de données. De plus, les présuppositions et les préconceptions de la chercheuse ont été documentées dans la problématique et dans les mémos, tout au long de la recherche. Ils ont été considérés lors de la conduite des entretiens et lors de l'analyse des résultats afin d'assurer une meilleure fiabilité.

Le critère de confirmabilité

La confirmabilité renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Il englobe donc les trois premiers critères et vise à démontrer que les résultats sont le fruit d'une démarche rigoureuse. Ce critère a été respecté, entre autres, par le retour sur les entretiens avec les participants, par la documentation des thèmes émergents au fur et à mesure de la conduite de l'étude et par l'approbation du mémoire par le jury d'évaluation.

3.6 L'éthique de la recherche

Deux critères éthiques sont pris en compte dans le déroulement de la recherche : le consentement éclairé des participants et la confidentialité des données recueillies. Ces critères doivent toujours être respectés, même lorsqu'il s'agit d'une recherche dont les participants sont des enfants. Cependant, il est important d'adapter la façon dont seront communiquées les informations aux participants afin de tenir compte de leur niveau de compréhension.

Le consentement éclairé

Dans le cas de participants mineurs, ce sont les parents qui doivent donner un consentement légal. Celui-ci a été demandé pour la participation à la recherche (voir la lettre de consentement, Appendice E). Cependant, un consentement supplémentaire a été demandé oralement, directement aux élèves sélectionnés pour les entretiens. L'objet de la recherche leur a été expliqué simplement avec un vocabulaire qu'ils pouvaient comprendre. Il leur a été mentionné que, s'ils acceptaient de participer, deux rencontres d'environ une heure chacune étaient prévues. Il leur a également été dit qu'ils étaient totalement libres d'accepter ou de refuser de participer et qu'ils pouvaient même, à tout moment de l'entretien, refuser de répondre ou demander de se retirer de la recherche, sans avoir à donner quelque justification que ce soit.

La confidentialité

Pour ce qui est de la confidentialité, les précautions suivantes ont été prises et les participants en ont été informés verbalement. Premièrement, tous les noms ont été remplacés par des pseudonymes et toutes les informations contextuelles qui pourraient permettre l'identification des participants ont été changées ou retirées. Deuxièmement, les codes employés pour ces changements ne sont connus que de la chercheuse. Troisièmement, aucune donnée confidentielle n'a été conservée, autre que sur un support informatique, et l'accès à ces données est sécurisé par un mot de passe connu uniquement de la chercheuse. Finalement, les lettres de consentement signées sont placées sous clé, à l'Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre comporte deux parties. Dans la première, les résultats sont présentés sous forme de profils, ce qui représente en soi un premier niveau d'analyse. Ensuite, une analyse comparative des différents profils fait ressortir les éléments communs et divergents, ce qui permet une compréhension plus fine du phénomène du non-engagement vécu par les six participants de cette recherche.

4.1 Profils des participants

Les profils ont été créés à partir des transcriptions des récits de lecteur des élèves interviewés. Comme le mentionne Seidman (2005), dans un profil, il est important de présenter le matériel dans l'ordre dans lequel il a été énoncé par les participants, car ce qui est dit dans un contexte pourrait vouloir dire autre chose dans un autre. Cependant, le travail de synthèse du discours de chaque participant peut parfois nécessiter d'ajouter des éléments de liaison entre les paragraphes ou de condenser des extraits (Seidman, 2005). Dans ces situations, la chercheuse a pris soin de respecter le sens du message et de conserver les mots utilisés par les enfants en respectant leur dignité et la confidentialité.

4.1.1 Récit de lecteur de François

Je m'appelle François, je suis un garçon de 12 ans et je suis en 6e année. Mon père et ma mère, ils sont pas mal occupés, mais ils aiment ça lire. Ma mère travaille dans un magasin, à la comptabilité, et mon père travaille dans les autos. Mon père il lit des revues de chars, il en a plein. Il les a toutes lues, même celles en anglais. Il a aussi tout lu les guides de l'auto. Il lui en manque juste deux qu'il a pas. Ma mère, un moment donné, j'ai vu le nombre de pages d'un livre qu'elle avait. Un livre de cent quelques pages. Elle en avait deux ou trois comme ça puis mon père aussi les a lus, quand on était en camping. C'est comme des vieilles histoires il me semble. C'est un gros roman. Ma mère, elle lit aussi de mes romans. Mais on ne s'en parle pas vraiment.

À la maison, on a beaucoup de bandes dessinées. On a pas mal toute la collection de « Dragon Ball », mais il en manque quelques-uns. Mon père il a toutes ses revues et ses guides de l'auto en bas. Il en a quelques-uns en haut aussi. Puis dans le salon, on a une petite bibliothèque avec toute nos livres. Mes petits frères, ils lisent moins que moi. J'en ai un qui a 9 ans et l'autre a 6 ans. Y'en a un qui lit pas beaucoup. L'autre, il aime ça quand même lire. Puis aussi il aime dessiner comme moi. Peut-être que la famille ça a une influence sur aimer ou pas la lecture. Je sais pas trop.

Mon premier souvenir de lecture, c'est mes parents qui me lisaient des histoires. Ils lisaient puis je regardais les images. En fait, si je me souviens bien, c'était ma mère, pas mon père. C'était comme des petits livres, comme des petits livres avec des petites histoires. Et à un moment donné quand j'avais commencé à apprendre à lire, j'en lisais à mes petits frères. Je choisissais les petits livres qui avaient moins de texte. Il y avait seulement des phrases dans le bas des images.

Peut-être que l'école aussi, ça a une influence sur aimer la lecture. Je suis pas sûr. Peut-être un peu. Peut-être un peu à cause que des fois on découvre des livres à la bibliothèque. Des fois, on commence à lire des livres puis après ça, on aime ça. Puis des fois on commence à lire une collection puis on aime beaucoup ça, on tombe dans un autre puis peut-être qu'on commence à lire comme ça. Le fait qu'il y a beaucoup de livres à la bibliothèque, peut-être que ça influence. Je vais à la bibliothèque de l'école et aussi à la bibliothèque municipale, la fin de semaine. Des fois, j'apporte des livres de la bibliothèque municipale à l'école.

Quand j'ai appris à lire, en maternelle ou en première année, c'était dans des genres de petits livres. Il y avait des images, avec des affaires pour se pratiquer à écrire, on avait comme un petit cahier. Il y avait des lettres, il fallait qu'on fasse pareil. J'étais content d'apprendre à lire. C'était l'fun. Je me souviens, en première année c'était avec des mots étiquettes, il y avait

comme des images, puis il fallait qu'on dise les mots. Il fallait qu'on essaie de lire. Si je m'en souviens bien, ma mère tournait l'image puis admettons que c'était « maison » le mot que j'avais de la misère, que j'avais oublié, il y avait l'image d'une maison. C'était ma mère qui m'aidait à faire mes devoirs.

Je me souviens que je trouvais ça difficile, apprendre à lire, il me semble. Il me semble que je trouvais ça difficile, que c'était difficile. J'avais de la misère, j'aimais pas ça les devoirs, je faisais des crises. Plus maintenant. Maintenant, c'est des plus gros devoirs, puis je suis capable de les faire... même si je trouve ça plate! Je les fais toujours mes devoirs! Je suis à mon affaire! Même que cette année, j'ai gagné le « Prix de la persévérance scolaire ». J'ai reçu une médaille et il y avait comme une plaquette, mon nom était écrit dessus. Si j'ai eu ce prix, c'est parce que quand j'ai de la misère, je continue.

Aussi, y'en a qui disent que les filles sont meilleures que les gars en lecture. Moi je suis pas d'accord. Ça dépend. Les filles aiment beaucoup lire des romans. Y a pas mal de filles qui aiment lire des romans. Il y a plein de collections pour les filles. Mais pour les gars aussi. Y en a qui aiment moins ça, c'est sûr. Mais moi, j'ai deux amis gars qui viennent souvent à la bibliothèque aussi. Y sont comme moi, y'aiment lire. Mais on lit pas le même genre de livre. En fait, je sais pas trop, parce qu'on parle pas vraiment de lecture. On se parle des fois un peu de jeux vidéos, mais on parle pas beaucoup en général.

Comme loisirs, comme passions, j'aime beaucoup dessiner. J'aime beaucoup ça dessiner sauf que j'ai comme un petit problème : j'ai pas d'imagination. Ben, quand je dessine, je sais pas quoi dessiner. Moi j'aime ça regarder des films, c'est juste qu'on va pas souvent au cinéma. Dans ma famille, on les écoute à la TV ou sinon, on a plein de DVD. Aussi, cette année, à l'école, on fait de l'art dramatique, on fait une pièce de théâtre. Y'a des élèves qui ont décrochés de la pièce et qui veulent pu la faire, mais pas moi. Moi, je trouve ça l'fun. Je fais pas beaucoup de sport, mais j'aime ça. Je fais du vélo puis un peu de « skate », je fais un peu de « skateboard ». Des fois, quand je joue dehors, je joue avec mon frère au hockey. Mais je fais pas beaucoup de sport. Puis aussi, je lis souvent. Pour moi lire, c'est lire un roman, une BD, des documentaires puis des magazines. Je lis aussi à l'ordinateur soit pour lire mes courriels ou pour faire des petites recherches pour l'école.

Je lis souvent. Surtout des bandes dessinées, j'ai beaucoup de bandes dessinées. Celles que j'ai à la maison, je les ai presque toutes lues. J'en emprunte aussi à la bibliothèque. Quand je lis à la maison, je lis dans le salon. Soit sur le divan, soit écapouti sur la chaise berçante. Ben confortable! Des fois, je lis aussi dans mon lit, le soir, quand j'ai le droit. Les fins de semaine des fois, ma mère elle veut que j'arrête de lire puis que j'aïlle

jouer dehors. Dans la semaine je lis aussi « Tout connaître » j'aime beaucoup ça. C'est pour apprendre des nouvelles choses. Y'a plein d'affaires intéressantes dedans.

Je lis beaucoup, mais j'ai de la difficulté. Je sais pas pourquoi. J'ai un peu de la misère des fois à répondre dans les examens de lecture, j'ai de la misère à répondre aux questions des fois. Des fois je trouve qu'elles sont mal formulées ou je sais pas. Des fois j'ai de la misère à trouver... J'trouve pas le mot qui est dans la phrase qui pourrait m'aider à retrouver la réponse dans le texte pour répondre à la question. Des fois je le trouve pas, pis j'ai de la misère. Quand je suis en train de lire, je trouve pas que j'ai de la misère à comprendre. Ça va. Mais des fois il y a des mots compliqués que là, il faut que j'arrête, que je demande ou que... C'est rare que je vais chercher dans le dictionnaire. Souvent je demande ou sinon, je le lis et je passe et dans le reste de la phrase, ça explique un peu. C'est vraiment plus quand j'arrive aux questions que j'ai de la misère. Dans les tests ou les examens, c'est là que c'est plus compliqué. Dans l'examen du Ministère en français par exemple. Ça a bien été les questions, le premier document il était facile, il était correct, le deuxième était un peu plus compliqué, j'avais un peu plus de misère. C'est pas qu'il était mal formulé, c'est que j'avais de la misère pour trouver les réponses dans le texte. Des fois, j'essayais de trouver, mais je trouvais rien.

Y'en a qui disent que ceux qui aiment lire ont des bonnes notes en lecture à l'école. C'est sûr que ça aide, pour savoir beaucoup de mots. C'est vrai que ça pourrait aider, pour avoir un meilleur vocabulaire dans le fond. Mais pour ceux qui ont des problèmes comme qui sont dyslexiques c'est plus compliqué. Aussi, moi j'ai le TDAH sans hyperactivité. 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 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 ou des petites affaires de même, mais sinon, ça va bien pareil. Aussi, je parle souvent sans lever la main. Je parle, j'arrête, mais c'est déjà trop tard. J'ai commencé à parler, j'arrête, mais c'est déjà trop tard.

Mais là, c'est mieux qu'avant parce qu'au moins je suis capable de me contrôler, mais dans l'fond je suis capable de savoir arrêter tout seul. C'est cette année que j'ai appris que j'ai le TDAH sans hyperactivité. Cette année, je trouve ça un peu plus facile en français. Peut-être parce que maintenant je sais que j'ai le TDAH. Peut-être que c'est parce que je savais pas que j'avais de la misère à me concentrer. Je sais pas trop. C'est mon professeur de cette année qui m'a appris que j'ai le TDAH. Elle, il y a beaucoup de moments pour lire dans sa classe. Il y a un peu plus de bandes dessinées, mais il y a plein de séries de romans et des collections dans la classe. Quand je lis, je trouve pas vraiment que ça m'influence. Je trouve que ça va bien

pareil. Quand je lis pour le plaisir. Et même si je lis parce que je suis obligé. Je trouve pas vraiment que ça me nuit pour lire, le TDAH.

Aussi, je lis des romans... Sauf que j'aime un peu moins ça parce que, je sais pas, j'aime un peu moins ça, mais quand c'est des bons romans j'embarque dedans. Y'a une collection que j'aime. J'ai eu les deux premiers livres à Noël. C'est des petits livres, à peu près soixante-quinze pages dedans. Ma tante m'en a acheté quand je suis allé avec elle au « Salon du livre ». J'ai déjà lu les quatorze premiers et le quinzième va sortir bientôt. Les romans que j'aime, c'est du fantastique, surtout. Si on me demandait si j'aime lire, je dirais que j'aime lire sauf que je sais pas, j'ai plus de misère à lire des romans. J'aime mieux lire des bandes dessinées, mais quand c'est des romans, des fois il y a des romans que j'aime mieux que d'autres. Il y a des romans des fois que j'embarque dedans puis j'aime beaucoup ça, d'autres qui m'intéressent moins. Dans ce temps-là, j'arrête de lire. Les romans, des fois, ils sont trop gros pis je débarque. Même si c'est intéressant, je débarque. J'sais pas j'ai de la misère à lire des gros romans... Mais, des fois, quand il y en a un qui m'intéresse vraiment pis qu'y est bon pis j'embarque, je le finis en pas grand temps. Y en avait un autre qui était assez gros. Y avait quelques images une fois de temps en temps, mais il était écrit en lettres grosseur moyen. Pis je l'ai lu rapidement, pis y était bon.

Quand on nous oblige à lire, des fois, je trouve ça plate. Des fois les livres, je les trouve plates, et je n'ai pas le goût des lire... ça m'intéresse pas. Pis des fois y sont bons pis c'est l'fun pis j'embarque. Dans le fond, des fois y'a des livres qui sont moins le fun que d'autres. J'sais pas, des fois, ils m'attirent pas, j'embarque pas dedans. Par exemple, les livres de filles, genre, « Le journal d'Aurélie Laflamme », je lis pas ça. Par exemple, la dame de la bibliothèque de l'école elle m'a proposé une collection, des petits livres parce que des fois, je sais pas quoi lire. J'ai rien à lire ça fait qu'elle m'a proposé des livres. Mais je sais pas, ça m'intéressait pas là. Des fois, mon professeur en propose aussi. Mais ça m'accroche pas vraiment.

Moi, j'aime ça lire, quand c'est pour le plaisir. Parce que c'est l'fun. Aussi, des fois, c'est parce que j'ai rien à faire, je ne sais pas quoi faire, je m'en vais lire. Pour passer le temps. Y'a d'autres personnes qui au lieu de lire vont, par exemple, jouer au hockey dehors, mais moi, je suis moins sportif. C'est ça, je suis moins sportif, ceux qui sont plus sportifs aiment moins ça lire parce qu'ils vont faire du sport. Ils vont ailleurs, ils vont jouer pis tout, ils vont faire de l'exercice, mais moi j'aime moins ça faire de l'exercice pis du sport ça fait que dans le fond, je m'en vais lire. Mais si je suis obligé de lire un roman que j'aime pas pour l'école et que je dois absolument continuer, dans ce temps-là, je suis lent pour lire. Au contraire, quand j'ai le goût de lire pour le plaisir, si je prends un livre pis qu'il m'intéresse pas, je peux changer pour quelque chose d'autre, parce que c'est pas pour un travail. Donc ça dépend. 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. Donc c'est peut-être parce que j'embarque pas dedans que, des fois, quand c'est pour l'école, ça prend du temps. J'ai pas le goût de le lire parce je sais qu'il va falloir que je fasse un travail après même s'il est bon. Pis après ça, si je le relis le livre, quand c'est pas pour l'école, je suis correct, j'embarque facilement dedans. Pis ça va vite, ça va bien. Une fois, l'année passée j'ai dû lire un roman pour un travail à l'école et je lisais lent. Parce que j'aime moins ça lire des romans quand ils sont pour l'école. Mais ensuite j'ai décidé de le relire et je l'ai lu sans problème, j'aimais ça.

Les moments où je lis, c'est les pauses entre les cours et quand j'ai fini de dîner à l'école. Dans ce temps-là, je vais à la bibliothèque. Mais des fois, au lieu de lire, je reste dans la classe pour jouer aux cartes ou pour jouer à l'ordinateur. Puis aussi, on a des périodes de lecture dans la classe. Quand la cloche sonne pour dire que la période de lecture est finie, tout le monde se lève vite pour aller ranger leur livre et moi je continue à lire en attendant que tout le monde ait fini. Ceux qui aiment pas ça lire, quand on est obligé de lire, ils flânent, ils niaient, ils regardent les images puis après ça quand ça sonne, ils se lèvent puis ils vont vite rapporter leur livre.

Mais des fois, c'est pas pour le plaisir : on est obligé de lire en classe. Dans ce temps là, dans le fond, c'est pour que le professeur voie si on est capable de répondre à des questions. Quand on lit des textes obligatoires, c'est pour nous évaluer, pour voir comment on est en lecture. Puis c'est pour répondre à des questions de vive voix... Mais dans le fond, c'est important d'être évalué quand on lit. Quand on fait des évaluations, c'est pour voir si on a bien lu, si on a été attentif, si on a bien compris. Si on fait juste lire, on peut juste avoir niaisé tout le temps, fait semblant de lire pis pas avoir lu le livre. Ça permet pas de savoir si on l'a lu et si on a bien compris ou pas.

Je lis beaucoup, mais des fois, j'ai de la misère à lire des romans. Ben ça dépend des romans. Des fois des romans j'aime pas ça, quand c'est trop long. Mais quand c'est des livres que j'aime, quand c'est des petits livres, je lis toute la collection. Puis là, j'attends après le prochain qui va sortir. Mais des fois, au contraire, j'aimerais ça que ce soit des gros livres puis qu'on puisse passer à travers un gros livre à la place d'échanger des petits livres. J'ai trouvé une collection que j'aime à la bibliothèque municipale. Je suis rendu au troisième roman de la collection. C'est des livres de 200 quelques pages, ça c'est assez gros là. Dans le fond, je suis quelqu'un qui aime lire, mais surtout quand c'est des livres que c'est moi qui a choisi. Si je résume ce que je suis comme lecteur, ce serait : je suis quelqu'un qui aime lire, mais surtout quand c'est moi qui choisis.

4.1.2 Récit de lecteur de Julie

Je m'appelle Julie, j'ai 12 ans et je suis en 6e année. Je vis avec mes deux parents et mon frère qui a 14 ans. Je ne sais pas s'il aime lire ou non, mais je ne le vois jamais lire. Il est dans sa chambre et joue aux jeux vidéo. Mon père, depuis que je suis née, il a commencé un livre et il ne l'a même pas encore fini, il est encore au début! Des fois, il regarde des magazines d'autos. Ma mère, elle, elle adore lire. Elle lit des gros livres, des collections. Elle lit le soir, avant de se coucher. Souvent ma mère, elle m'oblige à lire. Elle dit : « Comme ça, on va monter tes notes un peu ».

Après l'école, j'aime beaucoup jouer à l'école avec mon tableau. Je joue toute seule, je fais la professeure. Je fais des maths, pas du français. J'ai des meilleures notes en maths qu'en français cette année. Si je pouvais, j'aimerais ça « jouer » au professeur dans ma classe. J'aime vraiment ça, jouer à l'école. J'aimerais ça devenir enseignante... ou vétérinaire.

Avant de me coucher, j'écoute la télé, je joue à l'école ou j'écris. Souvent, j'aime ça inventer des histoires, mais après j'ai de la misère à corriger ou je n'aime pas mon histoire faque je recommence. Des fois je fais semblant d'inventer des examens puis de les faire faire par des élèves imaginaires et ensuite ils les font signer par leurs parents. Aussi, le soir, chez moi, j'essaie de convaincre mon père pour avoir son ordi! J'vas voir mes messages, j'vas sur « Facebook » et je « chat ».

Moi, mes amis, y sont pas tellement à l'école. Mes amis sont surtout à mon camping. Alors durant les pauses, je suis souvent toute seule, j'aime mieux ça. Sinon, des fois, durant les pauses à l'école, avec deux amies de la classe, on parle de plein d'affaires, on niaise, on se promène dans le corridor. Mais on parle pas de lecture.

La fin de semaine l'été, j'm'en vais à mon camping. Le samedi matin, vu que moi j'ai plein d'amis, on se rassemble et on joue au baseball. Le reste du temps, on parle, on va au parc et on va se balancer. L'hiver, j'ai rien à faire faque j'écoute toujours la télé. Mais ce que je fais le plus comme passe-temps, c'est jouer à l'école. Aussi, durant l'école, ce que je fais comme sport, c'est du « cheerleading ».

Mon premier souvenir de lecture, c'est quand j'étais petite. Je ne lisais pas vraiment encore, je regardais plus les images. Pis à chaque fois que le professeur disait : « Ok, lisez quelque chose. », moi je faisais toujours : « Ahrrr... », parce que je n'aimais pas ça. Quand j'ai appris à lire, ben 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. Au début, 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 le monde en arrière, les élèves, ils pognaient les nerfs. Ils disaient : « Awaye là ». Ils disaient le mot que j'essayais de lire. Ils devenaient impatients.

Mon enseignante de deuxième, je l'aimais pas. Elle était méchante. Souvent, a nous criait dessus. Des fois, quand on voulait lui poser une question, a disait : « Ah non, va à ta place ». D'autres fois, quand on était en train de parler pis qu'on voulait juste y poser une question a disait : « Non, baisse ta main, y'a pas de question. » Des fois, quand je comprenais pas a disait : « Awaye, go, c'est facile à dire s'te mot là ». Maintenant, je ne lis plus à voix haute parce que je n'aime pas ça. Je ne lève jamais la main quand il faut un volontaire.

Cette année, en sixième année, ce que j'ai remarqué, c'est que le texte est beaucoup plus petit. Il y a plus de texte et quand on répond à un questionnaire, il y a beaucoup de pages. Des fois, la première affaire que je fais, c'est regarder combien de pages il y a. S'il y en a plus que deux pages, ça me décourage. Ça me décourage si le texte est trop long ou s'il y a trop de questions. Des fois, ma prof dit de lire deux fois le texte, pour mieux comprendre. Mais moi, je le lis juste une fois. Mais même si, dans un examen, j'avais lu deux fois, j'ai eu 40 % ou 50 %, quelque chose comme ça. Dans mes examens de lecture, le plus souvent, j'ai la note « D ». Dans l'examen du Ministère, il fallait lire et répondre à des questions. J'ai eu 50 %. C'est plus bas que ce que j'ai d'habitude dans les examens de la classe. J'aurais espéré avoir une note plus haute. L'année prochaine, ça se peut que je redouble ma 6e année et que j'aïlle pas en secondaire 1 parce que j'ai souvent des mauvaises notes. Ça m'inquiète. Mais quand même, cette année, j'ai gagné une médaille de persévérance parce que j'ai persévéré beaucoup pour m'améliorer.

Une fois, quand j'étais allée voir l'orthopédagogue, il fallait que je choisisse un roman parmi deux qu'elle avait pis qu'on réponde à des questions comme : « Qui? » « Quoi? » « Comment? » Ça me tentait vraiment pas de lire ça. Je devais lire un chapitre par semaine à la maison. Ensuite, il fallait résumer et répondre à des questions. Quand je dois lire à la maison, je lis dans le salon si c'est un livre que je suis obligée de lire pour l'école. Dans ce temps-là, j'essaie de me dépêcher à lire, mais je deviens toute mêlée et je comprends plus rien. Mais si c'est moi qui l'a choisi et qui veux le lire, je vais plus le lire dans ma chambre. C'est une habitude que j'ai. Parce que si je veux vraiment lire un livre qui a l'air intéressant et que je veux me concentrer, ce n'est pas bon dans le salon parce qu'il y a trop de bruit. Quand j'aime lire quelque chose, je peux le lire durant n'importe combien de minutes. Mais si c'est quelque chose que je n'aime pas lire, je vais juste lire 5 minutes.

Moi, j'aime quand même ça lire, mais souvent, je ne comprends pas la lecture. Ce que je lis, c'est des livres pas trop épais, avec beaucoup

d'aventure. Des fois, je lis des livres d'horreur aussi. Mais pas souvent parce que j'en ai pas. Donc, juste quand j'en loue à la bibliothèque. Dans ma classe, quand il faut choisir un livre, je lis les collections de « La Courte Échelle », des petits romans. Ce que j'ai remarqué, c'est que quand je lis des petits romans je comprends mieux qu'avec des gros. Parce que quand il y a plus de pages, je me mélange et souvent, un moment donné, je deviens tannée et je pense à autre chose. Ça me déconcentre. Je sais plus où je suis rendue.

Des fois, dans la classe, je demande à mon professeur de me prêter des « J'aime lire ». Ce que j'aime de ça, c'est que y'a plein de petites histoires. Et à la fin, il y a des jeux et des petites bandes dessinées. Ce que j'aime aussi quand je lis les « J'aime lire », c'est que quand j'ai de la misère à me faire des images dans ma tête, y'a des p'tites images dans le livre pour m'aider. Cette année, en 6e, y'a pas beaucoup d'images dans les textes.

Moi, je veux toujours acheter des nouveaux livres. Moi, je ne lis pas juste un livre, j'en lis toujours plein à la fois pis je me tanne parce que je me rappelle plus d'un livre pis je dois tout recommencer. Pis je deviens toute mélangée, alors je me dis que je vais le continuer une autre fois et je prends un autre livre. Et ça recommence toujours comme ça.

En plus des romans, des fois, je lis des textes qui donnent des informations. L'autre fois, j'ai demandé à mon père de m'imprimer, à partir d'internet, un gros document sur plein d'animaux différents parce que ça m'intéresse, les animaux. Mais j'ai pas commencé à le lire encore. Ça m'est déjà arrivé aussi de lire des textes informatifs, pour des recherches pour l'école. Des fois aussi, je regarde des magazines d'ados, des magazines de filles. Je regarde les images et si ça l'air intéressant, je lis ce qu'il y a en dessous. Mais je préfère les romans.

Moi, quand je lis, c'est quand je n'ai rien à faire. Dans ce temps-là, ça me tente de lire des livres, pour passer le temps, pour apprendre de nouvelles choses. Dans la classe, si on me donne le choix soit de lire un livre ou de faire autre chose, je choisis de lire parce que ça va m'aider à m'améliorer. Mais si on me propose quelque chose de vraiment plus intéressant, c'est sûr que je vais choisir mieux que la lecture. Moi, j'aime ça pis j'aime pas ça lire. J'aime quand même lire, mais je comprends tellement pas que je me tanne et je ne veux plus lire. Mais j'aime lire. Je suis ni une passionnée de lecture, ni quelqu'un qui déteste la lecture. Je suis entre les deux. Pour ce qui est des difficultés, j'ai beaucoup de difficultés.

D'après moi, ceux qui aiment lire, c'est parce qu'ils lisent souvent pis parce qu'ils se font des images dans leurs têtes, pis si y'a des mots qu'ils ne comprennent pas, ils se posent des questions, ils vont chercher dans un dictionnaire. J'ai remarqué que cette année, dans ma classe, il y a plus de

gars qui aiment lire que de filles. Dans les autres années, avant la 6e, il y avait personne qui aimait lire. Je pense que plus on vieillit, plus on s'intéresse à la lecture. Je pense que si tu lis beaucoup, ça peut t'aider à améliorer tes notes en lecture.

Ceux qui aiment pas ça du tout, lire, c'est parce qu'ils lisent jamais pis qu'ils se découragent facilement. Ils ne se font pas d'image dans leur tête faque ça les déconcentre et ça les mélange. Quand y'a des mots qu'ils ne comprennent pas, ils se disent : « C'est pas grave, je vais passer à l'autre phrase d'après ».

Pour aider ceux qui aiment pas lire à aimer lire, on pourrait commencer par leur faire lire des petits livres pis après, graduellement, leur faire lire des livres plus gros. Dans mon cas, pour que ce soit agréable de lire, il faudrait qu'il y ait plus de livres de mon genre. En 5e année, j'avais commencé « Aurélie Laflamme », mais je suis encore au tome 1 parce que j'ai de la misère... il est gros, ça me décourage!

Pour que tout le monde aime lire, je pense qu'il faudrait mettre des livres du genre de tout le monde. Ce serait important aussi que les parents encouragent leurs enfants. Des fois, y'a des parents qui peuvent acheter des livres qui n'intéressent pas leurs enfants. Pour aider ceux qui aiment pas lire à lire, il faudrait aussi, par exemple, que dans nos examens de lecture on ait tous notre style de livre qu'on aime pis des questions sur notre livre à nous. Si je devais écrire un livre pour les 6e année qui puisse plaire à tout le monde, je ferais un gros livre avec plusieurs choix dedans. Comme par exemple, il y aurait aventure, horreur... Dans la table des matières, il y aurait des sections en gras, ça serait écrit le titre, comme « horreur », puis en dessous, il y aurait les titres de livres. Puis après, il y aurait un autre... Comme ça, ce serait juste pour tout le monde.

Je voudrais aussi dire aux profs de ne pas toujours obliger le monde à lire. Comme par exemple, dans les 15 minutes de lecture, on devrait pouvoir avoir le choix : dessiner en silence, ou faire ce qu'on veut, mais en silence. Pas de jeux de société, juste des cartes. Ce que je voudrais que tout le monde sache, c'est que c'est important de toujours avoir différents livres de tous les goûts de tout le monde parce que sinon, ce n'est pas juste.

4.1.3 Récit de lecteur de Thierry

Je m'appelle Thierry, je suis en 6e année et je suis un sportif. L'hiver, je joue au hockey, mais pas nécessairement dans une ligue. Mes amis font des glaces en arrière de chez eux pis on joue. Aussi, ça fait 5 ans que je joue au soccer et ça fait au moins 3-4 mois que je fais du « skate ». Je joue aussi avec mon cousin au baseball et des fois je vais jouer au football avec mes

amis dans leur cour. Moi, à mettons que j'arrive chez nous, je me connecte un peu sur « MSN », je parle à mes amis, pis là on décide ce qu'on veut faire. Pis je vais les rejoindre. On fait du bicycle ou on va au « skate park ».

Pas comme ma sœur : elle 24 heures sur 24, quand elle a du temps de libre, elle est à l'ordinateur. Ma sœur, elle a 14 ans. Mettons que j'écoute des films avec mes amis, elle va venir nous rejoindre. Ou à mettons qu'elle va au cinéma avec ses amis, je vais aller avec elle. Pis on s'entraide beaucoup. C'est sûr qu'on a des chicanes, mais mettons qu'elle a besoin d'argent parce qu'elle manque d'argent pour aller magasiner, je vais lui en prêter puis elle va me le remettre. Si moi je manque d'argent, elle va m'en prêter aussi et je vais lui remettre. On est pas mal égal.

Quand j'étais plus jeune, si j'étais chez moi, j'aimais ça jouer à des jeux vidéos. Mais là, mettons la fin de semaine, si je suis en conséquence, je vais jouer à des jeux vidéos. Mais sinon, si je peux aller jouer dehors, c'est sûr que je vais aller jouer dehors. À part quand y mouille. Dans ce temps-là, je vais aller jouer en dedans chez mes amis. Mais j'aime pas ça rester tout seul chez nous. Mon père, il dit que j'ai le droit de faire une demi-heure d'ordinateur par jour. Pis l'ordinateur est rangé à peu près trois jours par semaine. Par contre, j'écoute beaucoup le hockey, mais je ne lis pas les « scores » dans le journal. J'écoute plus « Les Canadiens » et je vais être moins tenté d'écouter « Boston », par exemple. Mon père il aime ça, il écoute chaque « match » et souvent je vais les écouter avec lui.

Mon père a sa compagnie à la maison. Il est menuisier. Il fait des meubles dans le garage. Il a un employé qui travaille avec lui. Ils fabriquent les meubles et ils vont les installer. Ma mère, elle est gérante dans un magasin de linge.

Dans ma maison, il y a beaucoup de livres. Par exemple, les « Twilight ». Pis des livres de cuisine pour ma mère et ma sœur. Ma mère et ma sœur, elles aiment beaucoup lire. Elles lisent tout le temps avant de se coucher. Mon père, lui, il aime vraiment pas lire. Des fois, il nous demande d'écrire pour lui des mots comme « anniversaire » ou « frère ». Il est pas bon. Il est un peu comme moi, il aime pas lire. Les seules affaires qu'il aime lire, c'est les livres de recettes quand il fait des recettes. C'est lui qui fait la cuisine chez moi. Moi aussi, j'aime faire la cuisine. Je suis déjà allé dans un camp de jour où y'avait des cours de cuisine. Donc, à part les livres de recettes, mon père y lit jamais. Il lit pas le journal, même pas la section des sports.

Ma sœur, elle aime lire. Elle lit mettons deux livres par semaine. Elle a développé un goût de la lecture, mais pas moi. Elle aime lire depuis qu'elle est toute jeune. Ma mère lui lisait un livre pis après c'était ma sœur qui lisait un livre. Elle aime ça lire. Elle a toujours 80-90 % en lecture.

Ma mère elle achète des livres, on peut dire des briques là! Elle achète des gros livres et elle aime ça lire. Ma sœur, elle a toute la collection d'Aurélié Laflamme pis elle lit souvent. Moi, ma mère elle essaie de m'inciter à lire parce qu'elle dit que ça va m'aider plus tard. Elle m'achetait des livres « Garfield » des fois. J'ai à peu près 15-20 livres de « Garfield ». Elle m'en achetait à ma fête et à Noël.

L'année passée pis il y a deux ans, je lisais tout le temps les livres « Garfield ». Par contre, les romans, je ne lisais pas ça. Moi, lire un livre je vais aimer ça, mais je n'aime pas ça lire un livre deux fois ou trois fois. Les romans que j'aime lire, j'oublie le nom, mais c'est des livres que certains mots sont comme « ressortis ». Par exemple, c'est écrit « il pleure » et le mot « pleure » est en bleu avec une larme à côté.

Moi, quand on me dit « lecture », par exemple à chaque fois que le professeur dit : « Bon, on va lire un livre » ou « Bon, on va faire un examen de lecture », ce qui me vient en tête c'est : « Ah non, ça me tente pas! ».

Les BD, j'aime ça lire ça parce que c'est drôle, il y a des images. Mais à mettons les romans je trouve ça pas mal « flat » : y'a rien, on voit juste des lignes, des lignes, des lignes, pis on dirait que le livre fini jamais là. Il reste tout le temps 200 pages. On a hâte que le livre finisse, mais on dirait qu'on reste toujours à la même place. Il n'y a pas d'image faque tu ne peux pas voir. Tu ne peux pas dire : « Ah, c'est ça qui se passe! » Dans les BD, c'est plein d'images faque tu peux faire : « Ah, cool c'est ça qu'il fait! ». Souvent il y a des mots qu'on ne comprend pas, mais à cause des images on va peut-être mieux comprendre. Mais sinon il y a plein de mots que l'on ne comprend pas pis on ne peut pas savoir c'est quoi. Pis c'est rare que je vais lire un livre pis que je vais aller chercher des mots dans le dictionnaire. Ça te fait encore faire de la lecture si tu fais ça.

Les revues j'aime ça. Ben, ça dépend sur quoi. Mettons j'en prends une sur le sport que j'aime, c'est sûr que ça va m'intéresser. Mettons j'aime faire du « skate » ben je ne vais pas en prendre une sur la peinture. S'il y en a une sur le « skate » et l'autre la peinture, c'est sûr que je vais prendre celle sur le « skate ». Ça va plus m'intéresser.

Des fois, quand je reviens de l'école, je « chat » avec mes amis et je leur demande, par exemple : « Veux-tu qu'on aille au parc? » ou « Veux-tu faire de quoi? » Pis là il va me répondre « oui » ou « non ». C'est assez court. Pis mettons qu'y m'écrit un gros texte, je donne mon numéro de téléphone pis je dis de m'appeler parce que ça va être plus simple. C'est moins long que de toute écrire. Si c'est ma mère qui écrit un texte, je vais le lire parce que c'est ma mère. Mais si c'est un ami que je connais qui m'écrit un texte, je suis moins tenté de le lire.

Un autre exemple. C'est comme y'a pas longtemps : ma grand-mère a vécu les grosses inondations et elle a passé dans le journal. J'ai vu l'article qui parlait de ça. Mais comme dans le journal y'a beaucoup de paragraphes, je vais plus regarder l'image pis lire ce qui est en dessous. Je ne vais pas toute commencer à lire. Un autre exemple : une fois, j'étais à pied et je me suis fait frapper, sur la rue Principale. Pis j'ai passé dans le journal. C'est sûr que c'était plus intéressant pour moi, cet article là!

Mais quand je lis dans la classe un livre qu'on a à lire, je n'aime pas ça. Pour que ça aille plus vite, je passe des lignes pis la plupart du temps, je ne comprends plus la fin de l'histoire, c'est quoi qui s'est passé. Je suis mélangé. Pis si je suis obligé de lire, par exemple pour un gros examen, je vais lire mettons, une page pis mon voisin va avoir eu le temps d'en lire quatre. Il y a des mots que je ne comprends pas. Pis j'essaie de comprendre c'est quoi. Pis j'essaie de revenir en avant, mais la plupart du temps, je ne trouve pas c'est quoi. Dans ce temps-là, je passe pis je reviens après. Je le confirme avec le reste de la page, dans le fond. Pis là je dis : « Ah, c'est ça! » Mais des fois je continue et je ne comprends pas à la fin.

Souvent, je suis tanné. La semaine passée, il fallait lire 3-4 pages, pis ça ne me tentait plus. J'avais envie de « garrocher » mon livre! Quand t'es écoeuré, t'es écoeuré! J'ai passé 2-3 pages pis j'ai continué, mais il ne faut pas qu'on fasse ça parce que sinon, y'a des bouts qu'on ne va pas comprendre. Le livre, c'était « Taxi en cavale ». On est obligé des fois de lire un ou deux chapitres. Des fois, les chapitres sont de 20 pages... je n'aime pas ça. Mais des fois avant de me coucher, je n'ai rien à faire, alors au lieu d'écouter la télé dans ma chambre, je prends un livre et je lis 2-3 pages. Mais les romans, j'aime pas trop ça. Ça va plus être des BD ou des p'tits livres avec des images.

À la maison, je lis dans ma chambre ou dans le salon. Quand il faut que je lise un texte pour le lendemain, je l'apporte dans mon salon. Je me souviens que ma tante, elle m'achetait des petits livres genre de 20 pages pis si je le lisais toute, elle me donnait 1 \$. Pis après ça, elle, elle lisait le livre. Pis après il fallait toute que je lui raconte ce qui se passait dans l'histoire pis si c'était différent, elle reprenait son 1 \$ et si c'était vraiment pareil elle me le donnait. Ça m'a incité à lire, mais si elle m'avait donné une brique, j'aurais dit : « Euh, non, là, c'est trop gros pour 1 \$! ». Pour 1 \$, elle me donnait des p'tits romans. Comme la collection « Louis Garneau ». Elle me donnait des p'tits livres de 20 pages que je lisais. Ça m'intéressait à cause du texte : ils marquaient les mots en caractère gras et en couleur. Ça, je trouvais ça le fun là.

À mettons qu'il faut que je lise un livre absolument, je vais prendre un livre qui m'intéresse. Mais dans les 15 minutes de lecture, la plupart du temps, je ne vais pas lire. Ben, je vais ouvrir un livre pis je vais regarder ailleurs pis je

vais pas le faire! Ou sinon, ce que je vais faire, je vais regarder pis si ça ne m'intéresse pas je vais prendre un autre livre ou des revues, mettons les revues sur le sport pis je vais lire les images. Comme par exemple, j'ai lu une revue qui disait ce que mangent les lutteurs sumos. Ça c'est intéressant je trouve. Un autre truc que j'ai pour ne pas lire dans les périodes de lecture, c'est qu'admettons que j'ai un problème à régler, je vais attendre la période de lecture pour demander de sortir de la classe pour aller régler ça.

Quand ça m'intéresse, je vais lire. Mais si ça m'intéresse pas, je vais passer des lignes, des pages. Après, si c'est un examen pis qu'y a des questions, par exemple : « Qu'est-ce qui s'est passé? », je vais lire une page et écrire comme réponse ce qui s'est passé dans cette page là. De toute façon, après la prof lit le texte faque je peux ajouter la bonne réponse. Aussi, souvent, j'écris ce que je pense, ce que j'ai dans la tête, je trouve une réponse dans ma tête sans avoir lu. Comme je lis le début, j'essaie d'imaginer le reste et je l'écris.

Dans la classe, pour « Taxi en cavale », on lit des textes pour après répondre à des questions. J'suis pas capable. Depuis que je suis en première année, les profs me sortent de la classe pour que je le fasse tout seul parce que sinon j'suis trop déconcentré. J'ai des problèmes d'attention faque admettons qu'y a un petit bruit, j'vais me retourner. À chaque affaire qui se passe, j'vais tout de suite regarder. Chus tanné de lire faque je vais regarder ce qui se passe. Un truc que des profs font pour m'aider à me concentrer, c'est de mettre mon bureau proche de leur bureau.

Mes parents ont fait appel à un médecin pour ma sœur et moi, parce qu'elle a à peu près les mêmes problèmes que moi. Elle, elle a des problèmes de comportement. Mais le médecin lui a dit qu'elle a pas besoin de médicament. Moi, le médecin va me revoir pour savoir si j'ai besoin ou non de ces médicaments là. Moi, c'est sûr que si ça pourrait m'aider, c'est sûr que je veux en prendre. Mais si je suis capable de le faire tout seul, c'est sûr que je veux pas en prendre.

Moi, ce que je fais pour m'aider à me concentrer quand je lis, ce que je fais souvent chez moi, pour pas que personne me dérange, j'écoute de la musique en même temps. Comme ça, j'ai de la musique pis j'entends pas autour. Mais dans les examens de lecture, c'est sûr que je peux pas faire ça! En tout cas j'ai jamais demandé, mais y m'semble. Parce que j'ai jamais vu ça.

Quand je suis chez moi pis que je veux lire, je mets des écouteurs dans mes oreilles pis j'écoute de la musique comme ça y'a rien qui me dérange. C'est comme quand je fais du sport : j'écoute la musique dans mes écouteurs faque je ne pense pas que je fais du sport, je pense à la musique qui joue. Mais ça dépend. Des fois, si y'a une toune que je ne connais vraiment pas,

peut-être que je vais penser : « Ah. C'est quoi les paroles? » Mais si je prends une toune que je connais par cœur, je vais l'écouter, je vais lire, pis ça va toute rentrer. C'est un bon truc, mais peut-être que ça marcherait pas pour tout le monde.

Un autre truc que je fais, je me bouche les oreilles pendant que je lis. Ça m'empêche d'entendre tous les bruits. Mais ça m'aide plus quand j'entends de la musique que quand j'entends rien du tout. Si j'entends rien du tout, rendu à la fin du livre je ne me rappelle de rien. Mais si j'écoute de la musique en même temps que je lis, ça rentre. Je sais pas pourquoi, mais on dirait que ça peut pas ressortir à cause de la musique! Que ça reste dans ma tête. Tandis que si je suis trop concentré sur ce que je lis, je pense juste à lire. Si j'ai mes écouteurs, je pense juste à la musique faque je ne pense pas à la lecture.

Mon premier souvenir de lecture, j'étais p'tit, j'avais à peu près un an. J'allais tout le temps 2-3 semaines chez ma grand-mère pis a me chantait des chansons. Elle me lisait un livre pis ça me rentrait tout le temps dans ma tête. J'étais p'tit, je ne savais pas parler, pis ça me rentrait toute dans la tête. Je me rappelle pas bien des histoires, mais je me rappelle qu'elle me chantait.

Quand je suis allé chez elle l'été passé, elle m'a montré un livre qu'elle me lisait tout le temps pis on dirait que l'image je l'avais déjà vue quelque part, que je m'en souvenais. Elle m'a dit : « C'est moi qui te lisais ça quand tu étais petit ». C'était comme un livre de bébé. Ça m'a rappelé des souvenirs! Y'avait aussi comme une radio qu'a branchait pis ça lisait le livre, le livre était raconté. J'aimais ça aussi quand j'avais 5-6 ans écouter ça.

Je me souviens aussi que quand j'étais plus jeune, mes parents m'écrivaient des mots un peu partout dans la maison, sur des petits papiers, et je devais les lire. Aussi, quand j'apprenais à lire pis que je lisais à la maison, je perdais patience parce que j'avais des difficultés pis je commençais à pleurer parce que j'aimais pas ça lire. Ma même me disait : « Calme-toi et après on va recommencer. »

Ça, c'était mes premiers souvenirs dans ma famille. Pour l'école, je me souviens que ma prof de maternelle me chantait tout le temps des chansons pis des livres. On s'assoyait en rond pis a nous lisait des livres. Pis en première année, quand on faisait de la lecture, je ne voulais pas lire! Pis quand je ne voulais pas lire, je ne voulais vraiment pas lire... pis c'était ça! Je piquais des crises pis je pleurais, pleurais, pleurais pis mon prof finissait par ne pas m'obliger à lire. Mais à la fin de la troisième année, ça ne me dérangeait pas de lire pis je voulais finir les livres. Mais la plupart du temps, je lisais toute toute toute pis à la fin du livre je ne me rappelais plus de ce qui s'était passé à la première page.

Je suis meilleur en écriture qu'en lecture. En écriture, quand on fait une situation d'écriture, j'ai tout le temps des idées là. Ce que je trouve difficile en lecture, c'est de lire. Je trouve qu'il y a trop de pages. Je ne viens jamais à bout de finir. Souvent, je me prends un livre, je lis 3-4 pages pis je trouve ça trop long, pis je vais aller le reporter.

Les livres que j'aime, c'est ceux qui ont beaucoup d'images. Ou les livres de Records Guinness. Ou les livres des autos de l'année. Mais même si on me donnait admettons juste 8 pages à la fois à lire, sur un livre de 200 pages, ça m'aiderait pas vraiment parce que je verrais toute la pile que j'ai à lire. Durant un temps, j'aimais ça lire. Mais c'est comme si tu manges trop de chocolat : si tu lis trop trop trop, d'un coup tu aimes plus ça lire. Maintenant, je lis moins qu'avant.

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, pis après je vais t'expliquer ce qui s'est passé ». J'étais fru parce que je ne comprenais pas! C'était une enseignante qui m'aimait pas. Mais cette année là, j'ai aussi eu une autre enseignante qui m'aimait. Elle, elle m'aidait. Elle m'expliquait pis elle me faisait comprendre les mots.

Depuis la maternelle, j'ai eu beaucoup d'enseignantes : j'ai toute pogné des enseignantes qui étaient enceintes. J'avais madame Bigras, elle est tombée enceinte. Après ça c'était madame Beaulieu qui l'a remplacée. En deuxième année, madame Chevalier était enceinte et c'est madame Monceau qui l'a remplacée. En troisième année, j'avais encore madame Chevalier parce qu'elle avait changé et était rendue en troisième. Elle a retombée enceinte pis après ça c'est madame Larivière qui l'a remplacée. En quatrième année, ma prof n'a pas tombée enceinte, en cinquième année non plus, et en sixième année, elle est tombée enceinte.

Cette année, ce que j'aime, c'est que ma prof, c'est toujours elle qui nous fait la lecture à haute voix. J'aime mieux ça que lire moi-même. Je comprends mieux dans ce temps-là. Parce que quand c'est moi, je ne me rappelle plus la phrase d'avant.

Pour que tous les élèves aiment lire, je mettrais juste des BD, des livres de « Records Guinness », des guides de l'auto, pis des « Garfield » ! Ou sinon, si j'avais une baguette magique, je m'organiserais pour que tout le monde aime les mêmes livres. Ça serait moins compliqué si tout le monde aimait les mêmes livres. Ça couterait ben moins cher de livres pour la bibliothèque de l'école.

Je ne pense pas que les filles sont meilleures que les gars en lecture. Parce qu'y a des gars meilleurs en lecture, des fois. Pis des filles meilleures en

math. Ça dépend dans quoi tu es bon! Par exemple, je suis meilleur que mon ami Mathieu en skate, pis lui y'est meilleur que moi au soccer... Cette année, dans ma classe, c'est pas mal égal. Y'a Thomas qui lit tout le temps des briques en deux jours, mais y'a aussi Mélanie qui fait la même affaire. Y'a à peu près 3-4 gars et 3-4 filles de bons. Y'en a qui aiment plus lire, y'en a qui aiment moins lire. Moi pis mes amis, on aime pas ça lire. Pis peut-être que ça influence d'autres gars. Mais c'est pas sûr. Parce que si, admettons, mon meilleur ami aimerait ça lire sans bon sens, ça ne m'empêcherait pas de ne pas aimer la lecture. C'est comme moi, je peux ben aimer gros le « skate », mais mon ami peut ne pas aimer ça.

Pour qu'un livre intéresse les gars, j'écrirais un livre sur le sport. C'est rare les gars qui aiment pas le sport. Si c'est pour les filles, une histoire sur le maquillage. Sur des sujets que les élèves aiment, pour que ça les intéresse le plus. Moi, un sujet de livre qui m'intéresserait, ce serait un livre sur le « skate ». J'aimerais ça. J'aimerais ça un livre qui donne des explications, des informations sur le « skate ». Avec beaucoup d'images. Pas juste du texte comme un roman parce que je trouverais ça trop long. C'est comme une affaire qui est arrivée récemment : mon amie m'a « texté » parce que son chum l'avait laissée. Je lui ai écrit de m'appeler, parce que ce serait moins long que d'écrire...

Les élèves qui sont bons en lecture pis en écriture y lisent beaucoup, mais pas des livres comme moi, des livres comme « Garfield », par exemple. Non, tu vas pas apprendre grand-chose dans un « Garfield ». Mais un gros livre, une grosse brique, y'a plus d'informations. Pis comme eux y aiment ça lire, y peuvent aller voir dans le dictionnaire ou dans internet au besoin, ça va pas les déranger. Tandis que moi, quand je lis un livre comme « Tintin » ou n'importe quoi, je vais pas apprendre des choses nouvelles là-dedans! Donc, ça dépend de ce que tu lis.

Alors moi, quand je lis, c'est parce que je suis obligé de lire. La plupart du temps, c'est parce que j'suis obligé. Ou des fois, c'est parce que je suis pas capable de dormir : j'allume la télé pis si y'a rien de bon, j'prends un livre pis je commence à lire. Ou si j'ai une recherche à faire pour l'école, je vais regarder dans les livres pour trouver des informations. Ou des fois, si je veux chercher une réponse à une question que j'aie, par rapport au « skate », mettons, je vais voir dans internet. On dirait que sur internet c'est pas pareil comme dans un livre. Donc, si c'est pour quelque chose qui m'intéresse, ça va pas me déranger de lire.

4.1.4 Récit de lecteur de Marie-Josée

Je m'appelle Marie-Josée, je suis en 6e année et j'ai 12 ans, bientôt 13. J'ai redoublé ma première année, c'est pour ça que je suis un petit peu plus

vieille que les autres de ma classe. Mais y'en a d'autres qui ont redoublé dans mon groupe alors je me sens normale.

J'ai un frère de 18 ans, une sœur de 25 ans et un plus vieux frère de 27 ans. Ma mère avant était mariée avec un autre monsieur et ils ont fait mon plus vieux frère pis ma plus vieille sœur. Après, elle s'est séparée. Puis avec mon père elle a fait mon frère pis moi. Maintenant, y'a juste mon plus jeune frère qui habite avec nous.

Dans ma classe, y'en a beaucoup avec qui je m'entendais bien et qui étaient mes meilleurs amis. Mais ils m'ont fait du mal, ça fait que j'ai été pas contente. Le monde avec qui je m'entends le mieux, c'est avec mes amis de l'année passée qui sont déménagés. Je les vois la fin de semaine, eux, pis on s'appelle trois fois par semaine. Mes amis, c'est plus des amies filles, mais je pense que j'aime plus me tenir avec les garçons, ils sont plus gentils. Avec les garçons, je pogne pas de chicane. Les chicanes avec mes amies filles, ça baissait un petit peu mes notes. Des fois, ça me tente juste pus d'avoir des amis. Des fois, je vais dans mon petit coin pis j'ai le goût de finir l'année de même. L'année prochaine, je vais aller dans une autre école. Ça me tente! Mes parents disent que le monde ici n'ont pas une bonne influence. L'école est correcte, c'est juste que le monde dedans l'école, des fois, sont pas vraiment gentils. Je vais aller dans une école privée, dans une classe spéciale pour le monde qui a plus de difficultés, mais quand même, je suis contente.

Des fois, j'ai un peu de difficultés à l'école. Pas tellement en math, mais surtout en français. Mais je me suis beaucoup améliorée, quand même, cette année! L'année passée, dans mes dictées, j'avais des troubles : j'avais 40 erreurs... Mais cette année, j'ai des A pis des B. L'année passée, j'écrivais comme je pensais, mais maintenant, je prends plus le temps de chercher dans le dictionnaire pis de regarder les prononciations.

J'ai plus de facilité en lecture. Parce qu'en écriture, j'ai de la misère à corriger. Je suis bonne, mais j'ai de la misère. Dans la lecture, mon problème, c'est que je ne comprends pas les phrases. Je les écris comme je pense. Quand on a une page de questions à répondre, des fois, je ne comprends pas les questions, les mots. Des mots dans les phrases. Des fois, je lis l'inverse pis ça me mélange. Je réponds qu'est-ce que je pense pis la plupart du temps, ça va ben.

Cette année, ça va mieux. Ma prof vient de m'annoncer une bonne nouvelle : dans les examens de fin d'année du ministère, en lecture, j'ai eu 92 %. Je suis la meilleure de ma classe! C'est la première fois que ça m'arrive; l'année passée, j'étais la plus pire!

Quand j'ai commencé l'école, en première ou deuxième année, j'avais un peu de misère en lecture. J'avais beaucoup de la misère à prononcer mes lettres, j'en ai encore, j'ai encore un petit peu de la misère aujourd'hui parce que je parle vite, je parle beaucoup vite d'habitude. Je suis allée en orthopédagogie et on me faisait beaucoup travailler ça. On me montrait beaucoup comment faire les sons. Dès ma première année, j'ai commencé à aller en orthopédagogie. Au début de l'année, cette année, j'y allais aussi. Mais là, j'ai arrêté. L'orthopédaogogue m'a dit que je m'avais améliorée, que mon cerveau s'avait plus amélioré. Juste des fois, il y a des mots ou des phrases que je comprends pas. Dans les examens du ministère, c'est plus compliqué parce qu'on peut pas demander au prof si on comprend pas.

Si je comprends pas un mot, je cherche dans le dictionnaire ou je regarde s'il y a un petit mot dedans qui me rappelle un autre mot. Si je comprends un petit peu une phrase, je vais continuer avec ce que je pense, mais si je comprends vraiment pas, je vais la passer pis à la fin, je vais la revoir pis je vais vraiment aller la lire plusieurs fois pour voir c'est quoi. Si je comprends pas encore, je vais y aller avec qu'est-ce que je pense.

J'ai jamais vraiment aimé ça lire, ça me donne souvent mal à la tête ou je comprends pas beaucoup. J'aime pas ben ben ça lire, je trouve ça compliqué. Surtout quand c'est une brique, un livre comme une brique. Surtout si y'a jamais d'image. Mais si je dois lire, pis que je comprends pas, je passe la phrase pis je ne sais plus où j'suis rendue. Y'a tellement de lettres et y'a tellement de mots...

En deuxième année, y'a un monsieur qui était venu nous voir. Il nous présentait des livres pour les plus jeunes pis des livres pour les plus vieux pis j'avais dit à ma mère que j'aimais ça. Y'avait un livre que j'aimais. Il était gros et compliqué, c'était un livre pour les plus vieux. Je l'ai acheté quand même, mais j'ai juste lu le premier chapitre pis je me suis tannée. Je ne me souviens pas bien de quel livre c'était, ni de l'histoire. Je perds souvent la mémoire d'un livre. Il faut toujours que je me relise parce qu'il y a un questionnaire à remplir. Ça me prend beaucoup de temps parce qu'il faut toujours que je relise parce que je me rappelle plus. Même des fois je me relis trois fois pis je sais même pas. Moi, je lis pas vite. Une fois, on était trois à lire le même livre puis j'étais la dernière parce que je trouvais que c'était long parce que j'avais plus de difficultés et pourtant c'était un petit livre.

Cette année, on a eu trois livres à lire. Pis la prof nous a lu beaucoup de livres. Des fois, elle lit le premier chapitre, nous on lit le deuxième, pis on continue de même. Les autres années, j'ai pas eu beaucoup de lecture en classe. Je trouve que ça m'a beaucoup aidée qu'elle nous lise 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. Ça va mieux pour comprendre. C'est

comme si elle faisait du théâtre, quand elle lit! Elle fait les gestes, c'est drôle, c'est l'fun!

En ce moment, on lit « Taxi en cavale ». Mon moment préféré, c'est quand le fils est amoureux de la fille handicapée. Ça c'est cute! Moi j'aime beaucoup les livres d'amour! Mais ce que j'aime le plus lire, c'est des Mangas. J'en ai beaucoup à la maison. Ça m'aide plus à comprendre parce que c'est comme si deux personnes se parlent... y'a des dessins, ça m'aide à comprendre. Dans les romans, y'a trop de détails, ça me mélange. Tandis que dans les Mangas, si on comprend pas le sens, on peut voir la face du personnage pour savoir comment il se sent.

J'aime aussi ça lire les cartes de fête que tu reçois de quelqu'un. Pis aussi des affiches de restaurants, des menus, des conseils... j'aime ça lire ça aussi. Des fois, j'achète des revues de filles au IGA. J'aime beaucoup les tests qu'ils font sur l'amour, je trouve ça cute. Aussi, je lis mon horoscope dans le journal, des fois. Ou si y'a une star qui est morte, ou les accidents, ou si y'a un film qui sort. J'aime ça aller voir des films d'horreur avec mes amies. Je trouve ça drôle! On a toute peur pis c'est drôle! Avec ma famille, je vais voir des films d'action aussi. Mon film préféré, c'est Peter Pan. Même si y'en a qui disent que c'est un film pour enfant, j'aime ça le réécouter.

Chez moi, j'ai des livres de quand j'étais plus jeune. C'est comme des p'tits romans avec beaucoup d'images. J'ai aussi beaucoup de Mangas parce que j'aime ça. L'année passée, je commençais une collection pis je la finissais. Les livres de Mangas c'est pas long à lire. Je prenais une heure chaque parce que j'aimais ça prendre le temps des lire. Je trouvais ça le fun. Une fois, ça faisait comme quatre heures que je lisais pis à un moment donné ma mère a dit : « Elle est où ma fille? Est-ce qu'elle est partie? » Elle a tchéqué sur le sofa pis elle a dit : « Ah non, elle est encore là! »

Cette année, j'aime moins ça parce que ça commence à coûter cher. Je commence à vendre mes Mangas parce qu'il faut que je paye mon linge. Je vends pas mes préférés préférés, mais je vends ceux que j'ai pas beaucoup aimés.

Quand je lis à la maison, je lis dans le salon. Je m'écrase sur le sofa pis je lis. Ou des fois dans mon lit, mais des fois, je m'endors dans mon lit! Je lis pas si souvent à la maison, mais une fois, ce que j'ai fait quand on a eu une journée de congé, j'ai pris toute la collection que j'avais déjà lue pis je l'ai relue. Le soir, j'aime pas vraiment lire. J'aime mieux aller dehors m'allonger sur une chaise pis écouter de la musique.

Avant, ma mère m'achetait des Mangas quand je gagnais des médailles en patinage artistique. Elle disait : « Or, tu as le droit à trois livres. Argent, deux

livres. Bronze, un livre. » Comme je gagnais souvent des médailles, je recevais beaucoup de livres!

J'ai commencé à lire des Mangas l'année passée parce que ma meilleure amie aime beaucoup ça. Elle m'a prêté un livre pis j'ai aimé ça. Comme je faisais beaucoup d'erreurs dans mes dictées pis dans mes examens, ma mère m'a dit que si j'augmentais mes notes, à chaque semaine j'aurais le droit d'avoir des livres. J'ai commencé à essayer d'améliorer mes notes. À la place de 40 erreurs, j'en avais 25. Elle m'achetait un livre ou deux pis ça s'est amélioré avec le temps.

Mes parents travaillent ensemble dans un centre de décoration de mariage et de party. Mon père c'est le boss pis ma mère, c'est la fille au téléphone. Ma mère, elle aime beaucoup lire des livres de recettes. Pis des fois, quand on voyage, elle s'emmène une brique, un gros livre, pis elle le finit en une heure même pas! Des romans de presque 900 pages! Mais ça, c'est quand on est en vacances. À la maison, elle lit juste des recettes. Mais l'été, elle lit souvent.

Mon père, lui, il ne lit pas de livre, mais il lit le journal le matin. Il est obligé de lire ça pour leur affaire de banque. Il lit aussi les nouvelles pis il tchèque les autos ou les affaires électroniques. Il lit les descriptions pis il dit qu'il faut qu'il aille acheter ça.

Mon frère qui habite avec nous, il ne lit pas vraiment. Il n'aime pas lire. Mais y'est obligé à cause de l'école de lire des romans, mais il aime vraiment vraiment pas ça. Entre mon frère et moi, c'est plus moi qui aime lire. Moi, je dirais que j'aime lire, mais ça dépend quand. Des fois j'ai le goût de lire pis des fois, ça me tente pas vraiment. Des fois, je suis pas dedans pour lire.

Cet été, je me donne comme défi de lire un livre que j'avais fait acheter à ma mère, mais que j'ai jamais lu. J'avais commencé, j'étais rendu au troisième chapitre, mais il est vraiment gros et les chapitres sont petits. Je me suis donné le défi cet été de le lire au complet.

Mes deux meilleures amies avec qui je me suis beaucoup tenue cette année, elles aiment lire. Mon amie Sophie, elle aime beaucoup lire les livres de Mangas et aussi les livres un peu sortis de l'imaginaire... Elle a des briques pis elle lit ça en moins de trois semaines! Je trouve ça trop, je n'arriverais même pas à lire ça en un mois! Des fois, on se parle des livres de Mangas. On parle de quand les personnages se sont embrassés, pis des affaires de même, c'est cute. Pis des fois, on invente des histoires. On fait comme si on était les personnages des livres. C'est l'fun!

Mes amies et moi, ce qu'on aime, c'est les livres qui sont imaginaires beaucoup. Il faut pas que ce soit trop comme dans la réalité. Pas comme ce

qu'on fait tous les jours, comme aller à l'école. Genre, « Le journal d'Aurélié Laflamme », c'est pas ça que j'aime. Elle raconte sa vie pis je sais qu'y a du monde qui aime ça, mais moi j'aime pas ça qu'elle raconte sa vie. Ça m'intéresse pas beaucoup. Je me dis : « Pourquoi je le lis si ça m'arrive tous les jours? »

Moi, je pense que ceux qui aiment pas lire, c'est parce qu'ils ont pas pris la peine de vraiment regarder un livre de leur style. Ils n'ont pas essayé un livre qu'ils aimeraient beaucoup. C'est comme moi : dans ma classe, y'en a beaucoup qui aiment les BD, mais moi j'aime pas ça. Ni les romans. Et ma mère, elle m'achetait toujours des romans, même si j'arrêtais pas de lui dire. Mais quand mon amie m'a montré les Mangas, j'ai vraiment aimé ça! J'ai trouvé ce que j'aime. Ceux qui n'ont pas développé le goût de lire ont peut-être pas découvert ce qu'ils aiment. Moi, j'aime beaucoup les livres d'amour, alors quand j'ai découvert les livres de Mangas je tchèquais ceux qui avaient le plus d'amour parce que je trouve ça cute du monde qui se donne des bisous ou qui s'embrasse. Pour choisir, je regarde la page couverture. Des fois, y'a des cœurs. Ou je lis en arrière et c'est écrit « romantique », des affaires de même. Je vais aussi sur internet, des fois, pour savoir si ça parle d'amour, le livre que je veux lire. Mon amie Sophie, elle lit aussi des Mangas, mais c'est plus des livres de morts, de décapitations, d'horreur. On n'aime pas le même genre.

Mon souvenir de lecture quand j'étais petite, dans ma famille, c'est quand j'allais dans la chambre de ma sœur pour fouiller dans ses affaires et que je lisais ses livres « Martine ». Mais je m'en rappelle pus beaucoup. J'ai aussi beaucoup aimé les « Cailloux ». Ma mère m'en achetait quand j'étais petite. Mes livres de quand j'étais petite sont rangés dans la bibliothèque, chez moi. Peut-être qu'elle les garde pour ses petits-enfants, je sais pas.

Quand j'ai appris à lire, en première année, la prof nous mettait des mots au tableau. Il fallait dire « ma » « man » : « maman », des affaires de même. Y fallait qu'on écrive les mots dans notre agenda pis qu'on les apprenne pour la dictée. À l'école, j'ai souvent changé d'enseignante. Elles étaient souvent parties parce qu'elles étaient enceintes. Aussi, une était partie parce que son fils était malade pis y'est mort.

À la maison, ma mère faisait comme une pige. Elle écrivait tous les mots qu'il fallait que j'apprenne pis 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. Je n'avais pas plein de mots pis elle me disait : « T'as pas étudié? » J'avais 30 minutes pour étudier. Quand j'étais petite pis que je faisais des devoirs à la maison, des fois, je me rappelais plus des mots ou je lisais pas assez vite et ma mère me chicanait, elle me donnait des petites tapes à cause que je savais pas.

Quand j'apprenais à lire, je trouvais ça quand même facile, mais plus les années avancement, plus les mots sont difficiles ou compliqués à prononcer. Quand j'étais petite je parlais beaucoup. Je pense que ça m'a beaucoup aidée aussi. J'aimais ça parler. J'aime encore ça parler, c'est juste que des fois il faut que je tienne ma langue. Des fois je parle vite pis je dis un mot qui n'a pas rapport dans la phrase. C'est pas le bon mot. Des fois, y'a des mots qui sortent tout de suite de ma bouche et c'est pas drôle ou pas gentil. Je parle vite pis je dis ce qui me passe par la tête. Pis des fois je pose des questions niaiseuses parce que je prends pas le temps de réfléchir. Aussi, en troisième année, on faisait des cercles de lecture : c'était celui qui avait le plus lu de livres après quelques mois. Je trouvais pas ça l'un parce que tout le monde lisait des briques, mais moi, je lisais juste des « J'aime lire », pis j'avancerais pas beaucoup. Tout le monde lisait plus que moi.

En lecture, ma difficulté, c'est de comprendre les phrases. C'est aussi dans les examens de maths, des fois, ils posent des questions pis je ne comprends vraiment pas. C'est beaucoup de comprendre les textes, j'ai de la misère. C'est une difficulté que j'ai beaucoup. Mais cette année, ma prof elle lit en avant et elle met beaucoup d'intonation et ça m'aide à comprendre.

Mon ambiance préférée pour lire à la maison, c'est dans le calme, avec un peu de musique. J'aime ça aussi lire devant une fenêtre, au soleil. Mais j'aime pas ça lire dehors parce que les pages tournent au vent et j'ai peur qu'elles se brisent. Des fois, je lis à voix haute en faisant de l'intonation comme ma prof fait dans la classe! Je lis à mon chien même s'il ne comprend pas, c'est drôle! Quand le livre m'intéresse pas ou que j'ai pas le temps beaucoup, je lis 30 minutes. Mais, par exemple, quand j'ai lu mon livre préféré, je l'ai lu toute d'un coup! Je pense que j'étais même prête à manquer l'école pour le lire!

Dans la classe, des fois j'aime pas ça parce que c'est toujours les mêmes personnes qui peuvent aller au coin lecture s'asseoir sur les coussins. Des fois aussi, on est obligé de lire à une telle période pis c'est pas un moment qui me tente de lire. Ou je n'ai pas trouvé un livre que j'ai le goût de lire. J'aimerais ça aussi que ma prof mette de la petite musique douce, quand c'est le temps de lire.

En ce moment, en Univers Social, j'aime pas ça quand il faut lire. Mais on est obligé. Alors je lis quand même parce que je veux avoir une bonne note. Je lis parce que je veux réussir l'examen. L'année passée, c'était sur Hitler. La prof lisait à voix haute pis des fois c'était aussi nous qui lisait. J'étais curieuse, je voulais toujours lire pour parce que je voulais en savoir plus. C'est comme quand je lis des Mangas : je veux toujours lire parce que je veux savoir ce qui va arriver, par curiosité.

Cette année, on avait un livre à lire en petite équipe pis je lisais pas assez vite. Des fois, je passais des petits mots parce que le monde m'attendait puis

je voulais pas qu'ils m'attendent. J'étais dans la même équipe que le meilleur de la classe. Je lisais un chapitre pis lui, il était rendu au troisième. Des fois, quand ça me tente pas de lire, je passe des petits bouts. Aussi, durant les 15 minutes de lecture, je lis pas, je fais semblant. Je me cache derrière un livre pour dessiner à la place de lire.

Mais chez moi, je fais pas semblant de lire. Je lis pour vrai et au complet parce que c'est pas long à lire ce que je lis. Je lis des magazines, par exemple. Ou des Mangas. Mais ce soir, je vais lire au complet la lecture pour l'Univers Social parce que je veux avoir une bonne note. Je lis pour avoir une bonne note ou pour apprendre des choses pour dans la vie après.

Si je devais écrire un livre pour que tout le monde aime lire, je mettrais un petit peu de tout dedans. Je mettrais de l'action, de l'amour, de tout. Moi j'aime pas les bandes dessinées, mais j'en mettrais pour ceux qui aiment ça. Les Mangas, c'est plus une grosse image avec deux petites en dessous. Dans le fond, je mettrais plus des Mangas que des BD.

Il faudrait créer des livres différents. Des livres avec plus d'images, des livres avec des affaires qui sortent du livre. Un livre, c'est juste plein de feuilles, mais si on veut que le monde aime les livres, il faudrait que ce soit original. Peut-être des pages en couleur ou des petits dessins qui s'animent quand on tourne les pages. Par exemple, faire le livre en forme de cœur si ça parle d'amour. Et à chaque chapitre, des cœurs pleins de brillants qui sortent du livre. Ça, ce serait pour les filles! Pour les gars, ce serait plus des ballons ou des affaires de même. C'est pour ça que j'aime les Mangas : c'est différent parce que c'est à l'envers, tu commences à la fin pour lire. Des livres différents, c'est ça qu'il faudrait.

4.1.5 Récit de lecteur de Jonathan

Je m'appelle Jonathan et j'ai 11 ans. Après l'école, je joue dans une ligue compétitive de soccer. J'ai plusieurs pratiques par semaines et des parties aussi. Comme activité, j'aime aussi me promener en vélo avec mes amis ou faire du « rollerblade ». J'aime beaucoup le sport. Des fois je vais à l'ordi, mais c'est rare. C'est souvent sur « Facebook » que je vais. Après l'école, je vais aussi chez mes amis. C'est l'fun parce que tous mes amis habitent proche. Quand il pleut, je suis en dedans avec mes amis. On joue avec des jeux vidéos à l'ordi. Ou on regarde des films. Moi, j'aime les films comiques, les films d'action pis les films d'horreur. Mais comme mes parents aiment pas trop ça, je vais chez des amis en écouter. Avec mes amis, on parle jamais de lecture. On parle pas de livres. On parle de filles, de sports, d'autos, pis toute ça.

J'ai un frère qui a neuf ans. Lui, il aime lire. Il joue aussi au soccer, comme moi. Avec mes parents, on habite tous dans la même maison... mes parents ne sont pas séparés, je suis un des rares!

Dans ma famille, c'est mon père qui aime lire. Ma mère aime pas ça. Mon père lit des affaires sur le stress au soccer parce que quand je suis stressé au soccer, c'est compliqué. Lui, il joue au hockey et est aussi stressé alors il me parle de ça. Moi, j'aime pas lire, mais lui, il aime ça lire. Il lit aussi des « Harry Potter ». Il aime plein de livres. Il aime toute, mais pas le journal, les revues, pis les bandes dessinées. Lui, c'est plus des romans qu'il lit. Ma mère, elle est plus sportive que d'aimer lire. Elle fait de la danse « Zomba » et de la danse country. Elle est vraiment bonne en danse. Comme travail, elle est comptable. Mon père, il travaille dans les machines.

Moi, j'aime pas lire parce que je trouve ça long. Je suis plus un gars sportif. Je n'aime pas ça rester là à lire. C'est vraiment la dernière chose que je fais si je n'ai rien rien rien d'autre à faire! C'est vraiment plate. Pas vraiment plate, mais en tout cas, je n'aime pas ça. C'est vraiment la dernière chose que je vais faire. En fait, j'aime mieux rien faire que de lire : compter les mouches ou compter les moutons! Moi, quand je lis, c'est parce que je suis obligé. Mon but, c'est d'avoir une bonne note.

Dans la classe, durant les périodes de lecture obligatoires, moi, je lis pas! Je fais rien! La prof ça ne lui dérange pas si je ne lis pas, tant que je ne dérange pas. Des fois, je lui demande d'aller lancer le ballon, ça défoule. Ou si je prends un livre, je fais semblant. Mais des fois, c'est des activités de lecture obligatoire. Comme en ce moment, on lit « Taxi en cavale ». J'ai pas eu le choix de le lire, parce que y'a des activités à faire. « Taxi en cavale » est pas pire comme livre. J'aime pas trop ça lire, mais j'ai pas le choix, pour mes notes. C'est drôle parce que dans mon bulletin, en lecture, j'ai des bonnes notes. J'ai des 80-90 % en lecture. Je suis bon pour m'exprimer. Pis quand je réponds aux questions, ça va, parce que je me relis souvent. Dans l'examen du ministère qu'on vient de faire, la prof m'a dit que j'avais des bonnes notes. Je me force pour avoir des bonnes notes parce que l'année prochaine, je veux aller dans une école privée, dans la concentration sport-soccer.

J'ai visité plusieurs écoles, pis c'est celle que j'ai le plus aimé. J'aime mieux aller dans une école où il y aura plus de sport que de rester ici l'année prochaine. Mais cette école là, c'est pas comme le programme sport-étude. Parce que sport-étude, ça ne me tente pas : faut trop que tu étudies! Faut toujours étudier le soir, pis faire toute tes devoirs... j'aime pas ça! J'me suis fait dire que là-bas, à cette école là, y'a pas beaucoup de devoirs. Moi, je fais mes devoirs quand j'arrive de l'école. Ça me prend à peu près une heure. Après, c'est fait! Tu peux aller te promener avec tes amis pis pas t'inquiéter.

Une fois cette année, la prof nous a demandé de choisir un livre pour le lire à la maison. Moi, j'ai choisi une BD et je l'ai lue durant les pauses, entre les cours. C'est pas long à lire, une BD. Comme ça, je n'ai pas eu à lire à la maison. Moi, je ne lis pas à la maison.

Mais quand on est allé en voyage à Cuba, j'ai lu un peu parce que souvent, quand mes parents dorment, si je ne suis pas capable de dormir, je mets une lumière, je lis un peu et après ça, je m'endors. J'avais apporté un petit roman style aventure-fantastique. Je me suis rendu à la moitié, mais j'ai arrêté. J'ai arrêté parce que je suis revenu pis j'ai trouvé d'autres choses à faire. Même si je le trouvais assez bon, le livre, quand je suis revenu, j'ai aimé mieux faire autre chose. Donc, quand je lis, c'est parce que j'ai rien à faire pis que je veux passer le temps pour m'endormir.

Mon premier souvenir de lecture, c'est quand j'étais petit. Je lisais des livres de « Cailloux ». C'est ma mère qui me les lisait pis moi je regardais les images. J'avais aussi un livre en 3D. J'ouvrais une page et c'était en 3D. Des fois, mon père me lisait des livres aussi. Quand j'étais petit, j'aimais ça me mettre à terre pis regarder des images. Mais un moment donné, je me suis tanné. En vieillissant, je pense.

Quand j'ai appris à lire, en première année, je lisais des « Madame Élastique », pis tout ça. On apprenait les lettres pis les sons. Au début, je lisais comme un robot : chaque partie de mot détachée. Par exemple : « sa » « lut » : « salut »! Après, je me suis amélioré. J'avais pas de difficultés. En deuxième année, on lisait beaucoup pis j'aimais ben ça lire. Je sais pas pourquoi j'ai arrêté. C'est à cause que je me suis tanné, un moment donné.

Moi, j'ai pas vraiment de difficulté de compréhension. Sauf des fois, quand c'est une histoire fantastique pis qu'un moment donné, l'histoire fait plus de sens, ça me mêle. Mais en général, j'ai des bonnes notes en lecture, même si je lis jamais. Mais avant, j'avais des moins bonnes notes. J'avais dans les 60 % en lecture. Là, j'ai des 80-90 % Je me suis amélioré parce que je sais que l'année prochaine, si je veux aller dans une autre école, faut que je me force : que je me concentre plus, que je niaise moins.

Moi, je ne pense pas qu'il y aurait une façon de me faire aimer la lecture. Je ne vois pas ce que l'école pourrait changer pour que ceux qui n'aiment pas lire aiment lire. Je ne me souviens pas d'un moment que j'ai lu un livre et que j'ai trouvé ça l'fun. Mais ça arrive souvent que je suis obligé de lire pis que je n'aime pas ça. Une fois, y'avait une activité spéciale. On s'installait pis on lisait. J'ai lu juste une phrase, ça ne me tentait pas de lire. Pis après ça, comme je lisais pas pis que je faisais juste parler avec mes amis, j'ai dû retourner dans la classe pour travailler. Mais en y repensant, je me dis qu'une façon d'aider les élèves à lire, ce serait de promettre une

récompense. Par exemple, si on lit toute une période, la période d'après, on va jouer dehors.

Dans la bibliothèque de la classe, c'est des vieux livres, des livres pas populaires. On peut aller en chercher à la bibliothèque de l'école. Moi, je vais en chercher, mais je les lis pas : j'aime pas ça lire. Lire, c'est long je trouve. Tu rentres dans l'histoire à cause que tu dois lire le livre, mais c'est ben plus simple quand c'est un film, rentrer dans l'histoire. Pis en plus, quand tu te tannes, que t'arrêtes de lire et que tu fermes le livre, quand tu reprends le livre un moment donné, tu ne te souviens plus, il faut que tu te remettes dans l'histoire. C'est long.

Moi, je suis quelqu'un qui prend son temps pour lire. Je suis capable de lire rapidement, mais si je lis rapidement, je ne vais pas comprendre l'histoire. Mais si je prends mon temps, je peux bien comprendre. J'ai des bonnes notes en lecture!

En écriture, par contre, j'ai plus de difficulté. J'ai des B, B-, B+. Ce que je trouve difficile, c'est la structure de phrase pis l'orthographe. Pour ce qui est de trouver des idées, je suis moyen : je ne suis pas celui qui en a le plus, mais je ne suis pas celui qui en a le moins. Les gens qui disent que les filles sont meilleures en lecture que les gars, ça pas rapport! Moi, je connais un gars qui lit tout le temps et je connais aussi une fille qui lit tout le temps.

Lire, c'est pas important pour moi si c'est lire pour le fun ou lire quand t'as rien à faire. Je vais faire autre chose que lire, dans ce temps là. Mais je trouve ça important de lire pour des examens ou des trucs de même... Plus pour l'école. Mais quand t'es jeune, des fois il faut aussi lire à la maison, pour mieux apprendre.

Je veux pas dire qu'il faudrait lire moins à l'école, parce ce que ceux qui aiment lire, ben, faut qu'y puissent. L'idéal, ce serait de laisser le choix.

4.1.6 Récit de lecteur d'Adèle

Je m'appelle Adèle et je suis une élève de 6e année. Ma mère, elle travaille dans une banque. Mon père, il fait du béton, pour les marches d'escalier d'école, par exemple. Il commence tôt et il est à la maison quand j'arrive de l'école. J'ai une grande sœur, elle a seize ans. Quand j'arrive de l'école, je vais jouer avec mes amis dehors. J'ai pas besoin de faire mes devoirs parce que je les ai déjà faits à l'école, durant les pauses.

Mon activité, c'est la gymnastique. J'en fais trois jours sur sept. J'aime aussi jouer dehors, me baigner, sauter à la trampoline. Aussi, je suis souvent sur l'ordinateur. Sur « Facebook » ou sur d'autres sites. Des fois, je regarde des

films. J'aime les films d'action, les films d'amour puis les films d'horreur. Pas trop horreur, j'aime pas le sang. Des fois, je prends le temps de lire. Surtout depuis que j'ai trouvé des livres que j'aime.

Ma sœur de 16 ans, elle est comme moi concernant la lecture : entre les deux. Elle aime ça moyen. Elle préfère regarder des films, mais elle aime lire quand elle est tranquille, quand elle a rien à faire, dans ses temps qu'elle fait rien. Par exemple, des fois, elle lit la revue « Cool ».

Mon père, si on lui demandait s'il aime lire, il dirait qu'il hait la lecture. Il aime pas pantoute lire. Il est plus du genre à construire parce que c'est lui qui fait tout à la maison, ben pas tout. Il fait le souper, il fait la construction dehors, comme notre balcon, la cabane pour notre spa, puis tout ça. C'est lui qui fait tout ça.

Mon père, il lit pas de roman. Mais il lit le journal le matin, parce qu'il se lève tôt. À tous les matins, le journal, il arrive de bonne heure, ça fait qu'il va le chercher dehors, il le lit, il prend un café. Puis il a ses lunettes, parce qu'il met juste ses lunettes pour lire. Puis des fois, je me réveille parce qu'il fait du bruit ou parce que j'ai envie. Je monte en haut voir mon père, puis là, je le vois, il est en train de lire le journal. Il lit les nouvelles sur la page couverture, ce qui s'est passé. Puis il va aller faire les jeux. Des fois, il va lire les choses à vendre et la section des sports. Mon père, il regarde le hockey à la télé et il joue au bowling de temps en temps.

Ma mère, c'est la femme de ménage. Mais souvent le soir, elle lit d'à peu près 20 h 30 à 21 h. Elle lit, mais quand elle a des livres à lire. Donc entre mon père et ma mère, c'est plus ma mère qui aime lire. Les genres de livre qu'elle lit, c'est plutôt quand même assez gros. Elle serait capable de lire des plus petits, mais elle s'est plus intéressée dans la série des « Twilight ». Elle a tout lu les « Twilight », puis là, elle a commencé un autre livre, qu'elle a fini. Mais là, on est très occupés ces temps-ci. Ça fait très longtemps qu'on n'est pas allés à la bibliothèque municipale, ça fait que ma mère, elle a plus de livre à lire. Mais des fois, je rapporte des livres de l'école pour ma mère. Comme là, le dernier « Twilight », c'est moi qui lui ai apporté pour qu'elle le lise. Ça fait que ma mère, elle aime plutôt lire. Par contre, contrairement à moi, elle aime pas les bandes dessinées. Il y a des bulles avec du texte partout et ça la mélange. Elle aime mieux du texte comme dans les romans. Ou comme dans les revues, quand elle a l'occasion d'en lire. Je pense que ça influence, que les parents lisent ou pas.

Comme ma mère, quand elle lit un livre, par exemple « Twilight », elle va me dire un bout du livre, je veux savoir la suite, ça fait qu'elle va me forcer à lire le livre. Comme ça, à chaque fois qu'elle lit un livre, je suis supposée le lire après. Ma mère m'aide à lire. Ça veut dire qu'elle me dit des bouts du livre, puis moi, pour savoir la suite, il faut que je le lise.

Mais je pense que le fait que mon père lit pas, ça n'a pas d'influence sur moi parce que je suis une fille. Si moi j'étais un gars, mon père, ça m'aurait influencée parce que c'est pas ma mère mon exemple, parce qu'elle est pas comme moi, c'est pas du même sexe que moi. Mon père l'est, ça fait que je voudrais le faire comme lui pour devenir comme lui. S'il lisait pas, moi je lirais pas si j'étais un gars.

Mais ma mère lit, ça fait que j'ai plus tendance à lire parce que je vois où elle est rendue en ce moment, puis je me dis que c'est souvent un peu à cause de la lecture si elle en sait plus. Puis elle peut lire des livres informatifs et c'est là qu'elle en sait le plus et ça l'aide dans son travail.

Le meilleur gars dans la classe en lecture, son père doit sûrement avoir lu parce que c'est son père qui lui offre ses gros livres, ça fait que ça doit être des livres de sa jeunesse. Je crois, là. Parce que je pense que son père lisait souvent, ça fait que c'est pour ça que lui aussi, il lit souvent.

En maternelle, on avait une espèce de séance de lecture, le professeur avait mis plein de livres sur la table qu'il avait sélectionnés à lire, puis on faisait des jeux puis on gagnait un livre. Puis moi, j'ai gagné un livre qu'une de mes amies, elle avait donné. On donnait des livres puis on pouvait en ravoir après en faisant des jeux puis gagner. Puis là, moi, j'étais une des premières à avoir choisi, puis c'était tout des livres qui m'intéressaient pas, sauf un. Ça fait que là, je l'ai pris et j'ai demandé à ma mère qu'elle me le lise. C'était un petit livre de maternelle avec sept, huit pages. Je l'ai encore chez moi, je le lis des fois, ça me rappelle des bons souvenirs.

C'était mon premier livre que j'ai lu. Ma mère me le lisait dans mon lit à chaque soir parce que c'était « Les gros bisous tout doux ». C'est un petit livre, puis ma mère, elle me le lisait puis elle me faisait un bisou après. Puis là, je lui faisais un gros câlin.

Mais ma mère, elle me lisait pas si souvent. Parce que ma mère, elle était chargée, très occupée. Mais ma grand-mère, elle me gardait et je crois qu'elle me faisait la lecture. Ma grand-mère, elle a un problème visuel puis elle est capable juste de lire avec un œil, ça fait qu'elle me lisait des livres avec des grosses écritures. Ma grand-mère, elle me lisait beaucoup des histoires de l'ancien temps. Elle me lisait des livres qu'elle lisait à ma mère, quand elle était petite.

Moi, je dirais que j'ai appris à lire entre la maternelle pis la première année. Parce que pendant l'été, j'allais à la garderie parce ma grand-mère avait commencé à travailler. À la maternelle, j'avais appris à lire un petit peu puis pendant l'été, à la garderie, ils nous lisaient des histoires puis ils nous demandaient de lire un peu. Après, en première année, j'étais correcte. Ça

se passait bien, j'étais capable de savoir les mots puis... je savais les mots puis je faisais des liens ensemble, puis c'est là que ça m'a appris à lire, là.

Mais j'aimais pas ça quand il fallait lire devant les autres. Ça me gênait. Et c'est encore comme ça : je bégaye puis je manque des mots. Si c'est juste devant une personne, c'est moins pire. Mais si c'est devant toute la classe, je manque des mots parce que je suis plus gênée. C'est quand je suis debout devant les autres. C'est comme en exposé oral : j'ai les jambes qui me tremblent puis je suis gênée. Mais si mon livre est couché sur moi puis je suis assise puis je lis, je serais correcte. Des fois, souvent, quand je lis, ben, je sais pas, mais on aurait dit que j'ai comme le goût de pleurer, je sais pas pourquoi. Je me sens tellement gênée que ça me donne le goût de pleurer puis je bégaye.

Pourtant, quand je fais des compétitions de gymnastique, ça me gêne pas parce que je le sais que j'ai un but à atteindre puis c'est de gagner au moins une médaille. Ça fait que je me concentre, j'oublie les autres, puis je me fous de qu'est-ce qu'ils pensent, que je suis bonne ou pas bonne. Moi, je me fixe un objectif puis il faut que je l'atteigne.

Cette année, en 6e, on a eu deux professeures parce que la première était en congé de maternité une partie de l'année. J'ai trouvé qu'il y avait des différences dans leur façon de nous faire lire. Quand c'est notre professeure, on lit environ quinze minutes par jour. Avec l'autre, la remplaçante, on lisait beaucoup plus. Quelques minutes presque à chaque période. Et on avait le droit d'aller lire à la bibliothèque aussi. Notre professeure, elle, elle ne nous laisse pas aller à la bibliothèque pour lire parce qu'elle dit que comme elle est pas là pour surveiller, y'en a qui niaisent, qui lisent pas vraiment.

Mais moi, j'aime ça aller lire à la bibliothèque. J'aime mieux ça que dans la classe. Parce que j'ai la classe la plus tannante. J'ai les plus tannants dans ma classe, ça fait qu'ils sont souvent en train de niaiser, en train de rire, en train de faire des bruits puis c'est très dérangeant. Tandis que dans la bibliothèque, c'est très calme. On a plus la concentration pour lire. Ici, à l'école, la bibliothèque est pour les 6^e et les élèves du secondaire. Ça fait qu'y a des livres pour les grands. Avant, à mon autre école, c'était des livres pour les plus jeunes. Mais là, c'est des livres pour plus vieux, ça fait que c'est plus le fun. Peut-être que ça m'a influencé le fait que je trouve des livres plus intéressants.

Quand on est obligé de rester dans la classe pour lire et que y'a des tannants qui me dérangent, je demande au professeur de les faire se taire. Puis quand ils se taisent pas, je sors de la classe. Je suis tannée, ça fait que des fois, je sors de la classe puis je m'en vais lire dans le corridor. Mais souvent, quand le professeur leur demande d'arrêter, ils arrêtent au premier coup. Je l'ai fait une fois, sortir de la classe parce qu'ils arrêtaient pas.

Moi, je trouve que les filles et les gars en lecture, c'est égal. Parce que dans ma classe, il y a un gars passionné de lecture, puis dans ma classe, il y a une fille passionnée de lecture. C'est les deux personnes qui lisent le plus.

Mais par rapport aux notes, je pense pas que c'est égal en lecture. C'est les filles les... Ben, dans ma classe, c'est la fille qui a toujours 100 %. Ben, en tout cas, jamais en bas de 80 %. Pis ailleurs, dans les autres classes, je pense que la plupart des filles sont meilleures. Parce que les garçons, ça dépend des gars. Normalement, les gars, ils sont plus tannants puis ils se concentrent moins sur leurs notes et tout ça. Mais les filles, il faut que ça ait des bonnes notes parce qu'elles veulent passer leur année, elles veulent avoir un bon travail puis tout ça.

Pour moi, lire, c'est lire un livre qui m'intéresse, que je peux lire. Moi, souvent, la lecture, c'est un livre qu'il faut vraiment qu'il m'intéresse parce que s'il m'intéresse pas pantoute, je vais le commencer, je vais lire quatre, cinq pages, puis je vais le laisser là et je vais attendre qu'il faut que je le rapporte.

Pour moi, si je commence à aimer un livre, je commence à aimer la lecture. Puis deux semaines après, si y'a un livre qui me déplaît vraiment, je déteste la lecture et j'ai plus le goût de lire. Ça veut dire que ce livre-là, je l'ai vraiment pas aimée. Il y a eu des affaires tristes dedans puis j'ai pas aimé ça. Je vais pas lire pendant un bout de temps, je vais commencer à détester la lecture. Mais là, ensuite, je recommence un livre qui est bon je vais recommencer à aimer ça, lire.

Pour moi, la lecture, c'est quand que je rentre dans les pages. Tu sais, c'est plus dur de m'arrêter quand c'est un bon livre. Mais si c'est un livre moyen, quand il faut arrêter, j'ai envie de le fermer. Que ce soit un livre que j'ai choisi ou non, si je ne l'aime pas, je vais le reporter et j'en prendrai un autre la prochaine fois.

Parce que des fois, je suis en train de sauter sur ma trampoline, je vais faire : « Oh là, j'ai le goût de lire! » Comme une fois, j'avais une amie chez moi, puis j'ai le goût de lire. Tu sais, j'ai dit : « J'ai le goût de lire, c'est rare que j'ai le goût de lire. » Elle a dit OK, puis elle est partie chez elle, puis je suis allée lire.

Le livre que je lis en ce moment, il est spécial, j'aime beaucoup. Il parle de la vie d'un gars de notre âge qui se fait écoëurer, mais il se trouve une amie, il vit l'amour, il vit plein de sentiments, il vit la tristesse, l'amour, la colère, il vit plein de sentiments. Puis c'est facile à suivre l'histoire. Quand il change de bout, il va faire comme s'il écrit dans son journal : « Bon! Je vous laisse, je

vais vous rattraper plus tard », exemple, au cinéma. Là, ben, on change de page puis on est rendu au cinéma. C'est clair.

Au contraire, j'aime pas ça les livres qui sont durs à suivre. Comme « Taxi en cavale ». Au début, à chaque chapitre, il change de personnage. Ça me mélangeait pas mal. Puis j'étais là : « C'est quand qu'on va voir la suite? » Puis dans quatre paragraphes après, c'est là qu'on sait la suite. C'est ça qui est plus dur. Moi, j'aurais pas fait le livre comme ça. J'aurais mis tous les bouts ensemble. Je trouvais que les chapitres finissaient secs aussi. On sait pas ce qui s'est passé entre les chapitres, ça intrigue.

Mais quand c'est un livre que je suis obligée de lire, je lis, mais je me perds souvent. J'en perds des bouts. Une chance que mon professeur le lisait aussi à voix haute parce que souvent, quand c'est un livre qui m'intéresse pas, quand moi je le lis, c'est plus dur de lire. Quand quelqu'un me lit c'est plus facile à comprendre pour moi. Ça m'aide quand je me fais lire à voix haute. Ça m'aide à mieux comprendre.

Mais quand c'est un livre que j'aime, un livre que j'ai choisi, j'aime mieux le lire moi-même. Parce que quand c'est un livre que moi j'ai choisi puis que quelqu'un lit, je vais pas vouloir parce que j'aurais aimé ça le lire avant lui. Parce qu'il va le lire, ça va comme me fâcher un peu parce que c'est moi qui l'a commencé puis j'aurais aimé ça le finir moi toute seule, puis je pourrais le conseiller aux autres. Mais moi, des livres bons, c'est rare que j'en trouve. Là, j'en ai commencé un que mon amie m'a conseillé. Celui-là, je l'ai conseillé à une de mes amies puis elle l'a commencé elle aussi.

Pour moi, ça fait une différence que ce soit le professeur qui choisit le livre. Ben, en fait, ça change quelque chose si le livre est pas bon. Si le professeur me le conseille puis que je le lis puis que je le trouve bon, je vais continuer à le lire. Mais si c'est un livre qui m'intéresse vraiment pas, ça me prend plus de temps pour le lire parce qu'il m'intéresse pas. Je dois relire la même page parce que je m'en souviens pu. Quand ça m'intéresse pas, je suis portée vers un autre livre qui serait meilleur.

Donc, pour moi, ce serait important que si j'aime pas un livre, le professeur me donne la possibilité de changer. C'est ce que j'aimerais. Parce que moi je lis quand c'est des livres que j'aime. Quand c'est des livres que je suis obligée, j'ai plus de difficulté à comprendre. Si tu lis quand t'as pas le goût de lire, tu vas pas suivre le rythme du livre.

Quand j'aime un livre, je le conseille à du monde qui aime beaucoup la lecture dans ma classe. Il y a plusieurs lecteurs, lectrices qui lisent des livres de même parce qu'ils aiment trop lire puis même si ça les intéresse pas, ils vont le lire. Par exemple, en troisième année, on avait comme un gros thermomètre et on comptait le nombre de pages qu'on avait lues puis on

allait l'inscrire sur le thermomètre, puis il fallait qu'on raconte le résumé du livre. Pour les personnes qui aiment la lecture, en une période, ils étaient capables de finir un livre au complet. Mais moi, ça me prenait beaucoup de temps avant de le remplir au complet parce que c'était des livres que c'est notre professeur choisissait.

Moi, je pense que c'est important de parler des livres qu'on lit. Parce que si le monde ne faisait pas ça, je n'aurais jamais découvert cette série là que j'aime en ce moment. Puis on pourrait pas découvrir la beauté des autres livres. Si personne en parlait, les livres resteraient toujours secrets, on pourrait jamais les trouver puis... C'est plus le fun de se parler et de se donner des conseils de lecture puis tout ça.

C'est mieux quand c'est les élèves entre eux qui s'en parlent. Parce que l'enseignante est plus grande, elle est plus développée à la lecture, elle peut, exemple, aimer un livre super gros. Elle dit : « Je vous conseille de le lire, il est vraiment bon », mais c'est plus de son âge, le langage est peut-être plus développé. Il y a comme des mots plus difficiles pour nous. Qu'il y a un langage plus riche. Tandis que si c'est les élèves, ils comprennent les mots avec les autres élèves, ça fait qu'ils peuvent se comprendre.

Moi, c'est surtout la page couverture que je prends. Si je prends un livre de l'ancien temps puis un livre de maintenant, je vais faire : « Je suis plus intéressée du livre de maintenant parce que celui de l'ancien temps, j'aime pas trop la page couverture et le titre ». Si la couverture est belle, le livre va être bon.

Je regarde aussi à l'intérieur du livre, la grosseur de l'écriture. Parce que si, par exemple, je regarde, puis l'écriture est petite, je vais faire : « Mon Dieu, ça va me prendre une éternité lire ça! » Puis là, je vais faire : « Ouf! Non ». Je vais pas le lire parce qu'il est trop long à lire, l'écriture est trop petite. Écrit plus petit, ça veut dire que c'est plus de temps à lire. C'est écrit plus petit, ça fait que ça rentre plus de mots dans une page puis c'est plus long à lire puis c'est ça, ça va me prendre plus de temps.

Je sais que ça va me prendre du temps à lire puis ça se peut que je le finisse pas, je vais être découragée, il va falloir que je le remette, je vais être dedans puis il va falloir que je l'arrête. Puis ça me prend trop de temps, il faut que je le redonne.

Faudrait que tout le monde trouve un livre qui les intéresse. Puis ensuite, il faudrait que la suite de la collection soit disponible à la bibliothèque. C'est important d'acheter les suites parce que si la bibliothèque achète juste le premier, puis après, toi, t'as le goût de lire les autres, puis ils l'ont pas, ça marche pas. Aussi, pour intéresser des élèves de sixième année, il faut qu'il y ait beaucoup de suspense. Et de l'aventure.

Mais en fait, ça dépend des personnes. Il y en a qui peuvent aimer, exemple, les romans d'aventure, de princesse, puis tout ça, puis il y en a qui peuvent aimer les romans de guerre, de sang puis tout ça. Mais la plupart des élèves, tu sais, c'est comme des romans normaux, là. Comme dire, ça commence avec une péripétie; après ça, un... comment on appelle ça? Il y a une situation à problème, il y a un problème qui se passe puis là, toute une grosse chose pour ça, puis à la fin, ça se règle. Puis souvent, il faut qu'il se passe quelque chose comme ça. Il faut qu'il y ait de l'action. Mais il faudrait qu'il y ait des livres de tous les genres pour que tout le monde soit intéressé.

Moi, j'ai des difficultés en lecture parce que souvent, pour évaluer nos notes en lecture, c'est un texte que le professeur choisit, ça fait que moi, c'est plus difficile de le lire. Ça prend plus de temps, je le comprends pas, puis dans les questions, je comprends pas. Ça fait que c'est plus difficile pour moi de comprendre le sens du livre. Mais s'il fallait faire un examen sur un livre que j'ai choisi, je serais très bien capable. J'aurais des 100 % parce que c'est plus facile pour moi parce que je comprends le sens du livre quand j'aime le livre.

Mais mes matières les plus fortes à l'école, c'est l'éducation physique puis la science. Et aussi l'art plastique. Ben dans le fond, la lecture, ça peut être ma matière forte, mais ça dépend des textes qu'on doit lire. Comme par exemple, dans l'examen de lecture du Ministère qu'on vient de faire, j'ai eu dans les 80 %. Mais en écriture, j'ai eu 68 %. Les mathématiques, c'est une matière que j'ai plus de difficulté, parce que souvent, dans une année, on apprend plusieurs choses puis ça me mélange.

À la maison, j'aime aller dehors. Puis là, je me mets à l'ombre avec une petite lumière puis je lis. Dans ma chambre, je suis pas capable de lire. On dirait que dans ma chambre, c'est un environnement que je suis pas capable de lire parce qu'y a trop de distractions. Souvent, mon chien, il vient se coucher sur moi, il veut jouer. Il y a ma télé... Quand je vois une télé, il faut vraiment que je l'écoute. J'ai mon iPod, j'ai mon DS, j'ai un iPod touch, j'ai plein d'affaires. Puis là, c'est ça qui m'empêche de plus lire dans ma chambre. Mais quand je suis dehors, j'ai juste une piscine, puis la piscine, quand il fait trop froid, je me baigne pas... Ça fait que là, je peux lire en paix. L'hiver, je vais lire à la bibliothèque seulement. À la bibliothèque de l'école parce que la bibliothèque municipale a changé, elle est rendue plus désordonnée.

Quand je lis à la maison, je lis avant le souper. Puis quand ma mère me crie : « Viens souper », je soupe, puis je retourne lire jusqu'à peu près jusqu'à 19 h 30. Après ça, je vais dans la douche puis je me prépare. Je lis pas mal... Quand c'est un bon livre, je lis à peu près 4 heures par soir. Quand c'est un livre que j'aime, j'ai hâte et je peux lire pratiquement toute la soirée!

Ben, j'aime... j'aime puis en même temps, j'aime pas lire. J'aime ça lire quand c'est des bons livres, mais j'aime pas ça lire parce que des fois, c'est long, pis j'aime pas ça quand c'est trop long. Des fois, par exemple, je me fixe un objectif de me rendre à la moitié du livre, puis je trouve ça trop long et je commence à me désespérer : « Ah non, ça me tente plus de le lire ». Il faut que des fois, je me donne des objectifs : ça dépend quand j'aime pas ou j'aime lire. Dans le fond, je suis entre les deux. Mais je pense que je suis plus du bord de moins lire parce que je trouve pas souvent des livres que j'aime.

Je lis plus des bandes dessinées. Moi, c'est ce qui m'intéresse le plus. La plupart de mon primaire, ç'a été des BD, mais des fois, c'est des romans en BD. Au début du primaire, je lisais des bandes dessinées grandes et plates. Puis j'ai connu des romans en BD. Vu que j'ai connu ça, ça m'a fait plus aimer les romans. C'était graduel... Je montais de plus en plus haut. Des romans, c'est pas trop mon genre, mais ça dépend. Il y a à peu près une ou deux fois par année que je trouve des bons romans à lire. C'est pas très souvent que j'en trouve des bons. J'ai découvert que le style de romans que j'aime, c'est les journaux personnels. Comme « Le journal d'Aurélie Laflamme ».

Ce que j'aime aussi du « Journal d'Aurélie Laflamme », c'est que c'est une grosse écriture. C'est correct pour moi ça. Ça fait une différence. J'ai lu les quatre premiers de la série, y'en a sept. Sauf que les livres deviennent de plus en plus gros. Quand je suis arrivée au cinquième, je me suis dit : « Oh mon Dieu! Je serai pas capable de le lire ». C'est là que j'ai arrêté.

Des fois, quand j'aime un livre, je le conseille à mes amis. En ce moment, j'essaie des nouveaux styles de livres. Mon amie m'en a conseillé un, encore dans le genre « journal personnel », puis je l'ai aimé. À chaque fois qu'elle lit une série, je la suis après. On a les mêmes goûts de livres. Mais il y a des livres, des fois, que je trouve trop gros, comme « Les chevaliers d'Émeraude ». Ils sont vraiment gros, là. « Les Chevaliers d'Émeraude », c'est très gros. Il y a une autre de mes amies, elle, c'est la plus passionnée de lecture, elle lit un livre très gros en ce moment, c'est « Les chroniques de Narnia », elles sont super géantes. Moi, je pourrais pas lire ça. L'écriture est trop petite et le livre est trop gros.

Moi, je commence avec des petits livres, puis je grossis de plus en plus. Là, je suis rendue à « moyen ». C'est quand même assez épais pour moi. Puis après ça, quand je vais avoir fini de le lire, je vais dire : « Good! J'ai été capable de lire ça, je vais essayer plus gros. » J'y vais graduellement. C'est sûr que si je suis en train de lire un livre d'une collection, puis là, je me rends compte que le prochain à lire un livre super grand, je serai pas capable, je vais dire : « Woh, c'est trop ».

Une autre raison pour dire que j'aime pas lire, c'est que souvent, quand on nous dit qu'il faut lire, j'ai pas un livre que j'aime, puis quand on peut pas lire, j'ai un livre que j'aime. Aussi, des fois, quand c'est une période pour lire et que j'ai un livre que j'aime, on a pas assez de temps.

Donc, si on me demande si j'aime lire, je vais répondre « oui » si j'ai un livre que j'aime et « non » si c'est un livre que j'aime pas. Souvent, c'est parce que l'histoire semble intéressante quand je regarde la page couverture. Pis je lis la couverture arrière et je veux savoir ce qui va se passer. Aussi, c'est parce que ma mère sait que j'aime pas beaucoup lire ça fait que pour la rendre heureuse, je lis, parce qu'elle aimerait ça que je m'intéresse à la lecture.

Des fois, je me fixe des objectifs : il faut que je commence à lire, il faut que je le finisse. Si j'arrête toujours à la moitié, quand je serais rendue plus grande, je vais toujours arrêter à la moitié, ça fait qu'il faut que je commence jeune à tout le finir pour être plus vieille et être capable de le finir. C'est important que je lise, parce que si je lis pas, mes enfants vont sûrement pas lire parce qu'ils ne me verront pas lire. On est un exemple pour eux.

Des textes informatifs, j'en lis pas très très souvent. Ça dépend du sujet que ça contient. Si c'est sur ma passion en gymnastique, si ça m'informe pour la gym, c'est sûr que je vais aimer ça. Mais ça dépend, il y a des sujets que j'aime pas. À chaque fois que je lis un texte informatif, il faut que ça m'apprenne quelque chose. Parce que si ça m'apprend pas, je me dis : « Ben, pourquoi il faut que je lise quelque chose que je sais déjà? »

Pour nos examens du Ministère en français, il fallait qu'on choisisse une des cinq merveilles du monde qu'il fallait protéger, puis il y en a une qui m'a vraiment passionnée, ça fait que là, j'ai aimé le lire. Mais quand c'était un texte sur une merveille du monde qui m'intéressait pas, je sautais des lignes. Mais quand c'était une merveille du monde que j'aimais, je lisais le texte puis je pouvais le relire une deuxième fois parce que ça m'intéressait. Mais dans les périodes de lecture, je vais surtout choisir un roman. Un roman plus qu'un texte qui donne des informations.

Ma mère m'a dit que la lecture, c'était important. Je lui ai dit : J'aime pas lire, maman. C'est pas de ma faute, il y a pas de livres bons à lire. » Mais quand j'ai trouvé un livre que j'aimais puis que je lui ai raconté, elle m'a dit : « Tu vois, il y en a des bons livres qui existent! » Mais il faut les trouver. Comme dit le proverbe : « On va trouver un jour le bon gars pour l'amour », ben, c'est la même affaire pour les livres. C'est comme tomber en amour avec un gars; tu tombes en amour avec un livre. Tu le lis parce que tu l'aimes. Il faut trouver le bon!

4.2 Analyse comparative entre les récits de lecteurs

Chacun des participants qui a accepté de partager son récit avec la chercheuse a vécu, depuis sa naissance et jusqu'à sa 6e année scolaire, des expériences différentes en lien avec la lecture. Néanmoins, il est possible de faire des comparaisons et de retrouver des similitudes qui permettent de mieux comprendre le phénomène du non engagement en lecture au travers du discours des six enfants interviewés. Cette section présente des extraits des entretiens qui ont été regroupés afin d'éclairer la façon dont les expériences vécues ont influencé l'engagement en lecture de ces élèves.

4.2.1 Expériences négatives

Les élèves rencontrés lors de cette étude rapportent des expériences négatives en lien avec la lecture et son apprentissage. Ces expériences se sont produites tantôt auprès des parents, tantôt auprès des enseignants et parfois dans un milieu scolaire instable. Finalement, des jeunes ont aussi relaté un vécu négatif en lien avec la lecture qui s'est déroulé lors d'interactions avec leurs pairs.

4.2.2.1 En lien avec les parents

À la maison, ma mère faisait comme une pige. Elle écrivait tous les mots qu'il fallait que j'apprenne pis 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. Je n'avais pas plein de mots pis elle me disait : « T'as pas étudié ? » [...] ma mère me chicanait, elle me donnait des petites tapes à cause que je savais pas. - **Marie-Josée**

Ma mère, elle m'achetait toujours des romans, même si j'arrêtais pas de lui dire [que j'aimais pas ça]. - **Marie-Josée**

4.2.2.2 En lien avec l'enseignant

Mon enseignante de deuxième, je l'aimais pas. Elle était méchante. Souvent, a nous criait dessus. Des fois, quand on voulait lui poser une question, a disait : « Ah non, va à ta place ». D'autres fois, quand on était en train de parler pis qu'on voulait juste y poser une question a disait : « Non, baisse ta main, y'a pas de question ». Des fois, quand je comprenais pas a disait : « Awaye, go, c'est facile à dire s'te mot là ». Maintenant, je ne lis plus à voix haute parce que je n'aime pas ça. Je ne lève jamais la main quand il faut un volontaire. - **Julie**

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, pis après je vais t'expliquer ce qui s'est passé ». J'étais fru parce que je ne comprenais pas! C'était une enseignante qui m'aimait pas. - **Thierry**

On a eu deux professeures parce que la première était en congé de maternité une partie de l'année. J'ai trouvé qu'il y avait des différences dans leur façon de nous faire lire. Quand c'est notre professeure, on lit environ quinze minutes par jour. Avec l'autre, la remplaçante, on lisait beaucoup plus. Quelques minutes presque à chaque période. - **Adèle**

À l'école, j'ai souvent changé d'enseignante. Elles étaient souvent parties parce qu'elles étaient enceintes. Aussi, une était partie parce que son fils était malade pis y'est mort. - **Marie-Josée**

Depuis la maternelle, j'ai eu beaucoup d'enseignantes : j'ai toute pogné des enseignantes qui étaient enceintes. J'avais madame Bigras, elle est tombée enceinte. Après ça c'était madame Beaulieu qui l'a remplacée. En deuxième année, madame Chevalier était enceinte et c'est madame Monceau qui l'a remplacée. En troisième année, j'avais encore madame Chevalier parce qu'elle avait changé et était rendue en troisième. Elle a retombée enceinte pis après ça c'est madame Larivière qui l'a remplacée. En quatrième année, ma prof n'a pas tombée enceinte, en cinquième année non plus, et en sixième année, elle est tombée enceinte. - **Thierry**

4.2.2.3 En lien avec les pairs

Au début, 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 le monde en arrière, les élèves, ils pognaient les nerfs. Ils disaient : « Awaye

là ». Ils disaient le mot que j'essayais de lire. Ils devenaient impatients. - **Julie**

Cette année, on avait un livre à lire en petite équipe pis je lisais pas assez vite. Des fois, je passais des petits mots parce que le monde m'attendait puis je voulais pas qu'ils m'attendent. J'étais dans la même équipe que le meilleur de la classe. Je lisais un chapitre pis lui, il était rendu au troisième. - **Marie-Josée**

En troisième année, on faisait des cercles de lecture : c'était celui qui avait le plus lu de livres après quelques mois. Je trouvais pas ça l'fun parce que tout le monde lisait des briques, mais moi, je lisais juste des « J'aime lire », pis j'avais pas beaucoup. Tout le monde lisait plus que moi. - **Marie-Josée**

Avec mes amis, on parle jamais de lecture. On parle pas de livres. On parle de filles, de sports, d'autos, pis toute ça. - **Jonathan**

Durant les pauses à l'école, avec deux amies de la classe, on parle de plein d'affaires, on niaise, on se promène dans le corridor. Mais on parle pas de lecture. - **Julie**

En fait, je sais pas trop, on parle pas vraiment de lecture. On se parle des fois un peu de jeux vidéos, mais on parle pas beaucoup en général. - **François**

Des fois, quand je reviens de l'école, je « chat » avec mes amis et je leur demande, par exemple : « Veux-tu qu'on aille au parc? » ou « Veux-tu faire de quoi? » Pis là il va me répondre « oui » ou « non ». C'est assez court. Pis mettons qu'y m'écrit un gros texte, je donne mon numéro de téléphone pis je dis de m'appeler parce que ça va être plus simple... - **Thierry**

C'est comme une affaire qui est arrivée récemment : mon amie m'a « texté » parce que son chum l'avait laissée. Je lui ai écrit de m'appeler, parce que ce serait moins long que d'écrire et de lire. - **Thierry**

Tel que présenté, les six participants de cette recherche ont raconté avoir vécu des expériences négatives en lien avec la lecture et un parent, un enseignant ou des pairs. Il ressort du discours des élèves que ces expériences qu'ils ont vécues étaient teintées de certaines difficultés ou même de certains troubles d'apprentissage

présents chez eux. La section suivante regroupe des extraits qui illustrent l'importance que prennent ces difficultés dans la relation à la lecture de ces élèves.

4.2.2 Expériences relatant des difficultés/troubles

Quand j'apprenais à lire pis que je lisais à la maison, je perdais patience parce que j'avais des difficultés pis je commençais à pleurer parce que j'aimais pas ça lire. - **Thierry**

Pis en première année, quand on faisait de la lecture, je ne voulais pas lire! Pis quand je ne voulais pas lire, je ne voulais vraiment pas lire... pis c'était ça! Je piquais des crises pis je pleurais, pleurais, pleurais pis mon prof finissait par ne pas m'obliger à lire. - **Thierry**

Je me souviens que je trouvais ça difficile, apprendre à lire, il me semble. J'avais de la misère, j'aimais pas ça les devoirs, je faisais des crises. Plus maintenant. - **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**

Quand j'ai commencé l'école, en première ou deuxième année, j'avais un peu de misère en lecture. J'avais beaucoup de la misère à prononcer mes lettres, j'en ai encore, j'ai encore un petit peu de la misère aujourd'hui parce que je parle vite, je parle beaucoup vite. Je suis allée en orthopédagogie et on me faisait beaucoup travailler ça. On me montrait beaucoup comment faire les sons. Dès ma première année, j'ai commencé à aller en orthopédagogie. - **Marie-Josée**

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 est pas concentré, on regarde ailleurs où 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 ou des petites affaires de même, mais sinon, ça va bien pareil. - **François**

Dans la classe, pour « Taxi en cavale », on lit des textes pour après répondre à des questions. J'suis pas capable. Depuis que je suis en première année, les profs me sortent de la classe pour que je le fasse tout seul parce que sinon j'suis trop déconcentré. J'ai des problèmes d'attention faque admettons

qu'y a un petit bruit, j'vais me retourner. À chaque affaire qui se passe, j'vais tout de suite regarder. Chus tanné de lire faque je vais regarder ce qui se passe [...] Le médecin va me revoir pour savoir si j'ai besoin ou non de ces médicaments là. Moi, c'est sûr que si ça pourrait m'aider, c'est sûr que je veux en prendre. Mais si je suis capable de le faire tout seul, c'est sûr que je veux pas en prendre. - **Thierry**

Un autre truc que je fais, je me bouche les oreilles pendant que je lis. Ça m'empêche d'entendre tous les bruits. Mais ça m'aide plus quand j'entends de la musique que quand j'entends rien du tout. Si j'entends rien du tout, rendu à la fin du livre je ne me rappelle de rien. Mais si j'écoute de la musique en même temps que je lis, ça rentre. Je sais pas pourquoi, mais on dirait que ça peut pas ressortir à cause de la musique! Que ça reste dans ma tête. Tandis que si je suis trop concentré sur ce que je lis, je pense juste à lire. Si j'ai mes écouteurs, je pense juste à la musique faque je ne pense pas à la lecture. - **Thierry**

Un truc que des profs font pour m'aider à me concentrer, c'est de mettre mon bureau proche de leur bureau. - **Thierry**

Dans la lecture, mon problème, c'est que je ne comprends pas les phrases. Je les écris comme je pense. Quand on a une page de questions à répondre, des fois, je ne comprends pas les questions, les mots. Des mots dans les phrases. Des fois, je lis l'inverse pis ça me mélange. [...] Si je dois lire, pis que je comprends pas, je passe la phrase pis je ne sais plus où j'suis rendue. Y'a tellement de lettres et y'a tellement de mots... - **Marie-Josée**

Ce que j'ai remarqué, c'est que quand je lis des petits romans je comprends mieux qu'avec des gros. Parce que quand il y a plus de pages, je me mélange et souvent, un moment donné, je deviens tannée et je pense à autre chose. Ça me déconcentre. Je sais plus où je suis rendue. - **Julie**

Les élèves interviewés dans le cadre de cette recherche ont donc raconté la manière dont des difficultés ou un trouble d'apprentissage peuvent intervenir dans l'apprentissage de la lecture et teinter par la suite la relation qu'ils entretiennent avec l'acte de lire. Malgré les diverses expériences négatives qu'ils ont vécues, ces élèves non engagés en lecture ont néanmoins raconté des expériences positives. C'est de celles-ci dont il sera question dans la section suivante.

4.2.3 Expériences positives en lien avec la lecture

Tous les participants de cette recherche ont raconté certaines expériences positives vécues en lien avec la lecture. Celles-ci se sont déroulées dans trois contextes : avec des pairs, alors que l'enseignant faisait la lecture à voix haute et lorsque les élèves avaient pu choisir ce qu'ils lisaient.

4.3.3.1 Vécues avec des pairs

Mon amie Sophie, elle aime beaucoup lire les livres de Mangas et aussi les livres un peu sortis de l'imaginaire... Des fois, on invente des histoires. On fait comme si on était les personnages des livres. C'est l'fun! [...] J'ai commencé à lire des Mangas l'année passée parce que ma meilleure amie aime beaucoup ça. Elle m'a prêté un livre pis j'ai aimé ça. - **Marie-Josée**

Mais moi, des livres bons, c'est rare que j'en trouve. Là, j'en ai commencé un que mon amie m'a conseillé. Celui-là, je l'ai conseillé à une de mes amies puis elle l'a commencé elle aussi. - **Adèle**

Moi, je pense que c'est important de parler des livres qu'on lit. Parce que si le monde ne faisait pas ça, je n'aurais jamais découvert cette série là que j'aime en ce moment. Puis on pourrait pas découvrir la beauté des autres livres. Si personne en parlait, les livres resteraient toujours secrets, on pourrait jamais les trouver puis... C'est plus le fun de se parler et de se donner des conseils de lecture puis tout ça. - **Adèle**

C'est mieux quand c'est les élèves entre eux qui s'en parlent. Parce que l'enseignante est plus grande, elle est plus développée à la lecture, elle peut, exemple, aimer un livre super gros. Elle dit : « Je vous conseille de le lire, il est vraiment bon », mais c'est plus de son âge, le langage est peut-être plus développé. Il y a comme des mots plus difficiles pour nous. Qu'il y a un langage plus riche. Tandis que si c'est les élèves, ils comprennent les mots avec les autres élèves, ça fait qu'ils peuvent se comprendre. - **Adèle**

4.3.3.2 Lorsque l'enseignant lit à voix haute

Je trouve que ça m'a beaucoup aidée qu'elle nous lise 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. Ça va mieux pour comprendre. C'est

comme si elle faisait du théâtre, quand elle lit! Elle fait les gestes, c'est drôle, c'est l'fun! - **Marie-Josée**

Cette année, ce que j'aime, c'est que ma prof, c'est toujours elle qui nous fait la lecture à haute voix. J'aime mieux ça que lire moi-même. Je comprends mieux dans ce temps-là. Parce que quand c'est moi, je ne me rappelle plus la phrase d'avant. - **Thierry**

Quand c'est un livre que je suis obligée de lire, je lis, mais je me perds souvent. J'en perds des bouts. Une chance que mon professeur le lisait aussi à voix haute parce que souvent, quand c'est un livre qui m'intéresse pas, quand moi je le lis, c'est plus dur de lire. Quand quelqu'un me lit c'est plus facile à comprendre pour moi. Ça m'aide quand je me fais lire à voix haute. Ça m'aide à mieux comprendre. - **Adèle**

4.3.3.3 Lorsque l'élève a pu faire un choix

Quand le livre m'intéresse pas ou que j'ai pas le temps beaucoup, je lis 30 minutes. Mais, par exemple, quand j'ai lu mon livre préféré, je l'ai lu toute d'un coup! Je pense que j'étais même prête à manquer l'école pour le lire! [...] Des fois aussi, on est obligé de lire à une telle période pis c'est pas un moment qui me tente de lire. Ou je n'ai pas trouvé un livre que j'ai le goût de lire. [...] J'aime aussi ça lire les cartes de fête que tu reçois de quelqu'un. Pis aussi des affiches de restaurants, des menus, des conseils... j'aime ça lire ça aussi. Des fois, j'achète des revues de filles au IGA. J'aime beaucoup les tests qu'ils font sur l'amour, je trouve ça cute. Aussi, je lis mon horoscope dans le journal, des fois. Ou si y'a une star qui est morte, ou les accidents, ou si y'a un film qui sort. - **Marie-Josée**

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. Donc c'est peut-être parce que j'embarque pas dedans que, des fois, quand c'est pour l'école, ça prend du temps. J'ai pas le goût de le lire parce je sais qu'il va falloir que je fasse un travail après même s'il est bon. - **François**

Des fois, dans la classe, je demande à mon professeur de me prêter des « J'aime lire ». Ce que j'aime de ça, c'est que y'a plein de petites histoires. Et à la fin, il y a des jeux et des petites bandes dessinées. Ce que j'aime aussi quand je lis les « J'aime lire », c'est que quand j'ai de la misère à me faire

des images dans ma tête, y'a des p'tites images dans le livre pour m'aider. Cette année, en 6e, y'a pas beaucoup d'images dans les textes. - **Julie**

Les revues j'aime ça. Ben, ça dépend sur quoi. Mettons j'en prends une sur le sport que j'aime, c'est sûr que ça va m'intéresser. Mettons j'aime faire du « skate » ben je ne vais pas en prendre une sur la peinture. S'il y en a une sur le « skate » et l'autre la peinture, c'est sûr que je vais prendre celle sur le « skate ». Ça va plus m'intéresser. - **Thierry**

Moi, je ne pense pas qu'il y aurait une façon de me faire aimer la lecture. Je ne vois pas ce que l'école pourrait changer pour que ceux qui n'aiment pas lire aiment lire. Je ne me souviens pas d'un moment que j'ai lu un livre et que j'ai trouvé ça l'fun. Mais en y repensant, je me dis qu'une façon d'aider les élèves à lire, ce serait de promettre une récompense. Par exemple, si on lit toute une période, la période d'après, on va jouer dehors. [...] Je veux pas dire qu'il faudrait lire moins à l'école, parce ce que ceux qui aiment lire, faut qu'y puissent. L'idéal, ce serait de laisser le choix. - **Jonathan**

Tous les participants de cette étude ont mentionné avoir vécu des expériences positives liées à la lecture. Ces expériences se sont déroulées dans trois contextes différents : avec des pairs, lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute et lorsqu'ils ont eu la possibilité de faire des choix.

4.3 Conclusion du chapitre

Les résultats de cette recherche ont été présentés de deux façons différentes : par la présentation des récits de lecteur de chaque participant, puis par une analyse comparative de ces récits. Cette analyse a fait ressortir des thèmes qui permettent de mieux comprendre le phénomène du non-engagement en lecture vécu par ces six élèves. Les extraits présentés permettent de constater que les élèves rencontrés ont vécu des expériences négatives en lien avec la famille, l'enseignant ou leurs pairs et que ces expériences sont teintées par leurs difficultés ou leurs troubles d'apprentissage. Cependant, tous les participants ont aussi décrit des expériences positives en lien avec la lecture.

Dans le chapitre suivant, ces résultats seront interprétés et discutés à la lumière du cadre conceptuel de ce mémoire. Cette mise en contexte des résultats permettra d'améliorer la compréhension du phénomène à l'étude, le non-engagement en lecture que vivent certains élèves de la 6e année du primaire. Dans ce chapitre, certaines pistes de solutions pour favoriser l'engagement en lecture seront aussi abordées.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre, interprète et discute les résultats présentés. Ces derniers sont également mis en parallèle avec les écrits recensés dans les chapitres précédents. Les similarités et les différences entre les résultats obtenus et les écrits présentés dans ce mémoire sont ainsi décrites afin d'être mises en lien avec les objectifs de cette étude. Enfin, les limites et les retombées de cette recherche sont précisées.

Tel que présenté dans les premiers chapitres, le concept de l'engagement comporte plusieurs dimensions. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salnova et Bakker (2002) mentionnent qu'un individu engagé, peu importe le domaine dans lequel il vit son engagement, s'investit de façon cognitive et affective. Reeve (2004) ajoute que l'engagement est indissociable du contexte social. L'engagement en lecture, comme tout engagement, comporte donc des dimensions cognitive, affective et sociale (Guthrie et Wigfield, 2000).

Les élèves sélectionnés pour participer à la présente recherche ne pouvaient pas être décrits comme engagés en lecture, car une, deux ou les trois dimensions de l'engagement étaient absentes chez eux. En effet, pour être défini comme engagé, le lecteur doit poser des actions qui s'insèrent dans les trois dimensions (Guthrie et Wigfield, 2000). L'intérêt de cette étude était donc de comprendre les expériences ayant mené ces enfants vers cet « état de non-engagement » afin de pouvoir, par la

suite, dégager des moyens pour mieux favoriser un engagement en lecture chez des élèves ayant des profils semblables.

5.1 Des expériences négatives marquantes sur le plan affectif, cognitif et social

Afin d'atteindre les deux objectifs de cette étude, les participants ont été invités à raconter leur récit de lecteur, car les expériences passées influencent ce que nous sommes en tant que lecteur (Strommen et Mates, 2004). Certaines des expériences en lien avec la lecture qui ont été racontées peuvent être définies comme « négatives », ce qui rejoint les résultats des recherches de Baribeau (2004) et de Médeiros (2009). En effet, les élèves du secondaire de ces deux études avaient raconté avoir vécu des expériences négatives en lien avec la lecture durant leur enfance. 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 Baribeau (2004) : avec un parent, avec l'enseignant ou avec les pairs.

À titre d'exemple, Marie-Josée s'est souvenue de moments durant l'enfance durant lesquels sa mère la mésestimait alors qu'il était question de la lecture. Pour leur part, Thierry et Julie ont raconté qu'un enseignant n'était pas à l'écoute de l'expression de leurs difficultés en lecture et qu'ils se sont alors sentis incompris ou rejetés. Un autre type de contexte est apparu en lien avec les enseignants : les changements fréquents durant une même année scolaire. Adèle, Marie-Josée et Thierry ont tous trois raconté qu'ils ont changé plusieurs fois d'enseignant soit pour des congés de maladie, de la mortalité dans la famille ou en raison d'une grossesse lorsqu'ils étaient au primaire.

Le changement d'enseignant ou à l'inverse, la stabilité du personnel scolaire n'ont jamais été révélés telles des conditions pouvant affecter négativement ou positivement l'engagement en lecture des élèves dans les recherches précédentes. Or, l'étude présente ne peut ignorer l'importance de ces expériences pour les

participants. Il est crucial de noter qu'aucune question lors de l'entrevue ne portait précisément sur cet aspect du phénomène. Le fait de relater ces expériences revêt donc un sens important pour ces participants. Gauthier et Mellouki (2003) avaient déjà révélé les conséquences négatives globales du roulement de personnel dans les écoles défavorisés et loin des centres urbains. Bien que les retombées mentionnées par ces chercheurs soient plus générales, il est possible de comprendre, à partir des propos des participants, que la mobilité du personnel, particulièrement en milieu défavorisés comme celui dans lequel se déroulait cette recherche, peut influencer l'engagement en lecture. Une attention particulière devrait donc être portée sur les conséquences que peuvent avoir les changements d'enseignants dans une même année scolaire, car les élèves qui, comme Thierry, peuvent dire : « Depuis la maternelle, j'ai eu plusieurs enseignantes durant une même année » sont nombreux dans certains milieux déjà vulnérables.

Les élèves rencontrés ont aussi raconté des expériences négatives qui se sont déroulées en lien avec leurs pairs. Tout comme les participants de la recherche de Baribeau (2004), Julie et Marie-Josée ont expliqué que certains élèves se moquaient d'elles et de leurs difficultés. D'autres participants, Jonathan et François, ont expliqué que la lecture n'est pas un sujet de discussion entre amis quand on n'aime pas lire. Thierry raconte même que, lorsqu'il doit utiliser des outils technologiques sollicitant la lecture ou l'écriture, il préfère changer de canal de communication et utiliser la parole par le biais du téléphone. Alors que l'utilisation des moyens de communication qui requièrent un passage à l'écrit devient de plus en plus répandue dans notre société et que celle-ci semble attrayante pour les jeunes, Thierry évite ce passage et continue de préférer l'oral. Les nouvelles technologies ne représentent donc pas nécessairement pour lui un contexte favorisant l'engagement.

Tous les participants de cette recherche ont donc raconté des expériences négatives en lien avec la lecture et cela rejoint les résultats d'études réalisées précédemment (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009). 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.

Cette dimension affective, souvent au centre des études sur l'engagement (Baribeau, 2004; Cole, 2002/2003; Ivey, 1999; Ivey et Broaddus, 2001; Meideiros, 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'entretiens qui démontrent, comme le mentionne la recherche du National Reading Research Center (NRRC) (Guthrie et Wigfield, 2000), que la dimension affective de l'engagement en lecture est en étroite relation avec sa dimension cognitive. En ce qui concerne les élèves interviewés, ce sont plus spécifiquement leurs difficultés ou leurs troubles qui sont venus teinter négativement leur relation à la lecture. Thierry, François, Julie et Marie-Josée ont tous les quatre raconté que leur apprentissage de la lecture a été souffrant en raison des difficultés éprouvées. Ils « avaient de la misère à apprendre », « à comprendre », « à prononcer les mots » et certains ont même dû consulter des spécialistes pour les aider à apprendre à lire. Tout comme les élèves qui ont participé à la recherche de Médeiros (2009), les participants de cette étude ont également éprouvé des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Certains des élèves rencontrés ont aussi raconté les difficultés qu'ils vivent actuellement. François et Thierry, qui ont tous deux des difficultés attentionnelles, sont pleinement conscients de la façon dont celles-ci interviennent dans leur rapport à l'acte de lire, ils ont même développé des stratégies pour pallier leurs difficultés. Ces élèves ont aussi remarqué que certains enseignants mettent en place des moyens pour les aider à mieux se concentrer. Il semble donc qu'il est possible, tant pour les élèves eux-mêmes que pour leurs enseignants, d'intervenir pour diminuer l'impact des difficultés en lecture. À la lumière des résultats de cette étude, la dimension cognitive de la lecture devrait désormais être davantage considérée même si l'objet principal d'une recherche ou d'une intervention est relié à la dimension affective (engagement, motivation, intérêt, etc.).

Les résultats de ce mémoire 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 (Strommen et Mates, 2004; Baribeau, 2004; Médeiros, 2009). Il est d'ailleurs aisé de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces expériences négatives vécues durant l'enfance, qu'elles touchent la dimension affective, cognitive ou sociale de l'engagement. Cependant, certains extraits des verbatims relatent des expériences positives en lien avec la lecture. Il s'agit d'un élément nouveau dans la compréhension du phénomène du non-engagement en lecture. La quantité et l'intensité des souvenirs de certains moments vécus par les élèves montrent qu'ils ne sont pas des exceptions. Ces souvenirs d'évènements positifs reliés à la lecture se sont déroulés dans trois contextes différents et une analyse plus fine sera faite pour chacun.

5.2 Des expériences positives en lecture malgré le non-engagement

Deux élèves ont raconté l'influence des pairs en lien avec la lecture. Marie-Josée mentionne qu'elle a commencé à lire des « Mangas » lorsque sa meilleure amie lui a suggéré d'en lire. Pour sa part, Adèle mentionne qu'il est « important de parler des livres qu'on lit », parce que cela permet de découvrir des livres qu'on peut aimer. Elle ajoute aussi que les meilleurs conseils viennent des élèves entre eux, car les suggestions des enseignants peuvent ne pas convenir aux capacités et aux intérêts des jeunes. Ces expériences vécues par Marie-Josée et Adèle rejoignent une caractéristique des élèves engagés en lecture : ils interagissent à propos de la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000). Cette caractéristique est aussi présente dans la définition de la lecture que donne Giasson (2003) : « [...] la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. » (Giasson, 2003, p. 6) Il appert donc que des élèves pouvant être définis comme non engagés en lecture peuvent vivre des expériences positives en lien avec la lecture, et ce,

notamment grâce aux interactions qu'ils ont avec leurs pairs. Ce résultat ouvre vers des pistes d'intervention auprès des élèves non engagés en lecture. En effet, sachant cela, les enseignants pourraient mettre en place davantage d'occasions pour que la lecture soit au cœur des échanges entre les élèves dans les classes.

Un autre contexte dans lequel se sont déroulées des expériences positives en lien avec la lecture est lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute. Trois élèves, Marie-Josée, Thierry et Adèle rapportent que lorsqu'un enseignant leur fait la lecture, cela améliore leur compréhension. Il semble donc que cette pratique enseignante influence positivement la dimension cognitive de la lecture en favorisant une meilleure compréhension chez les élèves. Ce résultat rejoint ceux obtenus par Ivey et Broaddus (2001). En effet, les élèves rencontrés dans le cadre de leur étude avaient aussi mentionné que la lecture à voix haute faite par l'enseignant était une pratique qu'ils appréciaient. De plus, les récits des trois élèves de la présente recherche font aussi ressortir que la lecture à haute voix intervient dans la dimension affective puisqu'elle suscite du plaisir. Marie-Josée le résume bien : « C'est comme si elle faisait du théâtre quand elle lit! Elle fait des gestes, c'est drôle, c'est l'fun! » Comme le mentionne d'ailleurs le MELS (2001), la lecture est une source de plaisir. Dans l'étude de Baribeau (2004), les élèves du secondaire disaient d'ailleurs se rappeler avec nostalgie des périodes de lecture partagée avec leur enseignante de la 1^{re} année.

Tous les élèves qui ont participé à cette recherche ont mis l'accent sur un troisième contexte dans lequel se sont vécues des expériences positives en lien avec la lecture : la possibilité de faire des choix. Ce constat rejoint la recherche de Ivey et Broaddus (2001) et celle du North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2005) qui s'intéressaient aux facteurs qui favorisent l'engagement en lecture. Les résultats de la présente recherche ont permis d'amener plus loin la compréhension de l'importance de faire des choix en lecture pour certains élèves. 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 ennue ou un livre qu'ils ont choisi et

qui les passionne. Dans ce dernier cas, même si ce sont généralement des enfants qui lisent peu, Marie-Josée et François lisent plus longtemps et éprouvent du plaisir à le faire lorsqu'ils ont eux-mêmes choisi leurs lectures. De leur côté, Julie et Thierry, comme les élèves rencontrés pour l'étude de Baribeau (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 6e année. Finalement, un seul élève de cette étude, Jonathan, n'a raconté aucun moment de plaisir relié à la lecture. Néanmoins, il aborde tout de même la notion de choix, il mentionne qu'on devrait laisser le choix aux élèves de lire ou non... tout en admettant qu'il ne faudrait pas lire moins à l'école! Cette nuance démontre bien que les jeunes lecteurs, même ceux qui peuvent être décrits comme non engagés, sont conscients de l'importance de la lecture, à tout le moins dans le cadre scolaire. Cet extrait de l'entretien de Jonathan pourrait être source de découragement pour les chercheurs et les praticiens qui désirent trouver des moyens pour aider les élèves non engagés en lecture à s'engager. Cependant, l'extrait suivant, provenant de l'entretien d'Adèle, apporte une piste de solution, tout en humour :

Ma mère m'a dit que la lecture, c'était important. Je lui ai dit : « J'aime pas lire, maman. C'est pas de ma faute, il y a pas de livres bons à lire ». Mais quand j'ai trouvé un livre que j'aimais puis que je lui ai raconté, elle m'a dit : « Tu vois, il y en a des bons livres qui existent! » Mais il faut les trouver. Comme dit le proverbe : « On va trouver un jour le bon gars pour l'amour », ben, c'est la même affaire pour les livres. C'est comme tomber en amour avec un gars; tu tombes en amour avec un livre. Tu le lis parce que tu l'aimes. Il faut trouver le bon! - **Adèle**

Les six participants ont donc mentionné l'importance de laisser des choix aux élèves lorsqu'il est question de lecture en contexte scolaire. Ces élèves ont décrit de façon claire et imagée que le fait de lire par choix ou par obligation touche tant la dimension cognitive qu'affective de l'engagement en lecture.

Tous les élèves interviewés pour cette recherche ont donc relaté des souvenirs d'évènements positifs en lien avec la lecture qui se sont déroulés soit avec des pairs, soit lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute, soit lorsqu'ils avaient la possibilité de faire des choix. Ces expériences doivent être prises en compte dans la compréhension de l'engagement, mais également du non-engagement.

5.3 Un nouveau modèle pour comprendre le non-engagement

Les jeunes lecteurs non engagés qui ont participé à cette étude ont raconté comment des expériences négatives vécues tant avec un parent, avec des enseignants ou avec des pairs ont pu influencer leur processus d'engagement en lecture. Cependant, les participants ont aussi raconté plusieurs expériences positives qui se sont vécues dans trois contextes différents : avec des pairs, lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute et lorsqu'ils lisent par choix. Ces résultats démontrent donc que les expériences tant négatives que positives interagissent avec le processus d'engagement et que ces expériences touchent 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. Les résultats de cette étude confirment donc ceux de recherches précédentes tant en ce qui concerne les contextes dans lesquels sont vécues les expériences de lecture que les dimensions touchées (Baribeau, 2004; Guthrie et Wigfield, 2000; Ivey et Broaddus, 2001; Meideiros, 2009; Stommen et Mates, 2004). Cependant, plusieurs éléments de la présente recherche viennent améliorer et nuancer la compréhension du concept d'engagement en lecture.

À cet égard, bien que la motivation, aspect affectif de l'engagement, semble effectivement être à la base de l'engagement (Guthrie et Wigfield, 2000), elle ne semble pas être suffisante pour mener à un engagement réel et durable. En effet, malgré que tous les élèves rencontrés aient mentionné avoir vécu des expériences positives durant lesquelles ils étaient motivés à lire, cette motivation ne constitue pas un levier assez puissant pour contrer leurs difficultés en lecture et celles-ci les

découragent de vouloir lire fréquemment. À la lumière des résultats obtenus, il est donc logique de penser que, pour les participants, l'aspect cognitif représente un obstacle de taille à leur engagement en lecture. Cette situation est préoccupante, car, comme il a été démontré dans la problématique et le cadre conceptuel de cette recherche, un élève engagé qui lit fréquemment améliore sa compréhension, ce qui favorise sa réussite (Stanovich, 1986).

La figure 5.1 présente un nouveau modèle pour mieux comprendre le processus d'engagement en lecture. Sur la base des expériences relatées par les participants, ce modèle comprend maintenant des expériences négatives, mais également positives. Il comporte aussi non seulement des aspects affectifs, mais aussi cognitifs et sociaux.

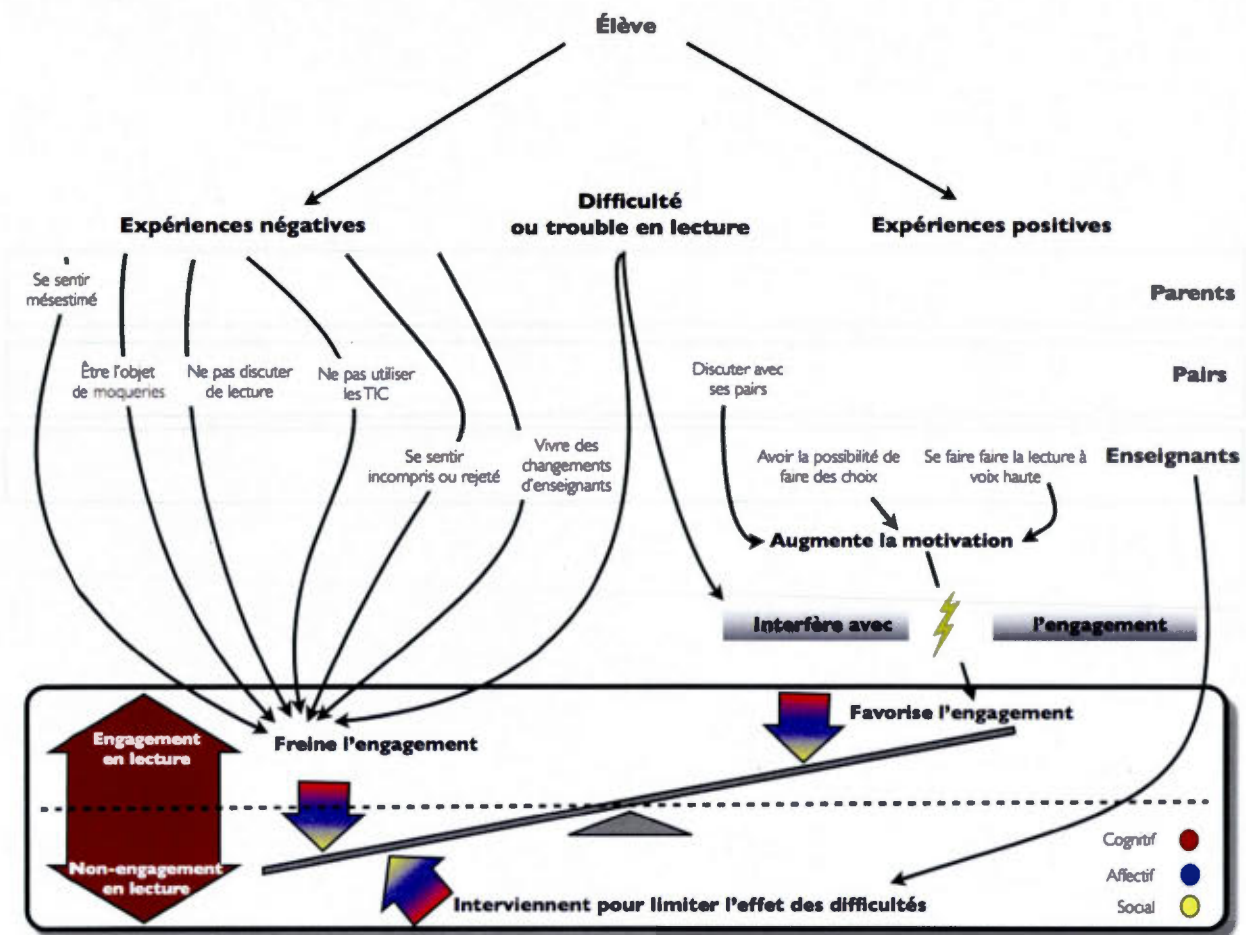


Figure 5.1 Modélisation du processus d'engagement en lecture

À la lumière de ce modèle, il est possible de constater que, bien que de nombreux éléments puissent mener à un non-engagement en lecture, plusieurs pistes de solutions existent pour, d'une part favoriser la motivation et, d'autre part, aider les élèves à surmonter leurs difficultés en lecture. La section suivante présente les contributions pour le milieu familial et scolaire qui découlent de cette étude. Ces contributions seront suivies par celles d'ordre méthodologique qui concerne la recherche scientifique.

5.4 Contributions pour le milieu familial et scolaire

À la lumière des données récoltées dans cette recherche, les pistes de solutions suivantes pourraient être mises en place afin de favoriser l'engagement en lecture des élèves:

Recommandation qui concerne les parents

- Aider les parents à prendre conscience que les actions qu'ils posent à la maison en lien avec la lecture auprès de leurs enfants influencent le processus d'engagement et, par le fait même, leur réussite.

Cette recommandation rejoint également le modèle d'engagement de Reeve (2004) qui met l'accent sur l'importance d'un contexte social chaleureux pour susciter l'engagement.

Recommandations qui concernent les enseignants

Les recommandations qui suivent s'appuient sur les travaux de Guthrie et Wigfield (2000) et de l'équipe du North Central Regional Educational Laboratory (2005), car elles concernent les facteurs scolaires qui influencent l'engagement en lecture.

- Mieux intervenir auprès des élèves qui éprouvent des difficultés ou des troubles d'apprentissage en lecture, car une intervention inadéquate peut avoir des

répercussions tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif de l'engagement en lecture.

- Accompagner les élèves qui éprouvent des difficultés ou des troubles en lecture pour qu'ils puissent se trouver eux-mêmes des moyens pour amenuiser leurs difficultés.
- Susciter davantage d'occasions d'interaction entre les élèves concernant la lecture afin qu'ils puissent échanger des suggestions et des impressions sur ce qu'ils lisent.
- Favoriser les interactions positives et à diminuer les interactions négatives entre les élèves concernant la lecture.
- Mettre en place des situations pédagogiques durant lesquelles les élèves peuvent faire des choix en ce qui concerne la lecture afin qu'ils puissent découvrir des textes qui rejoignent leurs intérêts.
- Proposer davantage de textes (littéraires ou courants) adaptés pour les élèves du 3e cycle éprouvant des difficultés en lecture et ayant des thématiques qui rejoignent les élèves de cet âge.

Recommandations qui concernent les directions d'écoles, les commissions scolaires et le milieu universitaire

- Trouver des façons de diminuer le roulement du personnel dans les écoles, particulièrement en milieu défavorisé, afin de permettre aux enseignants de mieux intervenir auprès des élèves.

Cette recommandation rejoint celle de Gauthier et Mellouki (2003), qui souhaitent conserver les enseignants d'expérience dans les écoles défavorisés.

- Mettre en place des formations pour mieux outiller les enseignants concernant les interventions efficaces pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés ou des troubles en lecture.
- Informer les enseignants, particulièrement ceux du 3e cycle, de l'importance de faire la lecture à voix haute aux élèves.

Cette recommandation est appuyée par les travaux de Baribeau (2004) et de Ivey et Broaddus (2001).

5.5 Contributions pour le milieu scientifique

L'utilisation de l'approche phénoménologique et de la méthode du récit de vie pour étudier le phénomène du non-engagement en lecture chez des enfants représente une innovation de cette recherche, car cette approche est peu utilisée chez les jeunes et cette méthode n'avait pas été employée à ce jour pour appréhender ce concept. En conséquence, il est pertinent que la chercheuse puisse dégager ce que l'utilisation de cette méthodologie a eu comme avantages, ainsi que les défis auxquels elle a dû faire face. Les avantages sont présentés ici, tandis que les défis seront discutés dans la section « Limites » de ce chapitre.

Tout d'abord, il faut mentionner que le fait d'utiliser l'entretien oral plutôt que de collecter les données à l'écrit a contribué à la richesse des propos obtenus des participants. En effet, il est très souvent ardu pour les élèves en difficultés de communiquer à l'écrit en raison de la surcharge cognitive occasionnée par les différents processus nécessaires à la rédaction d'un texte. Aussi, étant donné qu'il était demandé aux élèves de relater des expériences concrètes sous forme de récit, de nouveaux éléments concernant les aspects cognitifs, affectifs et sociaux, sont ressortis. Il était de toute évidence plus facile pour les jeunes de parler de leur vécu (aspect concret), que de parler de leurs difficultés, de leur démotivation, de leur non-engagement (aspects plus abstraits). De plus, le fait de rencontrer les enfants en

personne a permis de créer un lien entre la chercheuse et les participants, d'autant plus que chaque élève a été rencontré à deux reprises. Cette situation a facilité la réminiscence des souvenirs et a souvent donné lieu à des confidences qui ne seraient probablement jamais ressorties dans un contexte différent. Voici un exemple de ce que la relation de confiance a permis à Thierry de révéler à la chercheuse : « Des fois, quand ça me tente pas de lire, je passe des petits bouts. Aussi, durant les 15 minutes de lecture, je lis pas, je fais semblant. Je me cache derrière un livre pour dessiner à la place de lire ».

Aussi, comme le mentionne (Boutin, 2008), l'entretien permet au chercheur d'avoir une ouverture aux ambiguïtés et aux nuances. C'est cette ouverture qui a donné la possibilité de raffiner la compréhension du phénomène de non-engagement en lecture et d'accepter que, comme le démontre cette citation, tout n'est pas noir ou blanc pour les élèves :

Pour moi, si je commence à aimer un livre, je commence à aimer la lecture. Puis deux semaines après, si y'a un livre qui me déplaît vraiment, je déteste la lecture et j'ai plus le goût de lire. Mais là, ensuite, je recommence un livre qui est bon je vais recommencer à aimer ça, lire. - **Adèle**

Finalement, il est aussi apparu que la participation à la recherche a été pour les élèves une expérience positive, ce qui rejoint les propos de Boutin (2008). En effet, les enfants ont pu, grâce aux deux moments d'interview, réfléchir pour une première fois de façon consciente à leur histoire de lecteur et donner un sens à leur propre expérience. L'utilisation de l'approche et de la méthode utilisée a donc pu bénéficier à l'étude en cours et aux participants eux-mêmes, ce qui est une retombée fort positive tant pour l'un que pour l'autre et ce qui améliore la validité et la fiabilité (Seidman, 1998)

5.6 Limites de la recherche

Les limites principales de cette étude concernent les fondements épistémologiques qui la sous-tendent ainsi que l'approche qui en découle. En effet, la subjectivité

inhérente à la méthodologie employée ainsi que le petit nombre de participants rencontrés ne permet pas de généraliser les résultats obtenus, ce qui ne constitue pas, de toute façon, une visée des recherches interprétatives/qualitatives. Néanmoins, cette limite représente aussi un avantage, car c'est l'approche et la méthode employées de même que le petit nombre d'élèves interviewés qui ont permis d'obtenir des résultats riches et diversifiés et qui offrent la possibilité d'approfondir la compréhension du phénomène de non-engagement en lecture. Cependant, tel qu'il a été mentionné dans la section précédente, l'utilisation de cette méthodologie a posé des défis à la chercheuse et ceux-ci devraient être pris en compte dans les recherches ultérieures qui voudraient utiliser ces approches et méthodes avec des enfants afin d'étudier l'engagement en lecture.

Tout d'abord, bien que l'utilisation de l'entretien avec des élèves en difficulté représente sans aucun doute un avantage, il est apparu que, pour certains enfants éprouvant de très grandes difficultés, le schéma du récit était affecté même à l'oral. La reconstruction du discours, par la rédaction de profils, doit donc faire partie du traitement des données dans ce type de recherche. De plus, certains élèves avaient tendance à répondre avec peu de mots et arrivaient difficilement à étayer leurs propos. Le chercheur qui désire utiliser l'entretien avec des enfants en difficulté doit donc être capable de relancer la discussion, posséder de bonnes habiletés de communication et être disponible pour rencontrer les participants plus d'une fois. Finalement, les chercheurs qui désirent utiliser l'entretien de recherche qualitatif doivent prendre conscience que les réponses obtenues peuvent être données pour plaire à l'interviewer. Cette réalité est encore plus présente lorsque les interviewés sont des enfants qui sont face à un adulte. Même si ce dernier tente de ne pas se placer en relation d'autorité, l'enfant aura tendance à « contrôler » ses propos, car il reste conscient qu'il s'adresse à un adulte et non à un pair. Cet effet doit donc être pris en compte lors de l'analyse des données récoltées.

5.7 Pistes pour des recherches futures

Le concept d'engagement en lecture est, tel que démontré dans la problématique de cette recherche, un objet encore peu étudié, particulièrement en milieu francophone. De plus, comme le mentionne Ivey (1999), chaque lecteur présente une grande complexité et des études supplémentaires sont nécessaires afin de mieux connaître ce qui est susceptible de favoriser l'engagement en lecture des élèves de la fin du primaire. La présente recherche se veut donc un premier pas en milieu québécois dans l'étude du concept d'engagement en lecture selon les trois dimensions (affective, cognitive, sociale) tel que défini par Guthrie et Wigfield (2000). Afin de poursuivre l'objectif de cette étude, qui était d'améliorer la compréhension du phénomène de non-engagement en lecture chez les élèves de la fin du primaire, des recherches subséquentes pourraient porter, par exemple, sur le début de la construction de l'engagement en lecture chez les élèves du premier cycle. D'autres recherches pourraient s'intéresser plus spécifiquement aux pratiques enseignantes qui sont favorables pour susciter l'engagement en lecture chez les élèves. En effet, comme le démontrent les résultats de ce mémoire, l'enseignant semble être une clé importante pour intervenir autant dans la dimension affective, que dans la dimension cognitive et que dans la dimension sociale de l'engagement en lecture, et ce, en faisant vivre des expériences en lien avec la lecture aux élèves.

5.8 Conclusion de ce chapitre

La discussion de cette recherche a démontré que les résultats obtenus rejoignent ceux d'études réalisées précédemment, mais permettent également d'améliorer la compréhension du phénomène de non-engagement vécu par certains élèves de la fin du primaire. En effet, les enfants qui ont participé à cette étude ont vécu non seulement des expériences négatives en lien avec la lecture, mais également des expériences positives. Ces expériences se situent tant dans la dimension affective, cognitive que sociale de l'acte de lire et interviennent dans le processus d'engagement en lecture. De plus, les résultats démontrent que, bien que nécessaire à l'engagement, la motivation n'est pas suffisante pour le susciter lorsque

des difficultés cognitives sont vécues par les élèves. Il apparaît donc essentiel que tant le milieu familial, scolaire et scientifique tienne compte des recommandations qui ont été élaborées en lien avec les résultats de cette étude.

CONCLUSION

La problématique de cette recherche a mis en évidence l'importance pour les individus composant la société actuelle de posséder un haut niveau de littératie (CCA, 2008; OCDE, 2000; Torgesen, 2002). Plusieurs études ont d'ailleurs démontré qu'il existe des liens entre la réussite en lecture, la réussite scolaire et le niveau de littératie (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi, et Tonks, 2004; ISQ, 2006; Lee, 2002; OCDE, 2000; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009). De plus, depuis quelques décennies, des chercheurs ont réussi à faire ressortir plusieurs facteurs qui favorisent la réussite en lecture (Giasson et Saint-Laurent, 2004), mais ce n'est que plus récemment que l'engagement en lecture, qui comporte des dimensions cognitive, affective et sociale (Guthrie et Wigfield, 2000), a été identifié comme un élément pouvant intervenir dans la réussite en lecture (Stanovich, 1986; Turcotte, 2007). Quelques études ont été réalisées afin de mieux comprendre le rôle de l'engagement en lecture concernant la réussite dans ce domaine (Almasi, McKeown, et Beck, 1996; Cole, 2003; Ivey, 1999; Ivey et Broaddus, 2001; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi et Tonks, 2004). Certaines de ces études ont fait ressortir l'importance des expériences positives ou négatives vécues en lien avec la lecture (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009; Strommen et Mates, 2004), car celles-ci peuvent influencer l'engagement en lecture et même mener vers un non-engagement. Cependant, comme le mentionne Baribeau (2004), il est nécessaire de se pencher davantage sur les expériences de lecteur vécues durant l'enfance afin de mieux comprendre la manière dont celles-ci interviennent favorablement ou défavorablement dans le processus d'engagement. C'était précisément l'objectif

général de ce mémoire : mieux comprendre le phénomène du non-engagement en lecture vécu par certains élèves de la 6e année du primaire.

Plus spécifiquement, cette recherche visait deux objectifs. Le premier était de décrire les expériences marquantes, rapportées par le récit de vie de lecteurs non engagés de la 6e année du primaire, qui pourrait avoir influencé leur engagement en lecture. Le deuxième était de mieux comprendre, à partir du discours de ces élèves, comment favoriser l'engagement en lecture.

Les données récoltées à l'aide d'entretien auprès de six élèves de la 6e année pouvant être décrits comme non engagés en lecture ont permis de dégager des éléments nouveaux qui améliorent la compréhension du phénomène du non-engagement en lecture vécu par certains élèves de la fin du primaire. Les récits obtenus démontrent que les élèves interviewés dans le cadre de cette recherche ont tous vécu des expériences négatives en lien avec la lecture, et ce, que ce soit avec un parent, avec l'enseignant ou avec les pairs, ce qui rejoint les conclusions d'études antérieures (Baribeau, 2004; Médeiros, 2009). De plus, un nouvel élément se référant aux difficultés éprouvées par ces élèves s'est révélé comme étant déterminant dans leur non-engagement envers la lecture. Cependant, les élèves ont aussi raconté plusieurs expériences positives vécues dans trois contextes différents: avec des pairs, lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute et lorsqu'ils lisent par choix. Néanmoins, bien que tous les participants aient raconté des expériences positives durant lesquelles ils étaient motivés à lire, celles-ci n'étaient pas suffisantes pour contrer leurs difficultés en lecture et les mener vers un engagement significatif en lecture.

Cette recherche a démontré que les expériences négatives autant que les expériences positives interagissent avec le processus d'engagement et que ces expériences touchent les trois dimensions de l'engagement en lecture (affective, cognitive et sociale). Des implications pratiques et scientifiques peuvent être dégagées. Sur le plan pratique, de façon générale, la famille et le milieu scolaire

doivent mettre en place des moyens pour aider les enfants à surmonter leurs difficultés tout en suscitant l'intérêt pour la lecture. Sur le plan scientifique, il faut retenir que l'utilisation d'une approche phénoménologique et de la méthode du récit de vie constituent des façons nouvelles et pertinentes de récolter des données auprès de jeunes participants. Évidemment, les données obtenues avec une telle méthodologie ne permettent pas de généraliser les résultats, il s'agit d'une limite de cette recherche, mais la profondeur de l'analyse effectuée offre la possibilité d'améliorer la compréhension d'un phénomène complexe, tel que l'engagement en lecture.

En conclusion, il importe de rappeler que l'engagement en lecture, tant par sa complexité que par ses répercussions en lien avec la réussite scolaire, devra être étudié davantage dans l'avenir. Les chercheurs devront s'intéresser à cet objet d'étude en se demandant, par exemple :

- Comment le processus d'engagement en lecture se met-il en place dans la petite enfance?
- Quelles pratiques enseignantes fondées sur les besoins cognitifs et affectifs des élèves sont favorables à l'engagement en lecture?
- Que deviennent les adultes qui étaient des enfants non engagés en lecture?

Les résultats des recherches à venir qui porteront sur l'engagement en lecture pourront répondre à ces questions et à bien d'autres. C'est le souhait final de l'auteure de ce mémoire, car il faut espérer qu'à l'avenir, de moins en moins d'enfants pourront être décrits comme des lecteurs non engagés.

RÉFÉRENCES

- Almasi, J.F., McKeown, M.G., et Beck, I.L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of literacy research*, 1, 107-146.
- Alvermann, D. (2003). *Seeing Themselves as Capable and Engaged Readers : Adolescents and Re/Mediated Instruction* [En ligne]. Accès : <http://www.ncrel.org/litweb/readers/index.html>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Baker, L. et Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baribeau, C. (2004). Les profils d'adolescents lecteurs. Dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (p. 219-245). Ste-Foy, Québec : Éditions Multimondes.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Bintz, W.P. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4, 12-24.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (Éds.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 61-80). Sherbrooke, Québec : Éditions CRP.

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif* (2e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 430-460.
- Cole, J.E. (2002/2003). What motivates students to read ? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56, 326-36.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littérature* [En ligne]. Accès : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/ReadingFuture/ReadingFutureReport-2.html>
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Montréal, Québec : Les Éditions Québecor.
- Dyke, Nathalie. (2007). *Liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise. Rapport final*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. (2003). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. Dans J.F. Kavanagh et I.G. Mattingley (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gauthier, C. et 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, Québec: Gouvernement du Québec.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture*. Montréal, Québec : De la Chenelière/McGraw-Hill.

- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. (2e édition). Boucherville, Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire. Rapport synthèse*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Giasson, J., et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Québec : Éditions Ville-Marie.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P. McCann, A. D., et Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J.T., et Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, et R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, III*, 403-422. New York, NY: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., et Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, 1-30.
- Institut de la statistique Québec. (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes.

- 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.
- Jiménez, R.T. (1997). The Strategic Reading Abilities and Potential of Five Low-Literacy Latina/o Readers in Middle School. *Reading Research Quarterly* [En ligne], 32(3), 224-243. Accès : <http://www.jstor.org/stable/748132>
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions CRP.
- Leach, J.M., Scarborough, H.S., et Rescoria, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of educational psychology*, 95, 211-224.
- Lee, E. (2002). Adolescent literacy: current status. *English Quarterly*, 34(3).
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec : Éditions Multimondes.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Martinez, J-P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur : Le grand malentendu*. Montréal, Québec : Les 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). Université du Québec à Montréal.

- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., et Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-935.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Direction des programmes, service du primaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture* [En ligne]. Accès : www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1055>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indices de défavorisation – Édition 2009-2010* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (s.d.). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/index.htm>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et Côté Tenue de soirée*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, A. (2009). Phénoménologique (méthode de l'analyse). Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3e éd. Paris, France : Armand Colin Éditeur.

North Central Regional Educational Laboratory. (2005). *Quick Key 10 Action Guide : Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy* [En ligne]. Accès : <http://www.ncrel.org/litweb/adolescent/qkey10/qkey10.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques et Ministre de l'Industrie du Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* [En ligne]. Accès : www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf

Paillé, P. (2009). Échantillonnage théorique. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin Éditeur.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. New York, NY: The Guilford Press.

Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, R., Block, C.C., et Morrow, L.M. (2001). Thought about teacher development. Concluding reflections. Dans *Learning to read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York, NY: The Guilford Press.

Raybaut, P. (2009). Récits de vie (méthode des). Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin Éditeur.

Reeve, J. (2004). *Understanding motivation and emotion* (4e éd.). New York, NY: Wiley.

Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.) (2007). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Éditions Le Robert.

Sanacore, J., Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump : Our Point of View. *The Educational Forum*, 73, 67-74

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198) Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 109-121) Sherbrooke, Québec : Éditions CRP.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., et Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of cross-cultural psychology*, 33, 464-481.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research* (3e édition). New York, NY: Teachers College Press.
- 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.
- Strommen, L., et Mates, B. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. doi: 10.1598/JAAL.48.3.1
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A. et Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85-106. doi : 10.1007/s11145-008-9133-y
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 55-64.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R., et Cartier, S.C. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire - À l'usage de tous les enseignants du 1er cycle du secondaire. Guide de l'enseignant et guide de l'élève*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Coordination des interventions en milieu défavorisé.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.

Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *The Reading Teacher*, 55, 568-569.

APPENDICE A

CINQ NIVEAUX DE LITTÉRATIE (OCDE, 2000)

Le **niveau 1** dénote un niveau de compétences très faible; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

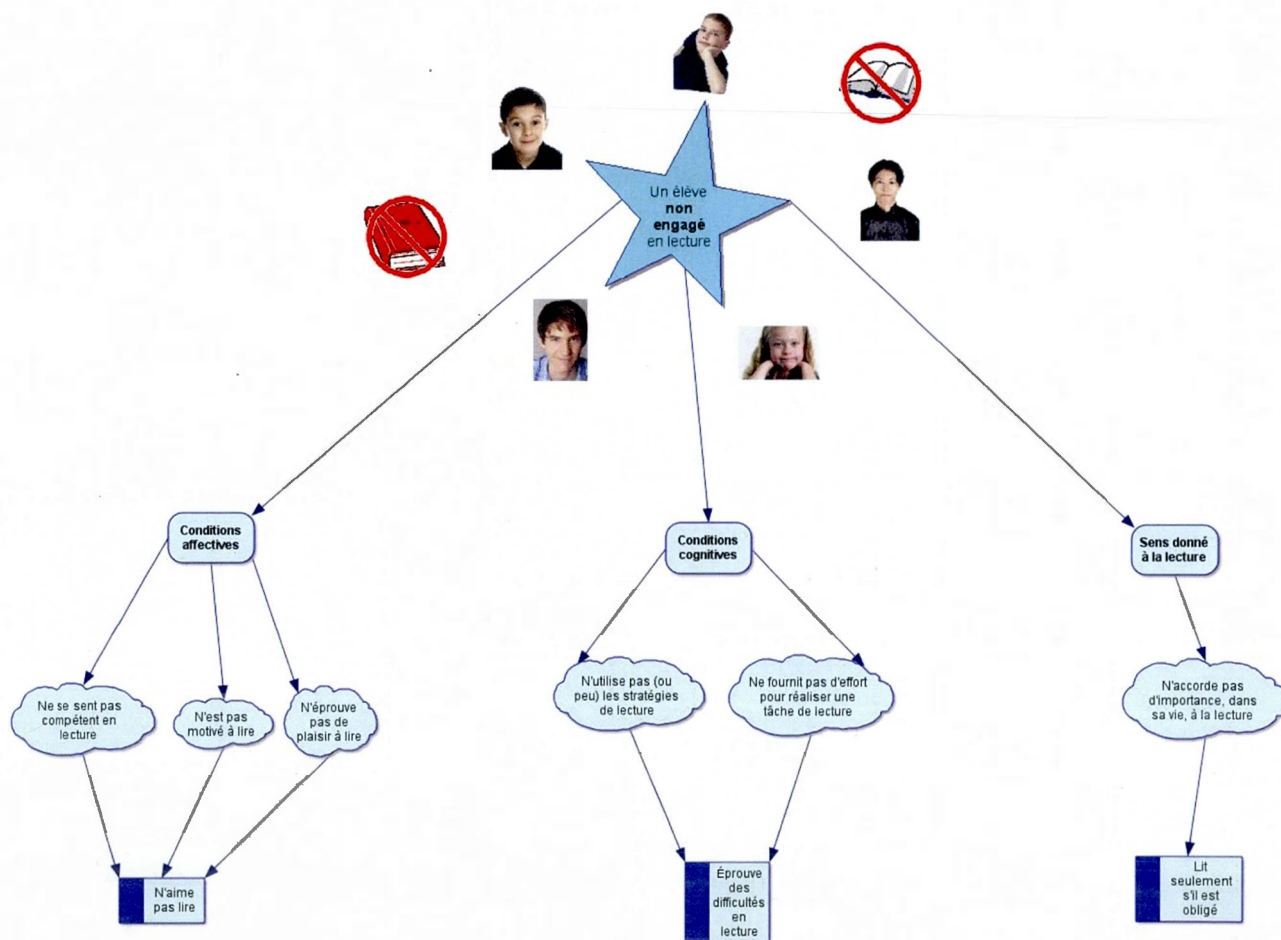
Les répondants de **niveau 2** peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.

Le **niveau 3** est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.

Sont classés dans les **niveaux 4 et 5** les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

APPENDICE B

RÉSEAU DE CONCEPT POUR LES ENSEIGNANTES



Viviane Boucher, avril 2011

Inspiré de "Engager l'élève du primaire en lecture", Catherine Turcotte, 2007

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTRETIEN

Pistes de départ :

« C'est quoi, la lecture, pour toi? »

« Dessine-moi (ou raconte-moi ou écris-moi) ton tout premier souvenir de lecture. »

Thèmes à explorer :

Note : Il n'est pas nécessaire d'aborder tous les thèmes, ni de poser les questions telles quelles. Ce ne sont que des exemples...

1) La famille

Ex. : « Raconte-moi ce qui concerne la lecture chez toi. Est-ce qu'il y a des livres? Lesquels? Tes parents lisent-ils? Tes frères et sœurs? »

2) Les amis

Ex : « Selon toi, grâce à quoi ou grâce à qui ceux qui aiment la lecture ont-ils développé ce goût? »

Ex. : « Et toi, pourquoi penses-tu que tu ne l'as pas développé? »

3) Les débuts de l'apprentissage de la lecture à l'école

Ex. : « Raconte-moi comment tu as appris à lire. »

4) La lecture à la fin du primaire (actuellement)

Ex. : « Depuis les dernières années, décris-moi ce que tu es comme lecteur. Est-ce que ça a changé? Est-ce que c'est la même chose que quand tu étais plus jeune? »

5) Le vécu de la lecture dans la classe de Madame X

Ex. : « Raconte-moi comment se vit la lecture dans ta classe. Est-ce que c'est comme les années passées? »

6) Les dimensions de la lecture

6a) Affective

Ex. : « J'aimerais que tu me racontes une situation où tu n'as eu aucun plaisir à lire. Où étais-tu? Que lisais-tu? Comment étais-tu installé? Combien de temps ça a duré? »

Ex. : « Maintenant, j'aimerais que tu me racontes une situation, un moment où tu as eu du plaisir à lire. Où étais-tu? Que lisais-tu? Comment étais-tu installé? Pendant combien de temps as-tu lu? »

Ex. : « Selon toi, qu'est-ce qu'il faut pour que ce soit plaisant, lire? Tu peux aussi mentionner des choses qui ne doivent pas être présentes. »

Ex. : « Si tu étais un magicien, qu'est-ce que tu changerais à l'école pour que, soudain, tout le monde aime lire? Qu'est-ce qui devrait changer autour de toi, à la maison, dans ton milieu d'amis? Y a-t-il quelque chose qui devrait absolument être présent? »

6b) Cognitive

Ex. : « On dit ou entend souvent dire que les filles sont meilleures en lecture que les garçons. Es-tu d'accord? Pourquoi? »

Ex. : « On dit aussi que ceux ou celles qui réussissent bien à l'école et qui ont de bonnes notes sont de bons lecteurs. Es-tu d'accord avec ça? Pourquoi? »

6c) Sens

Ex. : « Toi, quand tu lis, pourquoi lis-tu? Dans quel but? »

Ex. : « Quel sens prend la lecture, pour toi? »

6d) Sociale

Ex. : « Penses-tu qu'il faut discuter des lectures qu'on fait? Toi, le fais-tu? Avec qui? »

APPENDICE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Accueil :

1) Remercier d'avoir accepté de me rencontrer.

2) Demander si l'enseignante a expliqué pourquoi je désirais le rencontrer.

3) Expliquer (en tenant compte de la réponse précédente) pourquoi je désirais le rencontrer :

« Certaines personnes aiment lire, d'autres n'aiment pas lire. Dans ma recherche à l'université, j'aimerais mieux comprendre ce que vivent des élèves de 6^e année qui n'aiment pas lire. J'ai demandé à Madame X de demander à des élèves qui n'aime pas lire de me rencontrer pour discuter de ce sujet. »

4) Expliquer comment se dérouleront les entretiens :

« Si tu veux bien discuter avec moi, voici comment ça se déroulerait. On se rencontre aujourd'hui. Je te pose quelques questions et tu me parles librement. Ensuite, je reviens demain et on poursuit la discussion. De cette façon, tu vas pouvoir réfléchir ce soir et ça va te permettre de t'assurer que tu n'as pas oublié de me dire quelque chose aujourd'hui. »

« J'ai apporté des feuilles avec quelques questions auxquelles j'ai pensé, mais tu peux ajouter ce que tu veux. Je vais parfois prendre des notes pour m'aider à me souvenir. Mais surtout, je vais enregistrer notre conversation pour pouvoir la réécouter chez moi et vraiment bien comprendre ce que tu vas m'avoir dit. »

5) Explication des règles d'éthique et de consentement :

« Évidemment tout ce que tu me raconteras restera entre nous deux seulement. Lorsque j'aurai écouté l'enregistrement, il sera effacé de mon iPhone. Je ne raconterai pas ce que tu m'auras dit ni à Madame X, ni aux autres élèves, ni aux membres du personnel de l'école. Si jamais je veux expliquer à une personne à l'université ce que j'ai mieux compris des élèves qui n'aiment pas lire, je ne dirai jamais ton nom. »

« Bien sûr, si tu acceptes de discuter avec moi, tu peux en tout temps refuser de répondre à une question ou encore me dire que tu ne veux plus participer à ma recherche et tu n'auras pas à me dire pourquoi tu arrêtes ».

« Je crois t'avoir expliqué ce que je trouve important que tu comprennes avant d'accepter de participer. Mais avant que tu me donnes ta réponse, j'aimerais savoir si tu as des questions. »

6) Répondre aux questions de l'élève, puis lui demander s'il désire discuter avec moi :

« Alors, est-ce que tu désires discuter avec moi? »

Déroulement de l'entretien

- Poser la question de départ

- Aborder les thèmes du canevas d'entretien de façon souple, mais de façon cohérente
- S'assurer de la compréhension des questions, les reformuler au besoin
- Accepter les silences
- Après chacun des thèmes, résumer en reformulant ce que l'élève a dit et s'assurer d'avoir bien compris ce qu'il a dit
- Demander s'il a quelque chose à ajouter

Conclusion de l'entretien

- S'assurer d'avoir couverts tous les thèmes
- Faire une synthèse avec l'élève et valider ma compréhension de ses propos (cela servira aussi de triangulation)
- Demander s'il a quelque chose à ajouter
- Lui demander comment il a vécu ce moment de discussion (rétroaction affective)
- Lui rappeler que, s'il le désire toujours, on se rencontrera le lendemain.
- Le remercier de sa collaboration!

APPENDICE E

LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Le 4 avril 2011

Chers parents,

L'école XXXXXXXX et l'Université du Québec à Montréal ont mis sur pied un projet qui vise la réussite en lecture des élèves de la sixième année. Cette recherche est subventionnée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Dans le cadre de ce projet, nous aimerions rencontrer des élèves afin de mieux comprendre leur relation avec la lecture. Nous vous demandons la permission de discuter avec votre enfant concernant sa relation avec la lecture. Nous prévoyons rencontrer les enfants à une ou deux reprises, à l'école, durant les heures de classe. L'enseignante de votre enfant nous aura autorisés à discuter avec ses élèves.

Chaque rencontre durera environ 45 minutes. Si votre enfant est fatigué ou dérangé par cette situation, il pourra s'arrêter ou abandonner en tout temps sans problème. La participation de votre enfant à la recherche est volontaire et libre. Ce qui sera discuté lors des entretiens restera confidentiel. Il est possible que nous conservions quelques phrases dites par les élèves pour les présenter dans nos résultats de recherche, mais aucune indication ne sera donnée sur l'identité d'un élève en particulier.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec Viviane Boucher, étudiante à la maîtrise en éducation.

Vous pouvez communiquer également avec Catherine Turcotte, responsable du projet, au (514) 987-3000 poste 3090.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez également vous adresser à Louise Arvisais, du service recherche-crédation de l'UQAM (arvisais.louise@uqam.ca) au (514) 987-3000, poste 7753.

Autorisation pour mon enfant

Nom de l'enfant : _____

Nom du parent (ou du tuteur) : _____

J'ai pris connaissance des modalités de participation de mon enfant et j'autorise l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal, sous la responsabilité de la chercheuse Catherine Turcotte, à ce que Viviane Boucher, étudiante à la maîtrise, discute avec mon enfant de sa relation avec la lecture.

Veuillez cocher :

OUI _____

NON _____

Je signe : _____

Date : _____

Veuillez retourner ce formulaire à l'enseignante de votre enfant. Merci!

APPENDICE F

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

UQAM Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains
Université du Québec à Montréal

No. 081261
080911

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Catherine Turcotte
Unité(s) : Département d'éducation et formation spécialisées
Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) :
Titre du projet : « *Construire des pratiques d'enseignement de la lecture efficaces pour stimuler la réussite des élèves de troisième cycle du primaire en difficulté* ».
Étudiant(e) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :
Catherine Croisetière et Viviane Boucher (maîtrise en éducation).

Le protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

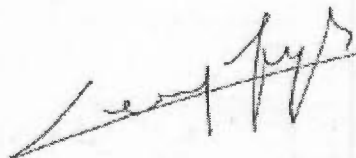
Le présent certificat est valide jusqu'au 28 mai 2010.
Date de la remise du rapport d'avancement du projet à des fins de renouvellement du certificat : 28 avril 2010.
(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continuu.htm>)

Membres du Comité

Membre	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Doctorat en sciences neurologiques	Kinanthropologie
Henriette Bilodeau	Doctorat en santé publique	Organisation et ressources humaines
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Joseph Josy Lévy	Doctorat en anthropologie	Sexologie
Francine M Mayer	Doctorat en anthropologie (biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Doctorat en théologie	Philosophie
Jocelyne Thériault	Doctorat en psychologie (intervention)	Sexologie

Date de la réunion du Comité : 16 juin 2008
Date d'émission initiale du certificat : 27 juin 2008
Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 28 mai 2009 R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :



Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président