



**L'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle
du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture**

par Marylin Hervieux

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M. A.) en éducation**

Québec, Canada

© Marylin Hervieux, 2026

RÉSUMÉ

La motivation en lecture diminue tout au long du parcours scolaire des élèves (Lebrun et Baribeau, 2003; McKenna et al., 1995; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007). Cette diminution de la motivation à lire des textes scolaires est encore plus importante chez les élèves éprouvant des difficultés en lecture (MÉLS, 2012a). L'enseignante, par le rôle prépondérant qu'elle joue auprès des élèves, peut influencer la motivation et l'engagement des élèves en lecture. La présente recherche mise donc sur la compréhension d'une pratique pédagogique misant sur l'utilisation, par l'enseignante, de la littérature jeunesse en classe et son apport sur la motivation et l'engagement des élèves. Plus précisément, l'étude permet de comprendre comment la motivation et l'engagement en contexte d'apprentissage de la lecture peuvent être soutenus par l'utilisation du dispositif de lecture interactive au deuxième cycle du primaire. Deux objectifs spécifiques sont visés, soit 1) décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive et 2) décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture. La collecte de données s'est effectuée auprès de 19 élèves de quatrième année aux compétences variées en lecture. Une démarche d'analyse inductive des données a permis de démontrer, de manière générale, un apport positif de l'activité de lecture interactive sur deux des trois déterminants de la motivation, soit la perception des élèves de la valeur de la tâche, de même que la perception de leur compétence à réaliser la tâche. Les résultats révèlent également que les élèves manifestent quatre types d'engagement pendant une activité de lecture interactive : comportemental, cognitif, émotionnel et social. Il s'avère cependant que l'apport de la lecture interactive est plus significatif sur l'engagement comportemental, social et cognitif des élèves qu'il ne l'est au niveau émotionnel. L'interprétation des résultats a permis d'établir cinq constats. Ceux-ci guideront les acteurs du milieu scolaire, conseillers pédagogiques, enseignantes et futures enseignantes, dans l'utilisation du dispositif de lecture interactive à son plein potentiel en classe, afin de soutenir efficacement la motivation et l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture.

Mots clés : littérature jeunesse, lecture interactive, motivation, engagement

ABSTRACT

Reading motivation tends to decline throughout students' schooling (Lebrun & Baribeau, 2003; McKenna et al., 1995; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007), particularly among those experiencing reading difficulties (MÉLS, 2012a). Teachers, through their pivotal role, can influence students' motivation and engagement in reading. This study explores how the use of children's literature in class, through interactive reading, supports motivation and engagement in reading at the second cycle of elementary school. Specifically, the research aims to (1) describe students' engagement during interactive reading and (2) examine its contribution to students' perception of their motivation in reading contexts. Data were collected from 19 fourth-grade students with varying reading abilities. An inductive analysis revealed a positive impact of interactive reading on two key determinants of motivation: perceived task value and perceived competence. Findings also indicate four types of engagement during interactive reading: behavioral, cognitive, emotional, and social. However, the impact appears stronger on behavioral, social, and cognitive engagement than emotional engagement. Five key insights emerged, offering guidance for educators and pedagogical advisors to maximize the potential of interactive reading in fostering motivation and engagement in reading.

Keywords: children's literature, interactive reading, motivation, engagement

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT.....	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
AVANT-PROPOS	XI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La place de la motivation en contexte scolaire.....	3
1.1.1 La motivation scolaire	4
1.1.2 L'état de la motivation en lecture au Québec	5
1.1.3 L'engagement	6
1.1.4 L'enseignante : un facteur d'influence	8
1.2 La littérature jeunesse au service de l'enseignement.....	11
1.2.1 Le caractère authentique de la littérature jeunesse	12
1.2.2 Le plaisir, une condition affective essentielle.....	12
1.2.3 La liberté pédagogique : un privilège de la littérature jeunesse.....	13
1.2.4 L'apport culturel de la littérature jeunesse	15
1.3 Le portrait de la recherche au Québec dans les domaines de la littérature jeunesse, la motivation et l'engagement en lecture.....	16
1.4 La question de recherche	18
CHAPITRE 2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 La motivation : d'un concept général à un concept spécifique au domaine de l'éducation	21
2.1.1 La théorie de l'autodétermination.....	22
2.1.1.1 La motivation extrinsèque	24
2.1.1.2 La motivation intrinsèque.....	25
2.1.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire	27
2.1.2.1 La composante 1 : le contexte	28
2.1.2.2 La composante 2 : les déterminants de la motivation.....	29
2.1.2.3 La composante 3 : les manifestations de la motivation	30

2.1.2.4 Les liens entre la dynamique motivationnelle et l'objet de recherche.....	31
2.1.3 La théorie attentes-valeur	31
2.1.3.1 L'intérêt.....	32
2.1.3.2 L'utilité, l'importance et les coûts associés.....	34
2.1.4 La complémentarité de la motivation et de l'engagement.....	35
2.1.4.1 L'engagement : un concept fondamental.....	37
2.1.4.2 L'engagement émotionnel.....	38
2.1.4.3 L'engagement comportemental.....	39
2.1.4.4 L'engagement cognitif.....	40
2.1.4.5 L'engagement social.....	41
2.1.5 La vue d'ensemble : émergence d'un modèle de dynamique motivationnelle.....	41
2.2 L'apprentissage de la lecture au deuxième cycle du primaire	43
2.3 La littérature jeunesse.....	44
2.3.1 L'œuvre résistante de qualité.....	45
2.3.2 L'album jeunesse.....	47
2.4 Les dispositifs en lecture	50
2.4.1 Le dispositif de la lecture interactive, un allié.....	52
2.5 La synthèse et les objectifs de recherche.....	54
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1 L'approche méthodologique.....	57
3.2 La planification de la collecte de données.....	58
3.2.1 La certification éthique.....	58
3.2.2 Le choix et le recrutement des participants	60
3.2.3 Le choix des techniques et des outils de collecte de données.....	61
3.2.3.1 L'observation directe et la grille d'observation.....	61
3.2.3.2 L'entretien de groupe semi-dirigé	63
3.2.4 La mise à l'essai du schéma d'entretien	65
3.3 La collecte de données.....	65
3.3.1 L'observation directe.....	65
3.3.2 L'entretien de groupe semi-dirigé	66
3.4 La phase de traitement et d'analyse des données	68
3.4.1 La démarche d'analyse inductive	68
3.5 La conclusion.....	70

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS	71
4.1 La description des manifestations d’engagement des élèves en contexte de lecture interactive	71
4.1.1 Le portrait global de l’engagement.....	72
4.1.2 Les manifestations d’engagement comportemental.....	73
4.1.3 Les manifestations d’engagement social	75
4.1.4 Les manifestations d’engagement cognitif	78
4.1.5 Les manifestations d’engagement émotionnel.....	80
4.1.6 Le résumé des résultats pour l’objectif « Décrire les manifestations d’engagement des élèves en contexte de lecture interactive »	85
4.2 La description de l’apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d’apprentissage de la lecture	86
4.2.1 La description de l’apport de la lecture interactive sur le déterminant motivationnel « Perception de la valeur de la tâche »	87
4.2.2 La description de l’apport de la lecture interactive sur le déterminant motivationnel « Perception de leur compétence »	96
4.2.3 Le résumé des résultats pour l’objectif « Décrire l’apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d’apprentissage de la lecture »	100
4.3 La conclusion.....	102
CHAPITRE 5	103
5.1 Les constats issus de l’interprétation des résultats obtenus en lien avec le premier objectif..	104
5.1.1 Le premier constat : L’engagement social et l’engagement cognitif lors d’une activité de lecture interactive sont principalement influencés par les pratiques de l’enseignante en matière de gestion des situations d’interaction.	104
5.1.2 Le deuxième constat : L’engagement émotionnel et l’intérêt des élèves lors d’une activité de lecture interactive sont principalement influencés par l’album et ses caractéristiques.	107
5.2 L’interprétation des constats issus des résultats obtenus en lien avec le deuxième objectif ..	108
5.2.1 Le troisième constat : L’animation de l’enseignante lors de la lecture de l’album stimule l’intérêt des élèves, influençant ainsi la valeur qu’ils accorderont à l’activité de lecture interactive.	108
5.2.2 Le quatrième constat : La lecture à voix haute par l’adulte, caractérisant l’activité de lecture interactive, contribue à une perception plus négative des élèves de son utilité en rapport à sa capacité à développer leur compétence à lire.....	111
5.2.3 Le cinquième constat : L’activité de lecture interactive s’inscrit dans une perspective inclusive.....	112
5.3 Les limites et les perspectives pour de futures recherches	113
5.4 Les retombées scientifiques et professionnelles	114

CONCLUSION.....	116
BIBLIOGRAPHIE.....	119
ANNEXE I.....	133
ANNEXE II.....	137
ANNEXE III.....	138
ANNEXE IV.....	139
ANNEXE V.....	141
ANNEXE VI.....	145

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : <i>La catégorisation des albums selon Lépine (2012)</i>	48
TABLEAU 2 : <i>Des dispositifs en lecture adaptés de Dupin de Saint-André et al. (2022b)</i>	51
TABLEAU 3: <i>La vue d'ensemble des étapes menant à la collecte de données</i>	67
TABLEAU 4: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Interagir verbalement avec l'enseignante"</i>	77
TABLEAU 5: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Interagir non verbalement avec l'enseignante"</i>	77
TABLEAU 6: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa joie"</i>	81
TABLEAU 7: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer son doute/hésitation"</i>	82
TABLEAU 8: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer son malaise"</i>	83
TABLEAU 9: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa surprise"</i>	83
TABLEAU 10: <i>Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa déception"</i>	84
TABLEAU 11: <i>Des exemples de manifestations d'intérêt liées à l'animation de l'enseignante</i>	89
TABLEAU 12: <i>Des exemples de manifestations d'intérêt liées à une caractéristique de l'album</i> ...	90
TABLEAU 13: <i>Des exemples de manifestations de désintérêt liées à une caractéristique de l'album</i>	91
TABLEAU 14: <i>Des exemples de manifestations d'intérêt liées à des caractéristiques du dispositif de lecture interactive</i>	92
TABLEAU 15: <i>Des exemples d'extraits pour chaque sous-catégorie émergente de la catégorie "Utilité" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"</i>	95

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1-Les diverses formes d'engagement (Archambault et Chouinard, 2022, p.89).....	6
FIGURE 2-Les sphères d'intervention en lecture (MÉLS, 2012a, p.29).....	7
FIGURE 3-Le continuum de la théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (2000a).....	24
FIGURE 4-Le modèle de la dynamique motivationnelle selon Viau et Louis, 1997, p. 146.....	28
FIGURE 5-Le modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse inspiré des travaux de Davis et al. (2022), Fredricks et al (2004), Viau et Louis (1997) et Wigfield et al. (2018)	42
FIGURE 6-Le modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive d'un album résistant	55
FIGURE 7: Le portrait global du nombre d'occurrences des manifestations par type d'engagement	72
FIGURE 8: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement comportemental	73
FIGURE 9: Les occurrences par élève pour la manifestation "Tourner la tête pour écouter la réponse d'un élève"	74
FIGURE 10: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement social.....	76
FIGURE 11: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement cognitif.....	78
FIGURE 12: Le nombre d'élèves par intervalle d'occurrences de la manifestation "Répondre à une question"	79
FIGURE 13: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement émotionnel	81
FIGURE 14: Le nombre d'unités de sens relevées par déterminant de la motivation.....	87
FIGURE 15: Le nombre d'unités de sens relevées par catégorie du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"	88
FIGURE 16: Le nombre d'unités de sens relevées par sous-catégorie émergente de la catégorie "Intérêt" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"	89
FIGURE 17: Le nombre d'unités de sens relevées par sous-catégorie émergente de la catégorie "Utilité" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"	94
FIGURE 18: Le nombre d'unités de sens relevées par catégorie du déterminant "Perception de la compétence"	97

REMERCIEMENTS

Réaliser des études universitaires de deuxième cycle a toujours fait partie de ma liste d'aspirations professionnelles. Aussi, j'étais consciente que de m'engager dans un projet aussi ambitieux à l'âge de 42 ans représenterait un défi en soi. En effet, ces quatre dernières années ont été l'occasion pour moi de comprendre le concept de dépassement de soi, le sentiment que l'on ressent lorsqu'on travaille sans relâche pour arriver à nos fins. Toutefois, je ne comprends toujours pas pourquoi j'ai cru bon de conjuguer mes études avec des entraînements sportifs visant à réaliser mon premier semi-marathon, un triathlon ou un ultra-trail. Peut-être est-ce ce qui se rapproche le plus de la fameuse « crise de la quarantaine »?

Je ne remercierai jamais assez ma directrice de maîtrise Pascale Thériault et ma co-directrice Marie-Pierre Baron d'avoir su cadrer mes idées de grandeur de manière à faire de ce mémoire, une entreprise réaliste. Pendant toutes ces années, vous avez cru en moi, plus que je ne croyais en moi parfois. Vous ne sembliez jamais douter... Quelle présence rassurante!

Merci à mes deux précieuses collègues enseignantes avec qui tout a commencé. Nous avons tellement grandi ensemble. Comme vous le dites si bien : « On ne reviendrait pas en arrière! »

J'ai une douce pensée pour ma maman et mon papa qui ont su me remplir d'amour chaque fois que nous discutons de mon projet d'études. La fierté dans vos yeux n'a pu que m'encourager à repousser mes limites.

Merci à mon amoureux, mon partenaire, mon « phare » Marc-André d'avoir été à mes côtés tout au long de cette aventure. À vous, Léanne, Zachary et Olivia... Que ce mémoire vous rappelle qu'il n'y a rien d'impossible et que la route de l'apprentissage, quel qu'il soit, ne se termine heureusement jamais.

AVANT-PROPOS

Dans le cadre de ma pratique professionnelle à titre de conseillère pédagogique, j'accompagne régulièrement des enseignantes¹ dans un processus de transformation de pratiques et de développement professionnel.

Le présent projet de recherche s'inscrit d'ailleurs dans le prolongement de l'accompagnement professionnel, entre 2019 et 2022, de trois enseignantes de deuxième cycle du primaire désireuses d'apporter des changements à leur façon d'enseigner la lecture. En effet, ces enseignantes se sentaient souvent désemparées devant l'amotivation de certains élèves. Elles souhaitaient donc collaborer pour trouver une façon de soutenir plus efficacement la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

Une enseignante du groupe, qui faisait parfois la lecture de courts romans à voix haute en classe, avait remarqué des bienfaits liés à la motivation chez ses élèves. En effet, lors de ces moments de lecture, les élèves semblaient plus attentifs qu'à leur habitude, démontraient beaucoup d'intérêt et étaient impatients d'entendre la suite du livre. Après échanges et réflexion, les enseignantes ont conclu que l'intégration de la littérature jeunesse au quotidien, comme moyen de soutenir plus efficacement la motivation en lecture de leurs élèves, pourrait être une piste à explorer. Rapidement, elles se sont mises au travail en créant diverses situations d'apprentissage introduisant l'album jeunesse pour assurer l'enseignement de la lecture. Ainsi, depuis 2019, ces enseignantes accueillent dans leur classe des élèves qui vivent désormais l'apprentissage de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive dont l'album jeunesse est au cœur des interventions.

Cette récente façon d'aborder l'enseignement de la lecture a engendré des répercussions positives chez les enseignantes. Elles ont d'ailleurs rapporté un plaisir renouvelé à travailler différemment. Toutefois, ce sont leurs observations quant aux élèves qui les ont persuadées de persévérer dans la mise en œuvre de leur nouvelle façon d'enseigner. De fait, dès la mise à l'essai des situations d'apprentissage, les enseignantes ont décelé d'importants changements au niveau des comportements, attitudes et discours des élèves vis-à-vis la lecture. Elles avaient l'impression d'avoir réussi à atteindre leur objectif.

Il n'en fallait pas davantage pour piquer ma curiosité et prendre la décision d'entreprendre des démarches destinées à valider les perceptions des enseignantes quant aux manifestations d'engagement et de motivation observées chez leurs élèves lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide du dispositif de la lecture interactive d'œuvres de littérature jeunesse. Qui plus est, j'allais assurément m'attarder aux acteurs principaux : les élèves.

En définitive, le mémoire qui suit n'aurait pu voir le jour sans cette rencontre déterminante entre une conseillère pédagogique et trois enseignantes du primaire engagées et déterminées à faire une différence auprès des élèves qui leur sont confiés 180 jours par année.

¹ Considérant la composition du corps enseignant au Québec, l'utilisation du féminin est privilégiée dans l'ensemble du mémoire sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

INTRODUCTION

La motivation et l'engagement dans les tâches scolaires sont des facteurs importants dans la persévérance scolaire et la réussite éducative (Archambault et Chouinard, 2022; Archambault et Makomombo, 2013). Toutefois, il semble que la motivation et l'engagement en lecture tendent à diminuer tout au long du parcours scolaire des élèves, et ce, dès le deuxième cycle du primaire (Lebrun et Baribeau, 2003; McKenna et al., 1995; MÉLS, 2012a; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007). Or, la littérature jeunesse possède des spécificités permettant de croire qu'elle pourrait susciter l'intérêt et le plaisir de lire des élèves. Le projet de recherche suivant s'intéresse à l'utilisation de la littérature jeunesse en classe et son apport à la motivation et à l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture. L'étude mise sur une exploration du sujet en passant par le point de vue des enfants. Cette perspective est cruciale pour mieux comprendre leur engagement et la dynamique motivationnelle qui s'installe dans un tel contexte.

Le mémoire se divise en cinq parties. Le premier chapitre explore la problématique. Il offre un portrait de l'état motivationnel des élèves du primaire au Québec en contexte d'apprentissage de la lecture, particulièrement ceux évoluant au deuxième cycle. Il propose également l'utilisation de la littérature jeunesse en classe par les enseignantes afin de soutenir leur motivation et se termine sur la question de recherche. Le deuxième chapitre propose, quant à lui, un cadre de référence qui définit les concepts essentiels du projet de recherche. Les liens entre ces concepts sont également soulignés menant à l'élaboration d'un modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse. Ce chapitre se termine sur la présentation de l'objectif général de recherche se divisant en deux objectifs plus spécifiques. Le troisième chapitre présente la méthodologie et les choix de l'étudiante-chercheuse relatifs à la collecte et l'analyse des données. Pour sa part, le quatrième chapitre expose les résultats obtenus à la suite du traitement de l'analyse des données. Finalement, le cinquième chapitre propose une interprétation des résultats obtenus prenant la forme de cinq constats. La conclusion de ce mémoire mettra en évidence certaines

conditions gagnantes lors de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe de façon à mieux soutenir la motivation et l'engagement des élèves de deuxième cycle du primaire.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

La motivation influence et détermine le comportement humain (Vallerand et Thill, 1993). En effet, l'étymologie latine du mot « movere » renvoie aux verbes « mouvoir, se déplacer » et suggère que tout individu, poussé par des raisons qui lui sont propres, décide ou non de se mettre en action (Reeves, 2017). Depuis bon nombre d'années, il est connu que la motivation occupe une place importante en éducation. En effet, lorsqu'il est question d'apprentissage, la motivation est identifiée comme une « composante clé » (Archambault et Chouinard, 2022, p.87) liée à l'apprentissage, à l'engagement et au rendement scolaires.

Ce chapitre abordera, dans un premier temps, l'état de la motivation en lecture des jeunes du primaire au Québec. Puis, il sera question d'un facteur d'influence en matière de motivation en lecture : l'enseignante. Ensuite, il ouvrira la porte à l'utilisation de la littérature jeunesse comme moyen d'assurer l'enseignement de la lecture de manière à soutenir la motivation des jeunes de deuxième cycle du primaire. Finalement, la formulation de la question de recherche viendra clore le chapitre.

1.1 La place de la motivation en contexte scolaire

Pendant la petite enfance, les diverses expérimentations d'un enfant, guidées par un plaisir interne et naturel (Charron et al., 2022), lui permettent de développer des intérêts personnels. De prime abord, ce sont ces intérêts individuels qui, lors de son entrée dans le monde scolaire, attisent son désir de s'engager dans les tâches. Les enfants amorcent généralement l'école avec une attitude positive, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture (Charron et al., 2022). Il est alors question, pour eux, d'une première expérience en matière de motivation scolaire.

1.1.1 La motivation scolaire

Pour les chercheurs adoptant une approche sociocognitive, la motivation scolaire prend sa source dans l'interaction entre les perceptions des élèves et le contexte dans lequel se déroulent leurs apprentissages (Viau, 2009). En effet, Viau (1994) définit la motivation scolaire, moteur inconscient qui explique et détermine les comportements adoptés par les individus en contexte éducatif, en ces termes : « [...] phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p.7). Archambault et Chouinard (2022) l'ont plutôt décrite comme un état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans les tâches scolaires, à adopter des comportements visant l'atteinte d'objectifs et à persévérer malgré les difficultés qui peuvent surgir. La notion d'engagement, présente dans ces deux définitions, suppose qu'une mise en action est essentielle de la part de l'élève lorsqu'il est question de motivation.

Les résultats d'une méta-analyse recensant 350 études provenant de différents pays sur les effets de la motivation scolaire (Howard et al., 2021) sont éloquentes. Ils indiquent effectivement qu'une motivation de qualité (c'est-à-dire guidée par le plaisir, l'utilité ou l'importance de la tâche ainsi que par un sentiment de compétence) est liée à une plus grande persévérance des élèves se traduisant par un engagement dans les tâches et la démonstration d'efforts soutenus. D'autres effets s'ajoutent également à la liste : des performances accrues, un meilleur bien-être, de même qu'un bon sentiment d'efficacité personnelle et une estime de soi élevée. Compte tenu des résultats de cette méta-analyse, il apparaît nécessaire d'examiner l'état réel de la motivation scolaire des élèves du primaire au Québec, particulièrement celui en lecture. En effet, la compréhension de l'écrit joue un rôle fondamental, car elle semble soutenir et faciliter l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires (Pelletier, 2005).

1.1.2 L'état de la motivation en lecture au Québec

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que, plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire au primaire, plus la motivation, dont celle en lecture, tend à diminuer (Lebrun et Baribeau, 2003; McKenna et al., 1995; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007). Le référentiel en lecture (MÉLS, 2012a) relève également une diminution de la motivation à lire des textes scolaires vers la fin du primaire et que cette tendance est plus importante chez les élèves en difficulté en lecture. Cette tendance peut s'expliquer par l'augmentation, à travers les années du primaire, de la complexité des textes, par l'exploration de sujets plus abstraits (Giasson, 2003), par la syntaxe des phrases et une structure des écrits plus compliquées (MÉLS, 2012a), de même que par les pratiques évaluatives qui se cristallisent autour du questionnaire écrit (Marcoux et Lépine, 2025). Chall et Jacobs (2003) mettent en évidence le phénomène du *fourth-grade slump*, particulièrement marqué chez les élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Ce phénomène renvoie à une baisse observée des compétences en lecture autour de la quatrième année du primaire. Cette diminution s'expliquerait notamment par un manque de fluidité en lecture ainsi que par une compréhension insuffisante d'un vocabulaire devenu plus abstrait ou littéraire, caractéristiques des textes auxquels les élèves sont désormais confrontés. En effet, au deuxième cycle du primaire, l'introduction de nouvelles matières au curriculum touchant le domaine de l'univers social (MÉQ, 2006) amène les élèves à passer de l'apprentissage de la lecture vers la lecture pour apprendre (Cartier, 2007). Cette nouvelle posture, par laquelle l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances par la lecture de textes informatifs, ne s'adopte pas sans difficulté. Au contraire, elle suppose une toute nouvelle gestion des situations de lecture reposant sur la compréhension d'un type de texte différent. En effet, Kim et Petscher (2021) affirment que chaque genre littéraire tend à solliciter des composantes distinctes de la compréhension. Turcotte et ses collaborateurs (2023) considèrent que les textes informatifs sont plus difficilement compris par les élèves en raison du lexique spécialisé qui les compose et une compréhension influencée par les connaissances sur le monde propres à chaque élève complexifiant ainsi la

formulation d'inférences. À partir de 10 ans, les élèves doivent également composer avec une modification des facteurs qui les motivent (MÉLS, 2012a). Comme la lecture est une activité qui se réalise de manière autonome et individuelle, les élèves de cet âge, naviguant vers l'adolescence, ont généralement tendance à délaisser progressivement cette activité au profit d'autres qui les conduisent à côtoyer les pairs, à la recherche de socialisation (Tremblay et al., 2022). Toutes ces raisons affectent la motivation de l'élève envers la lecture. Parmi les pistes qui s'offrent aux chercheurs pour comprendre ce phénomène, étudier le champ de l'engagement peut être envisagé.

1.1.3 L'engagement

Défini comme le niveau d'implication d'un élève dans les tâches scolaires, l'engagement est définitivement un facteur important dans la persévérance scolaire et la réussite éducative (Archambault et Chouinard, 2022; Archambault et Makomombo, 2013). De nature multidimensionnelle, il se décline principalement sous trois formes présentées dans la figure 1 : engagement comportemental, cognitif et affectif.

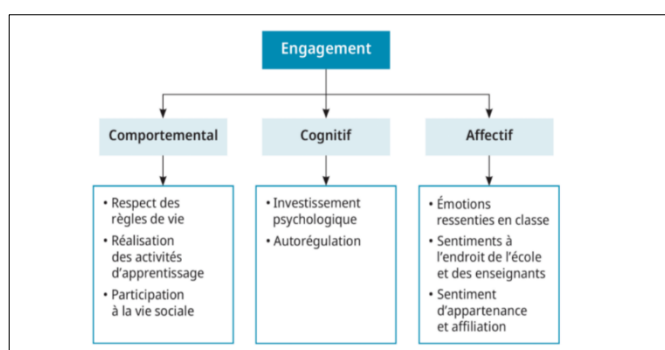


FIGURE 1-Les diverses formes d'engagement (Archambault et Chouinard, 2022, p.89)

Comme l'engagement et la motivation sont deux concepts étroitement liés, il est essentiel de les distinguer afin de mieux comprendre leurs rôles respectifs. Pour Archambault et Chouinard (2022), la motivation pousse la personne à s'engager, c'est-à-dire agir, mobiliser des stratégies et démontrer de l'intérêt de manière délibérée. C'est donc elle qui détermine la direction et l'intensité

de l'engagement. Toutefois, c'est la mise en action, caractéristique de l'engagement, qui différencie les deux concepts. Autrement dit, la motivation favorise l'engagement et, en retour, ce dernier facilite la motivation.

L'importance de s'attarder aux deux concepts dans le cadre de cette étude s'appuie, d'une part, sur la théorie de certains auteurs rapportant un aspect de réciprocité entre eux (Reeve et Lee, 2014) et, d'autre part, sur certains documents produits par le ministère de l'Éducation du Québec qui unissent ces deux concepts. En effet, le référentiel en lecture (MÉLS, 2012a) schématise l'enseignement de la compétence en utilisant des sphères d'intervention qui interagissent entre elles. Ces sphères assurent un enseignement efficace et équilibré et servent de repères à l'enseignante afin de planifier son intervention auprès des élèves. Quatre sphères d'intervention ont été ciblées : l'identification de mots, la fluidité en lecture, le vocabulaire et la compréhension (MÉLS, 2012a). Comme l'indique la figure 2, la motivation et l'engagement dans les tâches forment la cinquième sphère sur laquelle l'enseignante doit agir, au même titre qu'elle doit enseigner des éléments tirés des sphères plus formelles liées à l'acte de lire ou d'écrire.



FIGURE 2-Les sphères d'intervention en lecture (MÉLS, 2012, p.29)

Néanmoins, malgré une telle réciprocité, la motivation demeure un « vécu privé et non observable » (Reeve, 2017, p.13) et c'est l'engagement qui constitue le mode d'expression publique

de la motivation (Reeve, 2017). C'est donc dire que le concept d'engagement présente un avantage sur celui de la motivation pour les enseignantes. Ces dernières peuvent en observer les manifestations chez leurs élèves. Ces informations s'avèrent cruciales pour la mise en place d'actions destinées à soutenir la motivation dans leur classe.

1.1.4 L'enseignante : un facteur d'influence

Dans la littérature sur la motivation scolaire, plusieurs auteurs ont signifié le rôle important que joue l'enseignante auprès de l'élève. Dans son ouvrage *Introduction à la psychologie de la motivation*, Vallerand (1993) établit clairement les enjeux de la motivation et la place prépondérante qu'elle revêt en éducation considérant le fait que chaque élève passera au moins 20 000 heures en contexte éducationnel du préscolaire à la fin de son parcours secondaire. À travers les années, plusieurs documents ministériels ont été produits pour circonscrire ce rôle des enseignantes en matière d'apprentissage, de motivation scolaire et d'engagement. Depuis 2020, elles comptent dorénavant sur un référentiel de compétences professionnelles qui propose une compétence dédiée à la motivation scolaire : la compétence 8 intitulée « Soutenir le plaisir d'apprendre ». Elle spécifie que chaque enseignante a le devoir d'entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun (MÉQ, 2020). De même, la compétence 4, relative à la mise en œuvre d'activités pédagogiques, mise sur le choix d'approches et de stratégies variées, ainsi que sur la présentation de tâches stimulantes afin de susciter et de maintenir chez les élèves un engagement actif et cultiver leur autonomie. Il est aussi question de tenir compte du niveau de réussite des élèves et de proposer des occasions de retour réflexif pour favoriser leur capacité à faire la synthèse des apprentissages effectués (MÉQ, 2020). En agissant ainsi, l'enseignante permet à chaque élève de se sentir compétent.

Subséquentement, s'attarder aux divers rôles de l'enseignante face à la motivation scolaire apparaît incontournable. Vallerand (1993) met d'ailleurs de l'avant plusieurs déterminants motivationnels qui entraîneront des conséquences sur les élèves. Il évoque, entre autres, le style

d'enseignement adopté par l'enseignante. Viau et Louis (1997) ont également relevé cet élément comme un facteur fortement influant, développant, par le fait même, un modèle de dynamique motivationnelle dans lequel les perceptions qu'un élève a d'une activité d'apprentissage déterminent son engagement, sa persévérance, puis, ultimement, sa performance. Plus récemment, Wentzel et Brophy (2020), dans l'ouvrage *Motivating Students to Learn*, confirme combien les enseignantes, par le climat de classe et les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, peuvent influencer favorablement ou défavorablement la motivation des élèves et générer un niveau d'engagement optimal en classe ou de l'évitement. Archambault et Chouinard (2022), quant à eux, considèrent l'enseignante comme l'experte dont le jugement fait autorité en classe et dont les pratiques pédagogiques ont le pouvoir de susciter ou non l'intérêt des élèves. D'autres auteurs insistent : la motivation et l'engagement dans les tâches, qu'elles soient en lecture ou en écriture, doivent être les premières cibles d'intervention des enseignantes auprès des élèves du primaire et du secondaire, particulièrement les garçons, qui démontrent un profil motivationnel en français plus négatif que celui des filles (Bouffard et al., 2006).

En effet, l'enseignement de la lecture aux élèves de [la fin du primaire et du secondaire] ne peut donner de résultats positifs que s'il s'accompagne d'une préoccupation pour ces éléments, particulièrement pour les élèves peu enthousiastes en ce qui concerne la lecture et pour ceux qui ont de la difficulté à lire (MÉLS, 2012a, p.31).

La recherche de Boucher (2012) sur le phénomène du non-engagement en lecture est un exemple d'étude québécoise qui démontre l'influence du milieu scolaire sur la motivation et l'engagement des élèves. Par l'entremise de récits d'élèves de sixième année, Boucher (2012) a étudié les sources d'expériences qui peuvent soutenir ou non l'engagement des élèves en lecture. Elle démontre que certaines expériences négatives vécues auprès des parents, des pairs ou des enseignantes lors de l'apprentissage de la lecture ont exercé une influence défavorable sur l'engagement des élèves.

Malgré tout, il arrive que la motivation soit perçue, à tort, comme « un trait de caractère dichotomique » (Archambault et Chouinard, 2022, p.87) : un élève est soit motivé ou démotivé. Avec

un tel schème de pensée, l'implantation de nouvelles pratiques pour soutenir les élèves démotivés ou qui rencontrent des difficultés risque d'être ainsi remise en question en raison du doute que les enseignantes pourraient éprouver quant à la possibilité réelle d'influencer les élèves. La méta-analyse de Howard et al. (2022) sur les prédicteurs de la motivation scolaire démontre toutefois qu'il en est tout autrement. En effet, l'enseignante, en adoptant un mode de soutien en classe qui favorise l'autonomie des élèves et qui répond à leur besoin de compétence, est celle qui a le plus grand effet sur leur motivation. Cette étude de Howard et al. (2022) établit que, parmi les trois besoins psychologiques fondamentaux que sont le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Deci et Ryan, 2000a; Reeve, 2017) qu'un élève cherche à combler, c'est celui de compétence qui, dans le contexte scolaire, est le facteur qui prédit le plus sa motivation. Selon l'étude « Portrait du jeune lecteur québécois de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire » (Morin, 2015), la proportion d'élèves affirmant se considérer bons lecteurs diminue d'année en année tout au long de leur parcours scolaire. En effet, cette proportion passe de 95% au premier cycle du primaire à 73% au deuxième cycle du secondaire. Puisque l'enseignante, par le contexte et sa formation, est la mieux placée pour combler le besoin de compétence chez l'élève, il n'est donc pas surprenant qu'un rôle clé lui soit attribué. John Hattie (2017), dans son ouvrage « L'apprentissage visible pour les enseignants », conclut que les enseignantes figurent parmi les facteurs d'influence les plus importants pour l'apprentissage. Il apporte toutefois une nuance :

On remarquera que je ne dis pas que « les enseignants comptent » parce que, selon les données qui ressortent de Visible Learning, ce cliché n'est absolument pas fondé. Cette affirmation masque le fait que les enseignants constituent la plus grande source de variance dans notre système (aussi bien entre les enseignants que du point de vue d'un individu, dont l'impact peut varier selon les élèves, les journées et les leçons.). (Hattie, 2017, p.20)

En soulignant cette variance, Hattie relève l'influence des actions des enseignantes sur le développement de la compétence des élèves, et ultimement sur la motivation qui en résultera. Pour ce chercheur, il est essentiel que l'enseignante puisse offrir des expériences d'apprentissage

significatives et exigeantes qui favoriseront le développement progressif de la compétence de chaque élève, de même qu'elle doit connaître un éventail de stratégies d'apprentissage pour assurer l'efficacité de son enseignement (Hattie, 2017).

Ainsi, il est possible d'affirmer que le milieu scolaire et ses intervenants détiennent un rôle déterminant en matière de motivation. Il n'est pas surprenant que le ministère de l'Éducation du Québec ait accordé à la motivation et l'engagement une place de choix dans l'élaboration de ses programmes. Le Programme de l'école québécoise (MÉQ, 2006) se positionne aussi clairement sur un autre élément : la place privilégiée que méritent les textes littéraires dans l'organisation et la mise en œuvre des activités pédagogiques en classe.

1.2 La littérature jeunesse au service de l'enseignement

En 1996, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, chargé de se prononcer sur les chantiers prioritaires pour une rénovation du système d'éducation québécois, alléguait ceci à propos de la littérature jeunesse, notamment celle destinée à la jeunesse:

L'étude des œuvres littéraires est aussi d'un grand intérêt pour comprendre les mécanismes de la langue, mais plus encore pour découvrir l'être humain, les différentes facettes de ses idées, de ses sentiments, de son évolution, de son époque. L'analyse des œuvres fournira également à l'élève de multiples occasions d'exercer son esprit critique. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 28)

Depuis, le Programme de l'école québécoise (MÉQ, 2006) a affirmé la place prépondérante que les textes littéraires en classe pour l'enseignement du français devraient occuper en insérant une compétence à développer chez les élèves : apprécier des œuvres littéraires. Elle est le lieu d'orchestration des autres compétences du domaine des langues (MÉQ, 2006) et est considérée comme une voie qui amène chaque individu à identifier ses préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis.

Au Québec, près de vingt ans plus tard, la littérature jeunesse se taille une place de plus en plus importante parmi les outils pédagogiques utilisés par les enseignantes pour soutenir les apprentissages

des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire afin qu'ils développent diverses compétences des domaines disciplinaires du Programme de l'école québécoise (MÉQ, 2006), tels que la mathématique (Amhad, 2023; Voyer et al., 2018), l'univers social (Boulet, 2016), la communication orale (Dumais et Soucy, 2022) ou pour aborder la diversité et l'insécurité linguistiques des élèves allophones (Armand et al., 2016; Jutras, 2021). Cet intérêt des enseignantes, d'abord commandé par des prescriptions ministérielles, a évolué au fil des années, à mesure que des effets positifs sur les apprentissages des élèves ont été observés. Ces effets positifs sont entre autres attribuables au caractère authentique de la littérature jeunesse, au plaisir, à la liberté pédagogique et à l'apport culturel que consent la littérature jeunesse.

1.2.1 Le caractère authentique de la littérature jeunesse

Selon Turcotte (2007), une lecture est considérée authentique lorsqu'elle ressemble à celles que les élèves auront l'occasion de lire dans un contexte de la vie quotidienne. En 2011, Yves Nadon proposait une analogie fort évocatrice pour illustrer la légitimité des œuvres littéraires dans l'enseignement de la lecture : « On enseigne le ski avec de vrais skis. On enseigne le tennis sur de vrais terrains avec de vraies raquettes. On enseigne le vélo avec de vrais vélos. On enseignera à parler avec de vrais mots. » (Nadon, 2011, p. 6). Selon cette logique, les enfants devraient apprendre à lire à l'aide des livres, et non pas en exploitant des textes tirés de manuels d'enseignement écrits à des fins didactiques spécifiques. Ce côté authentique, caractéristique de la littérature pour la jeunesse, contribue à augmenter la signifiante d'une activité pédagogique pour les élèves qui la réalisent. C'est donc dire qu'ils seront plus enclins à réaliser la tâche s'ils lui accordent une plus grande valeur. Cette perception positive de la valeur de la tâche affectera la motivation de l'élève (Viau et Louis, 1997).

1.2.2 Le plaisir, une condition affective essentielle

À l'authenticité et la signifiante s'ajoute la notion de plaisir. Pour Demers (1998), la plus grande fonction de la littérature jeunesse est celle de permettre à un enfant de ressentir le véritable bonheur de lire et de développer une sensibilité au plaisir qu'offrent les mots. Cette affirmation est

soutenue par Turgeon (2002) qui spécifie que la lecture d'une œuvre littéraire permet à l'élève de vivre une expérience unique de plaisir : la rencontre entre son propre monde et celui d'un auteur. Elle mentionne également que l'intérêt de l'utilisation de textes littéraires en classe réside dans la capacité de ces œuvres à susciter des émotions et des réactions. Au Québec, l'analyse de données secondaires (Dupin de Saint-André et al., 2022a) d'une recherche-action sur l'accompagnement des enseignantes d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires (Montésinos-Gelet et al., 2018), a permis de démontrer que le plaisir au cours de la mise en œuvre de réseaux littéraires tient à certains facteurs. Les auteurs relatent que le principal facteur de plaisir émerge des interactions entre les élèves autour des œuvres littéraires du réseau. Comme ces œuvres constituent, dans ce contexte, la pierre angulaire d'un apprentissage intégré de la lecture et de l'écriture, les élèves se mobilisent autour d'elles, créant ainsi une communauté de scripteurs/lecteurs. Ils peuvent apprendre au contact des autres et se sentir utiles au développement des compétences de leurs pairs. De plus, un choix judicieux des œuvres littéraires qui constituent le réseau contribue assurément à stimuler la curiosité et engendrer le plaisir chez les élèves.

En somme, le plaisir, en tant que condition affective associée à la lecture d'œuvres littéraires, est un élément constitutif de l'engagement, aspect étroitement lié au concept de motivation scolaire : « Pour s'engager, l'expérience [...] doit nous permettre de retirer des émotions positives liées au plaisir, des sensations physiques agréables et un sentiment de plénitude » (Turcotte, 2007, p.5).

1.2.3 La liberté pédagogique : un privilège de la littérature jeunesse

Comme chaque album de littérature jeunesse n'a pas été conçu avec une intention pédagogique bien définie par son auteur, cet outil apparaît comme une option offrant plus de souplesse aux enseignantes en termes de planification et de modalités d'enseignement que les traditionnels manuels scolaires (Beaulieu et al., 2019). Pour arriver à ce constat, Beaulieu et son groupe de chercheurs (2019) a mené une recherche exploratoire auprès d'une trentaine d'enseignantes du premier cycle du primaire visant à répertorier et décrire la nature des dispositifs d'enseignement à l'aide de la littérature

jeunesse mis en œuvre en contexte d'inclusion d'élèves HDAA. Il en ressort que l'utilisation de la littérature jeunesse permet la mise en œuvre de pratiques variées et une liberté de choix en termes de dispositifs didactiques pour répondre aux besoins de chacun des élèves offrant, en ce sens, des possibilités d'inclusion scolaire accrues.

Toutefois, malgré l'attrait de cette liberté pédagogique, l'intégration de la littérature jeunesse en classe ne se réalise pas aisément par les enseignantes. À cet effet, la recherche de Montésinos-Gelet et al. (2018) sur l'implantation de la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires a permis d'étudier le quotidien d'une enseignante engagée dans une telle démarche. Les auteures ont été en mesure de relever plusieurs aspects à considérer dans la planification des réseaux, de même que divers obstacles à leur mise en œuvre, notamment à ce qui a trait au choix, à la disponibilité, à l'organisation et l'exploitation des œuvres.

En effet, la liberté pédagogique des enseignantes les conduit à effectuer des choix éclairés quant aux œuvres à exploiter, tout en les confrontant à un large éventail. Heureusement, plusieurs ressources contribuent à les épauler. Le Continuum en lecture (MÉLS, 2012b, 2012c), de même que la création du site internet « Livres ouverts », maintenant connu sous le nom de « Constellations » depuis 2021, constituent des références de choix pour appuyer les enseignantes dans le choix des œuvres littéraires à intégrer au quotidien. De plus, pour arriver à exploiter efficacement des œuvres littéraires en classe, il est nécessaire de bien connaître les dispositifs existants et leur fonctionnement. Un dispositif d'enseignement se décrit comme étant une « articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite [...] » (Cuerrier, 2019, p.63). Différents dispositifs en lecture peuvent être utilisés. La lecture à voix haute, la lecture interactive et les cercles de lecture en sont des exemples. Afin de soutenir les enseignantes dans ce choix de dispositifs, un bon nombre d'ouvrages québécois sur le sujet a vu le jour, notamment ceux de Boissy et ses collaboratrices (2021), Montésinos-Gelet et al. (2022a), Montésinos-Gelet et al. (2022c) et Poulin (2017). Dans la francophonie, l'apparition de nombreux groupes de partage de

pratiques sur les réseaux sociaux, tel que Facebook, témoigne du besoin des enseignantes de créer une communauté d'échanges à propos de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe.

1.2.4 L'apport culturel de la littérature jeunesse

Par la valorisation de la lecture en classe, l'établissement d'un pont entre le livre et l'élève, l'enseignante joue son rôle de médiatrice d'éléments de culture menant à la création d'une communauté de lecteurs dans sa classe (Dupin de Saint-André et al., 2022b). Dans ce type de communauté, conçue pour initier les élèves à une variété de repères culturels (MÉQ, 2020), il n'est pas rare de voir les élèves échanger entre eux à propos de leurs lectures, de partager leurs coups de cœur, leurs réactions et leurs appréciations. Pour arriver à jouer ce rôle crucial, l'enseignante doit d'abord se poser comme modèle de personne qui lit et écrit en classe comme dans la vie de tous les jours (Charron et al., 2022). Conséquemment, elle doit approfondir ses connaissances sur la littérature jeunesse de manière à se familiariser avec les œuvres du patrimoine culturel et les œuvres contemporaines (Dupin de Saint-André et al., 2022b) et reconnaître le bagage culturel issu des familles des enfants (Montésinos-Gelet et al., 2022a). C'est la combinaison de ces deux actes qui guideront l'enseignante vers un choix adéquat d'œuvres et de dispositifs d'enseignement pour le développement de la compétence à lire des élèves.

Au Québec, Lépine (2017) s'est interrogé sur la fréquence d'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes, de même que sur les formes et genres littéraires utilisés permettant de soutenir l'enseignement de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires. Misant sur la recension de pratiques déclarées, cette recherche qualitative/interprétative de type enquête a permis de collecter des données à l'aide de questionnaires autoadministrés auprès d'enseignantes des trois cycles du primaire. Au total, 518 questionnaires ont été retenus pour fins d'analyse. Malgré le fait que la littérature jeunesse, en tant que contexte authentique de lecture, suscite le plaisir, permette de mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves en classe et contribue à rehausser leur bagage culturel, les résultats de l'étude viennent suggérer que les œuvres littéraires pour la jeunesse, quel que soit leur

genre, sont plus fréquemment utilisées au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles du primaire. Effectivement, quatre enseignantes sur cinq du premier cycle (81,1%) les utilisent toutes les semaines dans leur enseignement, comparativement à approximativement un sur deux au troisième cycle (52,3%). Une étude conduite par Morin (2015) destinée à brosser un portrait des jeunes lecteurs québécois arrive à des constats similaires. Les résultats indiquent que la lecture à voix haute, dispositif essentiel à exploiter lors de l'utilisation de la littérature jeunesse, est une pratique très répandue au premier cycle du primaire qui connaît toutefois une diminution importante à partir du deuxième cycle du primaire.

L'utilisation moins fréquente d'œuvres littéraires pour la jeunesse par les enseignantes des cycles primaires supérieurs mène certainement à une exposition moindre des élèves de ces niveaux, à un moment où une dégression de la motivation des élèves en lecture est observée (Lebrun, 2004; McKenna et al., 1995; MÉLS, 2012a; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007).

1.3 Le portrait de la recherche au Québec dans les domaines de la littérature jeunesse, la motivation et l'engagement en lecture

Les recherches effectuées au Québec dans le domaine de la littératie tendent à mettre en lumière deux angles distincts lorsqu'il est question de littérature jeunesse. D'abord, il est possible de retrouver des études étayant la posture de l'enseignante, pour qui la littérature pour la jeunesse devient un outil pédagogique à maîtriser en vue d'une intégration future aux pratiques éducatives. Toutefois, c'est un angle d'approche tout à fait différent, celui de l'élève pour qui la littérature jeunesse devient le principal moyen d'apprentissage de la lecture, qui présente le plus grand intérêt dans le cadre de cette recherche. En effet, cette démarche authentique d'apprentissage de la lecture qu'est l'utilisation de la littérature jeunesse en classe permettrait peut-être d'influencer positivement la motivation et l'engagement des élèves en lecture et justifierait de s'attarder à son pouvoir motivationnel.

Au Québec, différentes études en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse en classe ont été conduites. En 2006, Morin et ses collaboratrices ont examiné l'impact d'une approche centrée sur

le livre jeunesse sur les pratiques des enseignantes participantes. L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 19 classes du préscolaire et du primaire, touchant ainsi 19 enseignantes et 414 élèves. Les enseignantes furent interrogées dans le cadre d'entretiens semi-structurés. Les résultats ont indiqué la présence de quatre catégories d'impacts, dont une reliée aux élèves. Sur les 11 enseignantes interrogées, six ont mentionné avoir observé un impact majeur chez leurs apprenants, notamment en ce qui a trait à leur motivation ou leurs apprentissages.

Toujours en 2006, Morin et ses collaboratrices ont étudié les retombées d'une approche intégrée de la lecture et de l'écriture en recourant à la littérature jeunesse lors de la première année du primaire. Ainsi, 93 élèves ont reçu un enseignement à l'aide de séquences intégrant la littérature jeunesse pendant 10 semaines. L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude indique des progrès dans le groupe expérimental en particulier en ce qui concerne les performances en écriture. Ce constat a permis au groupe de recherche de conclure que l'approche intégrée ancrée dans des situations authentiques de lecture et d'écriture semble contribuer au développement des compétences en littératie des élèves, même ceux à risque de rencontrer des difficultés.

Ces deux exemples de recherche, dans lesquelles la littérature jeunesse constitue le principal outil pédagogique pour favoriser l'apprentissage des élèves, n'abordent toutefois pas de front la motivation et l'engagement scolaires. De plus, elles misent essentiellement sur une collecte de données auprès d'enseignantes. Dans la perspective de bonifier le domaine de recherche lié à la motivation et à l'engagement en lecture, il conviendrait certainement de s'attarder aux perspectives des élèves, puisque cette avenue, encore trop peu explorée dans la littérature scientifique québécoise en matière de littérature jeunesse, permettrait de valider les observations des enseignantes.

Ainsi, c'est dans l'esprit de recherches telles que celle de Myre-Bisaillon et al. (2017) que la démarche de recherche actuelle tente plutôt de s'inscrire. En effet, ces auteurs ont étudié les retombées de l'utilisation de situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse dans des classes multiâges de la première à la sixième année du

primaire. La littérature jeunesse s'est avérée un levier susceptible de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves des classes multiâges. En effet, les résultats, établis à la suite de l'analyse d'entretiens effectués auprès des élèves, ont révélé un impact positif chez les élèves quant à la contextualisation des apprentissages, au plaisir éprouvé, de même que sur le degré d'aisance dans l'exécution de la tâche.

En somme, découvrir ce que des élèves ont à dire à propos de l'introduction de la littérature jeunesse en classe pour soutenir leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage de la lecture apparaît essentiel, étant donné qu'il demeure un angle d'approche moins documenté à ce jour.

1.4 La question de recherche

Des données provenant de l'Institut de la statistique du Québec (Nanhou et al., 2016) révèlent que le niveau de motivation intrinsèque en lecture est plus élevé, en moyenne, à 7 ans qu'à 12 ans. C'est donc dire qu'une baisse de la motivation en lecture est observée chez les élèves dès le deuxième cycle du primaire. Cet écart est inquiétant considérant qu'une corrélation positive existe entre la motivation des élèves, leur performance scolaire et leur engagement dans les tâches (Bureau et al., 2021). Pour Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2022), l'utilisation de la littérature jeunesse en classe contribuerait au développement de la compétence à lire des élèves, au déploiement de leur intérêt et à leur engagement. Ainsi, il importe de s'attarder sur le pouvoir motivationnel de cette pratique pédagogique.

Au terme de ce chapitre, les balises de la problématique ont été circonscrites, notamment en exposant l'état actuel de la motivation en lecture au Québec et le rôle important de l'enseignante, principal facteur d'influence en matière de motivation et d'engagement. L'utilisation de la littérature jeunesse en classe a également été suggérée pour améliorer le portrait motivationnel des élèves de deuxième cycle du primaire en lecture. Certaines des caractéristiques de la littérature jeunesse ont été mises en évidence afin de démontrer son potentiel à motiver et engager les élèves dans les tâches de lecture. De ce fait, il semble justifié de tenter d'apporter des éléments de réponse à la question

suivante : comment la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la lecture peuvent-ils être soutenus par l'utilisation de la littérature jeunesse au deuxième cycle du primaire?

Pour y arriver, il importe de documenter certains concepts liés à cette littérature jeunesse, de même que d'exposer les différentes théories en matière de motivation et d'engagement scolaires susceptibles de soutenir cette recherche et de répondre au questionnement soulevé. Ce sera d'ailleurs l'intention du prochain chapitre dans lequel sera édifié le cadre de référence.

CHAPITRE 2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre se consacre principalement à la mise en lumière des principaux concepts et théories sur lesquels le projet d'étude s'appuie. Le choix de l'utilisation de la terminologie « cadre de référence » s'explique par la présence d'autant de concepts que de théories. Cette partie du mémoire, ne pouvant se réduire à un cadre conceptuel ou théorique, nécessitait une formule plus inclusive.

Ainsi, la première partie du cadre de référence exposera différentes théories motivationnelles existantes présentant un intérêt pour atteindre des visées de la recherche actuelle : le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997), la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000b) et la théorie attentes-valeur de Wigfield et Eccles (2000). La section sur la complémentarité entre la motivation et l'engagement contribuera à éclaircir les liens qui unissent ces concepts et à présenter les bénéfices de faire de l'engagement un concept central dans cette démarche scientifique. Dans la seconde partie du cadre de référence, il sera question d'établir les fondements de l'apprentissage de la lecture au deuxième cycle du primaire. Puis, seront brièvement définis quatre concepts clés: la littérature jeunesse, l'œuvre résistante de qualité, l'album jeunesse et la lecture interactive. À travers leur description, il sera possible de comprendre comment ils s'articulent les uns aux autres et les raisons qui en font des concepts importants dans cette étude. Au terme du chapitre, tous les éléments caractéristiques pertinents du concept d'engagement, des trois théories motivationnelles actuelles décrites et des quatre concepts clés en littérature favoriseront la création d'un modèle émergent destiné à soutenir spécifiquement cette étude et son objectif général consistant à décrire l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture.

2.1 La motivation : d'un concept général à un concept spécifique au domaine de l'éducation

Pour Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation représente « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p.18). Fenouillet (2023) précise davantage la définition de Vallerand et Thill (1993) en distinguant la nature de la force de l'individu des déterminants qui agissent sur celle-ci. Ainsi, pour Fenouillet (2023), la motivation « désigne une hypothétique force intra-individuelle [...] qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement [...] » (p. 8) En somme, pour Fenouillet (2023) la motivation est un phénomène interne à chaque individu déterminé par une source qui peut provenir de l'individu lui-même ou de l'extérieur. Par conséquent, les deux définitions font consensus autour de quatre catégories d'effets de la motivation : la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité.

La motivation provoque un effet sur la direction de l'individu, c'est-à-dire qu'elle l'oriente vers certains buts. Elle agit également sur le déclenchement ou non du comportement, de même que sur sa modification en vue d'atteindre une finalité. La force interne d'un individu affectera également sa persistance dans l'adoption d'un comportement dans le temps. Enfin, la motivation entraînera un effet sur l'intensité des efforts déployés par un individu (Fenouillet, 2023).

Ces effets sont également présents dans les définitions de la motivation scolaire de Viau (1994) et d'Archambault et Chouinard (2022) exposées au premier chapitre. Toutefois, en étudiant attentivement la définition de Viau (1994, p.7), il est possible de distinguer plus clairement les quatre effets inhérents à la motivation : « [...] phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Dans cette définition, la direction est exprimée par l'action de l'élève à choisir une activité. Le déclenchement, quant à lui, est traduit par la notion d'engagement de la part de l'élève. La persistance se retrouve au cœur du concept de

persévérance mis de l'avant par Viau (1994). Finalement, l'intensité réfère au phénomène dynamique évoqué par l'auteur qui suppose une fluctuation de la motivation affectée par la perception de l'élève de ses capacités et de la tâche à accomplir.

Cette définition de la motivation scolaire s'imbrique naturellement aux différentes théories explorées qui soutiendront l'actuelle démarche de recherche. Puisque « les façons de qualifier la motivation d'un élève sont diverses et le choix d'une ou l'autre des théories reposera sur les objectifs du chercheur » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 513-514), il importe maintenant d'exposer les principales théories qui permettront de décrire l'apport de la littérature jeunesse sur la motivation et l'engagement de jeunes apprenants de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture. Au nombre de trois, ces théories incluent différents construits qui, après leur analyse, contribueront à l'émergence d'un modèle de dynamique motivationnelle pour l'objet de recherche.

2.1.1 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, proposée par Deci et Ryan en 1985, permet de comprendre les différents types de motivation qui animent les individus et leurs différents styles régulateurs. Bien que l'objectif de cette recherche ne soit en aucun cas de déterminer les types de motivation ressentis ou les styles régulateurs utilisés par les élèves lors de l'apprentissage de la lecture, cette théorie peut néanmoins faire ressortir des éléments spécifiques liés à l'utilisation de la littérature jeunesse en classe qui supportent l'autodétermination des élèves. En d'autres termes, non seulement il serait possible de décrire l'apport de l'activité de lecture interactive sur la motivation et l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la lecture, mais de comprendre également la nature de cette motivation à l'aide des concepts centraux tirés de la théorie de l'autodétermination.

De prime abord, cette théorie s'appuie sur le degré d'autonomie ressenti par un individu lors de la réalisation d'une tâche. L'autonomie est « le besoin de vivre l'expérience du choix dans l'initiation et la régulation du comportement, et elle reflète le désir d'avoir ses propres choix plutôt que d'être confrontés à une détermination de ses actions par les événements de l'environnement »

(Reeve, 2017, p.171). Le concept d'autodétermination s'oppose à celui du contrôle qui se définit par un comportement, une pensée ou un sentiment déterminé par une force extérieure exerçant une pression chez un individu (Reeve, 2017). Plus la motivation d'un individu est autodéterminée et initiée par lui-même, plus il fournira d'efforts volontaires, plus il fera preuve de persévérance, ce qui le mènera inexorablement vers des conséquences positives en termes de performances ou d'apprentissages (Reeve, 2017).

Deci et Ryan (2000a, 2000b) ont relevé trois différents types de motivation pouvant être perçus par un individu : l'amotivation ou l'absence de motivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Deci et Ryan (2000a) ont également répertorié, pour chaque type de motivation, le style régulateur ou « type de régulation » mis de l'avant par les individus lors de l'exécution d'une tâche. La nature de cette régulation renvoie aux motifs qui sous-tendent la mise en action d'un individu. Parmi ces raisons, il est possible de retrouver des motifs hautement autodéterminés, comme exécuter une tâche puisqu'elle a de l'importance pour un élève dans l'atteinte de ses buts personnels. En revanche, certains motifs peuvent être très peu autodéterminés. À titre d'exemple, un élève acceptera d'exécuter une tâche simplement pour éviter une conséquence négative.

Les concepts centraux de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000a) forment un continuum partant d'un niveau de motivation inexistant prédisposant un élève à adopter des comportements non autodéterminés pour graduellement atteindre un niveau élevé de motivation autodéterminée. La figure 3, adaptée de Deci et Ryan (2000a), conceptualise les trois types de motivation de ce continuum.

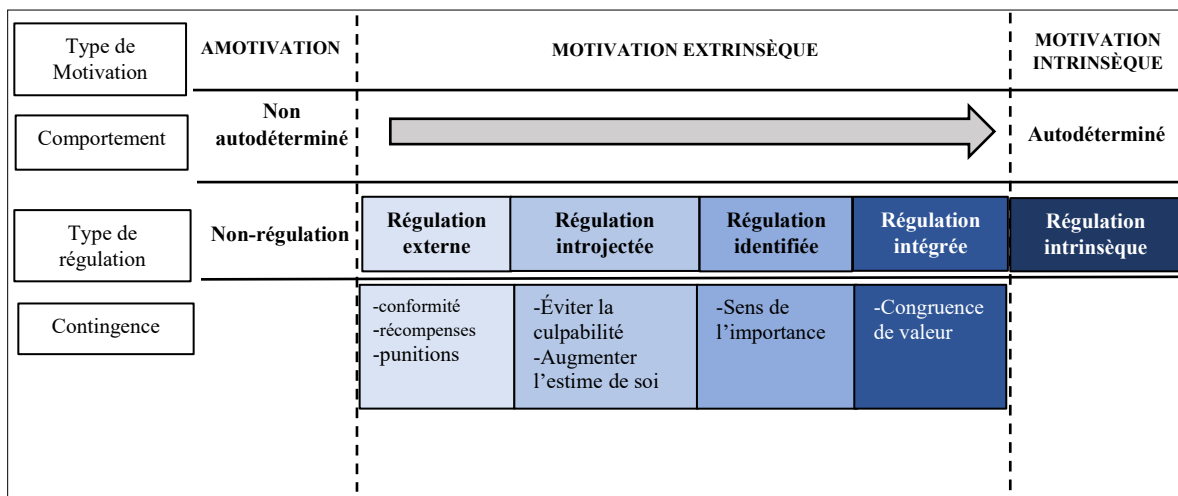


FIGURE 3-Le continuum de la théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (2000a)

Pour mieux décrire l'apport d'une activité pédagogique sur la motivation, il importe de connaître la nature de deux de ces types: la motivation extrinsèque et ses quatre styles régulateurs et la motivation intrinsèque.

2.1.1.1 La motivation extrinsèque

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque fait référence à la réalisation d'une activité pour des raisons instrumentales plutôt que pour l'unique satisfaction de la personne. En d'autres mots, un individu adoptera des comportements pour obtenir les gains ou pour éviter les conséquences négatives liées à la tâche, plutôt que pour le plaisir de l'activité en elle-même (Deci et Ryan, 2000a, 2000b; Guay, 2022).

Comme il est possible de le constater à la figure 3, différents styles régulateurs existent et leur différence réside dans le degré d'autodétermination ou d'autonomie qu'ils mobilisent de la part de l'individu. Alors que les régulations externe et introjectée sont considérées comme étant contrôlées par des contingences externes telles l'obtention d'une récompense, l'évitement d'une punition, d'un sentiment de culpabilité ou l'atteinte à l'estime de soi d'un individu, les régulations identifiées et intégrées, quant à elles, favorisent un degré d'autonomie et d'autodétermination de plus en plus élevé selon leur position sur le continuum. En effet, lorsqu'un individu régule ses comportements de

manière identifiée, c'est qu'il accepte volontairement le bien-fondé et l'utilité d'une tâche parce qu'il lui accorde personnellement de l'importance (Reeve, 2017). Le style intégré, situé à l'extrémité du continuum au niveau de la motivation extrinsèque, incarne le type de régulation le plus autodéterminé et est associé aux conséquences les plus positives. En milieu scolaire, des élèves qui utiliseraient ce style régulateur démontreraient une grande intériorisation des valeurs sous-tendant le comportement, ce qui les conduirait éventuellement à intégrer ces valeurs dans le soi (Reeve, 2017). En d'autres mots, la régulation intégrée survient lorsque la personne fait quelque chose parce que cette action correspond profondément à ce qu'elle est et à ce qu'elle valorise. Se rapprochant de la motivation intrinsèque par son caractère nettement autodéterminé, ce style régulateur demeure toutefois du domaine extrinsèque puisque l'engagement d'un élève dans une tâche se fera en cohérence avec ses propres valeurs et non pour le plaisir d'accomplir la tâche en elle-même (Deci et Ryan, 2000b).

2.1.1.2 La motivation intrinsèque

Au contraire de la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque est suscitée par l'intérêt que revêt la tâche en elle-même et existe dans l'individu, plutôt qu'elle ne dépend d'une récompense extérieure (Griffith et Burn, 2021). De fait, lorsqu'intrinsèquement motivé, l'individu est attiré par le caractère divertissant d'une tâche ou le défi que représente son exécution, plutôt que par les gains externes qu'elle pourrait lui procurer. Par exemple, dans le cadre de cette recherche, les élèves intrinsèquement motivés dans l'apprentissage de la lecture par l'utilisation de la littérature jeunesse s'engageraient de leur plein gré dans l'activité proposée pour le simple plaisir que celle-ci leur procure. « Peut-être qu'aucun phénomène ne reflète autant le potentiel positif de la nature humaine que la motivation intrinsèque, la tendance inhérente à rechercher la nouveauté et les défis, à étendre et à exercer ses capacités, à explorer et à apprendre » (Deci et Ryan, 2000a, p. 70). Tels sont les mots utilisés par Deci et Ryan (2000a) pour décrire la motivation intrinsèque. Conséquemment, ce type de motivation est celui qui permet d'entrevoir chez l'individu le plus de comportements internalisés, c'est-à-dire adoptés et approuvés de manière interne (Ryan et al., 1993) parce qu'ils correspondent

aux valeurs et intérêts personnels d'un individu. Ces comportements sont donc hautement autodéterminés.

Deci et Ryan (2000b) croient également qu'une activité qui stimule la motivation intrinsèque chez un individu comble trois besoins psychologiques fondamentaux : besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. En milieu scolaire, le besoin de compétence est essentiel et se décrit comme étant le désir chez l'élève d'interagir efficacement avec son environnement et de développer ses capacités et ses aptitudes (Reeve, 2017). L'enseignant joue un rôle primordial pour aider l'élève à combler ce besoin. En effet, il a le mandat de lui proposer des tâches qui respectent sa zone proximale de développement, c'est-à-dire que la tâche ne doit être ni trop facile, ni trop difficile. Elle doit plutôt représenter un défi accessible pour l'élève et lui permettre de se percevoir comme étant compétent (Guay, 2022). Offrir de la rétroaction efficace sur les apprentissages est également un moyen de satisfaire le besoin de compétence chez l'élève (Deci et Ryan, 2000b). Ainsi assouvi, ce besoin permet de ressentir de l'intérêt (Reeve, 2017).

Toutefois, la « Cognitive Evaluation Theory » de Deci et Ryan (1985), destinée à mettre en lumière les facteurs du contexte social qui tendent à faire varier la motivation intrinsèque, suggère que le sentiment de compétence ne pourrait, à lui seul, favoriser la motivation intrinsèque d'un individu. Il doit s'accompagner d'un sentiment de contrôle et d'autonomie. Tout individu aspire à faire ses propres choix, d'être le maître de ses actions. En contexte de classe, c'est le contrôle qui s'oppose à l'autonomie. En effet, un milieu scolaire exagérément contrôlant diminue non seulement la propension des élèves à prendre des initiatives, mais réduit également la qualité des apprentissages, surtout ceux qui sollicitent des stratégies plus complexes (Deci et Ryan, 2000b).

Finalement s'ajoute le besoin d'affiliation. Il réfère, quant à lui, à la nécessité de créer des liens significatifs et d'interagir harmonieusement avec les autres, de se savoir accepté et apprécié par ces derniers (Ryan et al., 2021). C'est également le besoin de se sentir affectivement connecté aux autres et impliqué dans des relations chaleureuses (Reeve, 2017). Satisfaire le besoin d'affiliation permet aux élèves de développer leur plein potentiel (Guay, 2022). En effet, lorsque les élèves perçoivent

leurs relations avec les enseignantes comme positives et émotionnellement favorables, ils sont plus susceptibles d'éprouver un intérêt pour les tâches et les matières scolaires (Guay et al., 2019), déployant ainsi plus d'effort envers la tâche.

En milieu scolaire, comme il s'avère irréaliste de favoriser l'apprentissage des élèves en misant exclusivement sur la motivation intrinsèque de chacun (Deci et Ryan, 2000b; Viau, 2009), il importe alors de mieux connaître la motivation de type extrinsèque et ses quatre types de régulation. Ces connaissances peuvent soutenir efficacement les enseignants dans leur recherche d'actions, moyens ou pratiques pédagogiques spécifiques pour améliorer l'état motivationnel des élèves qui leur sont confiés. Cette retombée non négligeable s'inscrit de manière implicite dans l'atteinte de l'objectif général de ce projet de recherche.

En somme, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) permet de mieux comprendre la nature de la motivation chez les individus. Ces connaissances sont essentielles afin de bien décrire l'apport de la littérature jeunesse sur la motivation et l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture. Toutefois, d'autres théories, visant plutôt l'analyse et l'explication de la dynamique motivationnelle, méritent une attention particulière. En raison de leur complémentarité avec la théorie de l'autodétermination, elles serviront à établir les bases d'un modèle motivationnel créé dans le but de répondre à l'objectif général de cette étude. Le modèle de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire élaboré par Viau et Louis (1997) sera d'abord présenté. Puis, il sera question de la théorie attentes-valeurs d'Eccles et ses collègues initialement élaborée en 1983.

2.1.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire

Au Québec, le modèle de la dynamique motivationnelle mis de l'avant par Viau et Louis (1997) a été réfléchi pour le milieu scolaire et penche vers une approche sociocognitive de la motivation. Il a été conçu pour analyser la dynamique motivationnelle d'un élève lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. Le choix du mot « dynamique » n'est pas sans raison. Il indique une interaction entre

les principales composantes qui constituent le modèle que sont les déterminants et les conséquences de la motivation. La figure 4 présente une vue d'ensemble du modèle et de ses composantes.

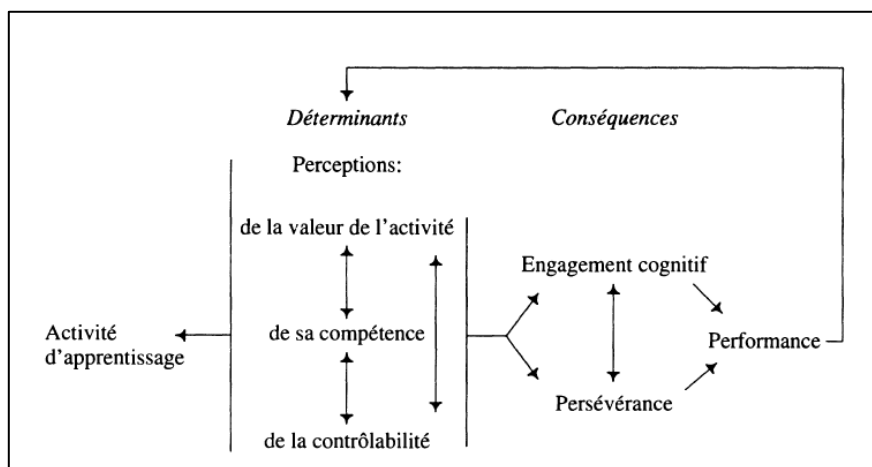


FIGURE 4-Le modèle de la dynamique motivationnelle selon Viau et Louis, 1997, p. 146

Afin de mieux comprendre les relations que suggère le modèle, chaque composante fera l'objet d'une description suivie de la mise en évidence des liens qu'il est possible d'établir avec les visées de la présente étude.

2.1.2.1 La composante 1 : le contexte

Plusieurs contextes sont propices au déclenchement d'une dynamique motivationnelle chez un individu : sa vie personnelle et familiale, la société dans laquelle il évolue ou son milieu de travail. Le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau et Louis, 1997) considère que l'activité d'apprentissage est un contexte qui initie cette dynamique motivationnelle en milieu scolaire. En fonction de ses caractéristiques qui supposent une mise en action de l'élève, l'activité d'apprentissage devient un déclencheur. Dans cette étude, l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse constitue le contexte dans lequel sera étudiée une dynamique motivationnelle. L'activité influencera certainement la dynamique dans son ensemble, mais plus particulièrement l'une des composantes du modèle : les déterminants de la motivation.

2.1.2.2 La composante 2 : les déterminants de la motivation

En milieu scolaire, Viau (2009) considère que les perceptions qu'un élève a d'une activité d'apprentissage déterminent sa motivation. Pour cet auteur, ce sont ces perceptions, indicatrices du caractère singulier et relatif de la motivation, qui représentent les déterminants de la motivation chez un élève. Il en évoque trois : la perception qu'un élève a de la valeur d'une tâche, la perception de sa propre compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité qu'il en a. Comme ces perceptions sont différentes d'un individu à l'autre pour une même activité d'apprentissage, le travail des enseignantes s'en trouve complexifié.

Le premier déterminant du modèle de Viau et Louis (1997) est la perception de la valeur d'une tâche. Elle est liée aux buts individuels d'un élève. En effet, plus il a des raisons qu'il juge valables qui le pousseront à accomplir une tâche scolaire, plus l'élève accordera de valeur à celle-ci. Dans ce modèle, pour déterminer la valeur d'une tâche, l'élève porte un jugement sur son utilité et son importance. Wigfield et Eccles (2000) définissent l'utilité comme un avantage perçu par l'élève lui permettant de répondre à un besoin. C'est donc dire que l'élève percevra l'utilité d'une tâche à exécuter si elle lui permet d'atteindre les buts futurs qu'il s'est fixés. Ces mêmes auteurs définissent l'importance comme étant la valeur intrinsèque qu'un élève accordera à la réalisation d'une tâche (Wigfield et Eccles, 2000). Cette valeur est également déterminée en fonction de sa prédisposition à permettre à l'élève d'atteindre ou non les buts individuels qu'il s'est fixés. Finalement, Wigfield et Eccles (2000) soulignent également un troisième élément permettant à l'élève de juger de la valeur de la tâche. Il s'agit de l'analyse du coût associé à l'accomplissement de cette tâche. En effet, avant de prendre la décision de s'engager dans une activité, l'élève devra évaluer ce que sa réalisation lui coûtera en termes de temps, d'efforts ou d'engagement émotionnel. La perception de ce coût l'amènera à accorder une valeur ou non à la tâche.

Selon le modèle, le deuxième déterminant de la motivation d'un élève correspond à la perception de sa compétence, c'est-à-dire aux croyances qu'il a en ses capacités d'accomplir la tâche

scolaire avec succès. Autrement dit, un élève persévèrera davantage s'il croit qu'il possède les compétences requises pour réussir la tâche, malgré un niveau de difficulté élevé (Viau et Louis, 1997). Pour certains auteurs, la perception de cette capacité correspond au sentiment d'autoefficacité (Fréchette et al., 2018; Pintrich et al., 2001).

Finalement, le troisième déterminant de la motivation concerne la perception d'un élève de la contrôlabilité de la tâche. Un élève démontrera de la motivation si la tâche proposée offre une certaine souplesse au niveau de son déroulement, des modalités d'organisation ou des productions attendues. Le seul fait d'offrir des choix aux élèves change leur perception d'une tâche et augmente leur sentiment de contrôle vis-à-vis de leurs apprentissages. Ce déterminant renvoie également à l'action chez l'élève d'attribuer la réussite ou non d'une tâche à des causes internes, par exemple ses propres efforts, ou plutôt à des raisons externes, comme la compétence de son enseignante à transmettre sa matière (Viau et Louis, 1997). En résumé, c'est la croyance que les élèves « sont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage » (Wigfield et Wentzel, 2007, p. 191).

En plus d'entretenir des liens d'influence entre eux, ces trois déterminants de la motivation ont une incidence sur la composante du modèle liée aux manifestations de la motivation, que sont l'engagement cognitif et la persévérance (Viau, 2009).

2.1.2.3 La composante 3 : les manifestations de la motivation

Dans le modèle de Viau et Louis (1997), l'engagement cognitif est l'une des principales manifestations ou conséquences de la motivation scolaire. Il correspond à l'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Viau, 2009). Viau (2009) retient la définition de Butler et Cartier (2004) en identifiant l'engagement comme « une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation » (p.52). Un élève engagé mobilise des stratégies diverses, qu'elles soient cognitives, métacognitives, ou affectives, en vue de développer ses connaissances et ses compétences dans un processus d'apprentissage. Il se met

en action. Cette mise en action devient donc une manifestation de sa motivation. Ce sont principalement les diverses manifestations d'engagement qui seront étudiées et présentées de manière à mieux décrire l'apport de la littérature jeunesse sur la motivation et l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture.

2.1.2.4 Les liens entre la dynamique motivationnelle et l'objet de recherche

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997) servira de point de départ à l'élaboration d'un modèle unique de dynamique motivationnelle pour décrire l'apport d'une activité d'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse sur la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire. Ses trois composantes sont particulièrement à propos: le contexte, les déterminants et les manifestations. En effet, le contexte dans lequel les élèves évolueront dans le cadre de cette recherche, celui pour lequel s'observera une dynamique motivationnelle, constitue l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse. Ce contexte d'apprentissage sera perçu de manière variée par les élèves et ce sont ces différences dans les perceptions qui influenceront l'une ou l'autre des trois déterminants de motivation relevées par Viau et Louis (1997), menant à des manifestations diverses en termes d'engagement. Afin d'enrichir cette compréhension de la dynamique motivationnelle, il apparaît pertinent de mobiliser également la théorie attentes-valeurs d'Eccles (1983), laquelle permet de situer l'influence des croyances de compétence et de la valeur accordée à la tâche dans l'engagement des élèves.

2.1.3 La théorie attentes-valeur

La théorie attentes-valeur a guidé de nombreux travaux sur la motivation. Initialement proposée par Eccles et al. (1983) dans le but d'expliquer les différences observées selon les genres dans les choix de parcours scolaires, elle est guidée par le principe que les attentes d'un élève face à une tâche et la valeur qu'il lui accorde prédisent les choix qu'il fera (Gladstone et al., 2022). Wigfield et Eccles ont récemment apporté des modifications au titre du modèle de manière à mettre l'accent sur le caractère dynamique du construit et l'influence de la situation de l'individu sur les éléments

qui le composent (Gladstone et al., 2022). Ainsi, dorénavant, il est question du modèle situationnel attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020).

Dans ce modèle, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée à une tâche (Wigfield et Eccles, 2000; Fréchette et al., 2019; Tremblay et al., 2022). Les attentes de succès correspondent notamment aux croyances d'un élève à propos de ses habiletés à exécuter et réussir une tâche et du sentiment de contrôle qu'il ressent face à cette même tâche. Ces éléments concordent d'ailleurs avec les perceptions de compétence et de contrôlabilité présentes dans le modèle de Viau et Louis (1997). Les attentes de succès renvoient également à la notion d'autoefficacité. À titre d'exemple, un élève qui réussit bien en lecture entretiendra donc des attentes de succès élevées dans ce domaine et aura tendance à s'engager plus volontiers dans les futures tâches de lecture (Fréchette-Simard et al., 2019; Tremblay et al., 2022). En bref, les attentes sont notamment conditionnées par les expériences scolaires passées d'un élève, mais elles prédisent également la performance (Reeve 2020). La notion de valeur, aussi présente dans le modèle de Viau et Louis (1997), quant à elle, réfère à l'attrait perçu par l'élève. Elle est relative et constituée de quatre composantes distinctes que sont l'intérêt, l'utilité, l'importance et les coûts associés (Tremblay et al., 2022). Ces quatre composantes, retenues dans le modèle émergent de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide la lecture interactive, influencent de manière significative le choix de l'élève de s'engager ou non dans une tâche scolaire.

2.1.3.1 L'intérêt

L'intérêt est, en quelque sorte, une force inhérente à la personne qui la pousse à s'engager dans une tâche ou une activité scolaire par l'expérience positive qu'elle en retire (Renninger et Hidi, 2016). Selon la théorie attentes-valeur, l'élève accordera plus de valeur à une tâche si elle présente de l'intérêt pour lui, c'est-à-dire s'il éprouve du plaisir lors de sa réalisation (Wigfield et al., 2018). L'intérêt est nécessaire au développement de la motivation intrinsèque d'un élève, c'est ce qui lui permettra de s'engager dans une tâche. Selon Renninger et Hidi (2002), l'intérêt est bien plus qu'une

composante. Il est une source principale de motivation. Il est un plaisir intrinsèque que l'on retire d'une activité pédagogique (Schiefele, 1991). En ce sens, sa définition rejoint celle de la motivation intrinsèque de la théorie de l'autodétermination présentée précédemment.

Pour certains auteurs, comme Harackiewicz et Knogler (2018), il existe toute une théorie entourant le concept d'intérêt. Cette théorie suppose que les élèves qui s'engagent dans un mode de motivation intrinsèque selon leurs préférences personnelles le font principalement parce que la tâche proposée rejoint leurs intérêts. Selon ces mêmes auteurs, un état d'intérêt se manifeste généralement par un sentiment de plaisir et de la curiosité éprouvés par un individu, le menant à accorder plus de valeur et d'importance à la tâche proposée.

Les avantages pour un élève de ressentir de l'intérêt face à une tâche scolaire sont nombreux. Selon O'Keefe et al. (2017), une fois qu'un intérêt s'installe, un déploiement attentionnel spontané plutôt que contrôlé sera généré. Cela a pour effet, chez l'élève, de réduire le besoin de mobiliser consciemment des ressources attentionnelles et de les réguler. Ainsi, toutes les ressources inutilisées vont aider à maintenir l'engagement de l'élève, spécialement lors de tâches scolaires qui représenteront un défi. Harackiewicz et Knogler (2018) évoquent aussi un effet lié à l'attention. L'intérêt permet aux élèves de faire moins d'effort pour rester concentrés, favorisant un engagement cognitif plus aisé. Cette vigilance supportera davantage les apprentissages, notamment par l'utilisation de stratégies cognitives plus complexes par les élèves. Selon Csikszentmihaly (1990), l'intérêt permet à un élève d'expérimenter un état de flux. Ce dernier se caractérise par un état d'absorption intense dans une activité jugée agréable et digne d'être accomplie pour soi-même. Harackiewicz et Knogler (2018) citent également la présence de réactions affectives positives chez l'élève lorsqu'il expérimente un état d'intérêt. Cet état exerce définitivement une influence positive sur le maintien de son engagement ou son désir de s'engager à nouveau dans le futur.

Lorsqu'intrinsèque à l'élève, il est question d'intérêt individuel. Ce type d'intérêt est en harmonie avec les caractéristiques personnelles de l'élève, ses goûts du moment, son vécu et ses

expériences (Fréchette-Simard et al., 2019; O’Keefe et al., 2017). Viau (2009) émet quelques mises en garde contre la notion d’intérêt, en tant que plaisir intrinsèque, lors des apprentissages en milieu scolaire. En effet, ce dernier croit que la motivation en contexte scolaire ne peut être qu’exclusivement guidée par la recherche du plaisir. Voir émerger chez tous les élèves une motivation intrinsèque à apprendre est utopique selon lui, car les élèves ont trop peu de contrôle sur les contextes d’apprentissage dans lesquels ils sont placés. En revanche, il recense divers facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle. Parmi ces facteurs, s’il en est un qui joue un rôle de premier plan, c’est définitivement le contexte de la classe. En effet, les activités pédagogiques proposées, la relation élève-enseignante, le climat de classe et les pratiques évaluatives sont des éléments qui affectent le niveau de motivation des élèves (Viau, 2009). Csikszentmihalyi (1990) abonde dans le même sens :

Les principaux obstacles à l'apprentissage ne sont pas cognitifs. Ce n'est pas que les élèves ne peuvent pas apprendre; c'est qu'ils ne le veulent pas. Si les éducateurs investissaient une fraction de l'énergie qu'ils dépensent à essayer de transmettre l'information en essayant de stimuler le plaisir d'apprendre des élèves, nous pourrions obtenir de bien meilleurs résultats (p. 115).

Cette citation exprime à quel point les facteurs externes aux élèves relevés par Viau (2009) exercent une influence sur la valeur qu’ils accorderont à une tâche.

2.1.3.2 L’utilité, l’importance et les coûts associés

Lorsque l’état d’intérêt ressenti par les élèves est causé par une source externe, c’est-à-dire extrinsèque à l’élève, il est question d’intérêt situationnel. Cet intérêt est plus éphémère et il découle généralement des attentes et des exigences d’une tâche (Fréchette-Simard et al., 2019). Il est notamment ressenti par un élève lorsqu’une tâche est perçue comme étant utile dans la vie de tous les jours. La valeur de cette tâche est nécessairement augmentée. L’importance accordée à une tâche est également directement liée à la pertinence qu’elle revêt pour l’accomplissement des buts personnels de chaque élève.

La pertinence de l'intérêt situationnel, dans le cas présent, réside dans le fait que, même suscité par une source externe, il peut se transformer en un intérêt individuel si l'élève internalise cet intérêt. C'est donc dire que les choix pédagogiques des enseignantes auraient le pouvoir d'amener un élève à développer un intérêt situationnel pour une tâche en particulier. Plus cet intérêt se développerait, plus l'expérience deviendrait positive pour l'élève. Il se pourrait très bien que cet intérêt perdure et que l'élève accorde dorénavant de la valeur à cette tâche (O'Keefe, et al., 2017). Il y aurait alors un début d'intériorisation chez cet élève, un passage vers une motivation plus autodéterminée.

Toutefois, un concept important vient influencer les valeurs d'intérêt, d'utilité et d'importance: le coût associé. Il ne constitue pas une composante en soi. Il correspond plutôt à une certaine forme de renoncement en fonction de l'engagement ou non d'un individu dans une tâche (Eccles et al., 1983). En milieu scolaire, il peut s'agir de coûts sociaux, émotionnels ou psychologiques. Ces coûts peuvent aussi se traduire en termes d'efforts à fournir ou de pertes d'alternatives ou d'opportunités (Flake et al., 2015). Déterminés par les élèves, ils peuvent engendrer un effet négatif sur l'une ou l'autre des composantes. Cela provoquerait alors une variation dans l'état motivationnel de l'élève. Cette notion de coût est également présente dans le modèle de Viau et Louis (1997).

De ce fait, puisqu'il a le pouvoir de provoquer une variation motivationnelle, le coût associé s'ajoutera aux valeurs d'intérêt, d'utilité et d'importance en tant que concepts prépondérants dans ce cadre de référence. Aussi, considérant le fait que ces quatre éléments influencent de manière significative le choix de l'élève de s'engager ou non dans une tâche scolaire, il importe dès à présent d'aborder l'interdépendance des concepts de motivation et d'engagement.

2.1.4 La complémentarité de la motivation et de l'engagement

Pour bien comprendre le rôle que joue la motivation dans le cadre de cette recherche sur l'apport de la littérature jeunesse dans l'apprentissage de la lecture d'élèves de deuxième cycle du primaire et les liens qu'elle entretient avec l'engagement, il est nécessaire d'aborder les deux concepts dans ce cadre de référence. « De nos jours, les chercheurs en motivation ne peuvent plus se permettre

de se centrer uniquement sur un seul agent motivationnel et étudier ce dernier isolément » (Reeve, 2017, p.51). Afin de créer des théories plus riches, complètes, soutenues, précises, nuancées et cohérentes, de même que pour assurer une fondation plus solide aux futures recherches dans le domaine de la motivation, Skinner et Raine (2022) ont proposé d'intégrer le concept d'engagement aux théories motivationnelles existantes. Ces auteurs soutiennent que « l'engagement et la motivation sont étroitement connectés. Ils offrent des perspectives complémentaires et de grandes possibilités de synergie entre les deux champs d'étude » (Skinner et Raine, 2022, p.26). En effet, les forces de l'un compenseraient les limites de l'autre. Pour Archambault et Chouinard (2022), les deux concepts sont également apparentés, même s'ils sont distincts : c'est la motivation qui pousse un élève à s'engager. En dépit d'opinions divergentes observées dans la littérature scientifique à propos de ce lien entre la motivation et l'engagement, Skinner et Raine (2022) insistent sur l'importance d'une vision intégratrice des différentes théories motivationnelles et de l'engagement. Ces auteures mettent clairement en évidence le caractère fragmenté du champ d'étude de la motivation. En effet, bien que chaque théorie motivationnelle soit bien documentée en soi, elles sont décrites par Skinner et Raine (2022) comme étant des « îles isolées formant un archipel plutôt qu'un territoire commun et ininterrompu (p.27) ». Le champ de recherche en matière d'engagement scolaire apparaît, quant à lui comme étant une « masse de terre solitaire, bien que riche (p.28) ». L'absence d'une vision intégratrice dans le champ de la recherche en motivation contribue à créer une zone incohérente en plus de rendre la tâche difficile aux intervenants scolaires, qui auraient grand besoin de cette vision unificatrice, leur permettant d'inclure tous les ingrédients motivationnels nécessaires dans la planification de leurs activités d'apprentissage. Au Québec, Fréchette-Simard et al. (2019) ont fait un premier pas vers la création d'un modèle intégrateur. Ils ont d'abord recensé trois principales théories motivationnelles actuelles et leurs caractéristiques : la théorie attente-valeur (Eccles et al, 1983), la théorie des buts d'accomplissement (Dweck et Leggett, 1988) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000a, 2000b). Puis, des liens entre ces diverses théories ont été établis dans le but de faciliter la compréhension d'un construit aussi abstrait que la motivation. Finalement, ces liens se

sont traduits en la proposition d'un modèle constitué des principales composantes de chacune des théories permettant à tout chercheur de tirer profit de chacune. Toutefois, le concept d'engagement n'y figure pas. La création d'un modèle de dynamique motivationnelle propre au contexte de cette étude, incluant le concept d'engagement, semble toutefois essentielle.

2.1.4.1 L'engagement : un concept fondamental

Plusieurs raisons sont à l'origine du choix d'adopter l'engagement scolaire en tant que concept clé permettant de répondre à l'objectif général : décrire l'apport de la littérature jeunesse à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, l'engagement d'un élève envers une tâche scolaire est un fort prédicteur de réussite favorisant l'apprentissage, de même que la performance et la persévérance. En outre, il constitue un facteur de protection prévenant le décrochage et certains autres risques susceptibles de survenir lors de l'adolescence (Fredricks, 2014; Fredricks et al., 2004). En deuxième lieu, à l'opposé des facteurs influençant la réussite scolaire tels que le genre, le milieu socio-économique ou l'origine ethnique, l'engagement est une mise en action qui fluctue et qui peut être influencé par des acteurs externes comme le milieu scolaire (Fredricks, 2014). Finalement, l'engagement est un mode d'expression publique de la motivation (Reeve, 2017), ce qui signifie qu'il est possible d'en observer les manifestations. Ce dernier aspect est hautement significatif dans l'optique d'arriver à décrire l'apport de la littérature jeunesse sur la motivation et l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture.

En effet, l'engagement d'un élève, par sa nature altérable, est fortement influencé par le contexte dans lequel l'élève évolue. Il peut varier en intensité et en durée, de même qu'il peut s'avérer stable, c'est-à-dire lié aux goûts et aux préférences d'un élève. Il peut également s'avérer situationnel, justifié par l'effet d'une nouveauté ou d'une pratique pédagogique spécifique plutôt qu'une autre (Reschly et Christenson, 2022). Même si l'engagement est un construit à part entière, c'est son

caractère multidimensionnel qui permet de mieux décrire le concept. S'il existe des divergences au niveau du nombre de dimensions qui le composent, les travaux de Fredricks et al. (2004) mettent tout de même en évidence trois principales dimensions de l'engagement, lesquelles sont adoptées de manière consensuelle par les différents auteurs ayant étudié ce concept, dont Archambault et Chouinard (2022). Il s'agit de l'engagement émotionnel, comportemental et cognitif. Chacune des dimensions se déploie en différents axes correspondant à des éléments observables caractéristiques de cette dimension. Bien que d'autres dimensions, comme l'engagement agentique (Reeve et Yang, 2022), aient également été recensées dans la littérature, celles-ci ne seront pas choisies et décrites dans ce mémoire en raison d'une redondance avec certains axes des dimensions retenues ou leur inadéquation pour l'atteinte de l'objectif de recherche actuel. Toutefois, Davis et al. (2022) ont également inclus une dimension sociale au construit, laquelle se rattache particulièrement bien au sujet de cette étude. Ainsi, le cadre de référence s'appuiera sur quatre types d'engagement : émotionnel, comportemental, cognitif et social.

2.1.4.2 L'engagement émotionnel

La dimension affective de l'engagement réfère aux attitudes et aux affects de l'élève par rapport à tous les contextes de son milieu scolaire (Fredricks et al., 2004). L'intérêt, tel que décrit précédemment dans ce chapitre, est l'un des axes de cette dimension constituant un élément observable chez les élèves lorsqu'ils s'engagent affectivement. L'intérêt crée un désir d'exploration. Il détermine le niveau d'attention qu'un élève choisira de diriger vers une activité d'apprentissage. Il améliore la persévérance, le niveau d'effort déployé et l'atteinte de la réussite. L'engagement motivé par l'intérêt permet de déployer l'énergie suffisante pour maintenir cet engagement sur une plus longue période (Thoman et al, 2011). C'est donc dire que l'engagement émotionnel est en corrélation avec l'état d'intérêt.

En milieu scolaire, l'engagement émotionnel comprend également autant les émotions positives que négatives que pourrait ressentir un élève envers la tâche, l'école, l'enseignant et les pairs (Fredricks et al., 2004). Ces émotions diverses forment un second axe pour cette dimension.

Même si Viau (2009) affirme qu'en milieu scolaire peu d'élèves s'engagent pour le simple plaisir, la présence d'émotions vives ou positives pendant la réalisation des tâches scolaires peut susciter un engagement de la part des élèves. Selon Reeve (2017), l'émotion change la cognition, c'est-à-dire qu'elle impacte l'attention, le jugement, le raisonnement et la mémoire. De ce fait, il est alors important que les élèves éprouvent un intérêt pour les tâches scolaires qu'ils doivent accomplir.

En somme, un élève qui accorde de la valeur à une tâche scolaire devrait éprouver un intérêt lors de sa réalisation, le menant à s'engager émotionnellement. L'engagement émotionnel, en tant que manifestation de la motivation, devrait donc faire partie du modèle de la dynamique motivationnelle visant à décrire l'apport d'une activité d'apprentissage à l'aide de la littérature jeunesse à la motivation et l'engagement d'élèves. Ce type d'engagement se situe dans le prolongement du déterminant « perception de la valeur de la tâche » (Viau et Louis, 1997) et celui du concept d'intérêt.

2.1.4.3 L'engagement comportemental

L'engagement comportemental est l'une des dimensions les plus facilement observables et fait partie de celles qui ont été les plus étudiées (Gladstone et al., 2022). De ce fait, sa présence dans le modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse apparaît comme essentielle. Tremblay et ses collègues (2022), tout comme Archambault et Chouinard (2022), décrivent l'engagement comportemental en référant aux conduites mobilisées par les élèves en termes d'implication et de participation aux activités scolaires proposées. Fredricks et ses collègues (2004) recensent trois définitions plus précises de cette dimension. Toutefois, c'est celle qui inclue les axes d'implication dans l'apprentissage et les tâches scolaires, l'effort, la persévérance,

la concentration, l'attention, le questionnement et la contribution au climat de classe qui retient l'attention dans le cadre de cette recherche.

2.1.4.4 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est une dimension importante en matière de motivation et d'engagement scolaires (Gladstone et al., 2022). Dans la littérature scientifique, la définition de l'engagement cognitif tend à s'appuyer sur deux principaux axes. En ce qui a trait au premier axe, on retrouve des définitions du concept mettant l'emphase sur l'investissement et les efforts qu'un élève déploiera pour apprendre, comprendre et maîtriser un savoir (Fredricks et al., 2004). Cet axe ne sera pas retenu dans l'élaboration du modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse en raison de la similarité des concepts avec ceux de la dimension comportementale, particulièrement concernant la notion de l'effort. Deux définitions semblent s'opposer : l'effort, se réduisant à la simple exécution d'une tâche ou en tant que qualité cognitive qui soutient l'apprentissage (Fredricks et al., 2004). Pour répondre à l'objectif de cette étude, aucune distinction au niveau de la définition du concept est nécessaire et l'effort conservera sa place dans le domaine de l'engagement comportemental.

Le deuxième axe de la dimension de l'engagement cognitif correspond aux stratégies cognitives et métacognitives mobilisées par un élève pendant l'exécution d'une tâche (Pintrich et De Groot, 1990). Archambault et Chouinard (2022) réfèrent « aux mécanismes de régulation utilisés par l'élève lorsqu'il apprend » (p.89). L'autorégulation soulignée par ces auteurs englobe des processus cognitifs qui font appel autant aux stratégies métacognitives, comme la planification, la gestion de la tâche à accomplir, la révision, la vérification et l'évaluation qu'aux stratégies cognitives de traitement et d'exécution nécessaires à la réalisation d'une tâche. Un élève engagé cognitivement démontrera l'utilisation de stratégies plus sophistiquées. Il recherchera une compréhension plus profonde des concepts, plutôt que superficielle (Fredricks et al., 2004). Le choix de retenir cet axe dans le modèle de dynamique motivationnelle en construction se justifie moins par la potentialité d'observation

directe que par les possibilités pour les élèves de rapporter l'utilisation de certaines de ces stratégies d'apprentissage essentielles lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse.

2.1.4.5 L'engagement social

L'engagement social entretient un lien étroit avec la satisfaction des trois besoins de base cités dans la section traitant de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000b). Davis et al. (2022), ayant recensé les interventions à privilégier par les enseignantes pour favoriser l'engagement en classe d'élèves de niveau secondaire, maintiennent qu'il est essentiel de répondre au besoin d'affiliation des jeunes, notamment en veillant à développer des rapports positifs entre l'enseignant et les élèves, mais également entre pairs. Même si cet aspect de la socialisation est encore plus important pour la clientèle adolescente, les élèves plus jeunes bénéficient des contextes où l'enseignante, passeuse de culture, crée une communauté de lecteurs au sein de sa classe (Dupin de Saint-André et al., 2022b; Turcotte, 2007). Une recherche effectuée par Davis et al. (2020) a révélé que les élèves possédant de meilleures habiletés sociales lors des tâches de lecture étaient plus susceptibles de s'engager dans la tâche et démontrer de meilleurs résultats. En effet, les échanges entre élèves autour de leur vécu scolaire ou d'une activité pédagogique sont un aspect prépondérant lorsqu'il est question d'engagement et de motivation. L'utilisation de la littérature jeunesse en classe possède certainement le pouvoir de déclencher de nombreuses interactions sociales constructives et engageantes favorables à l'établissement d'une collaboration entre élèves, traduisant ainsi d'un engagement social évident. L'engagement social représente la quatrième et dernière manifestation de la motivation retenue dans le modèle émergent de dynamique motivationnelle du sujet à l'étude.

2.1.5 La vue d'ensemble : émergence d'un modèle de dynamique motivationnelle

Après avoir exploré les domaines de la motivation et de l'engagement émerge un modèle de la dynamique motivationnelle engendrée lors d'un contexte d'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse. Ce modèle, inspiré des travaux de Davis et al. (2022), Fredricks et al (2004), Viau et Louis (1997) et Wigfield et al. (2018), est représenté à la figure 5.

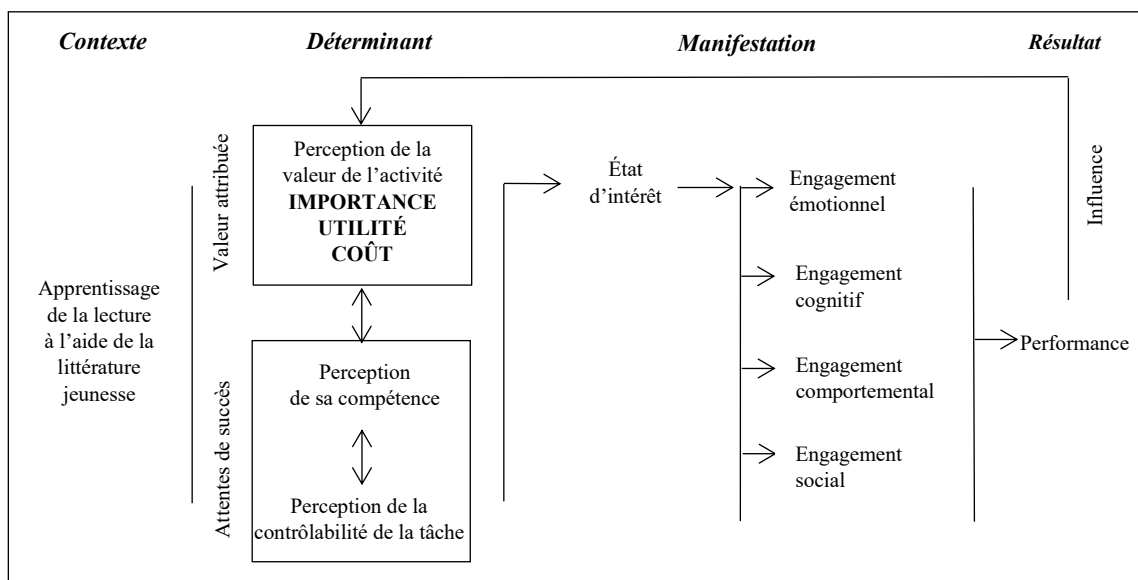


FIGURE 5-Le modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse inspiré des travaux de Davis et al. (2022), Fredricks et al (2004), Viau et Louis (1997) et Wigfield et al. (2018)

En raison des éléments délibérément sélectionnés qui le constituent, ce modèle unique servira de repère pour l'élaboration des outils de collecte de données ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des données obtenues. Il est composé des trois principaux déterminants de la motivation des élèves (perception de la valeur de la tâche, perception de sa compétence, perception de la contrôlabilité de la tâche) (Viau et Louis, 1997) définies dans ce cadre de référence. Le modèle présente également les quatre types d'engagement (émotionnel, cognitif, comportemental (Fredricks et al. (2004); Archambault et Chouinard (2022)) et social (Davis et al. (2022)) qui ont été documentés. Finalement, le concept d'intérêt, généré par la perception de la valeur de la tâche et susceptible d'influencer l'engagement émotionnel, a également été retenu et défini dans le cadre de référence. Cette vue d'ensemble ne saurait toutefois être complète sans documenter la pierre angulaire de ce projet de recherche : le contexte d'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse.

2.2 L'apprentissage de la lecture au deuxième cycle du primaire

L'apprentissage formel de la lecture débute au premier cycle du primaire, alors qu'il est attendu des élèves qu'ils s'approprient des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots pour comprendre et réagir à l'information contenue dans une diversité de textes généralement courts, illustrés et accessibles notamment au niveau du vocabulaire (MÉQ, 2006).

À partir du deuxième cycle, une augmentation de la complexité des tâches en lecture est observée. En effet, les élèves sont confrontés à des textes plus longs et complexes, aussi bien en français que dans d'autres disciplines (MÉQ, 2006), contenant des informations formulées de façon explicite, mais aussi implicite. Cela nécessite alors de diversifier, choisir ou adapter les stratégies de lecture à mobiliser. De plus, dès la troisième année, les élèves doivent davantage s'appuyer sur leurs connaissances du fonctionnement de la langue et l'organisation des textes pour comprendre l'information (MÉQ, 2006). Par ailleurs, il est également attendu des élèves qu'ils réagissent à l'information contenue dans ces textes, c'est-à-dire qu'ils expriment et justifient de manière pertinente les émotions ou les opinions qui émergent en cours de lecture. Finalement, ils doivent porter un jugement critique sur des œuvres lues ou entendues (MÉLS, 2011).

En raison de l'ajout de nouvelles disciplines au programme, les élèves de deuxième cycle sont désormais amenés à vivre des situations et un processus d'apprentissage qui impliquent l'acquisition de connaissances sur un sujet par la lecture de textes (Cartier, 2007). Parce qu'ils peuvent compter sur des stratégies d'identification de mots plus assurées, les élèves passent donc de l'apprentissage de la lecture, tel que vécu au premier cycle, à un modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Bien que ce modèle vise principalement l'acquisition intentionnelle de connaissances dans différents domaines lors de l'étude de textes informatifs, il comporte tout de même des caractéristiques transférables à toute situation de lecture. En effet, les activités qu'une enseignante proposera à un élève pour apprendre en lisant doivent être pertinentes, c'est-à-dire qu'elles doivent lui permettre d'acquérir des connaissances de façon significative. L'activité d'apprentissage par la lecture doit

également offrir un degré de complexité suffisamment élevé pour permettre l'autorégulation des élèves, de même qu'elle doit être motivante à leurs yeux (Cartier et al. 2015).

En parlant plus particulièrement du domaine du français, langue d'enseignement, Cartier (2007) affirme : « [...] l'élève en lisant apprend à lire, à comprendre ce qu'il lit et à apprécier différents types de textes, d'auteurs et de styles » (Cartier, 2007, p. 23). Ainsi, pour les besoins de cette étude, la lecture au deuxième cycle du primaire sera donc définie comme un processus par lequel l'élève apprend, au contact de la lecture d'œuvres tirées de la littérature pour la jeunesse, à mobiliser les connaissances et les stratégies nécessaires pour comprendre un texte, y réagir et porter un jugement critique.

2.3 La littérature jeunesse

De prime abord, il n'est pas aisé de définir la littérature jeunesse. Elle désigne d'abord un public particulier, un destinataire « en formation » (Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013, p.26). Pour plaire à ce public spécifique identifié comme jeune, cette littérature inclut une variété imposante de types de livres : des albums sans texte, des bandes dessinées, des comptines, des documentaires, des livres-objets, des récits illustrés. « Il est incontestable que, dans le monde de l'édition, le livre pour la jeunesse est l'un de ceux qui sont vus avant d'être lus, dès la couverture. Le plaisir du texte – coloré, figuré, excentrique – passe d'abord par le plaisir des yeux. » (Prince, 2021, p.35). Cette littérature aborde une variété de thèmes ciblés en fonction des lecteurs : l'amitié, la différence, la liberté, la violence, le racisme, etc. Elle explore les problèmes sociaux rencontrés par ceux-ci, suscitant « l'activation d'émotions et l'identification du lecteur. » (Michaud, 2020, p. 71). Elle éduque ainsi aux valeurs, éveille les consciences et fait réfléchir les lecteurs. Toutefois, le caractère commercial de la littérature jeunesse entraîne parfois une problématique réelle : la production d'œuvres de moindre qualité. Cette situation s'explique par le fait que le public visé est encore peu autonome dans la lecture et présente une immaturité psychologique et cognitive qui peut entraver une interprétation juste de l'œuvre.

(Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013; Michaud, 2020). La littérature jeunesse est également soumise à certains paradoxes, notamment quant à sa fonction : « Soit elle instruit, soit elle plait et s'il faut instruire en lisant, elle risque d'être écartelée entre deux objectifs inconciliables. » (Prince, 2021, p. 42). La notion d'instruction évoquée dans cette citation de Prince rejoint la conception de Cartier pour qui la lecture représente une occasion d'apprendre (2007). Toutefois, pour Cartier (2007), ce paradoxe ne semble pas exister. En effet, son modèle d'apprentissage par la lecture répond à la fois au besoin d'apprendre de l'élève et à la nécessité de préserver la notion de plaisir, émotion que celui-ci doit ressentir lorsqu'il lit. L'enseignante qui choisit la littérature jeunesse comme moyen d'assurer l'apprentissage de la lecture chez les élèves assume alors une grande responsabilité : celle de sélectionner une œuvre de qualité lui permettant de concilier ces deux objectifs.

2.3.1 L'œuvre résistante de qualité

Choisir judicieusement les œuvres qu'elle compte exploiter en classe est une tâche qui incombe à l'enseignante. En plus de répondre adéquatement à l'intention de l'activité d'apprentissage, l'œuvre de qualité se démarquera particulièrement par la profondeur de ses caractéristiques immanentes et la valeur que les élèves lui accorderont. Le terme « attrait » est souvent utilisé pour nommer les critères de jugement d'une œuvre (Montésinos-Gelet, 2018; Saricks, 2005). En effet, il est utile de poser un regard sur des attrait tels que les personnages, l'intrigue, le cadre, la tonalité émotionnelle et les illustrations pour juger de la qualité d'une œuvre. En effet, les œuvres de qualité reposent notamment sur une représentation de la diversité parmi les personnages, l'existence d'intrigues variées, de cadres différents permettant aux élèves de se familiariser avec d'autres réalités, de même que d'une certaine tonalité émotionnelle susceptible d'enrichir le bagage affectif des enfants. « La puissance des images combinée avec le pouvoir évocateur des mots » (Poulin, 2017, p. 112) peuvent provoquer des réactions émotives chez les élèves. En raison du sens qu'elles portent, les illustrations affectent ainsi grandement le lecteur en bas âge et leur qualité est un attrait non négligeable (Dupin de Saint-André, et al., 2022b). En plus de ces critères qui définissent l'œuvre en elle-même, l'enseignante doit aussi

tenir compte des caractéristiques, des besoins et des intérêts des enfants dans le choix des œuvres. Pour que les enfants se reconnaissent dans la situation d'apprentissage proposée ou pour qu'ils en perçoivent la valeur et s'y engagent, une attention particulière doit être accordée aux particularités des enfants qui composent le groupe (Montésinos-Gelet et al., 2022a). En somme, tant les caractéristiques des œuvres que celles des enfants doivent être considérées pour assurer une sélection d'œuvres de qualité.

En outre, l'accompagnement des élèves par l'enseignante lors de l'exploitation d'une œuvre littéraire de qualité, que l'on nomme « étayage », est essentiel. Cet étayage, consistant en un accompagnement de l'enfant par un adulte ou un pair pour l'aider à résoudre un problème (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022), viendra mettre un frein aux obstacles liés à la lecture et l'interprétation d'œuvres dites « résistantes ». Tauveron aborde la résistance des œuvres en présentant le texte littéraire comme un lieu textuel d'une « incompréhensibilité programmée » (Tauveron, 2002a, p.17), un terrain d'exploration « parcouru de béances à meubler, d'accidents sémantiques divers à surmonter, de puits virtuels qui ne demandent qu'à être creusés » (Tauveron, 2002b, p. 20), librement d'abord, puis au contact des autres. Elle parle de l'œuvre résistante comme d'une aire de jeu créée par l'auteur et l'illustrateur pour rendre le lecteur actif, lui offrir l'occasion de mettre ses aptitudes à l'épreuve en s'engageant dans un processus de restauration de compréhension, d'interprétation, d'appréciation et de réaction (Tauveron, 2002a, 2002b). Elle oppose les textes résistants à ceux qui devancent les difficultés de leurs lecteurs. Certains albums exigent effectivement de faire de nombreuses inférences pour en dégager le sens (Turgeon et al., 2022). En ce sens, développer la capacité à inférer des élèves est nécessaire, puisqu'il ne suffit pas de repérer textuellement les informations d'un texte pour en comprendre sa globalité (Makdissi et Boisclair, 2006). Au contraire, les textes résistants sont parsemés d'ambiguïtés lexicales, d'événements et de faits implicites à partir desquels l'élève pourra, en reconstruisant les relations causales existant entre ces derniers, élaborer la toile de fond de l'histoire pour en arriver à une représentation globale (Boisclair et al., 2010).

En résumé, l'œuvre résistante de qualité suscite l'engagement de l'élève par le défi qu'elle représente et ce constat consolide le choix d'exploiter ce type d'œuvres littéraires dans le cadre de cette étude sur l'utilisation de la littérature jeunesse et son apport motivationnel sur l'apprentissage de la lecture. Il est maintenant essentiel de se tourner vers les différents types de livres qui foisonnent dans le monde de la littérature jeunesse de manière à déterminer la catégorie d'œuvre la plus susceptible d'atteindre les visées de cette étude.

2.3.2 L'album jeunesse

Le monde de l'édition en littérature jeunesse produit différents types de livres pour plaire à son jeune public. Selon le « Bilan du marché du livre au Québec 2022 », le livre jeunesse accapare 23,2% du marché. Une recherche menée par Lépine (2017) révèle d'ailleurs que 83,4 % des enseignantes utilisent l'album jeunesse, ce qui en fait le support² le plus répandu au primaire.

Définir l'album jeunesse est une tâche complexe en raison des spécificités que les divers auteurs lui attribuent. Malgré tout, il est possible d'observer l'omniprésence d'un élément dans chacune des définitions proposées: la relation entre le texte et les illustrations. En langue anglaise, le terme « picture book », orthographié différemment selon les auteurs, est d'ailleurs utilisé pour désigner l'album jeunesse. La définition du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018), dans son document intitulé « L'album en classe », s'appuie également sur cette relation entre le texte et les images : un récit illustré dont le contenu est raconté à la fois par le texte et l'image.

Lépine et Hébert (2018) le décrivent comme une forme :

d'art hybride, graphique et textuel, de matérialité particulière, caractérisé par l'interdépendance des images et du texte, images et texte qui se déploient dès le paratexte et sur les doubles pages, au lectorat double (jeune et adulte) et aux créateurs doubles (écrivain, illustrateur), et qui peut accueillir tant les genres narratif, poétique que dramatique, fictionnel ou non. (Lépine et Hébert, 2018, p.77)

² Le terme « support » sera privilégié à celui de « format » pour éviter la confusion avec le format d'un album qui constitue un élément visuel du paratexte référant à sa forme, sa taille ou son orientation (Poulin, 2017).

Guérette (1998) évoque une double signification du terme « album ». Au sens large, elle affirme que l’album s’applique à tout ouvrage dont les illustrations occupent une place centrale. De ce fait, il s’étend à plusieurs types de livres spécifiquement dédiés à un jeune public, des bandes dessinées aux contes, en passant par les albums de poésie. Elle réfère cependant à un sens plus distinctif de l’album, en y voyant un genre spécifique d’ouvrage dont le contenu est formé d’un « dosage texte-image [...] subtil » (Guérette, 1998, p. 100). Lépine (2012) présente une catégorisation des albums qui offre certaines similitudes avec celle de Guérette (1998): le livre d’images, l’œuvre illustrée et l’album de littérature. Le tableau 1 illustre cette classification et une définition sommaire de chaque catégorie.

TABLEAU 1 : *La catégorisation des albums selon Lépine (2012)*

Catégorie	Le livre d’images	L’œuvre illustrée	L’album de littérature
Définition	Livre dont le contenu est principalement transmis par les illustrations	Livre dans lequel se retrouvent un texte et des images plus ou moins indépendants l’un de l’autre	Livre où le texte et les illustrations sont indissociables dans le but de construire le sens de l’œuvre.

Le livre d’images correspond à un support dont le contenu est transmis principalement par l’image, dont le texte est peu ou pas présent (Lépine 2012). La présence seule de l’image suffit pour transmettre le contenu de l’histoire. Cette définition peut être mise en relation avec celle de l’« album sans texte » (Guérette, 1998; Poulin, 2017; Van der Linden, 2022). Il est d’ailleurs possible de retrouver sur le marché plusieurs albums de ce type qui racontent une histoire complète sans l’usage de mots. Ils offrent un étonnant potentiel pédagogique, puisqu’ils obligent le lecteur à jouer deux rôles activement: celui de lecteur et de narrateur (Poulin, 2017). Le lecteur est alors libre de lire l’enchaînement des événements, les interpréter et les raconter à sa façon en fonction des indices qu’il décode.

La deuxième catégorie d’albums selon Lépine (2012) est l’œuvre illustrée. Cette dernière est composée d’un texte et d’illustrations qui se côtoient, sans que ces illustrations soient nécessaires à

la compréhension du récit. Les images enrichissent le texte et peuvent aider le lecteur à comprendre l'histoire. Le rapport entre le texte et les illustrations peut être qualifié de redondant, c'est-à-dire que les illustrations et le texte véhiculent le même message. Il peut aussi exister un rapport de complémentarité lorsque le texte et les illustrations se complètent mutuellement (Poulin, 2017; Tauveron, 2002a; Van der Linden, 2008),

Lépine (2012) propose également un troisième type de support résultant d'un travail collaboratif entre un auteur et un illustrateur dont le dessein est de créer une œuvre où le texte et les illustrations sont indissociables l'un de l'autre. Il s'agit de l'album de littérature. Van der Linden définit également l'album de littérature en s'appuyant sur une « articulation narrative des deux langages » (Van der Linden, 2008, p. 54), c'est-à-dire un nécessaire va-et-vient du lecteur entre le texte et l'image pour construire le sens du message. Cette auteure affirme également que cette implication du lecteur dans la confrontation des deux langages, textes et images, constitue le mécanisme le plus stimulant dans l'exploration d'un album. Cette confrontation des deux langages signifie qu'un rapport d'opposition entre le texte et les illustrations est présent (Poulin, 2017; Tauveron, 2002; Van der Linden, 2008). Le texte et les illustrations sont alors contradictoires, indiquant un décalage important entre les deux langages.

Toute cette diversité dans le rapport texte-illustrations des albums, qu'ils soient de type albums sans texte, œuvres illustrées ou albums de littérature, est d'une grande richesse pour l'apprentissage de la lecture (Poulin 2017). C'est principalement pour ces raisons que l'album représente un support à considérer pour décrire l'apport de la littérature jeunesse à la motivation et l'engagement en lecture des élèves de deuxième cycle du primaire. D'abord, la présence d'illustrations, qu'elles soient complémentaires ou non au texte, aide à la compréhension d'un récit et a le pouvoir de maintenir favorablement l'attention du lecteur (Jutras, 2021). Idéal pour initier les élèves à la littératie visuelle, l'album favorisera également le développement d'habiletés de compréhension, de décodage, d'analyse et de critique d'images, dans un monde où l'effervescence du numérique et du virtuel est

omniprésente (Poulin, 2017). Ce sont ces mêmes habiletés qui sont attendues des élèves en lecture : compréhension, réaction et critique des messages écrits (MÉQ, 2006). Apprendre à croiser ces deux sources d'information pour extraire le sens d'un message est essentiel chez l'élève (Turgeon et al., 2022). De plus, le caractère bref de l'album suppose que l'auteur a soigneusement choisi les mots figurant dans son œuvre. Ce travail de qualité devient alors un texte modèle (Calkins, 2021) pour les élèves et les enseignantes auraient tout avantage à les y exposer fréquemment. Le format de l'album, court et illustré, s'avère également une option intéressante pour les lecteurs en difficulté ou réfractaires. Il a la capacité de modifier la perception qu'ils ont de leur propre compétence à lire, leur donner envie de lire et non plus considérer la lecture comme une corvée, mais bien une source de bonheur (Poulin, 2017). Finalement, comme sa longueur assure un accès à l'ensemble de l'œuvre dans un temps relativement court (MÉES, 2018), les enseignantes devraient envisager plus aisément une utilisation en classe. En plus de la lecture de l'album, elles auront du temps devant elles pour réaliser des activités, mener des discussions ou proposer des tâches signifiantes aux élèves en lien avec l'œuvre explorée (Murphy, 2009). Les albums sont effectivement propices à la création, par l'enseignante, de situations pédagogiques (Poulin, 2017) qui risquent de favoriser l'engagement de l'apprenant dans le développement de sa compétence à lire. Il importe désormais de déterminer le dispositif d'intervention le plus approprié pour arriver à cet objectif.

2.4 Les dispositifs en lecture

En classe, les enseignantes ont recours à divers dispositifs d'intervention pour soutenir l'enseignement de la lecture. Le mot « dispositif » est utilisé, spécifiquement dans le domaine de l'éducation, pour parler d'un « ensemble de moyens mis en œuvre pour mener une activité précise au service d'une tâche ou d'une séquence de tâches articulées qui sont confiées aux élèves dans une intention didactique particulière. » (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022, p.81).

En lecture, l'utilisation de dispositifs d'intervention variés en classe favorise le développement de la compétence à lire des élèves (Dupin de Saint-André et al., 2022b). Certains dispositifs ne

nécessitent pas le soutien d'un adulte. Il est alors question d'un dispositif sans étayage, comme la lecture individuelle. D'autres prévoient l'assistance d'un élève, par exemple la lecture en duo. Ils correspondent aux dispositifs avec étayage par les pairs. Finalement, un troisième type de dispositifs contribue à soutenir la compétence à lire des élèves : le dispositif avec étayage de l'enseignante. L'utilisation de la littérature jeunesse se concilie facilement avec l'un ou l'autre des dispositifs, quel que soit le niveau d'étayage qu'ils requièrent. Le tableau 2 présente des exemples de dispositifs d'intervention en lecture, une brève définition et le niveau d'étayage requis pour leur mise à l'essai.

TABLEAU 2 : *Des dispositifs en lecture adaptés de Dupin de Saint-André et al. (2022b)*

DISPOSITIF	DÉFINITION	ÉTAYAGE
Lecture à voix haute	Prise en charge de la lecture du code graphique par une personne (le plus souvent l'enseignante) pour mettre en voix le texte.	par l'enseignante
Lecture interactive	Lecture à voix haute de l'enseignante avec questionnement des élèves et échanges pour coconstruire le sens.	par l'enseignante
Lecture partagée	Lecture à voix haute qui engage plusieurs élèves, voire tous, dans la lecture d'un texte.	par l'enseignante
Lecture guidée	Lecture partagée réalisée en sous-groupes de besoins.	par l'enseignante
Entretien de lecture	Rencontre entre l'enseignant et l'élève au sujet de la lecture.	par l'enseignante
Lecture en duo	Lecture où deux élèves sont jumelés.	pair
Lecture réciproque	Lecture où quatre élèves interagissent pour construire le sens.	pairs
Lecture personnelle	Lecture individuelle d'un livre préférentiellement au choix de l'élève.	aucun
Cercles de lecture	Interactions en sous-groupe entre des élèves ayant lu le même livre.	enseignante pairs
Ateliers de lecture	Lecture personnelle des élèves associée à d'autres dispositifs de lecture pour accroître le soutien de l'enseignant et des pairs.	enseignante pairs
Mise en voix	Lecture expressive réalisée par un ou plusieurs élèves.	enseignante pairs

Même s'il est conseillé de varier les dispositifs d'intervention pour assurer de toucher à l'ensemble des éléments prescrits en lecture (Dupin de Saint-André et al., 2022b) et répondre aux besoins hétérogènes des élèves, délimiter le cadre de cette recherche autour d'un seul dispositif est

souhaitable, au vu du vaste répertoire auquel les enseignantes ont accès et pour interpréter de manière plus juste les données collectées.

2.4.1 Le dispositif de la lecture interactive, un allié

La lecture interactive, par ses caractéristiques et son grand potentiel d'intervention, est naturellement prédisposée à répondre à l'objectif de l'étude. D'abord expérimentée dans un contexte de littératie familiale auprès de parents d'enfants en bas âge, elle prenait la forme d'une lecture dialogique (Whitehurst et al., 1988). Cette forme de lecture privilégiait un dialogue entre le parent et son enfant pendant la lecture d'une histoire. La pratique de ce dialogue, soutenu par un questionnement suscitant des réponses orales de la part de l'enfant plutôt que par des réponses obtenues par le pointage des illustrations, a démontré des effets remarquables sur le développement des habiletés de langage expressif des enfants (Whitehurst et al., 1988). La lecture interactive, dans sa forme actuelle, a conservé cet esprit de dialogue entre un adulte et un apprenant. En effet, elle se définit comme une lecture à voix haute de l'enseignante au cours de laquelle des interactions et des discussions sont valorisées et souhaitées entre l'enseignante et les élèves, de même qu'entre les élèves dans un esprit de coconstruction de sens (Dupin de Saint-André et al., 2022b). Boissy et al. (2021) présentent les moments de lecture interactive comme une occasion de placer les élèves en situation d'interaction autour d'un livre, idéalement résistant, pour les mener à pousser plus loin leur réflexion et faire de nombreux apprentissages. À plusieurs reprises, la recherche au Québec a démontré que la lecture interactive présentait un remarquable potentiel d'intervention pour différents aspects de la lecture ou de l'écriture : compréhension de la structure du récit (Baron et al. 2011), compréhension des inférences au préscolaire (Makdissi et Boisclair, 2006) développement du vocabulaire (Godin et Chapleau, 2016) ou de la conscience phonologique (Lefebvre et al., 2011).

Par ailleurs, la lecture interactive présente plusieurs caractéristiques qui en font le dispositif de prédilection pour motiver et engager les élèves dans l'apprentissage de la lecture. Dans un premier temps, elle est un contexte propice à des interactions langagières « naturelles, spontanées, détachées

d'une forme didactique formelle » (Makdissi et al., 2006, p. 152). L'authenticité de ce contexte, additionné à la potentialité qu'il a de rendre l'élève verbalement actif, en font alors un dispositif susceptible d'engager davantage les élèves dans la tâche. Dans un deuxième temps, la lecture interactive supporte l'apprentissage dans un contexte social. Parce que des interactions autour d'une œuvre littéraire ont lieu entre les élèves, elle représente le dispositif idéal pour créer une communauté de lecteurs (Dupin de Saint-André et al., 2022b; Turcotte, 2007). Finalement, elle facilite l'apprentissage de la lecture au deuxième cycle, telle que définie dans le cadre de cette étude. La lecture interactive permet, par un étayage de l'enseignante, de travailler les trois dimensions de la lecture prévues dans les cadres d'évaluation (MÉLS, 2011) que sont la compréhension, la réaction et le jugement critique. Cet étayage de l'enseignante consiste à déterminer le type de questionnement approprié en fonction des besoins des élèves ou des objectifs pédagogiques poursuivis, soutenir les élèves dans leur compréhension et modéliser les façons de faire pour construire le sens des textes (Constellations, s.d.). Comme il n'a pas à traduire le code en raison d'une lecture à voix haute réalisée par l'adulte, l'élève peut davantage se concentrer sur le récit et ainsi mieux en comprendre le sens (Baron et Côté, 2016). Cet aspect est non négligeable, car les difficultés rencontrées par certains élèves de deuxième cycle lors de l'identification de mots peuvent générer des sentiments négatifs et avoir un impact déplorable sur la motivation et l'intérêt de l'élève envers la lecture. Poulin (2017) présente plusieurs bénéfices de la lecture à voix haute par l'adulte, dont un directement lié à la motivation. En effet, selon cette auteure, vécue dans la joie et le plaisir, la lecture à voix haute permet de favoriser une attitude positive à l'égard des livres. En bref, l'étayage de l'enseignante dans la lecture et la construction du sens d'une œuvre littéraire plus résistante qu'à l'habitude, en passant par le dialogue, fait office de médiation (Makdissi et Boisclair, 2006). Ce soutien permet aux élèves de relever des défis raisonnables et respectueux de leur zone proximale de développement. Au terme d'une lecture interactive, comme le sens de l'album exploité devient accessible à tous, chaque élève peut ainsi percevoir l'activité de lecture comme un succès. Par ailleurs, cela rejoint les principes sous-

tendant la théorie de Wigfield et Eccles (2000), qui mettent en exergue que les attentes de succès contribueraient à la motivation d'un élève et à son engagement dans les tâches de lecture.

2.5 La synthèse et les objectifs de recherche

En passant de l'apprentissage de la lecture au premier cycle à celui de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), les élèves de deuxième cycle du primaire sont désormais exposés à une hausse de la complexité des textes à lire. Les enseignantes, en plus d'assurer une guidance dans la compréhension de ces textes plus complexes, doivent également tenter d'éveiller l'intérêt des élèves. Cet état d'intérêt (Harackiewicz et Knogler, 2018) est nécessaire au développement de la motivation intrinsèque d'un élève et contribue à l'engagement dans les tâches. En ce sens, l'utilisation de la littérature jeunesse en classe semble une piste à explorer pour soutenir l'intérêt et le plaisir de lire des élèves.

C'est pourquoi la question de recherche, énoncée au premier chapitre sur la problématique, se décline ainsi : comment la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la lecture peuvent-ils être soutenus par l'utilisation de la littérature jeunesse au deuxième cycle du primaire?

Pour arriver à répondre à cette question, le cadre de référence a permis de mieux définir le concept de littérature jeunesse et d'établir les concepts clés de l'étude : la littérature jeunesse, l'œuvre résistante, l'album de jeunesse et la lecture interactive. En effet, le choix d'une œuvre résistante est essentiel, en raison du défi qu'une telle œuvre offre aux élèves et de l'engagement cognitif qui pourrait en résulter. L'album de jeunesse, par son caractère bref et concis et la présence d'une relation texte-image favorisant la compréhension de l'élève, est un support approprié pour une utilisation en classe (Poulin, 2017). Le contexte de la lecture interactive, convenant autant à l'appropriation d'une œuvre résistante qu'à l'utilisation d'un support tel que l'album, encouragera une motivation de qualité chez l'élève, notamment par son degré d'étayage élevé qui répondra aux besoins de tous et la présence d'interactions verbales informelles ou spontanées qui assureront l'authenticité du dispositif d'apprentissage.

Le cadre de référence a également explicité certains concepts importants liés à la motivation et à l'engagement. En effet, les trois principales sources de motivation des élèves (perception de la valeur de la tâche, perception de sa compétence, perception de la contrôlabilité de la tâche) (Viau et Louis, 1997) qui déterminent le niveau d'engagement des élèves ont été définies. Les types d'engagement (émotionnel, cognitif, comportemental (Fredricks et al., 2004; Archambault et Chouinard, 2022) et social (Davis et al., 2022) ont ensuite été précisés. Le concept d'intérêt, lié autant à la perception de la valeur de la tâche qu'à un engagement émotionnel, a également été retenu et défini dans le cadre de référence. En effet, un élève qui accorde de la valeur à une tâche scolaire devrait éprouver un intérêt lors de sa réalisation, le menant à s'engager émotionnellement. La figure 6 présente la vue d'ensemble des éléments définitifs constituant le modèle de la dynamique motivationnelle lors l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse, plus particulièrement à l'aide du dispositif de lecture interactive d'un album résistant.

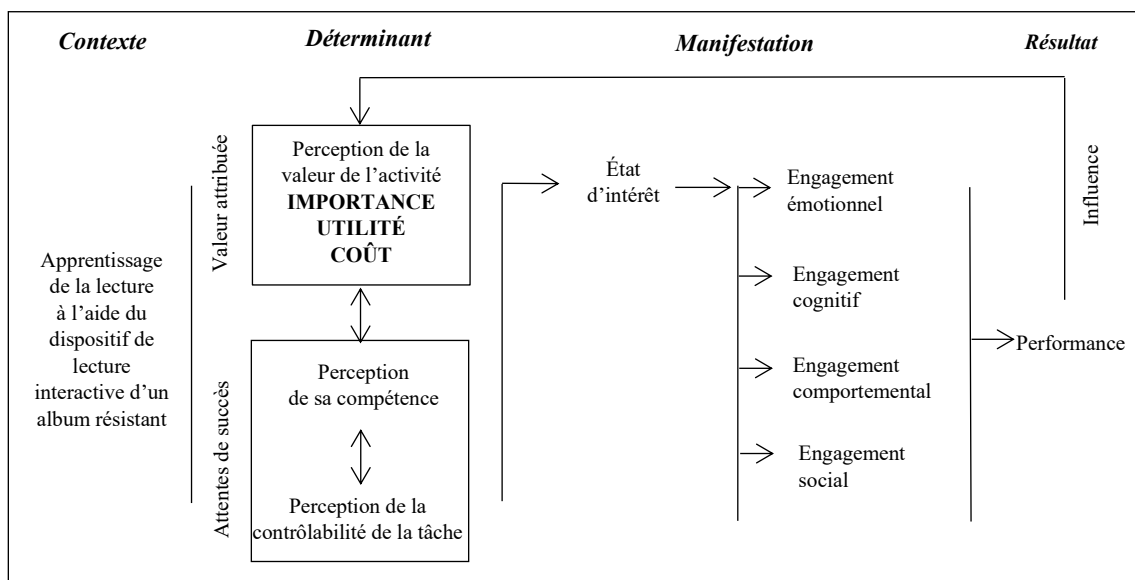


FIGURE 6-Le modèle de la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive d'un album résistant

Ainsi, l'articulation des concepts liés à la littérature jeunesse associés à ceux de la motivation et de l'engagement permettra de répondre à l'objectif général de type empirique suivant : comprendre l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture. La méthodologie envisagée, présentée au troisième chapitre, soutiendra plus spécifiquement une collecte de données visant à 1) décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive et 2) décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture.

CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE

Au cours des années scolaires 2019 à 2022, une équipe de travail, composée de trois enseignantes de deuxième cycle du primaire, a été accompagnée par une conseillère pédagogique dans l'élaboration d'une planification globale de l'enseignement de la lecture reposant sur l'utilisation de la littérature jeunesse. À travers le dispositif de lecture interactive, les élèves ont appris à mobiliser diverses stratégies de lecture, mais aussi à comprendre, réagir et porter un jugement critique sur les œuvres littéraires sélectionnées par l'équipe de travail. Ce contexte a guidé les choix méthodologiques mis de l'avant dans ce chapitre qui ont contribué à soutenir la collecte de données. Concrètement, ce chapitre présente l'approche méthodologique, la planification de la collecte de données et son déroulement, ainsi que la démarche d'analyse.

3.1 L'approche méthodologique

Une approche méthodologique qualitative favorisant une posture épistémologique de type constructiviste est privilégiée pour l'atteinte des objectifs poursuivis. Cette posture met de l'avant l'étude de la réalité d'un individu issue de ses propres perceptions (Gaudet et Robert, 2018). En d'autres termes, l'épistémologie constructiviste reconnaît que toute réalité est construite subjectivement, du moins partiellement, à partir de la perception qu'un individu s'en fait (Gaudet et Robert, 2018). Dans la littérature, l'approche méthodologique qualitative est aussi parfois désignée interprétative. Savoie-Zajc (2018) explique que le sens attribué à la réalité étudiée provient de l'interprétation du chercheur et des participants à l'étude. C'est donc dire que le savoir est contextualisé, car le milieu dans lequel évoluent les participants influence les résultats. Dans cette recherche, l'observation des élèves et l'accès à l'interprétation de leur réalité permettront de mieux comprendre la motivation et l'engagement qu'ils manifestent lors de l'apprentissage de la lecture au moyen du dispositif de lecture interactive.

Cette collecte d'informations à la source permettra de bonifier le corpus de données sur l'objet de recherche accessible dans la littérature. En effet, à l'instar des études qui privilégient la perspective de l'enseignante, l'originalité de cette recherche repose sur une méthodologie où la parole est donnée à l'élève. Peu de recherches sur la lecture interactive ont privilégié une telle méthodologie, lui permettant de porter un regard sur sa motivation lors de l'apprentissage de la lecture par ce dispositif. Bien que ce ne soit pas l'objectif de cette recherche, le croisement des perceptions des élèves recueillies dans cette étude avec celles des enseignantes issues d'autres travaux pourrait offrir un portrait plus juste et plus complet du sujet, tout en enrichissant la littérature scientifique.

3.2 La planification de la collecte de données

La planification de la collecte de données est importante dans l'élaboration d'un projet de recherche. La section suivante présente les différentes étapes de cette planification pour la présente étude. Ainsi, il sera question de l'obtention de la certification éthique, du choix et du recrutement des participants, des techniques et outils de collectes retenus et de la mise à l'essai d'un schéma d'entretien préliminaire.

3.2.1 La certification éthique

Avant de procéder au recrutement des participants, l'étudiante-chercheuse a d'abord obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi³. En effet, dans les recherches en sciences sociales et humaines, une importance primordiale est accordée à l'être humain. L'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (CRSH, CRSNG, 2022) repose d'ailleurs sur trois principes directeurs liés à l'humain: le respect des personnes, une préoccupation pour leur bien-être et la justice.

³ Approuvé le 21-02-2015 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2044.

Dans le cadre de cette étude, une attention particulière a été accordée au respect des participants, en raison de la vulnérabilité de la population visée. En effet, les élèves de quatrième année du primaire ont été informés du sujet de l'étude, du déroulement ainsi que de leurs droits : participation sur une base volontaire et possibilité de retirer leur participation avant chacun des moments de collecte de données. Cette même information a été transmise aux parents sous deux formes distinctes, un formulaire d'informations et de consentement et une vidéo d'informations, afin d'assurer la compréhension de tous et l'obtention d'un consentement libre et éclairé de leur part. La signature des enfants, accompagnée de celle d'un parent, est également un indicateur du respect accordé aux participants. La confidentialité des données a été assurée par l'utilisation d'un codage. Cette façon de procéder limite les possibilités d'identifier les participants.

Une préoccupation du bien-être des enfants a aussi teinté les réflexions pour déterminer le contexte de la collecte de données. La notion de « risque minimal » a été prise en considération pour éviter que les élèves ne soient exposés à un contexte d'enseignement qui engendrerait plus de risques qu'à l'habitude. Ainsi, une partie de la collecte de données a eu lieu lors d'un moment de lecture interactive, activité à laquelle les élèves ont été fréquemment exposés lors de leur passage au deuxième cycle du primaire. Ce contexte naturel d'enseignement constitue un choix méthodologique supportant le bien-être des élèves.

Finalement, le principe de justice a également été considéré, puisque tous les élèves ont pris part à l'activité d'enseignement et en ont retiré les bénéfices en termes d'apprentissages, qu'ils aient consenti ou non à ce que les données les concernant soient utilisées. Toutefois, des mesures particulières, telles qu'un placement stratégique des élèves non-participants en classe, ont notamment été appliquées pour assurer une collecte rigoureuse tout en respectant leur choix de ne pas participer à l'étude.

3.2.2 Le choix et le recrutement des participants

Dans une recherche de type qualitative à visée interprétative, le choix des participants est intentionnel, c'est-à-dire qu'il convient à l'ensemble des critères déterminés par le chercheur en fonction des buts de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Pour étudier l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture, deux critères ont été retenus : chaque participant devait faire partie d'une classe de quatrième année et avoir reçu régulièrement un enseignement de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive au cours de son passage au deuxième cycle.

Comme ce projet d'étude est le prolongement d'un accompagnement professionnel d'enseignantes de deuxième cycle du primaire désireuses d'intégrer la littérature jeunesse à leur enseignement de la lecture, ce sont donc ces enseignantes qui ont été contactées afin de connaître leur intérêt à collaborer. Une rencontre entre l'étudiante-chercheure, la direction de l'établissement et une enseignante ayant accepté de collaborer au projet a d'abord eu lieu. Cette rencontre a permis d'expliquer les objectifs de l'étude, le déroulement de la collecte de données et déterminer le calendrier de visite en classe. Puis, l'étudiante-chercheure a rencontré les élèves de la classe de quatrième année afin de leur présenter les grandes lignes de l'étude et leur expliquer le déroulement de la collecte de données. Finalement, un formulaire d'informations et de consentement (annexe I) et un lien vers un vidéo d'informations à l'intention des parents ont été remis à l'enseignante pour envoi dans les familles. À l'issue de ces démarches, il a été possible de recruter 19 participants, tous des élèves provenant d'une classe de quatrième année d'une école d'un centre de services scolaire de la Côte-Nord, au Québec. Le groupe d'élèves de quatrième année a été exposé, pendant deux années scolaires, à un enseignement de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive d'œuvres de littérature jeunesse, dont la planification globale est présentée à l'annexe II. Dans cette planification, chaque séquence est caractérisée par la lecture interactive d'un album et parfois l'enseignement d'une stratégie de lecture.

À la fin de leur parcours au deuxième cycle, les élèves auront donc participé à 34 activités de lecture interactive. Le choix de recruter les participants parmi les élèves de quatrième année est justifié par le fait qu'ils sont familiers avec le dispositif, et ce, en raison d'une grande fréquence d'exposition.

3.2.3 Le choix des techniques et des outils de collecte de données

La partie suivante permettra d'étayer le choix de l'étudiante-chercheuse d'utiliser l'observation directe et l'entretien de groupe semi-dirigé pour collecter les données. L'observation directe des élèves permettra de recueillir des données effectives, ou constatées, décrites par Clanet et Talbot (2012) comme étant des connaissances construites à partir d'observations contextuelles effectuées par des chercheurs à l'aide d'instruments de collecte clairement explicités. L'entretien de groupe semi-dirigé favorisera, de son côté, la collecte des données déclarées par les élèves eux-mêmes, que l'étudiante-chercheuse n'aurait pu obtenir par l'observation directe. Pour Gagnon (2012) il est pertinent de varier les sources lors de la collecte de données. À ce propos, il souligne l'importance de la triangulation qu'il décrit comme l'action de « vérifier systématiquement si l'information recueillie d'une source est corroborée par d'autres sources. » (Gagnon, 2012, p.60). Pour Gagnon (2012), la variété des sources de données renforce la validité du construit. La complémentarité des données de l'observation et de l'entretien de groupe est donc essentielle à l'obtention d'un portrait plus juste de l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture.

3.2.3.1 L'observation directe et la grille d'observation

L'observation est la technique retenue afin de répondre au premier objectif spécifique qui consiste à décrire les manifestations d'engagement d'élèves en contexte de lecture interactive. L'observation est une activité où un chercheur interagit avec un milieu afin de documenter ce qui y est vécu (Gaudet et Robert, 2018).

La pertinence du choix d'utiliser un outil tel que l'observation réside dans le fait que les manifestations d'engagement constituent, d'abord et avant tout, des comportements observables. Verbales ou non verbales, ces manifestations peuvent être vues et entendues par quiconque y prête attention. Bien que plusieurs types d'observation existent, c'est l'observation directe non participante qui se prête le plus au contexte de cette recherche. Ce type d'observation mise sur une approche de recherche « [...] où la personne est témoin - plus ou moins à distance - des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Bourgeois, 2021, p. 301). L'aspect non participant est essentiel afin d'éviter d'entraver la fluidité de l'activité. Toutefois, cette observation sera réalisée à découvert, c'est-à-dire que les élèves participants auront consenti à la présence de l'étudiante-chercheure dans la classe pendant la lecture interactive, ainsi qu'à l'utilisation d'un enregistrement vidéo visant à faciliter le traitement éventuel des données. Le choix d'observer à découvert suppose, de prime abord, l'établissement d'une relation de confiance minimale entre l'étudiante-chercheure et les participants (Gaudet et Robert, 2018). Les élèves participants ont eu l'occasion de voir régulièrement l'étudiante-chercheure dans l'école en raison de son travail de proximité avec les enseignantes du deuxième cycle dans le cadre de ses fonctions professionnelles. Cela a eu pour effet d'établir ce lien minimal, tout comme cela a écarté la possibilité que la présence de l'étudiante-chercheure lors de l'observation devienne une source de distraction pour les élèves participants. D'un point de vue éthique, il importe de minimiser les risques de voir apparaître un rapport de pouvoir entre le chercheur et les enfants participants, plaçant ces derniers en situation de vulnérabilité (Lavoie et Côté, 2020). Il faut dire que la recherche auprès d'enfants diffère de celle effectuée auprès de participants adultes. Lavoie et Côté (2020) évoquent la nécessité d'entretenir une relation exempte d'autorité qui caractérise plutôt le rapport que l'enfant entretient avec l'enseignante ou son parent. En somme, l'observation directe non participante, sans être dissimulée, préservera l'authenticité du contexte de l'activité, tout en s'assurant du comportement naturel des élèves pendant le déroulement de celle-ci. L'objectif est de « recueillir les « faits » tels

qu'ils sont, en limitant les effets de la situation de recherche sur [les participants]. » (Gaudet et Robert, 2018, p. 84).

L'utilisation d'une grille d'observation « minimaliste et fluide » (Gaudet et Robert, 2008, p. 86) a été retenue. Les cinq dimensions de l'engagement tel que l'engagement cognitif, comportemental, émotionnel (Fredrick et al., 2004), social (Davis et al., 2022) et agentique (Reeve et Jang, 2022) ont constitué les catégories de base de cette grille (annexe III). Les caractéristiques d'une grille d'observation ouverte permettent au chercheur de centrer davantage son attention sur ce qui se produit pendant la période d'observation, au lieu d'observer des éléments préalablement déterminés (Gaudet et Robert, 2018). « Les éléments préconçus et structurés rendent le chercheur aveugle au site » (Miles et Huberman, 2003, p. 72). Cela revient à dire qu'en faisant le choix de partir des observations du terrain, le chercheur pourrait mettre au jour des aspects encore inexplorés du sujet de son étude.

3.2.3.2 L'entretien de groupe semi-dirigé

La tenue d'entretiens semblait le choix idéal afin de mener à bien l'atteinte du deuxième objectif spécifique consistant à décrire l'apport de la lecture interactive sur la perception qu'ont les élèves de leur motivation et leur engagement en contexte d'apprentissage de la lecture. Défini en tant que processus de communication verbale dans une relation de proximité entre un chercheur et un ou des participant(s) en vue de recueillir des informations (Boutin et Lamothe, 2018), l'entretien offre des modalités de fonctionnement qui rejoignent particulièrement les objectifs de cette recherche. Blanchet et Gotman (2015) reconnaissent que:

L'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (p. 24).

Ce postulat est en cohérence avec la raison d'être du présent projet de recherche : des données collectées à la source, c'est-à-dire auprès des élèves. L'accès à la perception des élèves de leur

motivation et de leur engagement ne pourrait être obtenu autrement, puisqu'il s'agit d'une information du domaine privé. En effet, Lavoie et Côté (2020) indiquent qu'en recherche « les regards que posent les enfants offrent une meilleure connaissance des situations qui les concernent directement, s'arrimant en complément à celui des adultes, ou parfois même, s'en écartant » (p.3). Dans cette étude, l'observation directe menée par l'adulte, combinée aux données des entretiens auprès des enfants, a conduit à une triangulation des sources nécessaire pour déterminer si le regard de l'adulte s'arrime ou s'écarte de celui de l'enfant. La validité des résultats s'accroît par le fait même.

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretiens et une typologie différente d'un auteur à l'autre, l'entretien de groupe de type semi-dirigé, décrit par Savoie-Zajc (2009) comme une interaction verbale animée avec souplesse de la part du chercheur, est celui qui offre les plus grandes possibilités pour atteindre les objectifs de cette recherche. Sur un continuum, ce type d'entretiens se situe à mi-chemin entre les entretiens dirigés, où la liberté du participant est hautement circonscrite autour de questions spécifiques, et ceux non structurés, plus centrés sur le dialogue (Boutin et Lamothe, 2018). Mener des entretiens auprès d'enfants est un processus plus complexe qu'il n'y paraît, même si à première vue, il semble habituel pour des élèves d'être questionnés (Keats, 2000). Il importe de rendre ceux-ci à l'aise par une atmosphère détendue plutôt que de les bousculer avec une série de questions précises. Dans le cas de cette recherche, l'aspect semi-structuré des échanges a l'avantage de fournir la marge de manœuvre nécessaire à l'étudiante-chercheuse pour aider les participants à structurer leur pensée autour de l'objet à l'étude. En plus de favoriser la qualité des interactions entre les participants, cette flexibilité permet un réajustement continu afin d'obtenir des données répondant aux objectifs spécifiques. L'habileté de l'étudiante-chercheuse à assumer son rôle d'animatrice est primordiale, puisque c'est l'écoute et une bonne compréhension des objectifs de la recherche qui doivent guider les questions de relance, qui ne figureraient pas nécessairement au schéma d'entretien.

Savoie-Zajc (2009) souligne que l'interaction qui se joue lors de l'entrevue de groupe est directement liée et teintée de la situation dans laquelle les participants sont plongés. Ainsi, il est fort

à propos d'affirmer que les élèves peuvent rendre explicite, au contact de l'étudiante-chercheuse et de leurs pairs, la perception qu'ils ont de leur engagement et de leur motivation lors des séances d'apprentissage de la lecture à l'aide de la lecture interactive. Gaudet et Robert (2018) parlent ainsi d'une « co-construction » d'un savoir. Ce faisant, il est possible d'obtenir une certaine profondeur dans les échanges, acquise par l'interaction entre les participants. Une pensée de groupe se dégagera et celle-ci aura tôt fait de clarifier collectivement certains éléments du phénomène à l'étude.

3.2.4 La mise à l'essai du schéma d'entretien

Afin d'en arriver à la version finale du schéma d'entretien, telle que présentée en annexe IV, une version préliminaire a été préalablement validée auprès d'un groupe de quatre élèves de troisième année qui en étaient à leur première année d'apprentissage de la lecture à l'aide du dispositif de lecture interactive. Cette mise à l'essai a mené à un réajustement de certaines questions du schéma original afin de s'assurer de la clarté de leur formulation et permettre l'atteinte des objectifs de la recherche. De plus, le fait de vivre le processus d'entretien a contribué à l'amélioration de l'habileté de l'étudiante-chercheuse à cibler les occasions de relance.

3.3 La collecte de données

La collecte de données s'est effectuée auprès de 19 élèves de quatrième année, pendant la troisième étape de l'année scolaire, c'est-à-dire au terme de leur passage au deuxième cycle. Elle s'est déroulée en deux temps. Il y a d'abord eu un moment d'observation directe des 19 élèves lors d'une activité de lecture interactive. Puis, 12 élèves ont été sélectionnés pour des entretiens de groupe semi-dirigés.

3.3.1 L'observation directe

La collecte de données s'est amorcée par une observation directe qui a eu lieu en avril 2025. Ce moment de l'année semblait propice à l'observation, puisqu'après deux années d'expérimentation de séquences d'enseignement, les élèves étaient désormais familiers avec la démarche de lecture

interactive et le climat de classe supportait davantage le dialogue entre l'enseignante et les élèves ainsi qu'entre les élèves. Le moment d'observation coïncidait également avec la séquence 15 qui prévoyait une lecture interactive de l'album « Sven le terrible, pas de princesse pour les pirates » (Dufresne, 2017a). Cet album est idéal pour l'observation de manifestations d'engagement des élèves en raison de son ton humoristique, du rapport de complémentarité entre le texte et les images et de son potentiel d'apprentissage. D'ailleurs, le canevas d'animation a été spécifiquement conçu pour enseigner explicitement aux élèves à porter un jugement critique sur des textes littéraires, stratégie qui constitue l'un des critères d'évaluation en lecture au deuxième cycle du primaire selon le Cadre d'évaluation des apprentissages en français langue d'enseignement (MÉLS, 2011). Le fait qu'il soit également la suite d'un album exploité en troisième année ajoute à la pertinence de réaliser l'observation pendant la lecture interactive de cet album qui met en scène une nouvelle aventure de personnages connus et appréciés des élèves. L'album leur a ainsi donné l'occasion de réactiver leurs connaissances antérieures, ce qui a facilité la mobilisation de stratégies de compréhension. Il est possible de retrouver le déroulement complet de la séquence 15 en consultant l'annexe V. Un enregistrement vidéo de cette observation directe ainsi que l'utilisation d'une grille d'observation (annexe III) ont contribué à l'obtention de données concernant les manifestations d'engagement des élèves pendant cette activité de lecture interactive.

3.3.2 L'entretien de groupe semi-dirigé

À la suite de l'analyse de l'observation directe, 12 participants ont été sélectionnés pour participer à des entretiens de groupe semi-dirigés⁴. Cet échantillon, constitué à partir de nouveaux critères, était constitué de quatre garçons et de huit filles, de même que d'élèves aux habiletés en lecture variées sélectionnés par l'enseignante au moyen d'un portrait en lecture. Bien que l'étudiante-chercheuse souhaitait un ratio équivalent de filles et de garçons, ce critère n'a pu être satisfait en

⁴ La sélection des élèves a été réalisée par l'enseignante à partir du portrait de classe en lecture de fin de deuxième étape.

raison d'un faible nombre de garçons au sein de la classe sélectionnée. Trois groupes de quatre élèves ont ensuite été créés. Chaque groupe a participé à un entretien d'une durée approximative de 30 minutes. Le nombre restreint de participants par groupe a assuré un équilibre dans la prise de parole de chacun. De surcroît, il a favorisé une certaine aisance lors de l'expression du point de vue de chaque élève, malgré le caractère singulier de la notion même de perception. Le schéma d'entretien (annexe IV) s'articule autour de grands thèmes et prévoit des questions ouvertes particulières, sans toutefois être exhaustif. Divisé en quatre blocs, il a donné l'occasion aux élèves de s'exprimer sur la perception de leur engagement pendant l'activité de lecture interactive et de leur motivation dans l'apprentissage de la lecture. Les élèves ont d'abord vécu un premier bloc d'entretien qui visait leur accueil et l'explication des consignes en matière de déroulement de l'entretien. Il a permis d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et l'étudiante-chercheuse. Puis, celle-ci a abordé la perception des élèves de leur engagement pendant les activités de lecture interactive en leur posant une série de questions lors du deuxième bloc d'entretien. Ensuite, un troisième bloc d'entretien a permis de collecter des données sur la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture. Finalement, au quatrième et dernier bloc, l'étudiante-chercheuse a conclu les discussions et s'est assurée que chaque élève ait eu l'occasion d'exprimer tout ce qu'il avait à dire à propos de l'objet d'étude.

Le tableau 3 présente une vue d'ensemble chronologique des différentes étapes menant à la collecte de données.

TABLEAU 3: *La vue d'ensemble des étapes menant à la collecte de données*

Octobre 2024	Mise à l'essai du schéma d'entretien auprès d'un groupe de quatre élèves de 3 ^e année.
Février 2025	Obtention de la certification éthique
Mars 2025	Recrutement des participants
Avril 2025	Collecte de données <ul style="list-style-type: none"> • Observation en classe • Entretiens semi-dirigés

En somme, une préparation minutieuse de la collecte de données s'est avérée indispensable au bon déroulement de celle-ci.

3.4 La phase de traitement et d'analyse des données

Dans les recherches qualitatives, le traitement et l'analyse des données nécessitent un travail intellectuel de la part du chercheur, c'est-à-dire qu'ils mobilisent les ressources de l'intelligence pour faire surgir le sens. En effet, la signification des données brutes est implicite et le sens qu'on leur attribue n'est jamais immédiat (Paillé et Mucchielli, 2016). La démarche inductive, par ses caractéristiques, est le type d'analyse retenu pour traiter le corpus de données brutes issues de l'objet à l'étude.

3.4.1 La démarche d'analyse inductive

L'analyse inductive est généralement décrite comme un ensemble de procédures sélectionnées en fonction des visées de la recherche permettant de traiter des données qualitatives. L'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir de l'interprétation que fait le chercheur des données collectées pour les intégrer ensuite à un modèle (Blais et Martineau, 2006). Trois phases caractérisent cette démarche : l'épuration, le codage et l'analyse (Gagnon, 2012).

La phase d'épuration consiste à déterminer la pertinence des données et s'assurer que leur format facilitera le codage (Gagnon, 2012). Dans la présente recherche, l'étudiante-chercheuse a d'abord épuré les données d'observation. La grille d'observation, utilisée pendant la lecture interactive, a été complétée à l'aide de l'enregistrement vidéo. Chaque manifestation d'engagement observée chez les élèves a été consignée dans cette grille. Puis, cette phase s'est achevée par la transcription des quatre entretiens de groupe semi-dirigés par l'étudiante-chercheuse.

La phase de codage, qui permet de trier et organiser les données recueillies (Gagnon, 2012), débute généralement par une identification des catégories ou des concepts qui permettent de décrire le phénomène à l'étude à partir des données transcrites ou notées lors de la phase d'épuration. Paillé

et Mucchielli (2021) décrivent une catégorie conceptualisante comme étant une « production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. » (p.360). Or, dans le cadre de cette étude, plusieurs catégories conceptualisantes sur lesquelles repose l'analyse sont préexistantes en raison du corpus de connaissances présent dans la littérature scientifique à propos de l'objet d'étude. C'est donc dire que l'étudiante-chercheuse devait reconnaître l'influence du cadre de référence lors de la démarche d'analyse. Dans la phase de codage survient également une organisation des données, un classement de chaque unité d'information dans les diverses catégories conceptualisantes identifiées. Plusieurs logiciels de traitement de données qualitatives soutiennent ce codage et ce triage. Ainsi, dans cette recherche, les manifestations d'engagement issues de l'observation directe non participante ont d'abord été classées dans un fichier EXCEL en fonction des quatre types d'engagement relevés dans le cadre de référence et présents dans le modèle de la dynamique motivationnelle. Puis, les propos des élèves, recueillis lors des entretiens semi-dirigés, ont été regroupés en catégories élaborées à partir des théories de la motivation à l'aide du logiciel NVivo.

Toutefois, après cette catégorisation, la possibilité d'une catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2021) est apparue. En effet, certaines unités d'information n'ont pu être classées à partir des catégories préexistantes et la nécessité de construire d'autres catégories, à partir de l'interprétation des données, s'est imposée. Paillé et Mucchielli (2021) indiquent que lorsqu'un tel phénomène se produit, les chercheurs doivent faire preuve d'induction théorisante pour générer de nouvelles catégories, un acte considéré comme un « essai de conceptualisation du phénomène correspondant, du processus en jeu, de la logique à l'œuvre » (p. 385).

Finalement, la démarche inductive se termine par une phase d'analyse de contenu qui vise à dégager les significations de ce contenu. Pendant cette étape, le chercheur tente de faire parler les données (Gagnon, 2012). Ainsi, il est possible de découvrir les principales tendances qui émergent à

l'égard de la description, l'explication ou la compréhension du phénomène étudié. Cette phase a été réalisée en conservant à l'esprit la nécessité de répondre aux objectifs plus descriptifs de cette recherche. Ainsi, l'analyse a reposé sur des opérations intellectuelles telles que la comparaison et le regroupement de certains éléments entre eux et une attention sur la fréquence de ces éléments. L'observation de la prédominance d'un élément en comparaison à un autre est un bon indicateur de la validité de cet élément lorsqu'il est question de décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive ou de décrire l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture. Ce sont les résultats de cette analyse qu'il sera possible de consulter dans le chapitre suivant relatif aux résultats, leur analyse et leur interprétation.

3.5 La conclusion

En somme, des outils tels que l'observation ouverte et les entretiens semi-dirigés soutiennent une collecte de données où l'interprétation et la perception des sujets par rapport à l'objet d'étude prévalent. La triangulation de ces deux types de sources, en plus d'offrir une compréhension plus riche du phénomène avec l'exploration de perspectives diverses, assure également la validité des données. En effet, les entretiens de groupe peuvent appuyer, contredire ou compléter les résultats obtenus lors des périodes d'observation des signes verbaux et non verbaux d'engagement des élèves. L'analyse des données, à l'aide des catégories conceptualisantes et leur niveau d'abstraction élevé (Paillé et Mucchielli, 2021), viendra synthétiser les découvertes et favorisera l'atteinte des objectifs à visée descriptive du phénomène à l'étude.

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à faire connaître les résultats de cette recherche au terme de l'analyse inductive des données qualitatives obtenues lors de l'observation en classe de 19 élèves de 4^e année du primaire et d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de 12 d'entre eux. Ces résultats documentent la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la lecture lorsque soutenus par l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. Dans un premier temps, les manifestations d'engagement observées lors d'une activité de lecture interactive seront décrites et mises en relation, à certains moments, avec des extraits des entretiens. Cette description rejoindra les visées du premier objectif qui consiste à décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive. Dans un deuxième temps, une description de l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture sera faite à travers une présentation des données résultant des entretiens. Cette description rejoindra les visées du deuxième objectif de recherche.

4.1 La description des manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive

La description des manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive constitue le premier objectif de cette recherche. Lors du codage des données, ce sont les principales catégories répertoriées dans la littérature scientifique et définies au chapitre 2, telles que l'engagement comportemental, cognitif, émotionnel et social, qui ont été utilisées. En effet, la totalité des données collectées lors de l'observation en classe a été classée à même ces quatre types d'engagement. C'est donc dire qu'aucune catégorie émergente ne s'est révélée. Toutefois, c'est la diversité des manifestations observées pour chacune des catégories, ainsi que la spécificité de chaque manifestation à décrire l'engagement des élèves qui présente un grand intérêt. Ce sont donc les manifestations de chaque catégorie qui feront l'objet d'une description détaillée permettant de répondre au premier objectif de cette recherche.

4.1.1 Le portrait global de l'engagement

Tout d'abord, afin de mieux comprendre les résultats obtenus, voici un portrait global du nombre d'occurrences des manifestations de chaque catégorie d'engagement. Les résultats de l'analyse des données d'observation établissent un total de 1382 occurrences de manifestations d'engagement lors de l'activité de lecture interactive en classe. De ce nombre, 799 occurrences de manifestations d'engagement comportemental, 311 occurrences de manifestations d'engagement social, 180 occurrences de manifestations d'engagement cognitif et 92 occurrences de manifestations d'engagement émotionnel ont été observées. Le graphique de la figure 7 présente ce portrait dans sa globalité.

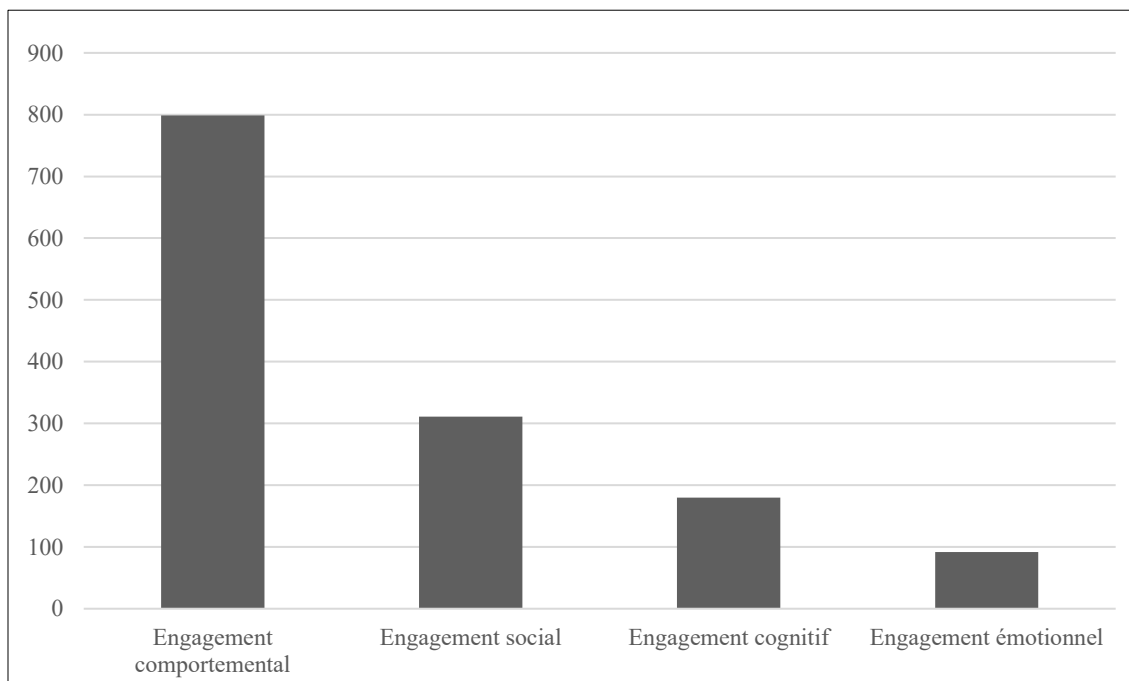


FIGURE 7: Le portrait global du nombre d'occurrences des manifestations par type d'engagement

C'est néanmoins la description des manifestations de chacune des catégories qui demeure essentielle pour mieux comprendre ce qui se passe réellement en termes d'engagement chez les élèves.

4.1.2 Les manifestations d'engagement comportemental

L'engagement comportemental réfère aux conduites mobilisées par les élèves en termes d'implication et de participation pendant les activités vécues en classe (Archambault et Chouinard, 2022). Le codage des données collectées dans cette catégorie a permis de répertorier cinq manifestations pour un total de 799 occurrences. La figure 8 fait état de chaque manifestation et son nombre d'occurrences.

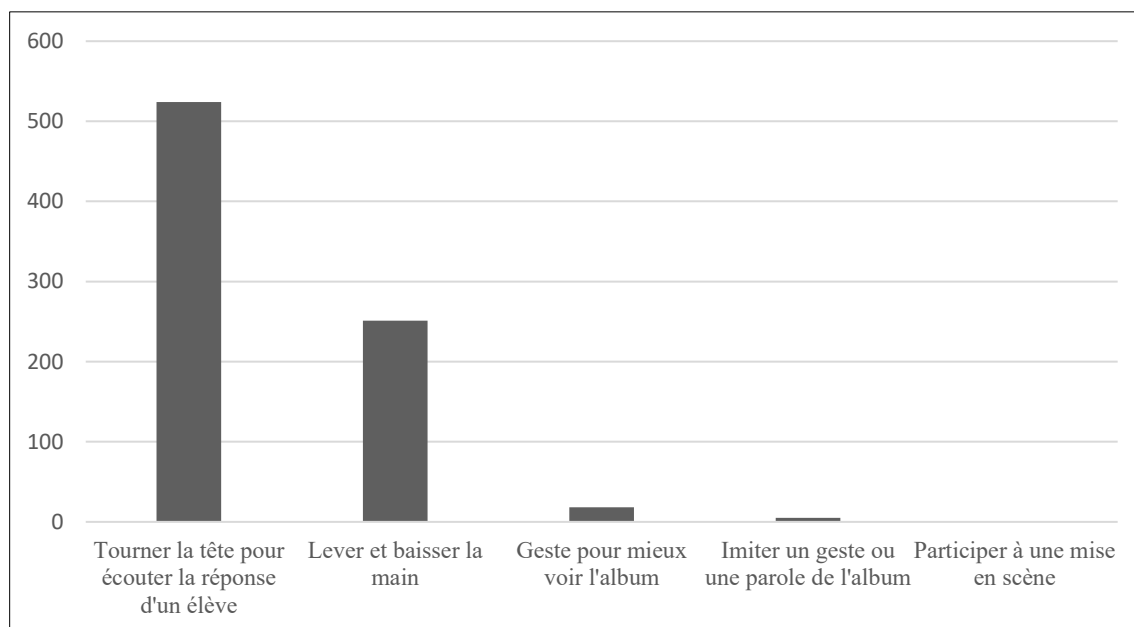


FIGURE 8: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement comportemental

Parmi les cinq manifestations d'engagement comportemental, c'est « Tourner la tête pour écouter la réponse d'un élève » qui cumule le plus grand nombre d'occurrences (524). Le nombre élevé d'occurrences s'explique probablement par le fait que les élèves situés au-devant ou au centre de la classe devaient plus fréquemment tourner la tête pour obtenir un visuel sur le locuteur. Les données du graphique représenté par la figure 9, présentant le nombre d'occurrences par élève pour cette manifestation, abondent en ce sens. En effet, il est possible de constater un nombre élevé

d'occurrences pour les élèves F1, F6, F13, F15 et G1 qui occupaient effectivement le devant ou le centre de la classe.

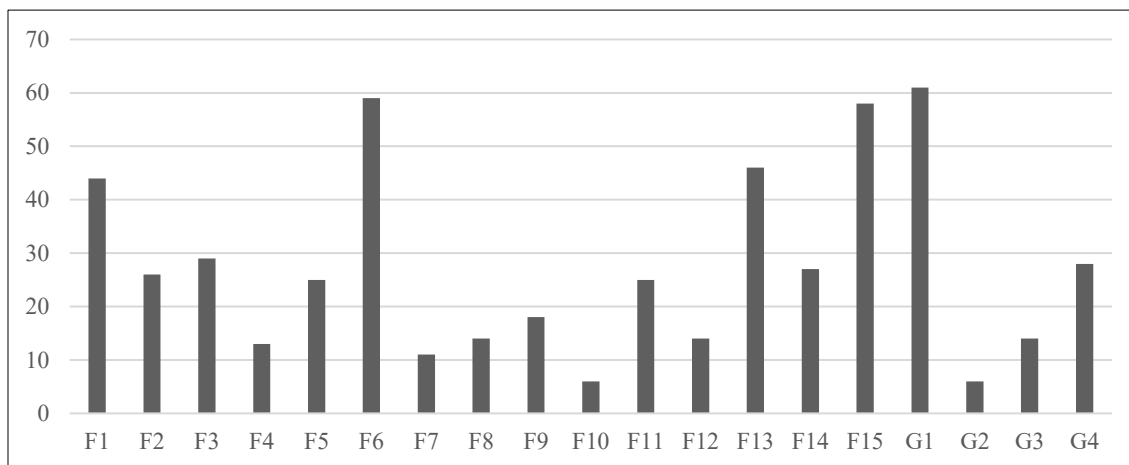


FIGURE 9: Les occurrences par élève pour la manifestation "Tourner la tête pour écouter la réponse d'un élève"

Les élèves à l'arrière de la classe pouvaient également manifester leur engagement comportemental en regardant les autres élèves lorsqu'ils répondaient aux questions ou émettaient des commentaires. Toutefois, l'observation de ces élèves dans les extraits vidéo n'a pas permis d'identifier une nouvelle manifestation de type « regard dirigé vers le locuteur ». La qualité des extraits et la prise de vue éloignée ne permettaient pas d'observer avec certitude un suivi du regard. Cette manifestation n'a donc pas été considérée.

La deuxième manifestation « Lever et baisser la main » cumule 251 occurrences. Les élèves ont principalement utilisé ce geste pour signifier leur désir de répondre verbalement à une question ou intervenir verbalement. Ces deux manifestations d'engagement, qui sont également illustrées ultérieurement dans la section sur l'engagement cognitif à l'aide de la figure 11, sont survenues à 136 reprises.

D'autres manifestations d'engagement comportemental ont été observées en moins grand nombre. Des gestes pour mieux voir l'album, par exemple lever la tête plus haut ou la diriger plus à

droite ou à gauche, se lever ou placer les mains autour de ses yeux à la manière de jumelles, ont été observés de manière franche à 18 reprises. « Imiter un geste ou une parole de l’album » est également une manifestation qui est apparue lors de l’analyse des extraits vidéo. Il a été possible d’observer des manifestations de ce type, signe d’un engagement comportemental de la part des élèves, à cinq reprises. D’ailleurs, un élève a corroboré cette observation lors des entretiens de groupe. Il affirme :

G1 : Admettons que [Madame] dit quelque chose dans l’histoire, ben des fois je l’imite. J’imite, genre dans ma tête, qu’est-ce que ça me dit. Si [Madame] dit [...] « Ben y saute! », je vais me lever de ma chaise, je vais sauter!

Finalement, l’enseignante a simulé une mise en scène lors de la lecture interactive de l’album et a sollicité la participation d’une élève. « Participer à une mise en scène » est donc une manifestation provoquée par cette action de l’enseignante.

4.1.3 Les manifestations d’engagement social

L’engagement social au niveau scolaire est caractérisé par un haut degré d’interactions entre les élèves. Les élèves engagés au niveau social démontrent une grande cohésion et se supportent notamment mutuellement dans les tâches scolaires (Gladstone et al., 2022). Lors de l’analyse des données, comme il s’est avéré difficile de déterminer si chaque interaction sociale des élèves portait sur la lecture interactive ou non, seules les manifestations sans équivoque ont été retenues, bien qu’un nombre plus grand d’interactions sociales ait été observé. Par exemple, des échanges à voix basse entre deux élèves ont été observés à plusieurs reprises. Comme il n’était pas possible de connaître la teneur des propos, ces échanges n’ont donc pas été considérés en tant que données de l’engagement social. En somme, le codage a permis de répertorier six manifestations de type « engagement social » pour un total de 311 occurrences. La figure 10 indique chaque manifestation et son nombre d’occurrences.

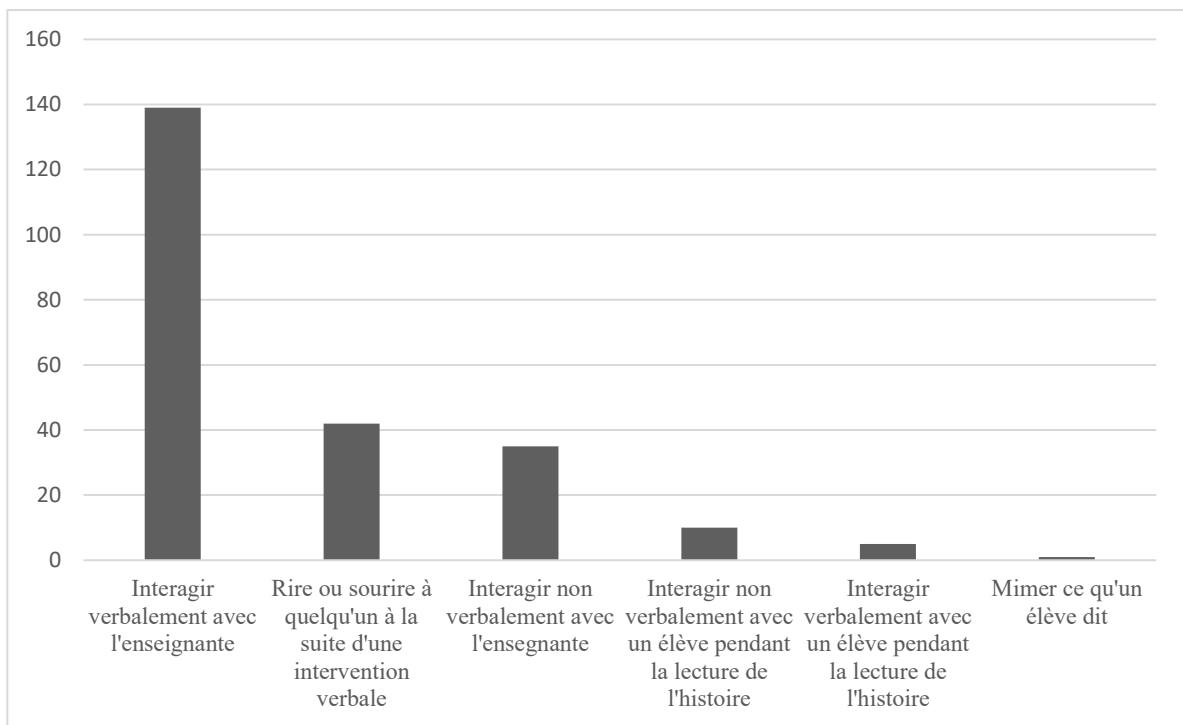


FIGURE 10: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement social

L'étudiante-chercheure a choisi de réunir certaines manifestations présentant des caractéristiques communes. Ces regroupements offrent une meilleure vue d'ensemble des résultats et catégorisent davantage les manifestations selon le type d'interaction observé (interaction verbale ou non verbale) et le destinataire (enseignante ou pair).

Ainsi, selon la figure 10, « Interagir verbalement avec l'enseignante » est le regroupement de manifestations qui cumule le plus d'occurrences avec 139. Il comporte les trois manifestations « Répondre à une question touchant l'une des dimensions de la lecture », « Répondre verbalement à un autre type de question » et « Émettre un commentaire ou poser une question » répertoriées dans le tableau 4 avec leur nombre d'occurrences.

TABLEAU 4: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Interagir verbalement avec l'enseignante"*

Manifestation	Occurrence
Répondre à une question touchant l'une des quatre dimensions de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et jugement critique)	79
Répondre verbalement à un autre type de question (Ex. Qu'observes-tu sur cette image?)	15
Émettre un commentaire ou poser une question	45

L'étudiante-chercheure a également observé d'autres manifestations de l'engagement social des élèves. « Rire ou sourire à quelqu'un à la suite d'une intervention verbale » s'est produit à 42 reprises. Deux extraits des entretiens de groupe précisent d'ailleurs cette manifestation en abordant l'existence d'un effet d'entraînement.

F4 : Par exemple, il y a quelqu'un, il y a du monde qui commence à rire et qui ont une réaction quand Madame lit. Automatiquement, j'ai la même.

G3 : Quand il y a une personne qui commence à rire, toute la classe va commencer à rire.

« Interagir non verbalement avec l'enseignante » est également un regroupement de manifestations. Il totalise un nombre de 35 occurrences partagées entre trois manifestations : répondre en hochant la tête (oui/non), répondre en pointant sa réponse et répondre en levant la main. Ces manifestations, ainsi que leur nombre d'occurrences, figurent dans le tableau 5.

TABLEAU 5: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Interagir non verbalement avec l'enseignante"*

Manifestation	Occurrence
Répondre en hochant la tête (oui/non)	21
Répondre en pointant sa réponse	13
Répondre en levant la main	1

La manifestation « Interagir non verbalement avec un élève pendant la lecture de l’histoire » a été observée 10 fois. L’étudiante-chercheuse a aussi vu des élèves « Interagir verbalement avec un élève pendant la lecture de l’histoire » à cinq reprises pendant la période d’observation. Par exemple, un élève a exprimé, à un moment de l’activité, son désaccord avec la réponse d’un autre élève.

Finalement, à la suite d’une intervention verbale humoristique de la part d’un élève, un autre élève a décidé de mimer ce qu’il venait d’entendre. Cette action complète le portrait des manifestations de l’engagement social des élèves qu’il a été possible de relever à la suite du travail d’analyse de l’enregistrement vidéo.

4.1.4 Les manifestations d’engagement cognitif

L’activité de lecture interactive a donné l’opportunité aux élèves de s’engager cognitivement en mobilisant plusieurs stratégies cognitives et métacognitives telles que l’évaluation, le traitement et l’exécution de la tâche. Le codage des données collectées pour ce type d’engagement a permis de répertorier six manifestations pour un total de 180 occurrences. La figure 11 indique chaque manifestation d’engagement cognitif et son nombre d’occurrences.

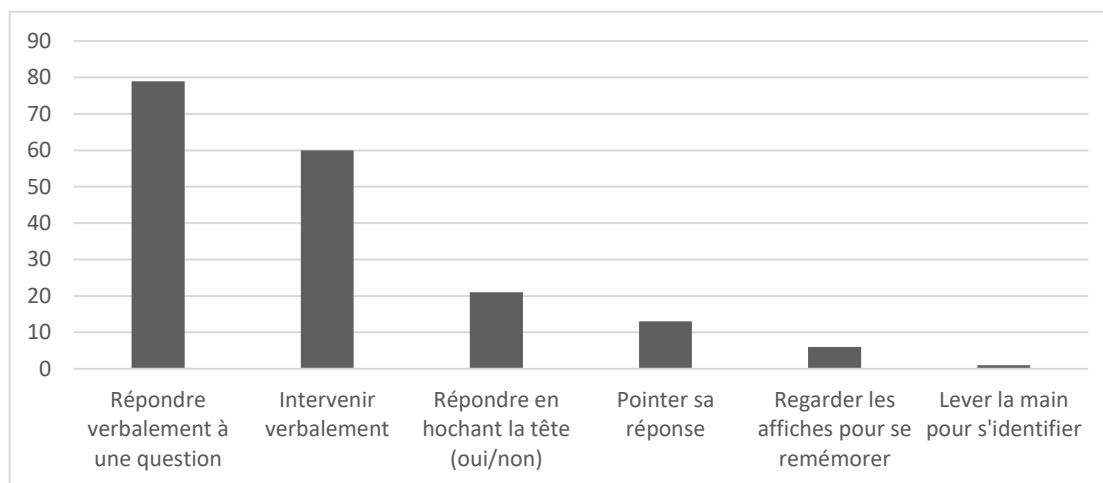


FIGURE 11: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement cognitif

Parmi les six manifestations d’engagement, c’est « Répondre verbalement à une question » qui obtient le plus grand nombre d’occurrences avec 79. Les données relatives à cette manifestation font

l'objet d'un double codage, c'est-à-dire qu'elles sont consignées autant dans les résultats de l'engagement social (figure 10) que dans ceux de l'engagement cognitif (figure 11). En effet, cette manifestation témoigne autant du désir de l'élève de s'engager cognitivement que d'entrer en relation avec l'enseignante. Le nombre d'occurrences élevé (79) pourraient suggérer un niveau d'engagement élevé de la part des élèves. En effet, pour certains d'entre eux, cela est effectivement le cas. La figure 12 présente un graphique qui relève le nombre d'élèves par intervalle d'occurrences pour la manifestation « Répondre verbalement à une question ». Le regroupement des élèves par intervalles d'occurrences permet une lecture plus aisée de la proportion d'élèves qui répond souvent, parfois et rarement aux questions de l'enseignante. En effet, le graphique démontre que cinq élèves ont tenté de répondre aux questions de sept à 10 reprises, tandis que sept autres élèves ont répondu entre trois et six fois. Parmi les sept élèves se situant entre zéro et deux occurrences, cinq n'ont répondu à aucune question.

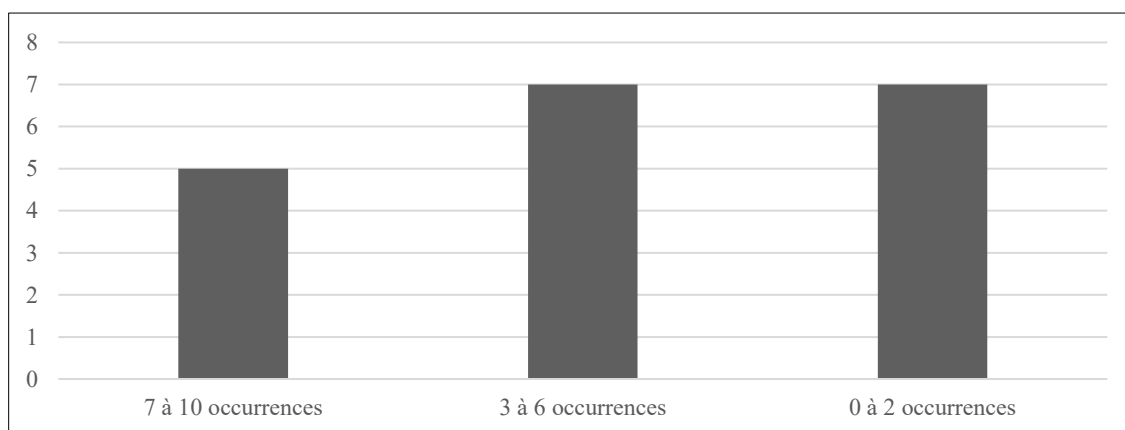


FIGURE 12: Le nombre d'élèves par intervalle d'occurrences de la manifestation "Répondre à une question"

Les propos de certains élèves apportent un éclairage supplémentaire permettant d'expliquer le manque d'extériorisation de leur engagement cognitif. Un extrait des entretiens de groupe suppose l'existence d'un manque de confiance en soi s'apparentant à une gêne au niveau social :

F2 : Moi je participe un peu moins parce que je suis pas sûre que j'ai toujours les bonnes réponses.

[...]

Étudiante-chercheuse : Es-tu timide un petit peu?

F2 : (Hoche négativement la tête)

G1 : C'est peut-être, genre, d'être gênée si t'as pas la bonne réponse...

F2 : Oui, c'est ça.

D'autres propos suggèrent que les élèves doutent parfois de leur compétence à répondre aux questions de l'enseignante, tout comme l'indique l'extrait suivant :

Étudiante-chercheuse : [...]Est-ce que vous avez envie de répondre aux questions de Madame?

F1 : Ça dépend... [...]Parce que des fois, des fois les réponses sont trop difficiles.

« Intervenir verbalement » est un énoncé composé de plusieurs manifestations de l'engagement cognitif des élèves. Elles correspondent à des interventions verbales de la part des élèves telles que : répondre verbalement à un autre type de question, émettre un commentaire ou poser une question. Les manifestations de ce regroupement ont été observées à 60 reprises lors de l'activité de lecture interactive. Elles font également l'objet d'un double codage. Les données les concernant ont préalablement été considérées dans l'engagement social (figure 10) en raison de la recherche d'une interaction sociale de la part des élèves qui décident d'intervenir verbalement devant le groupe.

D'autres manifestations comme « Répondre en hochant la tête (oui/non) » (21 occurrences), « Répondre en pointant sa réponse » (13 occurrences), « Regarder les affiches pour se remémorer » (6 occurrences) et « Répondre en levant la main » (1 occurrence) complètent la liste témoignant d'un engagement cognitif des élèves, bien qu'elles aient obtenu un nombre d'occurrences moins élevé.

4.1.5 Les manifestations d'engagement émotionnel

En milieu scolaire, l'engagement émotionnel comprend les émotions, tant positives que négatives, qu'un élève pourrait ressentir envers l'école, l'enseignante et les pairs ou plus particulièrement pendant la réalisation d'une tâche (Fredricks et al., 2004). Le codage des données collectées lors de l'observation a permis de répertorier neuf manifestations de ce type pour un total de 92 occurrences. Pour l'engagement émotionnel, plusieurs regroupements de manifestations ont été

effectués, puis désignés par l'émotion sous-jacente. Le graphique de la figure 13 indique chaque regroupement et le nombre d'occurrences des manifestations pour chacun.

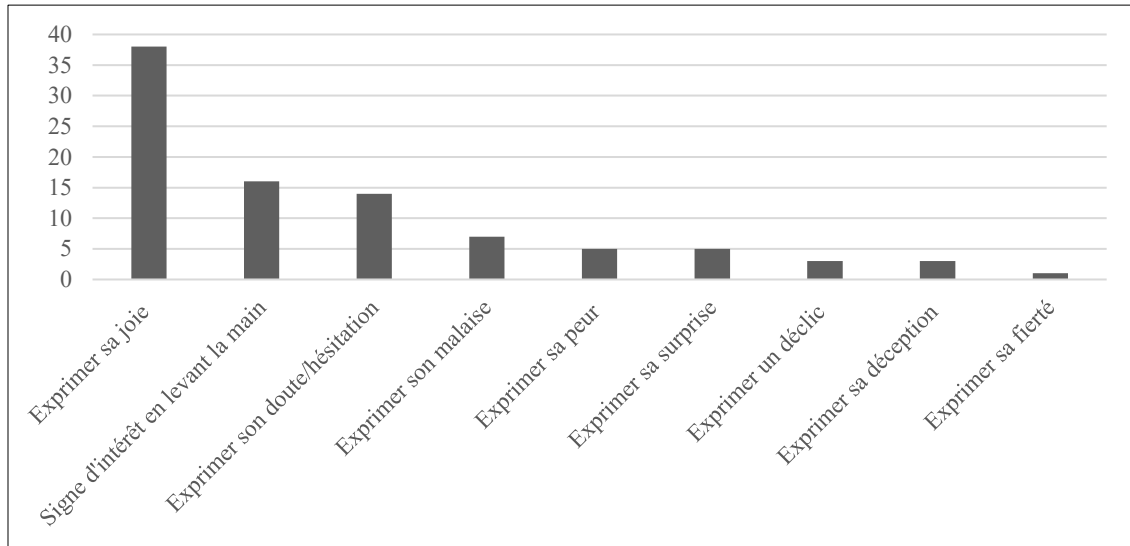


FIGURE 13: Le nombre d'occurrences par manifestation d'engagement émotionnel

Comme indiqué dans le tableau 6, le regroupement désigné par l'énoncé « Exprimer sa joie » inclut trois manifestations : sourire, rire ou applaudir. Il totalise 38 occurrences.

TABLEAU 6: Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa joie"

Regroupement de manifestations pour « Exprimer sa joie »	Occurrence
Sourire	38
Rire	
Applaudir	

Il a également été observé que lorsque les élèves souhaitaient répondre à une question, ils levaient parfois la main en l'agitant fortement. Ce geste représentait un intérêt évident à prendre la

parole. Cette action est survenue 16 fois pendant l'activité de lecture interactive. Elle a ainsi constitué la manifestation « Lever la main avec intérêt ».

L'énoncé « Exprimer son doute/hésitation » a été créé à la suite de l'observation d'une hésitation dans la gestuelle de lever la main pour signifier son intention de répondre à une question ou l'utilisation d'un ton de voix interrogatif chez les élèves lorsqu'ils y répondaient. Le tableau 7 indique d'ailleurs ce regroupement de manifestations. Elles se sont produites à 14 occasions pendant l'activité de lecture interactive.

TABLEAU 7: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer son doute/hésitation"*

Regroupement de manifestations pour « Exprimer son doute/hésitation »	Occurrence
Hésitation à lever la main	14
Ton de voix interrogatif en répondant à une question	

« Exprimer son malaise » rassemble des manifestations principalement observées lors de la lecture d'un certain passage de l'album. Ce passage se lisait comme suit : « En voyant la princesse, Kit Malouf s'avance, met un genou à terre et embrasse sa main. » (Dufresne, 2017a, p.16). L'extrait de l'album a rendu quelques élèves mal à l'aise. Comme l'indique le tableau 8 certains élèves ont rougi, quelques-uns ont mis la tête entre leurs deux bras et d'autres se sont caché les yeux avec leurs mains. En tout, ces manifestations se sont produites sept fois et sont un bon indicateur de l'engagement émotionnel des élèves dans la lecture interactive de l'album.

TABLEAU 8: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer son malaise"*

Regroupement de manifestations pour « Exprimer son malaise »	Occurrence
Rougir	7
Se cacher la tête ou les yeux	

L'énoncé « Exprimer sa peur » n'inclut qu'une seule manifestation et celle-ci a été observée à cinq reprises pendant la lecture de l'album. En effet, pendant la lecture de certains passages, la prosodie de l'enseignante a fait sursauter quelques élèves.

« Exprimer sa surprise » est un regroupement qui inclut autant des expressions faciales (ex. bouche en forme de O), des gestes (ex. mettre sa main sur sa bouche) que des interjections (ex. Oh!) traduisant une émotion de surprise. Ces manifestations, présentées dans le tableau 9, ont été clairement observées cinq fois pendant la lecture de l'album. Lors de la chute de l'histoire, plusieurs élèves ont exprimé la surprise à l'aide d'interjections, mais le manque de clarté de l'image n'a pas permis d'associer toutes les interjections à des élèves en particulier. De ce fait, l'étudiante-chercheure n'a pas comptabilisé ces occurrences pour éviter que des données sonores provenant d'élèves qui n'auraient pas accepté de participer à l'étude soient considérées.

TABLEAU 9: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa surprise"*

Regroupement de manifestations pour « Exprimer sa surprise »	Occurrence
Expressions faciales	5
Gestes	
Interjections	

À trois reprises, il a été possible de constater une manifestation intitulée « Exprimer un déclic ». Il s'agit d'une expression faciale qui indique qu'un élève vient de comprendre une information ou de trouver la réponse à une question.

Le même nombre d'occurrences, c'est-à-dire trois, représente l'énoncé « Exprimer sa déception ». Toutefois, deux manifestations composent le regroupement : des interjections (ex. Oh non!) ou des gestes (ex. taper sur son bureau ou sur ses cuisses) traduisant la déception ressentie par les élèves face aux événements de l'histoire. Le tableau 10 répertorie les deux manifestations de ce regroupement.

TABLEAU 10: *Le regroupement de manifestations pour l'énoncé "Exprimer sa déception"*

Regroupement de manifestations pour « Exprimer sa déception »	Occurrence
Interjections	3
Gestes	

Une dernière manifestation d'engagement émotionnel a été considérée. Il s'agit d'« Exprimer sa fierté ». Une seule et unique occurrence a été comptabilisée et la manifestation a pris la forme d'un sourire après l'obtention d'une bonne réponse à une question de l'enseignante.

Les résultats obtenus concernant les manifestations d'engagement émotionnel permettent de croire que les enfants ressentent différentes émotions lors d'une activité de lecture interactive. Certains extraits des entretiens soutiennent cette allégation :

F4 : [...] Madame commence à nous lire un livre. Au début, je suis pas intéressée, j'écoute pas... Mais quand ça commence à être drôle, [...] j'ai des réactions.

G3 : [...] Il se passe comme plein d'émotions à l'intérieur de moi.

F8 : Des fois, je trouve ça drôle. Des fois, je trouve ça triste. Des fois, ça me met en colère...

En somme, l'engagement émotionnel est caractérisé par une diversité de manifestations verbales et non verbales. Le choix de l'album a certainement une incidence sur cette diversité. Cette constatation mérite d'être examinée plus longuement au prochain chapitre où seront interprétés et discutés les résultats.

4.1.6 Le résumé des résultats pour l'objectif « Décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive »

Le premier objectif de cette recherche consistait à décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive. Les résultats ont permis de démontrer que les élèves manifestent quatre types d'engagement : comportemental, cognitif, émotionnel et social. À ce propos, les données collectées et organisées visuellement à l'aide du graphique de la figure 7 semblent indiquer un plus grand engagement comportemental, social et cognitif qu'émotionnel de la part des élèves.

Lors de la lecture interactive, les élèves manifestent leur engagement au niveau comportemental de cinq façons. Ils dirigent leur attention vers le locuteur en tournant la tête, ils indiquent leur désir de répondre à une question en levant et en baissant la main, ils s'assurent d'avoir une vue sur l'album en se déplaçant au besoin, ils n'hésitent pas à imiter une parole ou un geste marquant de l'histoire et participent volontiers à une mise en scène créée par l'enseignante.

Le codage des données de l'observation a relevé six manifestations traduisant l'engagement social des élèves. En effet, en répondant verbalement ou non verbalement aux questions de l'enseignante, les élèves démontrent une grande ouverture à entrer en interaction avec elle. Il leur arrive aussi d'interagir non verbalement avec leurs pairs pendant la lecture de l'histoire. Cette manifestation se produit plus fréquemment que les interactions verbales entre élèves. Les élèves sont également enclins à rire ou sourire à un autre élève à la suite d'un commentaire, d'une réponse ou d'une explication de ce dernier.

L'engagement cognitif est également présent chez les élèves lors de la lecture interactive et il se manifeste sous six formes. Les élèves mobilisent des stratégies et des connaissances pour arriver à répondre à des questions touchant différentes dimensions de la lecture. Ils prédisent, démontrent leur compréhension ou réagissent au texte. Ils interviennent également verbalement soit pour poser une question ou émettre un commentaire en lien avec la lecture. Ils utilisent parfois des gestes pour répondre aux questions de l'enseignante. Ils hochent la tête, lèvent la main ou pointent. Ils consultent les affiches à leur disposition pour se remémorer certains concepts. Chacune de ces manifestations contribue à maintenir un engagement actif.

Finalement, les résultats ont démontré que l'activité de lecture interactive a également favorisé l'engagement émotionnel puisqu'il a été possible d'observer neuf manifestations de cet engagement. Le grand nombre de manifestations qui composent l'engagement émotionnel démontre que les élèves éprouvent une variété d'émotions pendant une lecture interactive : joie, peur, intérêt, doute, surprise, malaise, déception ou fierté. Comme les résultats l'indiquent, ces émotions se manifestent principalement à travers les gestes qu'ils posent, les expressions faciales qu'ils arborent ou les interventions verbales qu'ils réalisent.

En définitive, les manifestations observables se sont avérées de bons indices pour décrire l'engagement des élèves dans l'activité de lecture interactive. Toutefois, pour certains élèves plus introvertis, il importe d'aller au-delà de ces manifestations pour obtenir des informations sur ce qui se passe réellement chez l'élève. La prochaine section exposera les divers résultats obtenus lors des entretiens de groupe, dont l'objectif principal consiste à décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture.

4.2 La description de l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture

Après la mise en évidence des diverses manifestations d'engagement observées lors de l'activité de lecture interactive, il importe maintenant de dégager l'apport de ce type de dispositif à la

perception des élèves de leur propre motivation. L'analyse des données collectées lors des entretiens de groupe permet d'affirmer que l'activité de lecture interactive touche deux des trois déterminants de la motivation selon Viau et Louis (1997). Tel que l'indique la figure 14, aucune unité de sens touchant la perception de la contrôlabilité de la tâche n'a été relevée. Toutefois, 96 unités de sens à propos de la perception de la valeur de la tâche et 29 unités de sens relatives à la perception des élèves de leur compétence ont été relevées. Ainsi, une description des résultats obtenus pour les déterminants « Perception de la valeur de la tâche » et « Perception de leur compétence » sera réalisée.

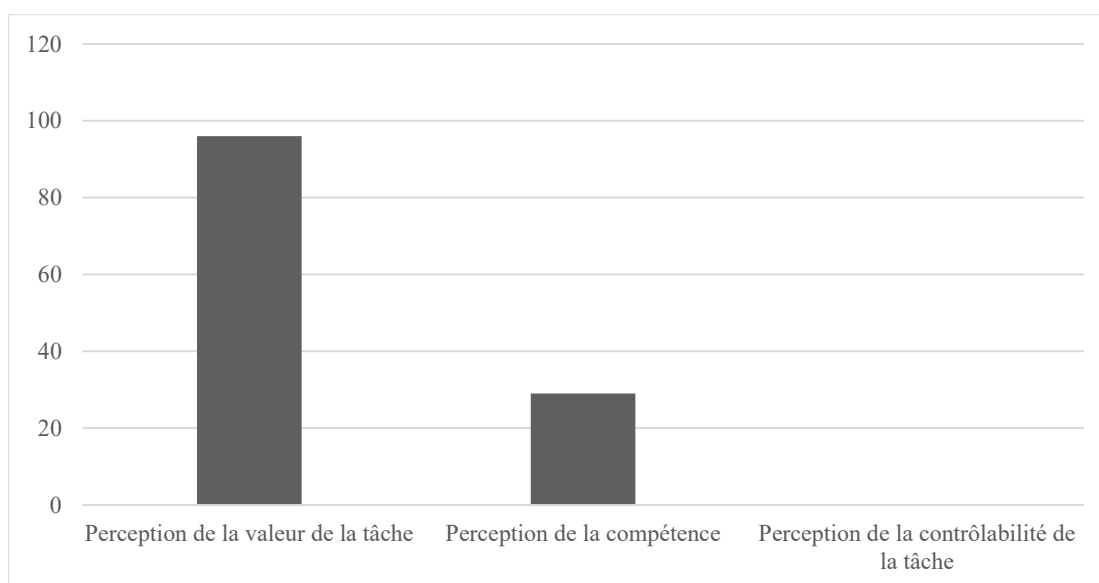


FIGURE 14: Le nombre d'unités de sens relevées par déterminant de la motivation

4.2.1 La description de l'apport de la lecture interactive sur le déterminant motivationnel « Perception de la valeur de la tâche »

La perception des élèves de la valeur d'une tâche est influencée par certaines caractéristiques de cette tâche qui incitent ou non les élèves à s'y engager : son intérêt, son utilité, le coût rattaché à son accomplissement et son importance (Viau et Louis, 1997; Wigfield et Eccles, 2000). Ces caractéristiques forment les quatre catégories, tirées du cadre de référence, selon lesquelles les diverses unités de sens extraites des entretiens de groupe ont été analysées. L'analyse des données a

permis d'obtenir un total de 96 unités de sens traitant de cette perception chez les élèves. Le graphique de la figure 15 présente la répartition de ces unités. Ainsi, la catégorie « Intérêt » totalise un nombre de 78 unités de sens. La catégorie « Utilité » cumule 18 unités de sens, tandis que les catégories « Coûts rattachés à l'accomplissement de la tâche » et « Importance » ne sont associées à aucune unité de sens.

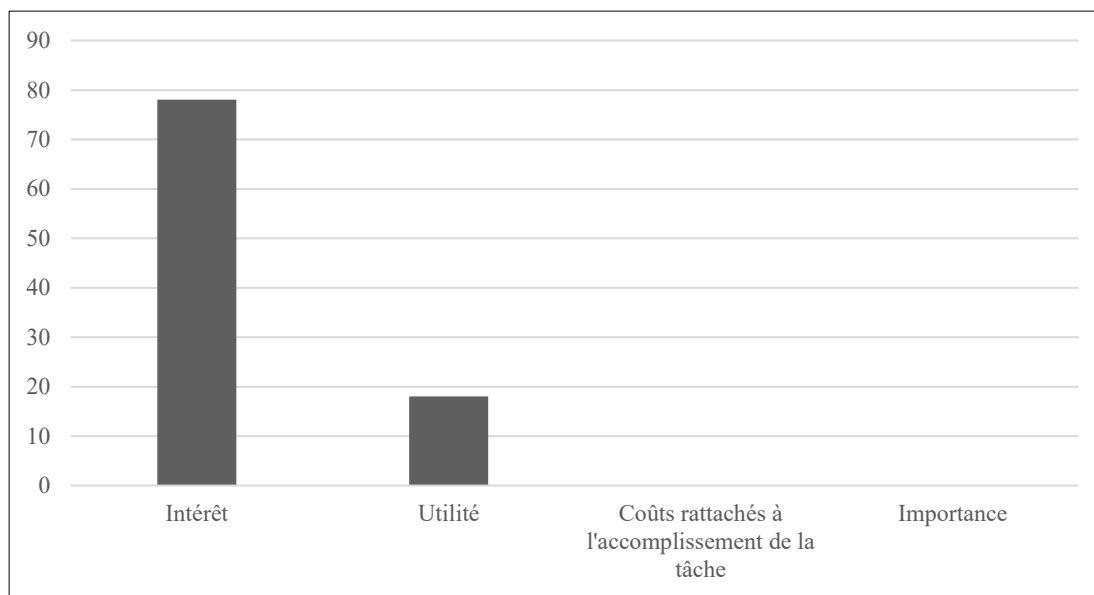


FIGURE 15: Le nombre d'unités de sens relevées par catégorie du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"

L'intérêt est un concept qui renvoie au sentiment de plaisir qu'un élève ressent durant la réalisation d'une tâche. Il pousse l'élève à s'engager ou non dans une tâche selon l'expérience qu'il en retire (Renninger et Hidi, 2016). Ainsi, il devient un bon indicateur de la motivation des élèves. L'analyse des données issues des entretiens a démontré que l'activité de lecture interactive agissait sur l'intérêt des élèves et sur leur perception de la valeur de cette tâche par le fait même. En effet, 78 unités de sens ont été relevées et des sous-catégories ont émergé à la suite de l'analyse. La figure 16 présente les quatre sous-catégories relevées et le nombre d'unités de sens relevées pour chacune.

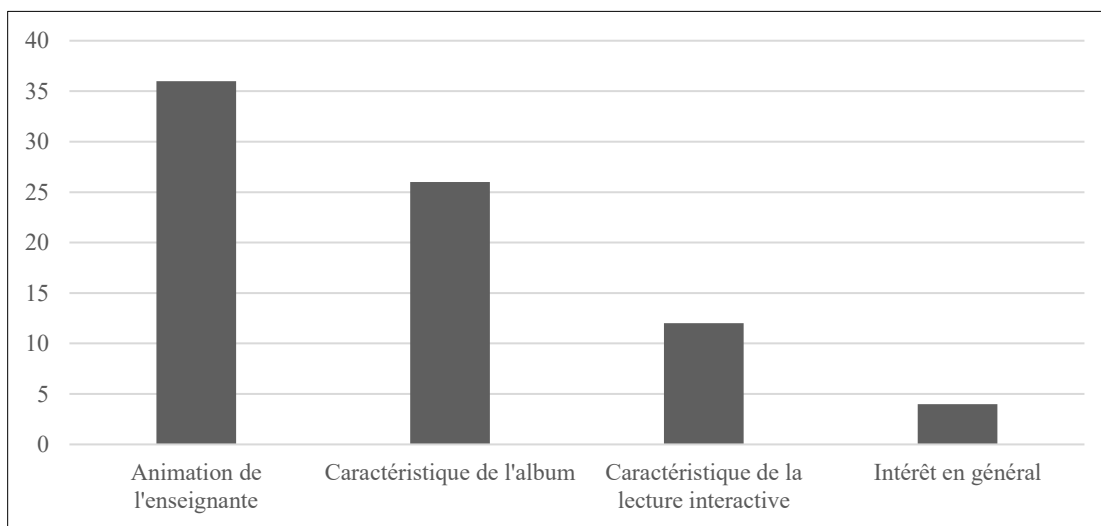


FIGURE 16: Le nombre d'unités de sens relevées par sous-catégorie émergente de la catégorie "Intérêt" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"

L'activité de lecture interactive a d'abord suscité un intérêt chez les élèves en raison de l'animation de l'enseignante. D'ailleurs, 36 unités de sens ont été répertoriées lors de l'analyse des transcriptions. Les exemples listés dans le tableau 11 démontrent que cet intérêt peut être occasionné par certains aspects de la prosodie de l'enseignante lors de la lecture à voix haute de l'album comme l'intonation, le volume ou toute autre technique d'animation.

TABLEAU 11: Des exemples de manifestations d'intérêt liées à l'animation de l'enseignante

Élément d'animation	Extrait
Intonation	<p>Étudiante-chercheuse : Madame dit : « Les élèves, aujourd'hui, c'est [...] un nouvel album! ». Tu te sens comment?</p> <p>F2 : Très très très très très très bien.</p> <p>Étudiante-chercheuse : OK. Pourquoi?</p> <p>F2 : Ben, parce que c'est un peu comme F3, quand elle fait plein de voix. Mettons a fait un Monsieur, a fait une voix grave.</p>
Volume	<p>Étudiante-chercheuse : F5 toi, qu'est-ce que tu aimes le plus?</p> <p>F5 : C'est la même chose que F4.</p> <p>Étudiante-chercheuse : Ok, dis-le dans tes mots.</p> <p>F5 : [...] Dans « Sven », la princesse elle a fait un cri, pis y'était écrit « un cri à glacer le sang », puis elle fait [les cris] vraiment aigus.</p>
Technique d'animation	<p>Étudiante-chercheuse : Ok. [Qu'est-ce] qui fait que ça, t'as aimé ça plus que d'autres?</p> <p>F7 : Parce que, [elle] nous arrêta sur des « punchs »!</p> <p>Étudiante-chercheuse : Ok.</p>

	<i>F7 : Puis, nous on était de même : « Non! Allez, continue! ». Et puis c'était drôle.</i>
--	---

En revanche, il semble que certains élèves apprécieraient davantage participer à la lecture interactive comme en témoignent les suggestions exprimées:

F7 : Bien, comme dans « Sven », elle pourrait nous piger. [...] Quelqu'un fait « Sven », quelqu'un fait Kit Malouf, quelqu'un fait d'autres personnes. Puis là, à chaque fois que c'est nous, on doit lire. Puis [l'enseignante], après ça, quand on a tout fini le livre, [...] va nous relire le livre pour ceux qui ont pas compris à cause que c'est d'autres personnes qui [ont lu].

F8 :[...] Moi, j'aimerais ça [que l'enseignante] nous amène en avant pour qu'on lise des fois des petits bouts, qu'elle nous donne des rôles. Puis que c'est nous qui lit [quand] il y a des bulles, genre.

L'analyse des données a démontré que l'intérêt des élèves lors de l'activité de lecture interactive pouvait également être influencé par une caractéristique de l'album telle que le thème abordé, le ton emprunté par l'auteur, son titre ou son format. Quelques exemples tirés des 26 affirmations d'élèves dans cette sous-catégorie qui révèlent un intérêt envers l'activité de lecture interactive figurent dans le tableau 12.

TABLEAU 12: Des exemples de manifestations d'intérêt liées à une caractéristique de l'album

Caractéristique	Extrait
Ton	<i>G3 : Ben si c'est un livre qui est drôle, je vais être intéressé. Si c'est un livre interrogatoire, je vais être intéressé, sauf si admettons c'est un livre que je suis à la veille de dormir comme ça (fait semblant de s'endormir).</i>
Titre	<i>Étudiante-chercheuse : Madame sort un nouveau livre, un nouvel album [...]. Comment vous réagissez? [...] F6 : Joyeuse, puis surprise des fois [...]. Y avait un livre, [le titre] était un mot sacré. Fait qu'on a [...] tous été surpris.</i>
Support	<i>Étudiante-chercheuse : T'aimes quand il y a des images? G1 : Puis quand il y en a pas aussi, parce que je me les imagine. Puis des fois, je ris juste parce que je me les imagine.</i>

Il semble que les séries d'albums stimulent également l'intérêt des élèves.

F8 : Le [livre] qu'on lit je le trouve intéressant, parce que l'année passée on avait lu « Pas de vacances pour les pirates ». Puis, quand notre prof de l'année passée nous a montré qu'il y avait un [autre] livre comme ça, on avait [...] tous hâte de le lire.

Par ailleurs, d'autres exemples révèlent plutôt un désintérêt envers l'activité de lecture interactive en raison d'une caractéristique de l'album telle que le support ou le thème abordé. Le tableau 13 répertorie ces manifestations de désintérêt.

TABLEAU 13: *Des exemples de manifestations de désintérêt liées à une caractéristique de l'album*

Caractéristique	Extrait
Support	<i>G3 : Il y a un [livre] avec juste des images. Étudiante-chercheuse : Ah! Avais-tu aimé ça? G3 : Non. Étudiante-chercheuse : Pourquoi? G3 : Je comprenais rien de l'histoire.</i>
Thème	<i>F7 : Bien moi, des fois, [...] je trouve le livre ennuyant. Donc, je suis de même sur mon bureau [s'étend], puis j'essaye de rester attentive. Mais des fois, c'est dur.</i>

Ce désintérêt est également présent lorsque les albums exploités en classe ont déjà été lus par les élèves auparavant.

F8 : [...] quand que c'est un livre que j'ai déjà lu, ça me tente moins de le lire.

Une troisième sous-catégorie joue un rôle sur l'intérêt des élèves envers l'activité de lecture interactive. En effet, les caractéristiques du dispositif de lecture semblent influencer positivement l'intérêt des élèves. Les 12 unités de sens répertoriées traitent du type de lecture et son niveau élevé d'étayage, de l'interaction avec l'enseignante afin de construire le sens de l'album ou décrivent l'intérêt pour le dispositif en des termes plus généraux. Le tableau 14 présente des exemples d'extraits d'élèves selon les types de manifestations d'intérêt répertoriés liés à des caractéristiques du dispositif de lecture interactive.

TABLEAU 14: Des exemples de manifestations d'intérêt liées à des caractéristiques du dispositif de lecture interactive

Caractéristique	Extrait
Type de lecture et niveau d'étayage	<p>G3 : [...] T'as comme pas besoin de lire l'histoire. [...] Si c'est un gros livre, bien c'est pas toi qui lis, tu te la fais raconter. [...] C'est plus le « fun ». Si toi tu lis des petits livres comme ça, pis Madame en lit des gros comme ça, t'as pas besoin de le lire. C'est elle qui va te le lire.</p> <p>F8 : Souvent je suis contente, parce que j'aime ça comment a lit un livre à la place de faire du travail.</p> <p>Étudiante-chercheuse : Oh! [...] Pourquoi?</p> <p>F8 : Parce qu'à la place de travailler, puis écrire, bien c'est elle qui nous lit un livre.</p> <p>Étudiante-chercheuse : Comment tu te sens quand Madame [...] te lit les histoires...</p> <p>G2 : Relaxé.</p> <p>Étudiante-chercheuse : [...] Pourquoi?</p> <p>G2 : Parce que t'as pas besoin de dire plein de choses.</p>
Interaction pour construire le sens	<p>F2 : Mais moi ça dépend si [les questions] sont faciles ou difficiles.</p> <p>Étudiante-chercheuse : [...] T'aimes mieux répondre aux questions faciles, ou aux questions difficiles?</p> <p>F2 : Faciles.</p>
Intérêt en général pour le dispositif	<p>Étudiante-chercheuse : Ça t'est jamais arrivé [d'aimer] moins ça à un moment donné?</p> <p>F3 : Non.</p> <p>Étudiante-chercheuse : [...] Est-ce qu'il y a des fois que t'aimes plus ça [et d'autres fois] que t'aimes moins ça?</p> <p>F1 : Non.</p> <p>Étudiant-chercheuse: Jamais? T'aimes jamais ça?</p> <p>F1 : Non, [j'aime] tout le temps ça!</p>

Finalement, quatre extraits d'élèves en lien avec l'intérêt envers la lecture en général ont été relevés. Pour deux élèves, c'est l'activité de lecture interactive qui a influencé positivement l'intérêt qu'ils manifestent désormais envers la lecture. Les courts extraits qui suivent, tirés de conversations avec l'étudiante-chercheuse lors des entretiens de groupe, établissent cette influence.

F2 : Mais moi, avant, je ne lisais pas...
 Étudiante-chercheuse : Ah non? [...] Et puis là?
 F2 : Je lis.

*Étudiante-chercheure : [...] Est-ce que tu penses que c'est à cause de cette lecture-là?
F2 : (Hochement de tête positif)*

F4 : [...] Y'a plein de livres que Madame [...] m'a fait découvrir, que j'ai lus puis que j'ai le goût d'acheter maintenant. [...] Depuis la première année, depuis que nos professeurs nous [lisent] des livres, je suis intéressée.

La deuxième catégorie du déterminant « Perception de la valeur de la tâche » est l'utilité. Un élève accordera de la valeur à une tâche s'il a l'impression qu'elle lui sera utile dans la vie de tous les jours ou pour atteindre les buts qu'il poursuit (Wigfield et Eccles, 2000). Les 18 unités de sens répertoriées dans cette catégorie ont pu être classées en huit sous-catégories d'utilité. En effet, les élèves trouvent que l'activité de lecture interactive est utile pour apprendre le sens de mots nouveaux. Trois unités de sens ont été attribuées à cette sous-catégorie. Les données issues de l'entretien avec les élèves permettent aussi de constater que les élèves perçoivent l'activité de lecture interactive utile pour développer des connaissances générales (trois unités de sens) ou des stratégies de lecture (trois unités de sens). Les élèves ont aussi mentionné à trois reprises son utilité pour développer une meilleure fluidité de la lecture orale. Deux unités de sens ont également permis de former la sous-catégorie « Goût pour la lecture » puisqu'il semble que l'activité de lecture interactive puisse susciter le goût de lire. Lors de l'entretien, les élèves ont aussi mentionné que l'activité de lecture, telle que vécue, permettait de mieux répondre aux questions touchant les dimensions de la lecture (deux unités de sens). Finalement, améliorer ses résultats en français (une unité de sens) et favoriser un climat de classe adéquat (une unité de sens) complètent les sous-catégories émergentes. La figure 17 brosse un portrait de l'ensemble de ces sous-catégories.

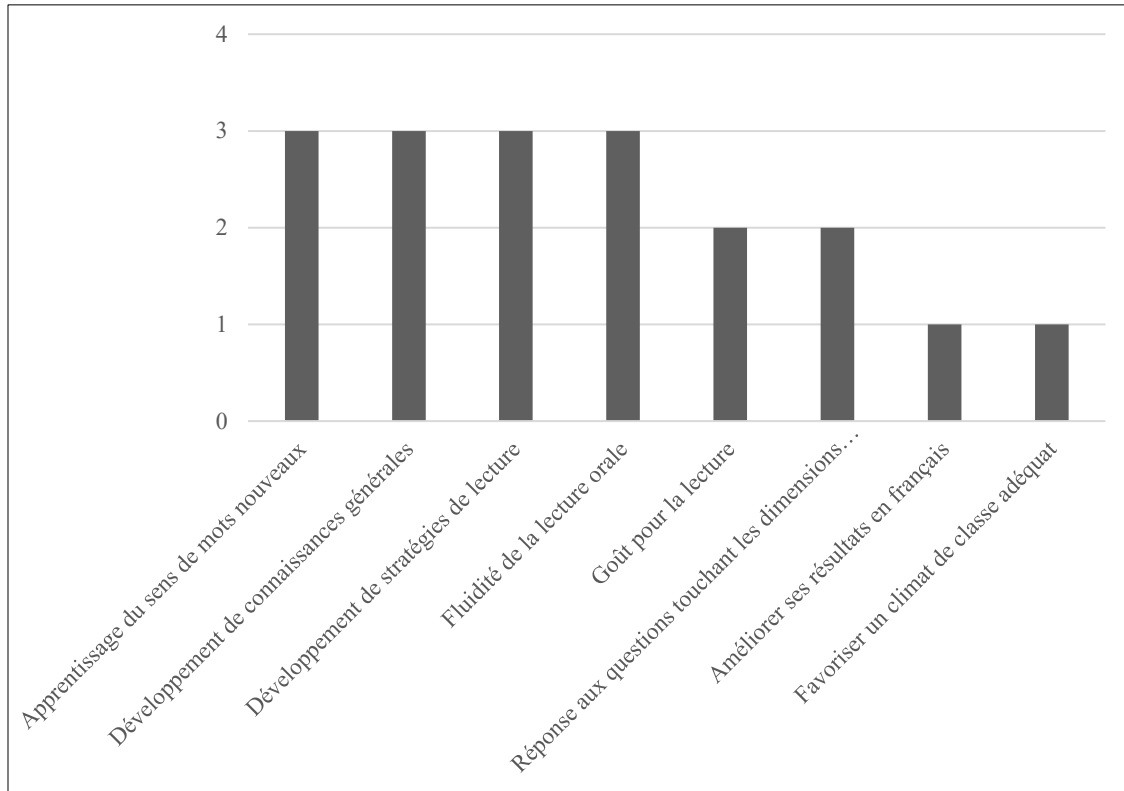


FIGURE 17: Le nombre d'unités de sens relevées par sous-catégorie émergente de la catégorie "Utilité" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"

Les exemples présentés dans le tableau 15, tirés des entretiens avec les élèves, témoignent de l'apport positif de l'activité de lecture interactive à la perception qu'ont les élèves de la valeur de la tâche, particulièrement en ce qui a trait à son utilité.

TABLEAU 15: Des exemples d'extraits pour chaque sous-catégorie émergente de la catégorie "Utilité" du déterminant "Perception de la valeur de la tâche"

Sous-catégorie	Extrait
Apprentissage du sens de mots nouveaux	<i>F3 : [...] Parce que ça peut nous apprendre des nouveaux mots, comme les mots savants.</i>
Développement de connaissances générales	<i>F8 : Puis aussi, quand y'a des textes qui [décrivent], ça peut nous apprendre sur un animal, un lieu.</i>
Développement de stratégies de lecture	<i>F1 : [...] Ça m'apprend à faire...[...] À faire la stratégie de lecture.</i>
Fluidité de la lecture orale	<i>G1 : Bien, ça nous montre à faire des voix.</i>
Goût pour la lecture	<i>Étudiante-chercheuse : [Est-ce] utile, ça vous sert à quoi? G1 : Oui, parce qu'admettons que t'aimes pas la lecture, bien elle peut peut-être te faire aimer la lecture parce qu'[elle] lit bien.</i>
Réponse aux questions touchant les dimensions de la lecture	<i>Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous trouvez que les lectures que Madame vous fait faire pour vous apprendre à lire [...] servent à quelque chose? [...] G4 : Oui, parce que ça m'aide dans mon amélioration. Étudiante-chercheuse : Ton amélioration de quoi? [...] G4 : Par exemple, comme, pour faire « Je réagis à ma lecture », ben j'ai plus de difficultés. Fait que ça m'aide quand on le travaille.</i>
Améliorer ses résultats en français	<i>F5 : Oui, parce qu'en maths, j'avais eu 100%, puis bien en français, j'avais eu 76. Après, c'est rendu le contraire. En français, j'ai quasiment 100%, puis en maths, j'ai quasiment 70.</i>
Favoriser un climat de classe adéquat	<i>F6 : Ben, des fois [...] quand [elle] lit des histoires... Des fois, moi, ça [...] me concentre plus. Après ça, quand on a du travail, [...] je me sens plus calme. Quand on va à la récré, après ça t'es tout énervée. Fait que si [elle] lit un livre après, t'es plus calme[...].</i>

En résumé, il est possible de souligner un apport positif de la lecture interactive au déterminant motivationnel « Perception de la valeur de la tâche » pour deux des quatre catégories établies dans le cadre de référence. En effet, les élèves manifestent, dans un premier temps, un intérêt à réaliser la tâche de lecture interactive. Ils évoquent cet intérêt de manière générale, mais également en abordant plus spécifiquement trois aspects: l'animation de l'enseignante, les caractéristiques de l'album lu et certaines caractéristiques du dispositif de lecture interactive. Les seules raisons susceptibles de

provoquer un désintérêt de la part de certains élèves sont liées à la lecture d'un livre qu'ils auraient déjà lu ou dont le thème ou le format ne leur plairait pas. Certains élèves souhaiteraient également être parfois plus actifs pendant la lecture de l'album. Dans un deuxième temps, les résultats démontrent que les élèves perçoivent l'utilité de l'activité de lecture interactive. À leurs yeux, cette activité leur permet d'apprendre le sens de mots nouveaux, de développer des connaissances générales, de développer des stratégies de lecture et leur offre un bon modèle de fluidité de la lecture orale. Elle semble également susciter le goût de lire des élèves, d'améliorer leurs résultats en français et favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. En contrepartie, aucune information n'a été obtenue pour les catégories « Importance » et « Coûts rattachés à l'accomplissement de la tâche ».

4.2.2 La description de l'apport de la lecture interactive sur le déterminant motivationnel « Perception de leur compétence »

La perception des élèves de leur compétence réfère aux croyances qu'ils ont en leurs capacités d'accomplir la tâche proposée avec succès. L'analyse des données a permis de répertorier 29 unités de sens traitant de cette perception chez les élèves. En analysant ces unités, cinq catégories de compétences ont pu être dégagées. Ces diverses catégories contribuent à mieux décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur compétence. La figure 18 et son graphique donnent un aperçu des catégories de compétences affectées positivement ou non par l'activité de lecture interactive et le nombre d'unités de sens relevées pour chacune lors de l'analyse des entretiens.

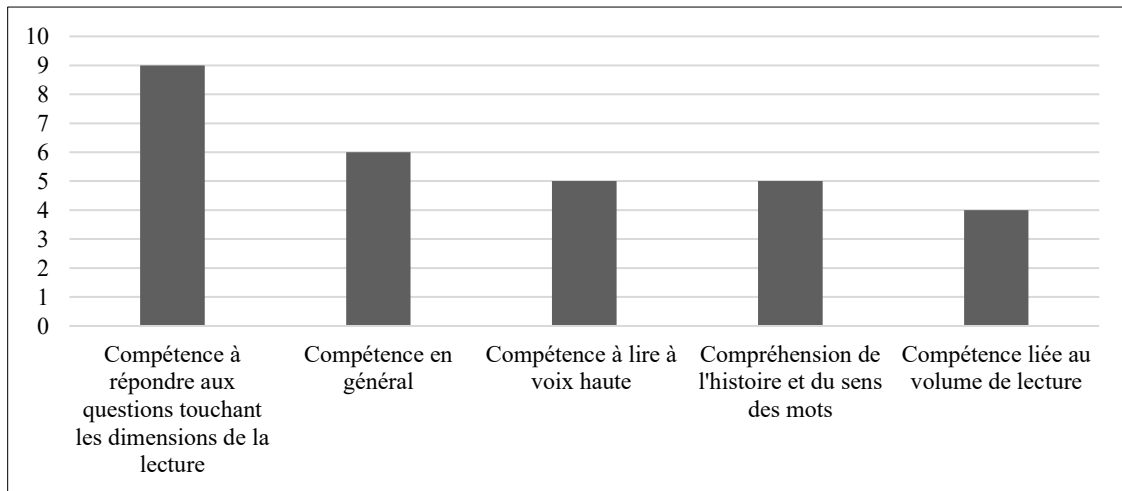


FIGURE 18: Le nombre d'unités de sens relevées par catégorie du déterminant "Perception de la compétence"

En analysant les données du graphique représenté à la figure 18, il est possible de constater que l'activité de lecture interactive agit d'abord sur la perception des élèves de leur compétence à répondre aux questions touchant les dimensions⁵ de la lecture au deuxième cycle du primaire. L'analyse a permis de répertorier neuf unités de sens pour cette catégorie. Chacune de ces unités de sens indique que l'activité de lecture interactive affecte positivement la perception des élèves de leur compétence à répondre aux questions, comme le démontre l'exemple suivant.

F5 : [...] Ça m'a vraiment aidé parce qu'au début de l'année, il y avait la question 13 et 14 dans les affaires de lecture. Puis bien...

Étudiante-chercheuse : Ah! Ça [ce sont] les questions de réaction et de jugement critique.

F5 : Oui. Bien moi, au début j'avais vraiment de la misère parce que moi je disais « Oui, [j'aime] ça. » Puis, je disais un exemple du texte. Puis, j'avais vraiment de la misère. Puis, là, souvent j'ai des billets, puis des fois des « Wow », puis des « Bravos ».

Six unités de sens ont été répertoriées pour la catégorie « Compétence en général ». Toutes ces unités indiquent que l'activité de lecture interactive a eu un impact positif sur la perception des élèves de leur compétence à lire. Les élèves ont notamment soulevé une amélioration des résultats en français.

⁵ Compréhension, réaction et jugement critique

G3 : Quand j'étais en troisième année, le français [était] une de mes capacités... les moins... J'étais moins bon. Là, je suis rendu presque meilleur qu'en maths. [...]

Étudiante-chercheure : C'est grâce à toutes les lectures que Madame fait?

G3 : Oui.

En plus d'une perception plus positive de sa compétence, cet élève évoque même l'impact de son amélioration sur l'intérêt qu'il éprouve envers l'activité de lecture.

G4 : Moyennement, parce que des fois je trouve ça ennuyant. C'est pas mon truc le français. [...] Mais je trouve que je m'améliore plus. Puis, j'aime de mieux en mieux ça.

La prochaine affirmation démontre que l'élève interrogé perçoit les effets de l'activité de lecture interactive sur sa compétence, mais les nomme en des termes plus généraux.

F6 : Comme j'ai dit tantôt, j'avais de la difficulté, fait que moi ça m'aidait. Ça m'aide beaucoup, beaucoup, beaucoup...

Cinq autres unités de sens ont été répertoriées pour la catégorie « Compétence à lire à voix haute ». Il s'agit de la troisième catégorie relevée lors de l'analyse des données. Sur les cinq unités, quatre abordent l'inefficacité du type de lecture (à voix haute par l'adulte) à développer une meilleure fluidité de la lecture orale chez eux. En voici quelques exemples.

Étudiante-chercheure : Est-ce que ça vous aide à devenir de meilleurs lecteurs? [...]

G4 : Non! Parce que c'est elle qui lit. Fait que ça m'aide pas vraiment [...].

F6 : Non, parce que c'est pas nous qui lit. Puis, nous, on peut pas comme apprendre à être vraiment un lecteur ou une lectrice, « full » « full » comme elle.

De tels résultats émergent des analyses, et ce, malgré les efforts de l'enseignante à impliquer davantage les élèves, les invitant parfois à participer plus activement à la lecture d'un album. Il semble ainsi que le niveau de participation des élèves dépende de l'intention de lecture de l'enseignante.

F6 : Des fois, quand elle lit juste pour le plaisir, [...] elle choisit des personnes pour [faire les voix des personnages]. Elle pige des personnes [...].

Pour une élève de la classe, le modèle de lecture à voix haute offert par l'enseignante à l'occasion de l'activité de lecture interactive a cependant eu un grand impact sur la perception de sa compétence.

F2 : Bien moi, l'année passée, pendant le défi « Lis avec moi! », j'étais pas arrivée dans le « top » trois. Cette année, je suis arrivée deuxième!

Étudiante-chercheuse : Comment ça?

F2 : Parce que Madame m'a inspirée un peu. Puis, la finale avec les autres élèves [du Centre de services scolaire], je suis arrivée troisième.

Selon les données de la figure 18, le dispositif de lecture interactive influence également la perception des élèves de leur compétence à comprendre l'histoire et le sens des mots. Un total de cinq unités de sens a été répertorié dans cette catégorie. Les deux exemples qui suivent démontrent que l'activité de lecture interactive contribue à une perception positive des élèves de leur compétence à comprendre l'histoire et le sens des mots, surtout pour les élèves éprouvant des difficultés au niveau de l'identification des mots.

F6 : [...] J'ai beaucoup de difficulté en français. Fait que des fois, ça m'aide plus, de plus en plus qu'on en fait. [...]

Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce qui t'aide?

F6 : C'est [l'enseignante]. [...] C'est que moi, quand je lis, je ne comprends pas tous les mots que je lis. Fait que quand c'est elle, bien je comprends plus, parce qu'elle dit les bons mots.

Un peu plus tard dans la conversation, cette même élève ajoute :

F6 : Qu'est-ce qui m'aide, c'est que ELLE me lit. Si [c'était] moi qui me le [lisais], je me ferais pas d'images dans ma tête. Puis, je comprendrais même pas le livre...

Finalement, quatre unités de sens traduisant la compétence des élèves à lire davantage ont été répertoriées lors de l'analyse des données des entretiens, formant ainsi une cinquième catégorie désignée « Compétence liée au volume de lecture ». Chaque affirmation démontre qu'en raison de l'activité de lecture interactive, les élèves se perçoivent de meilleurs lecteurs parce qu'ils lisent davantage.

Étudiante-chercheure : [...] Est-ce que ça vous aide à devenir des meilleurs lecteurs, ces lectures-là? [...]

F5 : Oui, parce que moi j'ai parlé tantôt de mes collections. Bien, en début d'année, j'étais rendue à Lucie la moufette qui pète, le [tome] 5. Puis, j'ai lu jusqu'au 12. [...] Il me manque trois livres à lire dans ma collection.

Cette même élève poursuit :

F5 : Bien, avant j'aimais vraiment pas ça lire! À la place de lire, bien moi je prenais mon téléphone puis j'écoutais des vidéos. Puis là, maintenant, c'est rendu que je me prends un livre. Puis, [...] je lis.

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de conclure que l'apport de la lecture interactive sur le déterminant motivationnel « Perception de leur compétence » est positif pour quatre des cinq catégories de compétences. En effet, les élèves se perçoivent plus compétents à répondre à des questions touchant les dimensions de la lecture, à lire en général, à comprendre l'histoire et le sens des mots de l'album et se sentent capables de lire davantage. En revanche, en raison du type de lecture que sollicite la lecture interactive, peu de bénéfices sont relevés par les élèves quant à leur compétence à lire à voix haute.

4.2.3 Le résumé des résultats pour l'objectif « Décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture »

Le deuxième objectif de cette recherche consistait à décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture. Les résultats ont permis de démontrer que l'activité de lecture interactive influence deux des trois déterminants de la motivation selon Viau et Louis (1997), soit la perception des élèves de la valeur de la tâche, de même que la perception de leur compétence à réaliser la tâche. Aucune donnée n'a été obtenue quant au déterminant touchant la contrôlabilité de la tâche.

Le déterminant motivationnel « Perception de la valeur de la tâche » est celui qui semble le plus affecté lors de la lecture interactive. La littérature scientifique a permis, au départ, de cibler

quatre catégories de perceptions en lien avec l'activité de lecture interactive : son intérêt, son utilité, son importance et des coûts de son accomplissement (Viau et Louis, 1997; Wigfield et Eccles, 2000). Parmi ces quatre catégories susceptibles d'agir sur la perception des élèves de la valeur d'une tâche, seulement deux se sont avérées significatives.

En effet, les élèves ont mentionné la prédisposition de l'activité de lecture interactive à susciter leur intérêt comme facteur principal contribuant à une perception plus positive de la valeur accordée à cette tâche. Cet intérêt est notamment influencé par quatre éléments. D'abord, il y a l'animation de la lecture par l'enseignante. L'intonation utilisée, la variation du volume de sa voix et différentes techniques d'animation comme l'arrêt de la lecture à des moments propices sont toutes des actions relevées par les élèves contribuant généralement à une perception positive de la valeur de la tâche. La perception des élèves de la valeur de l'activité de lecture interactive est également influencée par certaines caractéristiques de l'album lu. Ainsi, le ton de l'album, le titre, le format ou le thème abordé sont autant d'aspects qui peuvent influencer positivement ou non la perception des élèves. Il s'avère que cet aspect est étroitement lié aux goûts et intérêts des élèves. Pour certains élèves, la lecture d'un album déjà lu auparavant contribue à une perception plus négative de la valeur de l'activité menant à un certain désintérêt. La perception des élèves de la valeur de l'activité de lecture interactive est également influencée par un troisième aspect : certaines caractéristiques du dispositif de lecture comme le niveau élevé d'étayage et la présence d'interactions avec l'enseignante. Finalement, l'analyse des données a permis d'observer le cas de quelques élèves, pour qui l'activité de lecture interactive semble à l'origine de l'intérêt qu'ils manifestent désormais envers la lecture en général.

La deuxième catégorie relevée agissant sur la perception des élèves de la valeur de l'activité est l'utilité de cette dernière. Les élèves ont admis qu'elle leur permettait d'apprendre le sens de mots nouveaux, de développer des connaissances générales, de mobiliser diverses stratégies de lecture, de développer leur goût pour la lecture, de mieux répondre aux questions touchant les dimensions de la

lecture, d'améliorer leurs résultats en français et de favoriser un climat de classe calme. Les résultats pour l'utilité de l'activité de lecture interactive à développer la fluidité de la lecture orale sont plutôt mitigés. Alors que plusieurs élèves considèrent que le modelage de l'enseignante, en tant que lectrice experte, contribue au bon développement de la lecture oralisée chez eux, d'autres affirment qu'ils préféreraient lire davantage par eux-mêmes.

Le déterminant motivationnel « Perception de la compétence » est également influencé par l'activité de lecture interactive. Les entretiens avec les élèves ont révélé son apport sur cinq catégories de compétences. En effet, les élèves se perçoivent plus compétents à répondre à des questions touchant les dimensions de la lecture, à lire en général, à comprendre l'histoire et le sens des mots de l'album et se sentent capables de lire davantage. En revanche, en raison du type de lecture que sollicite la lecture interactive, peu de bénéfices sont relevés par les élèves quant à leur compétence à lire à voix haute.

4.3 La conclusion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont permis de mieux décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive et l'apport de ce dispositif à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture. À ce moment-ci de la recherche, ces divers résultats méritent d'être interprétés de manière à obtenir une réponse à la question de recherche : comment la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la lecture peuvent-ils être soutenus par l'utilisation de la littérature jeunesse au deuxième cycle du primaire? Le chapitre suivant fera donc état de cette interprétation des résultats.

CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La recension des écrits a mis en lumière que l'utilisation de la lecture interactive en classe était bien documentée du point de vue des personnes enseignantes, mais que le point de vue des élèves l'était moins. Au terme de ce mémoire, force est de constater qu'un changement s'est graduellement opéré, alors qu'il est maintenant possible de retrouver un nombre grandissant d'écrits dans la littérature scientifique sur le sujet dont le centre d'intérêt est la perspective de l'enfant. Qu'il soit question de l'apport de la lecture interactive pour le développement de la fluidité de la lecture orale (Godin et Chapleau, 2025), du vocabulaire lexical (Godin et Chapleau, 2025) de la conscience de l'écrit (Myre Bisailon et al., 2024) ou de la perception des enfants de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe (MacMahon-Morin, 2023), toutes ces études reposent sur une caractéristique commune : la perspective de l'enfant comme principale source de données. La démarche de cette recherche s'inscrit donc dans la lignée d'écrits récents d'auteurs qui ont considéré le point de vue de l'enfant.

Ce chapitre de discussion révèle cinq constats, fruits de l'interprétation des résultats obtenus et présentés au chapitre 4. D'abord, les constats en lien avec le premier objectif visant à décrire les manifestations d'engagement des élèves lors d'une activité de lecture interactive seront présentés et discutés à la lumière de la littérature. Puis, les constats issus de l'analyse des résultats obtenus en lien avec le deuxième objectif visant la description de l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture seront présentés et discutés à leur tour. À la suite de la discussion des cinq constats, les principales limites de la recherche seront exposées, de même que ses retombées scientifiques et professionnelles. La conclusion du chapitre proposera une synthèse des éléments clés du projet de recherche. Elle mettra en évidence certaines conditions gagnantes lors d'une activité de lecture interactive de sorte que la motivation et

l'engagement des élèves de deuxième cycle soient mieux soutenus par la littérature jeunesse en classe à un moment de leur parcours scolaire où un déclin de cette motivation est observé (Lebrun et Baribeau, 2003; McKenna et al., 1995; Nanhou et al., 2016; Turcotte, 2007).

5.1 Les constats issus de l'interprétation des résultats obtenus en lien avec le premier objectif

Le premier objectif visait à décrire les manifestations d'engagement des élèves pendant l'activité de lecture interactive. Les résultats ont permis de démontrer que les élèves manifestent quatre types d'engagement : comportemental, cognitif, émotionnel et social. À ce propos, les données collectées semblent indiquer un plus grand engagement comportemental que social, cognitif et émotionnel de la part des élèves. En effet, près de 60% des manifestations observées ont pu être répertoriées dans cette catégorie. Les résultats soutiennent les propos de Gladstone et ses collaborateurs (2022) qui mentionnent que l'engagement comportemental est l'une des dimensions les plus facilement observables. Le nombre significativement moins élevé de manifestations d'engagement social, cognitif et émotionnel des élèves relevées à la suite de l'analyse des résultats suggère donc l'existence d'un écart. Certains éléments, issus des résultats, ont le potentiel d'éclaircir les raisons de cet écart. Ainsi, un constat a été établi pour chacun des types d'engagement observés en moins grand nombre : social, cognitif et émotionnel.

5.1.1 Le premier constat : L'engagement social et l'engagement cognitif lors d'une activité de lecture interactive sont principalement influencés par les pratiques de l'enseignante en matière de gestion des situations d'interaction.

Les résultats au niveau de l'engagement social suggèrent que ce sont les manifestations d'interaction verbale et non verbale entre l'élève et l'enseignante qui se sont produites plus fréquemment lors de l'activité de lecture interactive. Pourtant, le dispositif devrait permettre une plus grande variété d'interactions chez l'élève. Baron (2010) et Makdissi et al. (2010) ont utilisé le concept d'intersubjectivité littéraire pour expliquer les différents rapports possibles entre tous les acteurs en jeu dans une lecture interactive. Le modèle repose sur la prémisse que l'enseignante interprète le sens

de l'œuvre d'un auteur, que l'élève interprète le sens de l'œuvre de ce même auteur et que ces deux interprétations, en s'entrecroisant, forment une zone commune d'intersubjectivité. Puisque le modèle de Baron (2010) a été appliqué dans le cadre d'une intervention par la lecture interactive auprès d'un seul élève à la fois, il n'inclut pas le rapport qu'un élève pourrait entretenir avec un pair. Cependant, si le concept d'intersubjectivité littéraire s'appliquait dans le cadre de la lecture interactive à l'intérieur d'un groupe, le dialogue entre les enfants, la notion de co-construction entre pairs du sens de l'œuvre, constituerait une zone différente d'intersubjectivité tout aussi riche. Les résultats obtenus lors de cette étude démontrent toutefois un nombre d'interactions élève-enseignante surpassant largement le nombre d'interactions verbales et non verbales entre élèves. C'est donc dire que la gestion des interactions par l'enseignante lors de l'activité de lecture interactive a semblé peu supporter le dialogue entre pairs. Dupin de Saint-André (2016) indique que la gestion des réponses des élèves est complexe et constitue l'une des principales difficultés dans l'accompagnement des élèves lors d'une activité de lecture interactive. La capacité de l'enseignante à s'adapter et réagir aux propos divers des élèves est un élément essentiel pour favoriser l'engagement social. Par exemple, elle doit accepter que les élèves commentent spontanément pendant la lecture à voix haute, sans égard aux conventions habituelles établies quant aux prises de parole dans le contexte quotidien de la classe (ex. lever la main pour obtenir le droit de parole). Ces remarques non sollicitées sont une occasion, pour l'enseignante, de relancer la conversation à partir des idées des élèves et prolonger les échanges conversationnels entre eux. L'activité de lecture interactive ne consiste pas uniquement, pour l'élève, à répondre aux questions de l'enseignante, dans une perspective unidirectionnelle. Au contraire, le caractère dialogique de la lecture interactive doit être davantage exploité, garantissant un engagement social optimal des élèves dans l'activité. Cette gestion des interactions mériterait d'être étudiée tout particulièrement de manière à déterminer les éléments qui supportent ou freinent l'engagement social des élèves lors de l'animation d'une lecture interactive. À cet effet, Sénéchal et ses collègues (2023) se sont intéressées aux actions que les enseignantes peuvent poser pour susciter les interactions orales des élèves en classe. En milieu scolaire, la réticence des enseignantes à multiplier les occasions pour

les élèves d'interagir en classe en raison d'une désorganisation possible de leur groupe dans ce contexte est bien réelle (Dumouchel et al., 2022). Cette réticence a influencé la méthodologie de leur recherche en s'intéressant autant à la coconstruction de pratiques d'enseignement qu'aux pratiques de gestion de classe (Sénéchal et al., 2023). Dans l'étude de Sénéchal et ses collaboratrices (2023), les élèves ont été regroupés en diverses équipes et placés dans un contexte d'apprentissage coopératif, dans un esprit de coconstruction de sens par les interactions. Le déroulement d'une lecture interactive n'est certainement pas inconciliable avec ce type de regroupements d'élèves à certains moments. La taille réduite du groupe de discussion laisserait plus d'espace à chaque élève pour intervenir, et ce, auprès d'un interlocuteur différent de l'enseignant, favorisant davantage l'engagement social.

Cette gestion des interactions par l'enseignante lors de l'activité de lecture interactive a également le pouvoir d'influencer le niveau d'engagement cognitif des élèves. Dans ce projet, la gestion de l'enseignante des interactions lors de l'activité de lecture interactive ne semble pas favoriser l'extériorisation des comportements d'engagement cognitif chez tous les élèves. En effet, cinq d'entre eux n'ont répondu à aucune question de l'enseignante. Les entretiens auprès des élèves ont permis de déterminer que le manque de confiance en soi ou en leur compétence est à l'origine de l'apparence de passivité de l'élève au niveau de son engagement cognitif. Ces résultats démontrent à quel point l'enseignante doit se préoccuper des élèves plus introvertis, quelle qu'en soit la raison, en réfléchissant à des interventions bienveillantes qui assureront un cadre sécurisant autour duquel l'enfant se sentira en confiance pour s'ouvrir aux autres, contribuant ainsi à la coconstruction du sens de l'album auquel l'activité de lecture interactive aspire. Miser sur des interactions entre élèves en dyades ou en petits groupes (Dupin de Saint-André, 2016) lors de la lecture interactive, permettrait d'engager davantage tous les élèves. Certaines recherches (Dumais et al., 2018; Lafontaine et al., 2014) ont d'ailleurs démontré l'efficacité des groupes conversationnels avec les élèves du primaire. Ces groupes, constitué d'un nombre restreint d'élèves basé sur le profil de parleur de chacun (grand, moyen ou petit) pourraient permettre aux élèves plus timides de tenter de répondre à plus de questions, se risquer à répondre à des questions plus difficiles ou, du moins, s'engager davantage dans les

interactions selon leur rythme et leurs capacités (Dumais et al., 2018). En somme, l'utilisation des groupes conversationnels lors d'une activité de lecture interactive, en plus de soutenir l'engagement social, permettrait également d'engager cognitivement un plus grand nombre d'élèves, particulièrement les élèves pour qui les manifestations d'engagement sont difficilement observables lors des activités collectives. Il pourrait donc être possible pour l'enseignante d'envisager de varier les regroupements d'élèves au cours de l'activité de lecture interactive pour que tous profitent d'un espace pour s'exprimer et contribuer au dialogue.

5.1.2 Le deuxième constat : L'engagement émotionnel et l'intérêt des élèves lors d'une activité de lecture interactive sont principalement influencés par l'album et ses caractéristiques.

Les résultats de cette étude ont démontré que plusieurs des émotions ressenties par les élèves lors de l'activité de lecture interactive étaient liées à une caractéristique de l'album. En effet, il a été démontré que les élèves manifestaient leur joie, leur malaise, leur surprise et leur déception en fonction des événements de l'histoire qui leur était racontée. À la lumière des entretiens effectués auprès des élèves, un lien a pu être établi entre leur intérêt et cet engagement émotionnel. Leur intérêt pour l'activité de lecture interactive est directement influencé par le choix de l'album exploité par l'enseignante. Si le ton de l'album, son titre, le type de support choisi par l'auteur ou le thème abordé plait à l'élève, il démontrera de l'intérêt pour l'activité de lecture interactive et manifestera son engagement émotionnel. Dans le cas contraire, les élèves indiquent travailler fort pour demeurer attentifs, mais tendent, de manière générale, à se désengager. Ces résultats concordent avec l'idée que les intérêts des élèves en matière de littérature constituent une source importante d'information dans le but de choisir le répertoire de livres qui seront utilisés en classe (Giasson et Saint-Laurent, 1999). En effet, donner la chance aux élèves de prendre part aux décisions quant aux textes qui seront lus en classe permettrait un meilleur engagement émotionnel de leur part. Par ailleurs, au moment d'écrire ces lignes, la version provisoire du nouveau programme de français langue d'enseignement (MÉQ, 2025) indique certaines balises pour guider les choix de discours ou de textes à l'étude. Parmi ces

balises à caractère prescriptif, il est possible de retrouver l'exploitation de trois discours ou textes choisis par les élèves chaque année. À la lumière des résultats obtenus dans cette étude, cette décision ministérielle, derrière laquelle transparait un souci de s'attarder aux intérêts des élèves en matière de lecture, supportera effectivement leur engagement dans les tâches, particulièrement d'un point de vue émotionnel.

5.2 L'interprétation des constats issus des résultats obtenus en lien avec le deuxième objectif

Le deuxième objectif visait à décrire l'apport de la lecture interactive à la motivation des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture. Les résultats, issus d'entretiens auprès des élèves, ont permis de démontrer que l'activité de lecture interactive a une incidence sur deux des trois déterminants de la motivation selon Viau et Louis (1997) : la perception des élèves de la valeur de la tâche et leur perception de leur compétence face à la réalisation de celle-ci. Il a été démontré que l'intérêt que suscite l'activité de lecture interactive et son utilité affectent généralement positivement la perception des élèves de la valeur de la tâche. L'incidence de la perception des élèves de l'importance de l'activité de lecture interactive, bien qu'elle constitue une catégorie mise de l'avant par Viau et Louis (1997) et répertoriée dans le cadre de référence, n'a pu être démontrée. En effet, aucune question à ce propos n'a été posée par l'étudiante-chercheuse puisqu'il peut s'avérer difficile pour des élèves du primaire de porter un regard sur la valeur d'une tâche en lien avec son coût d'investissement et son importance. Il a plutôt été décidé de miser sur la possibilité que les élèves abordent spontanément le sujet pendant les entretiens. Toutefois, aucune unité d'information n'a été répertoriée, constituant ainsi une limite de la recherche. Les résultats obtenus à partir de deux des trois déterminants de la motivation établissent toutefois trois constats qui permettent de mieux comprendre l'apport de la lecture interactive en contexte d'apprentissage de la lecture.

5.2.1 Le troisième constat : L'animation de l'enseignante lors de la lecture de l'album stimule l'intérêt des élèves, influençant ainsi la valeur qu'ils accorderont à l'activité de lecture interactive.

L'importance du rôle de l'enseignante dans l'animation des activités pédagogique a été relevée dans la littérature par certains auteurs (MÉQ, 2020; Vallerand, 1993; Viau et Louis, 1997). Les entretiens semi-dirigés ont permis de déterminer que la variété des techniques d'animation de l'enseignante lors de la lecture interactive influence l'intérêt des élèves pour l'activité. En changeant le ton de sa voix, en variant le volume et en utilisant une prosodie animée et captivante, l'enseignante a su attirer et maintenir l'attention des élèves. Les résultats obtenus dans cette étude soutiennent la théorie que l'intérêt puisse déterminer le niveau d'attention qu'un élève choisit de diriger vers une activité d'apprentissage (Thoman et al. 2011). D'autres actions de l'enseignante posées lors de l'activité de lecture interactive, comme utiliser des gestes pendant la lecture ou cesser la lecture à des moments clés du récit, ont également contribué à une perception positive de la valeur de la tâche en raison d'un déploiement attentionnel chez l'élève. Ce déploiement attentionnel est survenu en dépit d'une appréciation ou non de l'élève des techniques d'animation de l'enseignante. Les résultats de l'étude ont d'ailleurs relevé des positions d'élèves opposées quant à certaines techniques d'animation. À titre d'exemple, tandis que certains élèves ont apprécié le fait que l'enseignante cesse la lecture à un moment clé du récit pour la reprendre à un autre moment, d'autres ont manifesté leur désagrément. Malgré ces divergences, cette action de l'enseignante a tout de même généré une variété d'émotions chez les élèves, suscitant leur intérêt pour la tâche et soutenant leur engagement émotionnel.

Par ailleurs, certains élèves ont affirmé vouloir davantage participer lors de la lecture de l'œuvre. Il y a de quoi s'étonner de tels propos considérant le fait que les élèves sont particulièrement actifs cognitivement lors d'une activité de lecture interactive. En effet, ils doivent coconstruire le sens d'une œuvre, soutenus par une lecture à voix haute de l'œuvre et un questionnement de l'enseignante touchant les quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction, jugement critique) (Dupin de Saint-André, 2016). Pourtant, ils souhaiteraient en faire davantage, notamment en lisant à voix haute des parties de l'album. En raison de cette lecture faite exclusivement par l'enseignante, les élèves ne saisissent pas l'apport de la lecture interactive sur le développement de leur propre compétence à lire. Il y a alors lieu de se questionner sur l'intérêt, pour l'enseignante, de

non plus se contenter d'expliquer aux élèves l'intention de lecture, mais également d'aborder l'intention pédagogique derrière le dispositif de lecture interactive. Comment les élèves peuvent-ils accorder de la valeur à une activité s'ils ne savent pas ce qu'elle doit leur permettre d'accomplir ou de développer? En effet, les résultats ont démontré que les élèves ne semblent pas conscients de toutes les stratégies qu'ils mobilisent lors d'une activité de lecture interactive et que la prise en charge de la lecture à voix haute par l'enseignante réduit leur charge cognitive, leur permettant d'accéder plus facilement à leurs ressources cognitives (Baron et Côté, 2016; Poulin, 2017). Malgré tout, ces élèves ont mentionné pendant les entretiens qu'un type de lecture hybride, parfois une lecture à voix haute par l'adulte et parfois une lecture faite par les élèves à la manière d'un théâtre de lecteurs, favoriserait davantage leur engagement. L'idée de varier les types de lecture en classe n'est pas sans intérêt. Cette variété permettrait effectivement un engagement comportemental accru. En octroyant des rôles selon les personnages de l'histoire ou en partageant simplement la lecture à voix haute d'un album avec des élèves volontaires, l'enseignante encourage certainement le développement d'un intérêt. Une décision comme celle-ci de la part de l'enseignante pourrait également affecter la perception des élèves de leur compétence à lire à voix haute. Toutefois, ce type de lecture peut se vivre en marge de l'activité de lecture interactive pour éviter que les élèves confondent les intentions de l'activité de lecture interactive à celles du théâtre de lecteurs qui visent un apprentissage spécifique : « mettre en voix un texte avec expression » (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022, p. 110). Les entretiens semi-dirigés ont permis de déterminer que l'enseignante ayant participé au projet de recherche avait l'habitude d'exploiter une variété de dispositifs de lecture en classe, dont le théâtre de lecteurs. Il semble que ces diverses expériences de lecture aient teinté le discours des élèves.

En somme, les actions de l'enseignante dans l'animation de l'activité de lecture interactive affectent la valeur que les élèves attribuent à celle-ci, influençant ainsi leur niveau d'engagement et la dynamique de leur motivation. De ce fait, il importe de réitérer l'importance pour l'enseignante de mieux clarifier les intentions pédagogiques des activités réalisées en classe. Cela permettrait aussi de

démontrer aux élèves l'apport de l'activité au développement de leurs compétences et, du coup, la valeur de la tâche. Cette réflexion nourrit également le prochain constat en lien avec le type de lecture caractérisant l'activité de lecture interactive.

5.2.2 Le quatrième constat : La lecture à voix haute par l'adulte, caractérisant l'activité de lecture interactive, contribue à une perception plus négative des élèves de son utilité en rapport à sa capacité à développer leur compétence à lire.

Les résultats démontrent que, globalement, les élèves perçoivent l'utilité de l'activité de lecture interactive. À leurs yeux, cette activité leur permet d'apprendre le sens de mots nouveaux, de développer des connaissances générales, de développer des stratégies de lecture et leur offre un bon modèle de fluidité de la lecture orale. Elle semble également susciter le goût de lire des élèves, tout comme elle permet d'améliorer leurs résultats en français et favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. Les élèves ayant participé au projet de recherche se perçoivent également plus compétents à répondre à des questions touchant les dimensions de la lecture, à lire en général, à comprendre l'histoire et le sens des mots de l'album et se sentent capables de lire davantage. Bien que les élèves jugent l'activité de lecture interactive utile et entrevoient sa prédisposition à développer leur compétence, la plupart des élèves interrogés affirment que l'activité ne leur permet pas de devenir de meilleurs lecteurs. Bien qu'aucune question n'ait été posée aux élèves sur les caractéristiques d'un bon lecteur, certaines données permettent de croire que la définition des élèves de l'acte de lire ne repose que sur un aspect : la maîtrise de la stratégie d'identification de mots. En effet, les élèves affirment retirer peu de bénéfices au niveau de leur compétence à lire à voix haute et en attribuent la faute au type de lecture avec étayage de l'enseignante requis lors d'une activité de lecture interactive. Cette prise de position témoigne d'une méconnaissance de la part des élèves de l'acte de lire. Dans cette perspective, établir une définition de l'acte de lire avec les élèves s'avère essentielle pour leur permettre de porter un meilleur regard sur leur compétence. Marcoux et Lépine (2025), proposent une définition qui considère la part subjective du lecteur « qui met en opération » (p. 2) son corps, sa

tête et son cœur pendant l'acte de lire. Pour ces auteurs, être compétent en lecture c'est davantage appréhender un texte unique en parvenant à le comprendre, l'interpréter, le juger et y réagir avec ses yeux de lecteur tout aussi unique (Marcoux et Lépine, 2025). Tout enseignant aurait avantage à relever avec ses élèves les différentes caractéristiques qui font d'eux de bons lecteurs. Laisser les élèves croire en une définition erronée et réductrice de l'acte de lire peut certainement mener à une perception négative de l'utilité de l'activité de lecture interactive. Son apport à l'engagement et la motivation des élèves en contexte d'apprentissage de la lecture s'en trouverait alors compromis.

5.2.3 Le cinquième constat : L'activité de lecture interactive s'inscrit dans une perspective inclusive.

Une élève ayant exprimé éprouver des difficultés au niveau de la maîtrise des stratégies d'identification de mots a indiqué que l'étayage de l'enseignante pendant l'activité de lecture interactive lui a permis d'accéder plus facilement au sens de l'œuvre. Pour cette élève, incapable de se faire des images dans sa tête lorsqu'elle est responsable du décodage d'un texte, l'activité de lecture interactive est l'occasion de mobiliser ses stratégies de compréhension. C'est une des possibilités qu'offre l'activité de lecture interactive en matière de différenciation pédagogique. Le concept de différenciation repose sur la reconnaissance de la diversité des élèves et sur l'idée que cette diversité constitue une ressource à exploiter, plutôt qu'un obstacle, afin de soutenir et d'enrichir les apprentissages. L'apprentissage devient alors un acte social où le dialogue et les échanges permettent aux élèves d'évoluer vers une compréhension commune (Rousseau et al., 2015). L'étayage de l'enseignante lors de la lecture interactive contribue à la valeur que l'élève accordera à la tâche. Certains élèves ont également mentionné que l'activité de lecture interactive leur permettait d'améliorer leur compétence à répondre à des questions de réaction et de jugement critique. Ils solidifient cette compétence au contact des autres ou en passant par la modalité de l'oral, moins contraignante que l'écrit, et c'est le dispositif de lecture interactive, qui valorise le dialogue, qui leur permet d'y arriver.

5.3 Les limites et les perspectives pour de futures recherches

Tout projet de recherche qui s'actualise s'expose à divers obstacles en cours de réalisation. Ces obstacles, qui laissent un pan du sujet inexploré, constituent les principales limites d'un projet de recherche. Au cours de la recherche sur l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle en contexte d'apprentissage de la lecture, trois limites se sont imposées.

En premier lieu, il convient de rappeler que le cadre de référence utilisé dans cette recherche indique que la motivation de l'élève est influencée par ses propres perceptions, notamment par la perception qu'il a de la valeur de la tâche. La valeur d'une tâche est mesurée à partir de l'intérêt qu'elle revêt pour l'élève, son utilité, son importance et le coût rattaché à son accomplissement. Aucune question n'a toutefois été posée aux élèves à propos de l'importance et du coût rattaché à l'accomplissement de la tâche de lecture interactive. La possibilité que les élèves abordent ces sujets à travers les discussions lors des entretiens semi-dirigés était existante, mais ne s'est pas concrétisée. De ce fait, aucune donnée n'a pu être collectée en lien avec ces deux aspects.

En second lieu, l'observation des manifestations d'engagement des élèves n'a su relever que les actions externalisées des élèves, malgré la possibilité qu'un élève se soit engagé dans l'activité de lecture interactive de manière plus internalisée. Bien que les données de l'observation aient été combinées à celles des entretiens auprès des élèves dans le but de contrebalancer les résultats, ceci constitue tout de même une limite qu'il convient de considérer.

Enfin, lors de l'observation, plusieurs données à propos de l'engagement social n'ont pas été retenues puisque la captation vidéo et audio ne permettait pas de déterminer avec exactitude la teneur de certains échanges observés entre les élèves. Ces discussions ont eu lieu, certes, mais le lien entre ces échanges et la lecture interactive ne pouvait être clairement établi.

Dans certains cas, les limites d'une étude offrent une perspective intéressante pour diriger de futures recherches sur un même sujet. En d'autres occasions, ce sont les résultats obtenus ou

l'interprétation de ces résultats qui ouvrent la porte à de nouvelles avenues en termes d'exploration du sujet. Cette recherche visant à décrire l'apport du dispositif de lecture interactive à la motivation et l'engagement des élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture convient à cette dernière catégorie. Les résultats obtenus ont permis de supposer qu'une gestion de classe supportant le dialogue en classe pourrait mener à des résultats différents en matière d'engagement, particulièrement social, des élèves dans une activité de lecture interactive. Ainsi, une recherche misant sur un accompagnement des enseignantes relatif aux pratiques à adopter pour mieux soutenir le dialogue entre les élèves lors d'une lecture interactive ou sur les façons de regrouper les élèves lors des moments d'échange permettrait de déterminer plus exactement l'impact de ces actions sur l'engagement des élèves. Les observations quant à l'apport de la lecture interactive à l'engagement social des élèves se trouveraient alors enrichies.

Enfin, les résultats de cette recherche sur l'engagement des élèves lors d'une lecture interactive pourraient être approfondis en s'attardant également au phénomène du non-engagement. Cet aspect, qui n'a pas été pris en compte dans la présente étude puisqu'il s'éloignait des objectifs poursuivis, mériterait toutefois d'être examiné dans de futurs travaux.

5.4 Les retombées scientifiques et professionnelles

Ce projet de recherche sur l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture vise à améliorer le processus d'accompagnement des enseignantes par les conseillers et conseillères pédagogiques en vue de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. L'apport du dispositif de lecture interactive à la motivation et à l'engagement des élèves en fait un choix idéal pour toute enseignante qui souhaite intéresser ses élèves à la littérature jeunesse dans une perspective d'apprentissage de la lecture. Il faut toutefois rappeler que l'intégration de la littérature jeunesse en classe ne se réalise pas facilement (Dupin de Saint-André et al., 2015) L'accompagnement du conseiller pédagogique permettra donc aux enseignantes de se familiariser avec le dispositif pour ensuite l'intégrer en classe pour qu'il

réponde aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves. Les constats qui découlent de l'analyse des résultats permettront une meilleure utilisation du dispositif auprès des élèves. Finalement, ceux-ci peuvent également s'avérer d'excellentes pistes de réflexion pour orienter la formation initiale des futures enseignantes.

CONCLUSION

Ce projet de recherche sur l'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de deuxième cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture avait pour but d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment la motivation et l'engagement dans l'apprentissage de la lecture peuvent-ils être soutenus par l'utilisation de la littérature jeunesse au deuxième cycle du primaire? L'objectif général, qui consistait à mieux comprendre cet apport, se déclinait ensuite en deux objectifs plus spécifiques. En effet, la recherche visait à décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive, de même que l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture.

Une approche méthodologique qualitative favorisant une posture épistémologique de type constructiviste a été privilégiée pour l'atteinte des objectifs poursuivis. La collecte de données s'est effectuée auprès de 19 élèves de quatrième année, pendant la troisième étape de l'année scolaire, c'est-à-dire au terme de leur passage au deuxième cycle où ils ont fait l'apprentissage de la lecture à l'aide de la lecture interactive. La collecte s'est déroulée en deux temps. Il y a d'abord eu un moment d'observation directe des élèves lors d'une activité de lecture interactive. Un enregistrement vidéo de cette observation directe, ainsi que l'utilisation d'une grille d'observation ont contribué à l'obtention de données sur les manifestations d'engagement des élèves. Puis, 12 élèves, quatre garçons et huit filles aux habiletés en lecture variées, ont été sélectionnés pour des entretiens de groupe semi-dirigés. À la suite de la collecte, une analyse inductive a permis de traiter les données.

Les résultats obtenus pour l'objectif visant à décrire les manifestations d'engagement des élèves en contexte de lecture interactive ont permis de démontrer que les élèves ont des manifestations très diversifiées de quatre types d'engagement lors d'une activité de lecture interactive: comportemental, cognitif, émotionnel et social. L'analyse des données d'observation établit d'ailleurs

un total de 1382 occurrences de manifestations d'engagement. L'analyse des données collectées en lien avec l'objectif visant à décrire l'apport de la lecture interactive à la perception des élèves de leur motivation en contexte d'apprentissage de la lecture permet d'affirmer que l'activité influence, de manière générale, positivement leur perception de la valeur de la tâche et la perception de leur compétence.

L'interprétation de ces résultats a mené à la formulation de cinq constats qui font état de l'apport de la lecture interactive à la motivation et à l'engagement des élèves. Dans un premier temps, il a été relevé que l'engagement social et l'engagement cognitif lors d'une activité de lecture interactive sont principalement influencés par les pratiques de l'enseignante en matière de gestion des situations d'interaction. En effet, la gestion des interactions par l'enseignante lors de l'activité de lecture interactive doit supporter le dialogue entre pairs pour un engagement social optimal. En donnant une voix aux élèves, il a également été possible de déterminer que certains d'entre eux ont besoin d'un espace sécurisant pour s'exprimer. Varier les regroupements d'élèves en favorisant, par exemple, les dyades au cours de l'activité de lecture interactive permettrait donc un plus grand nombre d'interactions sociales entre élèves et la création d'un espace rassurant pour s'engager cognitivement. L'accompagnement d'un conseiller pédagogique dans la mise en place de ce type de regroupements pendant une lecture interactive peut s'avérer utile. Dans un deuxième temps, il appert que l'engagement émotionnel et l'intérêt des élèves lors d'une activité de lecture interactive sont principalement influencés par l'album et ses caractéristiques. Ainsi, ce deuxième constat indique qu'il importe de tenir compte des intérêts des élèves dans le choix des œuvres littéraires qui seront exploitées en classe. En incluant les élèves dans de telles décisions, les conditions sont réunies pour assurer un meilleur engagement émotionnel de leur part lors de l'exploitation de l'œuvre. Puis, l'interprétation des résultats a mené à un troisième constat, lequel suggère que l'animation de l'enseignante lors de la lecture de l'album pouvait stimuler l'intérêt des élèves, influençant ainsi la valeur qu'ils accorderont à l'activité de lecture interactive. Toutefois, la lecture à voix haute par

l'adulte, caractérisant l'activité de lecture interactive, contribue à une perception plus négative des élèves de son utilité à développer leur compétence à lire. En donnant la parole aux élèves, il a été possible de déterminer qu'une conception erronée de l'acte de lire est à la source de ce quatrième constat. Ainsi, il a été proposé de différencier les concepts d'intention de lecture et intention pédagogique auprès des enseignantes pour qu'elles puissent faire cette distinction aux élèves en situation d'activité de lecture interactive. La formulation d'une intention pédagogique, en plus d'une intention de lecture, incitera l'élève à accorder plus de valeur à l'activité, puisqu'il aura désormais une idée juste de ce qu'elle lui permettra de développer. Finalement, un cinquième constat décrit l'apport de l'activité de lecture interactive à la motivation et l'engagement des élèves en rapport à son caractère inclusif. En effet, l'activité de lecture interactive tend à engager cognitivement davantage tous les élèves, particulièrement ceux qui éprouvent de la difficulté à identifier les mots, en raison de l'étayage de l'enseignante lors de la lecture de l'album.

Au-delà de ces résultats, il importe de souligner qu'une voix puissante s'est imposée à toutes les étapes de cette recherche. Une voix que les futurs chercheurs en éducation ne devraient ignorer et que les enseignantes ne devraient jamais passer sous silence, celle des élèves. Parce qu'elle nourrit l'esprit du praticien réflexif ou celui du chercheur, la voix des élèves est essentielle. Elle indique ce dont ils ont le plus besoin. Il importe donc de veiller à la mettre en valeur en classe, tout comme en recherche pour éventuellement « passer d'un paradigme de recherche sur les enfants à un paradigme de recherche avec les enfants » (Fournier-Dubé et al., 2024, p. 6).

BIBLIOGRAPHIE

Ahmad, T. (2023). *Le réinvestissement du vocabulaire disciplinaire et des concepts en arithmétique par le biais d'un réseau littéraire auprès des élèves du premier cycle du primaire*. Université de Montréal.

Archambault, I., et Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. <https://doi.org/10.1037/a0031951>

Archambault, J., et Chouinard, R. (2022). Motiver les élèves à apprendre. Dans *Vers une gestion éducative de la classe* (5e éd., pp. 86-139). Chenelière Éducation.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9), 1-5. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i.3675>

Barber, C. (2019). *Le vol*. Éditions Les 400 coups.

Baron, M.-P. (2010). *Le développement structural et morphosyntaxique du rappel de récit chez l'enfant sourd dans un contexte de lecture interactive*. Université Laval.

Baron, M.-P., et Côté, L. (2016). La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture. *Vivre le primaire*, 29(1), 11-13.

Baron, M.-P., Makdissi, H., et Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39(1). <https://doi.org/10.7202/1004328ar>

Beaulieu, J., Dupuis-Brouillette, M., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I., et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479-499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>

Blais, F. (2020). *L'horoscope*. Éditions Les 400 coups.

Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2). <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Blanchet, A., et Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2^e ed.). Armand Colin.

- Boisclair, A., Sirois, P., et Makdissi, H. (2010). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., et Robert, J. (2021). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- Boucher, V. (2012). *Exploration du phénomène du non-engagement en lecture auprès d'élèves de la 6e année du primaire*. Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Vezeau, C., et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0395>
- Boulerice, S. (2020). *Les enfants à colorier*. Fonfon.
- Boulet, M. (2016). *Les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social* Université du Québec à Rimouski.
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., et Lamothe, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitative : théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., et Guay, F. (2022). Pathways to student motivation : A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Butler, D. L., et Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 106(9), 1729-1758. <https://doi-org.sbibproxy.uqac.ca/10.1111/j.1467-9620.2004.00403.x>
- Calkins, L. (2021). *L'atelier de lecture – Fondements et pratiques 8 à 12 ans : guide général*. Chenelière Éducation.
- Canciani, K. (2019). *Pet et Répète : la véritable histoire*. Fonfon.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant*. Les Éditions CEC.
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J., Mourad, E. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047316ar>

- Chall, S. J., Jacobs, A. V. (2003) The classic study on poor children's forth-grade slump. *American Educator*. https://www.aft.org/ae/spring2003/chall_jacobs
- Charron, A., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2015). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Rapport de recherche financé par le Fonds de recherche Société et culture (FRQSC).
- Charron, A., Plante, I., et Tremblay, O. (2022). Le plaisir, l'intérêt et la motivation liés à la lecture et à l'écriture. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (pp. 49-59). Chenelière Éducation.
- Chartrand, L. (2016). *La craie rose*. Dominique et compagnie.
- Clanet, J., et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Commission sur les États généraux sur l'éducation. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39893>
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* [Politique]. https://www.pre.ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html
- Constellations. (2024, 24 avril). *Continuum en lecture – Dispositifs en lecture*. <https://constellations.education.gouv.qc.ca/>
- Comtois, C. (2017). *La ruelle*. Éditions d'Eux.
- Comtois, C. (2020). *La ruelle d'hiver*. Éditions d'Eux.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Literacy in America*, 119(2), 115-140. <https://www.jstor.org/stable/20025303>
- Cuerrier, M. (2019). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire*. Université de Montréal.
- Davis, M. H., Hock, M., Kinston, N. M., Tiemann, G., Tonk, S. M., et Wang, W. (2020). A computer adaptive measure of reading motivation. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 434-453. https://doi.org/10.1111_/1467-9817.12318

- Davis, M. H., Spring, C. L., et Balfanz, R. W. (2022). Engaging high school students in learning. Dans *Handbook of research on student engagement* (2e éd.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_27
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dedieu, T. (2017). *Un Noël pour le loup*. Seuil.
- Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse. *Québec français*, (109), 28-30.
- Demers, D. (2020). *Scélératatouille la sorcière sans fesses*. Auzou Québec.
- Dubé, J. (2017). *Norbert le petit chevreuil*. Éditions de la Bagnole.
- Dufresne, R. (2017a). *Sven le Terrible : pas de princesse pour les pirates*. Éditions Les 400 coups.
- Dufresne, R. (2017b). *Sven le Terrible : pas de vacances pour les pirates*. Éditions Les 400 coups.
- Dumais, C., et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumais, C., Soucy, E., et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves. *Vivre le primaire*, 31(1), 32-35.
- Dumouchel, M., Sénéchal, K., et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212.
- Dupin de Saint-André, M. (2016). Regard sur l'enseignement – La lecture interactive. *Le Pollen*, 21, 120-136.

Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (pp. 80-118). Chenelière Éducation.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Bourdeau, R. (2015). Utiliser les réseaux littéraires pour intégrer la littérature jeunesse dans la salle de classe. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Charron, A. (2022a). Soutenir la créativité des élèves du primaire par des activités métatextuelles et hypertextuelles dans des réseaux littéraires. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16. <https://doi.org/107202/1096911ar>

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Rioux, N. (2022b). Des dispositifs pour mettre la littérature jeunesse au cœur de l'enseignement. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (pp. 80-118). Chenelière Éducation.

Dweck, C. S., et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et Midgley, C. (1983). Expectancy, values, and academic behaviors. Dans *Achievement and achievement motives* (pp. 75-145). W. H. Freeman and Company.

Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory : A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Fenouillet, F. (2023). Introduction à la première édition. Dans F. Fenouillet, *Les théories de la motivation* (2e éd., pp. 3-14). Dunod.

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., et Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.

Fontaine, V. (2012). *Oui, allô ?* Fonfon.

Fournier-Dubé, N., Point, M., Letscher, S., et Desmarais, M.-É. (2024). Dispositifs méthodologiques prenant en compte la voix des enfants : devis, outils de collecte de données et enjeux. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 6-20.

- Fredricks, J. A. (2014). Myth 1: It's easy to tell who is engaged: What is engagement and how can I assess it in my classroom. Dans *Eight myths of student disengagement* (pp. 1-34). SAGE Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative-Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaynecoetche, S. (2014a). *La légende de la vallée*. Bilboquet.
- Gaynecoetche, S. (2014b). *Le loup de Six-Cailloux*. Bilboquet.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211. <https://doi.org/10.2307/1585928>
- Gladstone, J. R., Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2022). Situated expectancy-value theory, dimensions of engagement, and academic outcomes. Dans *Handbook of research on student engagement* (2e éd., pp. 57-76). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Godin, M.-P., et Chapleau, N. (2016). La lecture interactive : une intervention novatrice pour enseigner le vocabulaire. *Vivre le primaire*, 29(1), 24-27.
- Goldstyn, J. (2013). *Le petit tabarnak*. La Pastèque.
- Goldstyn, J. (2015). *L'arbragan*. La Pastèque.
- Gravel, É. (2013). *Monstres en vrac*. Éditions Les 400 coups.
- Gravel, É. (2014). *Le grand Antonio*. La Pastèque.
- Gravel, É. (2016). *Le crapaud*. La courte échelle.
- Gravel, É. (2019a). *C'est quoi un réfugié ?* La courte échelle.

- Gravel, É. (2019b). *Le pire livre du monde*. Scholastic Canada Ltd.
- Griffith, A., et Burns, M. (2022). *Favoriser l'engagement et la motivation de tous les élèves : stratégies, activités*. Chenelière Éducation.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education : Regulation types, psychological needs, and autonomy-supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., et Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Éditions La liberté.
- Hall, M. (2019). *Rouge: l'histoire d'un crayon*. Scholastic Canada Ltd.
- Harackiewicz, J. M., et Knogler, M. (2018). Interest: Theory and application. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck, et D. S. Yeager (Éds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2e éd., pp. 334-352). The Guilford Press.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 53(4), 343-356.
- Huberman, M. A., et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). De Boeck.
- Jutras, M. (2021). La littérature jeunesse pour contrer l'insécurité linguistique dans les écoles primaires québécoises. *Ponti/Ponts*, (21), 73-96. <https://doi.org/10.7413/18279767046>
- Keats, D. M. (2000). *Interviewing: A practical guide for students and professionals*. Open University Press.
- Kim, Y.-S. G., et Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia*, 71, 218-237. <https://doi.org/10.1007/s11881-00208-8>
- Lafontaine, L., Dumais, C., et Pharand, J. (2014). Enseigner et évaluer l'oral au 3e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 21-24.
- Lavoie, K., et Côté, I. (2020). *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations*. Presses de l'Université Laval.

- Lebrun, M., et Baribeau, C. (2003). Les intérêts en lecture des adolescents québécois : résultats d'une enquête. *Québec français*, (131), 43-47.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., et Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. <https://doi.org/10.7202/1018458ar>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Université de Montréal.
- Lépine, M., et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. *Pleins feux sur l'album*, (1), 73-92.
- Makdissi, H., Boisclair, A., et Sanchez, C. (2006a). Les inférences en lecture, intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, (140), 64-66.
- Makdissi, H., et Boisclair, A. (2006b). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2). <https://doi.org/10.7202/1016879ar>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C., et Darveau, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans *La littératie au préscolaire une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 145-181). Presses de l'Université du Québec
- Marcoux, M.-H., et Lépine, M. (2025). *Mettre en valeur tous les lecteurs – L'évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire*. Chenelière Éducation.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., et Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- McMahon-Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : une étude pilote. *Revue canadienne de l'éducation*, 46, 249-287.
- Messier, M. (2020). *Sergent Billy : la vraie histoire du chevreau devenu soldat*. Éditions de l'Isatis.

- Michaud, S. (2020). Les pouvoirs de la littérature jeunesse. *Lurelu*, 43(2), 71-72.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences pour la profession enseignante*. <https://www.education.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2025). *Français, langue d'enseignement – Programme provisoire 2025-2026*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-Programme-provisoire-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages – Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Referentiel-lecture-section1.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012b). *Continuum en lecture : profil de l'élève*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-profil-eleve.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012c). *Continuum en lecture : interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-dispositions_interventions.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Referentiel-ecriture.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *L'album en classe*. <https://www.education.gouv.qc.ca>
- Montésinos-Gelet, I. (2018). *Pleins feux sur l'album*. CDFDF.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/i.montesinos-gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf

- Montésinos-Gelet, I., Carpentier, G., et Villeneuve-Lapointe, M. (2022a). Des principes d'enseignement à privilégier pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (pp. 60-79). Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Charron, A. (2022b). *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire*. Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Tremblay, O. (2022c). *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire*. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire – Rapport final*. Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (CREALEC).
- Morin, M.-F., Parent, J., et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 77-88. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1079>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G., et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2). <https://doi.org/10.7202/101687ar>
- Murphy, P. (2009). Using picture books to engage middle school students. *Middle School Journal (J3)*, 40(4), 20-24.
- Myre Bisailon, J., Paul, M., Tremblay-Lemieux, C. et Michaud, E. (2024). Évaluation des effets d'ateliers de lecture interactive sur le développement de la conscience de l'écrit d'enfants de 3 et 4 ans en centre de la petite enfance en milieu défavorisé. *Didactique*, 5(1), 27-55. <https://doi.org/10.37571/2024.0102>
- Myre-Bisailon, J., Rodrigue, A., et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171.
- Nadon, Y. (2007). *Lire et écrire en 1re année... et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2011). Les livres dans la classe : leur rôle essentiel pour devenir lecteur. Dans Y. Nadon, *Lire et écrire en 1re année... et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétreault, K., et Guay, F. (2016). *La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans*. Institut de la statistique du Québec.

- Noël-Gaudreault, M., et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/10.7202/1024531ar>
- O'Keefe, P. A., Horberg, E. J., et Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. Dans P. A. O'Keefe et J. M. Harackiewicz (Éds.), *The science of interest* (pp. 49-67). Springer International Publishing.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse en sciences humaines et sociales* (pp. 13-36). Armand Colin.
- Pallotta, J. (2016). *Que se passe-t-il dans la salle des profs ?* Scholastic Canada Ltd.
- Papineau, L. (2016). *La légende de Louis-Cyr*. Communication Jeunesse.
- Papineau, L. (2020). *La légende de Maurice Richard – Le petit garçon qui devint le Rocket*. Auzou Québec.
- Pelletier, M. (2005). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Perez, S. (2019). *Le pirate de cœur*. Albin Michel.
- Perez, S. (2020). *Le dernier des loups*. Albin Michel.
- Pintrich, P. R., et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U., et Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. Dans F. Salili, C. Y. Chiu, et Y. Y. Hong (Éds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 149-169). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_8
- Poirier, N. (2019). *La case 144*. Éditions d'Eux.
- Poulin, A. (2016). *Y'a pas de place chez nous*. Québec Amérique.
- Poulin, A. (2017). *L'album jeunesse, un trésor à exploiter*. Chenelière Éducation.
- Prince, N. (2021). La littérature de jeunesse ou le grand livre des paradoxes. Dans *La littérature de jeunesse* (pp. 23-43). Armand Colin.
- Renninger, A. K., et Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.

- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions* (2e éd.). De Boeck.
- Reeve, J., et Hyungshim Jang. (2022). Agentic engagement. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (Éds.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., pp. 95-108). Springer.
- Reeve, J., et Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Renninger, K. A., et Hidi, S. (2002). Student interest and achievement. Dans *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Reschly, A. L., et Christenson, S. L. (2022). *Handbook of research on student engagement* (2e éd.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion* (pp. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., et Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons : Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97-110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Ryan, R. M., Rigby, S., et King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 586-596.
- Saricks, J. G. (2005). *Readers' advisory service in the public library*. American Library Association.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). EBSCO Publishing.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd., pp. 142-161). Presses de l'Université de Montréal.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M., et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères. Recherches en didactique du français*, 68, 105-122.

Skinner, E. A., et Raine, K. E. (2022). Unlocking the positive synergy between engagement and motivation. Dans *Handbook of research on student engagement* (2e éd., pp. 25-56). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>

Tauveron, C. (2002a). *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.

Tauveron, C. (2002b). De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le Français d'aujourd'hui*, 2(137), 19-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.137.0019>

Thoman, D. B., Smith, J. L., et Silva, P. J. (2011). The resource replenishment function of interest. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 592-599.

Thomson, B. (2012). *Dessine ! L'École des loisirs*.

Thomson, B. (2013). *Fossil !* Amazon Publishing.

Tremblay, O., Plante, I., Charron, A., et Rioux, N. (2022). La motivation et l'engagement en lecture et en écriture. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire* (pp. 39-53). Chenelière Éducation.

Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Chenelière Éducation.

Turcotte, C., Prévost, N., et Caron, P.-O. (2023). Évaluer la compréhension en lecture d'un récit et d'un texte informatif auprès d'élèves de 8 ans. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 26(1), 28-45. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.32826>

Turgeon, E. (2002). Quand lire rime avec plaisir ! La littérature jeunesse en classe. *Québec français*, (125), 66-67.

Turgeon, E., Fleuret, C., et Turcotte, C. (2022). La compréhension en lecture. Dans *La lecture et l'écriture – Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (pp. 243-256). Chenelière Éducation.

Vallerand, R. J., et Thill, E. E. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 541-554). Éditions Études vivantes.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le Français d'aujourd'hui*, 2(161), 51-58.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Viau, R., et Roland, L. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. <https://www.jstor.org/stable/1585904>

Voyer, D., Lavoie, N., Goulet, M.-P., et Forest, M.-P. (2018). La littérature jeunesse pour enseigner les mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 633-660.

Wentzel, K. R., et Brophy, J. E. (2020). Relationships and classroom community: Does anybody care? Dans *Motivating students to learn* (pp. 192-216). Routledge.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wigfield, A., et Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>

Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., et Eccles, J. S. (2018). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck, et D. S. Yeager (Éds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2e éd., pp. 116-134). The Guilford Press.

ANNEXE I



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À UN PROJET DE RECHERCHE

***Certaines formulations diffèrent de la présentation formelle du projet déposée au CER dans le but d'assurer la compréhension du propos par les parents des élèves participants.**

1 TITRE DU PROJET

L'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de 2^e cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Marylin Hervieux, étudiante à la maîtrise en éducation, volet recherche, à l'UQAC.

2.2 Direction de recherche

Pascale Thériault, professeure au Département des sciences de l'éducation, UQAC
Marie-Pierre Baron, professeure au Département des sciences de l'éducation, UQAC

3 PRÉAMBULE

Je sollicite la participation de votre enfant à un projet de recherche. Cependant, avant de consentir à sa participation et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles par courriel au mhervieux3@etu.uqac.ca.

4 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Depuis quelques années, la littérature jeunesse se taille une place de plus en plus importante parmi les outils pédagogiques utilisés par les enseignants du Québec pour soutenir les apprentissages des élèves du primaire en lecture. Cette recherche vise donc à comprendre l'apport d'activités de lecture à voix haute faites par l'enseignante à l'engagement et la motivation d'élèves de 2^e cycle du primaire.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

La recherche permettra de décrire les manifestations d'engagement et la motivation des élèves lors d'activités de lecture à voix haute faites par l'enseignante.

4.3 Déroulement

La collecte de données se déroulera en deux temps. Premièrement, une observation en classe d'une durée de 60 minutes aura lieu pendant une activité de lecture à voix haute faite par l'enseignante. Puis, douze élèves seront sélectionnés pour participer à des entrevues de groupe pendant lesquelles je leur poserai diverses questions complémentaires à l'observation faite en classe.

5 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour votre enfant, puisque les activités se dérouleront en classe ou dans l'école selon l'horaire régulier des cours. Les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

6 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

6.1 Confidentialité

Les données ne seront utilisées que par mon comité de directions et moi-même. Bien que je sois en contact avec votre enfant dans le cadre du projet, aucune information personnelle ne sera recueillie lors des entretiens de groupe et de l'observation en classe. Dans un souci de confidentialité, un prénom fictif sera attribué aux élèves participants.

6.2 Diffusion

Les résultats de l'étude seront disponibles par le biais de mon mémoire de maîtrise et par des activités de communication professionnelles et scientifiques.

6.3 Conservation

Les données seront conservées pendant 7 ans minimalement sur un disque dur externe protégé par un mot de passe et seront détruites dans le respect des règles en vigueur.

7 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Il est donc libre de refuser d'y participer. En cas de retrait, les données recueillies ne seront pas utilisées. Précisons toutefois que les données concernant sa participation peuvent être retirées avant la transcription de l'observation de même qu'avant la réalisation de l'entretien. Après ce délai, il sera impossible de retirer les données le concernant, puisqu'elles auront été rendues anonymes.

8 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à la participation de votre enfant au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées suivantes : mhervieux3@etu.uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca).

9 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (COPIE DU PARENT)

Dans le cadre du projet intitulé *L'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de 2^e cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture*, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je comprends que mon enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à ma demande, sans aucun préjudice ni justification de notre part. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'étudiante-chercheuse la dernière page de ce document par l'entremise de l'enseignante de mon enfant.

Cocher :

- Je consens à ce que mon enfant participe à une observation filmée de 60 minutes.
- Je consens à ce que mon enfant participe à un entretien de groupe enregistré d'une durée de 30 minutes.

Nom de l'école et groupe ou classe de mon enfant

	ENFANT	PARENT / TUTEUR
Nom :		
Signature :	<i>(si possible)</i>	
Date :		

Signature et engagement de l'étudiante-chercheuse responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué à l'enfant et à ses parents les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature de l'étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche

Date

10 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (COPIE DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEURE)

Dans le cadre du projet intitulé *L'apport de la lecture interactive à la motivation et l'engagement d'élèves de 2^e cycle du primaire en contexte d'apprentissage de la lecture*, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je comprends que mon enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à ma demande, sans aucun préjudice ni justification de notre part. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'étudiante-chercheure la dernière page de ce document par l'entremise de l'enseignante de mon enfant.

Cocher :

- Je consens à ce que mon enfant participe à une observation filmée de 60 minutes.
- Je consens à ce que mon enfant participe à un entretien de groupe enregistré d'une durée de 30 minutes.

Nom de l'école et groupe ou classe de mon enfant

	ENFANT	PARENT / TUTEUR
Nom :		
Signature :	<i>(si possible)</i>	
Date :		

Signature et engagement de l'étudiante-chercheure responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué à l'enfant et à ses parents les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature de l'étudiante-chercheure responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE II

Séquence	Stratégie de lecture	Album
1	Je fais des prédictions et je détermine la structure d'un texte	An 1 : Le crapaud (Gravel, É., 2016) An 2 : C'est quoi un réfugié (Gravel, É., 2019a) Y'a pas de place chez nous (Poulin, A., 2016)
2		An 1 : Le petit garçon qui devint le Rocket (Papineau, L., 2020) An 2 : Rouge, l'histoire d'un crayon (Hall, M., 2019)
3	Je lis par groupes de mots et je tiens compte de la ponctuation	An 1 : Le loup de Six-Cailloux (Gaynecoetche, S., 2014) An 2 : La légende de la vallée (Gaynecoetche, S., 2014)
4		An 1 : Scélératatouille la sorcière sans fesses (Demers, D., 2020) An 2 : Les enfants à colorier (Boulerice, S., 2020)
5	RÉVISION	
6	Je trouve les mots-clés dans une phrase	An 1 : Le grand Antonio (Gravel, É., 2014) An 2 : La légende de Louis-Cyr (Papineau, L., 2016)
7		An 1 : Sergent Billy (Messier, M., 2020) An 2 : La légende de Louis-Cyr (Papineau, L., 2016) - suite
8	Je comprends le sens des mots-questions	An 1 : Monstres en vrac (Gravel, É., 2013) An 2 : La case 144 (Poirier, N., 2019)
9		An 1 : Un Noël pour le loup (Dedieu, T., 2017) An 2 : Le dernier des loups (Perez, S., 2020)
10	RÉVISION	
11	Je comprends le sens des mots de substitution	An 1 : Norbert le petit chevreuil (Dubé, J., 2017) An 2 : La craie rose (Chartrand, L., 2016)
12		An 1 : La ruelle (Comtois, C., 2017) An 2 : La ruelle d'hiver (Comtois, C., 2020)
13	Je repère les informations	An 1 : Le pire livre du monde (Gravel, É., 2019b) An 2 : Le vol (Barber, C., 2019)
14	Je réagis à un texte	An 1 : L'arbragan (Goldstyn, J., 2015) An 2 : Le petit tabarnak (Goldstyn, J., 2013)
15	Je porte un jugement critique	An 1 : Sven le terrible, pas de vacances pour les pirates (Dufresne, R., 2017) An 2 : Sven le terrible, pas de princesse pour les pirates (Dufresne, R., 2017)
16	Je fais des inférences	An 1 : Dessine! (Thomson, B., 2012) An 2 : Fossile! (Thomson, B., 2013)
17		An 1 : Le roi de la bibliothèque (Knudsen, M., 2007) An 2 : Oui, allô? (Fontaine, V., 2012)
18	Je comprends l'idée principale d'un paragraphe	
19	RÉVISION	
20		An 1 : Le pirate de cœur (Perez, S., 2019) An 2 : Que se passe-t-il dans la salle des profs? (Pallotta J., 2016)
21	Je comprends le sens des marqueurs de relation	An 1 : Pet et Répète (Canciani, K., 2019) An 2 : L'horoscope (Blais, F., 2020)

ANNEXE III

Grille d'observation des manifestations d'engagement lors de l'apprentissage de la lecture à l'aide de la lecture interactive

Participants	Engagement émotionnel				Engagement comportemental				Engagement cognitif				Engagement social				Autre type			
				Commentaires				Commentaires				Commentaires				Commentaires				Commentaires
1-																				
2-																				
3-																				
4-																				
5-																				
6-																				
7-																				
8-																				
9-																				
10-																				
11-																				
12-																				
13-																				
14-																				
15-																				
16-																				
17-																				
18-																				
19-																				
20-																				
21-																				
22-																				

Approuvé le 21-02-2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UOAC). No de référence : 2023-2044.

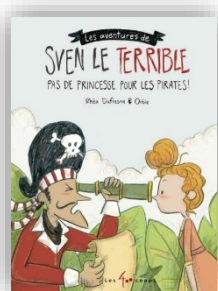
ANNEXE IV

Guide d'entretien de groupe semi-dirigé			
Section de l'entretien	Objectif	Questions/sous-questions	Liens théoriques avec le modèle d'analyse
<p><u>BLOC 1</u> ACCUEIL, CONSIGNES ET OBJECTIFS DE L'ENTRETIEN</p>	<p>-Instaurer un climat de confiance avec/entre les élèves.</p> <p>-Rassurer les élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir les élèves, faire les présentations et parler du projet réalisé avec leur enseignante. • Énoncer l'objectif de l'entretien : comprendre ce qui se passe lorsqu'ils vivent les activités de lecture interactive en classe. • Expliquer le déroulement de l'entretien et sa durée (30 minutes). • Expliquer aux élèves qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions et qu'ils peuvent dire ce qu'ils aiment ou n'aiment pas en toute sincérité. • Énoncer leurs droits : ne pas répondre à une question, changer d'avis ou quitter l'entretien à n'importe quel moment. • Avertir les enfants que l'entretien sera enregistré. 	
<p><u>BLOC 2</u> LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ DE LECTURE INTERACTIVE</p>	<p>- M'assurer que les élèves comprennent ce qu'est une lecture interactive et que l'entretien porte sur les moments où l'enseignante mène cette activité en classe.</p> <p>- Comprendre comment l'élève perçoit le déroulement de la lecture interactive.</p> <p>- Comprendre l'apport de la lecture interactive sur la perception des élèves de leur engagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquez-moi comment se passe une période de lecture interactive en classe? -<i>Que se passe-t-il au début?</i> -<i>Que se passe-t-il par la suite?</i> -<i>Que se passe-t-il à la fin?</i> • Comment participez-vous lors de la lecture interactive? -<i>Que faites-vous au début, pendant et après?</i> -<i>Pouvez-vous me donner un exemple?</i> • Comment vous sentez-vous lorsque vous faites cette 	<p>- Les questions visent à vérifier de quelle manière le dispositif influence les diverses manifestations d'engagement des élèves.</p>

	dans l'apprentissage de la lecture.	activité avec votre enseignante? Pourquoi? <i>-Avez-vous envie de répondre aux questions Pourquoi?</i>	
BLOC 3 LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	- Comprendre l'apport de la lecture interactive sur la perception des élèves de leur motivation dans l'apprentissage de la lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que vous aimez faire ces activités de lecture avec votre enseignante? Pourquoi? <i>-Qu'est-ce que vous aimez?</i> <i>-Qu'est-ce qui fait que parfois vous aimez plus cela et, d'autres fois, moins cela?</i> Est-ce que vous trouvez que les activités de lectures interactives servent à quelque chose? À quoi servent-elles? <i>-Pourquoi votre enseignante fait-elle cette activité?</i> <i>-Est-ce que ça vous aide à devenir de meilleurs lecteurs? Pourquoi?</i> <i>-Qu'apprenez-vous?</i> <i>-Qu'est-ce que vous réussissez à faire?</i> • Qu'est-ce que votre enseignante pourrait faire pour que cette activité soit plus motivante? Définir le mot « motivante », au besoin. 	- Les questions visent à vérifier de quelle manière le dispositif influence les trois types de déterminants de la motivation tirées du modèle de Viau et Louis (1997) : perception de la valeur de la tâche, de la compétence et de la contrôlabilité de tâche.
BLOC 4 CONCLUSION ET REMERCIEMENTS	- Donner l'occasion aux participants d'ajouter d'autres éléments qui n'auraient pas été soulevés jusqu'à présent. - M'assurer du bien-être des participants au terme de l'entretien.	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter à propos des activités de lecture interactive? • Remercier les élèves de leur participation et les assurer qu'ils ont pleinement rempli leur rôle, c'est-à-dire m'aider à comprendre ce qui se passe lorsqu'ils vivent les activités de lecture interactive en classe. 	

Approuvé le 21-02-2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2044.

ANNEXE V



Enseignement explicite
« Je porte un jugement critique »

SVEN LE TERRIBLE

PAS DE PRINCESSE POUR LES PIRATES

de Rhéa Dufresne

Niveau ciblé : 3^e/ 4^e année

Matériel nécessaire :

- Album *Sven le terrible, pas de princesse pour les pirates!*, de Rhéa Dufresne
- Structure de texte et prédiction (annexe 1)
- Extrait de fluidité (annexe 2)
- Affiches des éléments littéraires « Les illustrations », « Les personnages » et « L'intrigue » (annexe 3)
- Canevas de modelage (annexe 4)
- Exercice de correction de réponses en pratique guidée (annexe 5)
- Canevas de pratique coopérative (annexe 6)
- Canevas de pratique autonome (annexe 7)
- Questionnaire de l'élève (annexe 8)
- Pictogramme et aide-mémoire « Je porte un jugement critique »

Jour 1	Exploration de la 1^{re} et 4^e de couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Activation des connaissances antérieures • Titre et illustrations • 4^e de couverture 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer le titre, l'auteure et illustratrice. https://www.orbie.ca/bio/ http://rheadufresne.com/biographie/ NOTE : Il est possible d'aller sur le site de l'illustratrice pour se procurer des coloriages. • Que remarques-tu sur la première de couverture? • Lire la 4^e de couverture seulement après avoir fait la prédiction.
	Structure de texte et prédiction	<ul style="list-style-type: none"> • Quel type de livre penses-tu lire? • Quels indices te permettent de le déterminer? • De qui ou de quoi on parlera? • Qu'est-ce qui arrivera dans l'histoire? <p>De manière autonome, les élèves répondent aux questions sur le canevas (annexe 1). Prendre en note 2 prédictions des élèves pour une validation en groupe au jour 2.</p>	
	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler le sens des mots suivants avant la lecture en réalisant une tempête d'idées avec les élèves: - narguer, jacasser, galanterie, à glacer le sang 	
Jour 2	Prédictions	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler les 2 prédictions à valider après la lecture. 	
	Intention de lecture	<p>Les enfants déterminent les intentions de lecture à l'aide de la question suivante :</p> <p>-Pourquoi devrions-nous lire cet album?</p> <p>L'enseignante ajoute :</p> <p>-Nous allons aussi lire cette histoire pour comprendre de quel trésor on parle dans la 4^e de couverture.</p>	
	1^{re} lecture de l'album (par l'enseignant)		
		<ul style="list-style-type: none"> • P. 4 INTERPRÉTATION 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, que vont-ils trouver sur l'île? Pourquoi?

		<ul style="list-style-type: none"> P. 6 COMPRÉHENSION INTERPRÉTATION 	<ul style="list-style-type: none"> Selon toi, pourquoi un pirate s'exclame-t-il « Wow! »? Quel mot t'indique qu'ils vont découvrir une personne?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 8 INTERPRÉTATION 	<ul style="list-style-type: none"> Selon toi, de quoi parle la princesse?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 9 INFÉRENCE 	<ul style="list-style-type: none"> Que veut dire la princesse par « coquille de noix » ? Pourquoi utilise-t-elle cette expression?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 14 RÉACTION 	<ul style="list-style-type: none"> Si tu étais à la place de Sven, réagiras-tu de la même façon? Pourquoi?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 20 COMPRÉHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi Sven change-t-il soudainement d'idée?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 27 COMPRÉHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce que cette purée de pois?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 28 INFÉRENCE COMPRÉHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> Qui lance ces répliques? De quoi parle-t-elle? Pourquoi Sven choisit-il l'expression « bandes de limaces »?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 29 COMPRÉHENSION 	<ul style="list-style-type: none"> Que veut dire l'expression « sur le champ »?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 30 COMPRÉHENSION RÉACTION 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi Anémone a-t-elle choisi de s'appeler « Anémone des 7 mers »? Si tu étais à la place de Sven, comment réagiras-tu? Pourquoi?
		<ul style="list-style-type: none"> P. 31 INTERPRÉTATION 	<ul style="list-style-type: none"> Selon toi, pourquoi Sven laisse-t-il faire la princesse?
	Retour sur l'intention de lecture	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant formule à nouveau l'intention de départ et pose la question suivante : <ul style="list-style-type: none"> De quel trésor parlait-on dans la 4^e de couverture? Pourquoi est-ce un bien drôle de trésor pour l'équipage? 	
	Retour sur la prédiction	<ul style="list-style-type: none"> Notre prédiction était-elle vraie ou fausse? Quels indices ou quelles informations du texte te le prouvent? 	
	Retour sur le vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant effectue un retour sur le sens des mots de vocabulaire préalablement ressortis. À l'aide du contexte, les élèves déterminent le sens de chacun des mots. 	
	2e lecture de l'album (par l'enseignant)		
Jour 3	Découverte des éléments littéraires	<ul style="list-style-type: none"> À ce moment-ci, l'enseignant annonce aux élèves qu'il leur enseignera comment apprécier le travail de l'auteur. Cette stratégie se nomme « Je porte un jugement critique ». Il présente le pictogramme de cette stratégie. Il pose les questions suivantes aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> -En quoi consiste le travail d'un l'auteur? En d'autres mots, que doit faire un auteur quand il veut écrire un livre? À quoi doit-il penser? L'enseignant prend en note les réponses des élèves. <p>Exemples de réponses attendues :</p> <p><i>L'auteur doit :</i> <i>créer des personnages, faire illustrer son histoire, imaginer un problème ou une fin à son histoire, utiliser son propre style et un vocabulaire approprié à son style.</i></p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant explique aux élèves que ce sont tous des éléments littéraires sur lesquels il est possible de porter un jugement. Apprécier est très utile, puisque cela permet de connaître ce que l'on aime ou non et faire des bons choix de lecture. L'appréciation d'une œuvre peut se faire pendant ou après la lecture. • L'enseignant présente les différentes affiches des éléments littéraires (annexes 3).
	<p>Enseignement explicite MODELAGE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant annonce aux élèves qu'ils exerceront leur jugement critique en appréciant l'élément littéraire « Le style de l'auteur » à partir de l'album de Sven. • Il place l'affiche « Le style de l'auteur » au tableau. Il questionne les élèves sur les différentes caractéristiques des styles d'écriture. Il peut nommer des auteurs connus des élèves qui ont un style bien précis (Ex. Simon Boulerice, Jacques Goldstyn, Élise Gravel, etc.) Il écrit les idées des élèves sur l'affiche. • L'enseignant invite les élèves à être très attentifs pendant qu'il effectue le modelage. Ils auront à déterminer les étapes réalisées pour produire une réponse complète. <p><i>-Trouves-tu que cette œuvre a un style qui se démarque des autres? Pourquoi?</i></p> <p>L'enseignant écrit sur le canevas de modelage (annexe 4): « <i>Oui (1). Je trouve qu'elle a un style original, qu'on ne voit pas souvent. Il y a peu de narration, mais beaucoup plus de bulles pour faire parler les personnages. Ça rend l'histoire plus vivante! (2) Par exemple, à la 2^e page, il y a Sven et Berlingot qui se parlent à l'aide des bulles seulement. (3) »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Il appuie sa réponse en montrant les pages 2 aux élèves. • Il questionne ensuite les élèves sur les étapes qu'il a réalisées pour écrire sa réponse. <ol style="list-style-type: none"> 1) Prise de position 2) Explication 3) Exemple en lien avec l'album • L'enseignant présente l'aide-mémoire de la stratégie « Je porte un jugement critique ». • L'enseignant propose aux élèves de réaliser les activités de l'annexe 5. Il prévoit l'affiche des illustrations pour travailler la réponse du 4^e enfant. <p><i>Enfant 1 : ajouter la partie 3</i></p> <p><i>Enfant 2 : ajouter la partie 1</i></p> <p><i>Enfant 3 : aucun ajout</i></p> <p><i>Enfant 4 : ajouter les parties 2 et 3</i></p>
	<p>Fluidité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves lisent l'extrait sélectionné à l'unisson.
<p>Jour 4</p>	<p>Enseignement explicite PRATIQUE GUIDÉE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant nomme un autre élément littéraire qu'il est possible d'apprécier : le vocabulaire utilisé. • Il place l'affiche « Le vocabulaire » au tableau (annexe 3). Il questionne les élèves sur les caractéristiques que peut présenter le vocabulaire utilisé dans une histoire. Il écrit les idées des élèves sur l'affiche. • L'enseignant pose la question suivante :

		<p>-Comment trouves-tu le vocabulaire utilisé par l'auteur dans cette histoire? Pourquoi?</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant projette l'annexe 6 et guide les élèves afin qu'ils produisent deux réponses de groupe différentes. L'enseignant écrit les réponses sur le canevas.
	Enseignement explicite PRATIQUE COOPÉRATIVE	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant nomme un autre élément littéraire qu'il est possible d'apprécier : les personnages (annexe 3). Il place l'affiche « Les personnages » au tableau. Il questionne les élèves sur les caractéristiques que peuvent présenter les personnages d'une histoire. Il écrit les idées des élèves sur l'affiche. Les élèves se placent en équipes de 2. L'enseignant distribue une copie de l'annexe 7 par deux élèves. Les élèves doivent répondre par écrit à la question suivante : -<i>Quel est votre personnage préféré de l'histoire? Pourquoi?</i> Un retour est réalisé en groupe. Il permettra d'analyser quelques réponses d'élèves et de vérifier si celles-ci répondent aux attentes.
	Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves lisent l'extrait sélectionné en duo à l'unisson ou à tour de rôle.
Jour 5	Enseignement explicite PRATIQUE AUTONOME	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant présente l'élément littéraire « Les illustrations » et questionne les élèves sur les caractéristiques que peuvent présenter les illustrations d'un album. Les élèves répondent ensuite à la question 2 du questionnaire de l'élève (annexe 8).
	Questionnaire de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves répondent aux questions 1, 3 et 4 de l'annexe 8.

Image : Sven le terrible, pas de princesse pour les pirates!, Orbie, Éditions Les 400 Coups, 2018

Approuvé le 21-02-2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2044.

ANNEXE VI

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro de certificat est 2025-2044.