

Des profils de motivation pour la lecture en sixième primaire : une approche différenciée

Université de Liège
Service de Pédagogie expérimentale

Dans le cadre d'une recherche longitudinale menée en Communauté française, une centaine de classes des 6^e année primaire ont fait l'objet d'un vaste recueil de données ciblé sur différents aspects de l'engagement dans la lecture, dont la motivation, les fréquences de lectures extrascolaires et les compétences en lecture. Conçu dans une perspective d'étude des différences individuelles, le questionnaire de motivation administré présente l'intérêt majeur de couvrir différentes composantes de la motivation pour la lecture. Une analyse des profils motivationnels des élèves testés est présentée, ainsi qu'une mise en relation avec les données relatives aux fréquences des lectures extrascolaires et aux compétences en lecture des mêmes élèves.

Dans la perspective d'engagement dans la lecture développée par Guthrie et Alvermann (1999), les aspects sociocognitifs de la motivation et les aspects cognitifs de la lecture sont indissociables. Le lecteur est considéré comme motivé, stratégique et impliqué dans des interactions sociales. Les sujets qui s'engagent dans la lecture le font pour différents motifs, par exemple, en utilisant les connaissances acquises lors de lectures précédentes pour élaborer de nouvelles compréhensions ou pour prendre part à des échanges sociaux... Pour ces auteurs, la motivation et les interactions sociales constituent des variables aussi essentielles que les variables cognitives dans l'étude de la compréhension de l'écrit.

Dans cette manière de concevoir la lecture, la motivation est considérée à la fois comme un déterminant et comme une résultante de la compétence en lecture. La motivation détermine chez le lecteur la mise en route de stratégies de compréhension d'ordre métacognitif, telles que la reconnaissance de mots, la prédiction, le résumé ou la régulation de la compréhension. Lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière efficace, ces stratégies facilitent la compréhension des concepts contenus dans les textes. En retour, l'amélioration de la capacité d'assimilation de nouveaux concepts accroît le sentiment de compétence et la motivation à lire (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996).

La motivation pour la lecture constitue une variable d'autant plus importante qu'elle semble opérer comme un mécanisme compensateur du niveau socio-économique de la famille. Ainsi, les résultats de l'étude internationale PISA 2000 montrent qu'un niveau élevé d'engagement dans la lecture permet à certains élèves issus de milieux

socio-économiques faibles d'obtenir de meilleurs résultats au test de lecture que leurs condisciples socio-économiquement mieux lotis, mais moins engagés dans la lecture. (Lafontaine, 2003).

Alors qu'elle fut longtemps considérée comme une caractéristique unidimensionnelle, plusieurs études permettent aujourd'hui de concevoir la motivation pour la lecture comme un concept multidimensionnel, dont les différentes facettes font référence aux buts de lecture, aux caractéristiques intrinsèques et extrinsèques de la motivation, aux perceptions de soi comme lecteur et à certains aspects de la motivation sociale (Wigfield, 1997 ; Baker et Wigfield, 1999 ; Guthrie et Wigfield, 2000). Les résultats de ces études ont notamment permis de mettre en évidence des différences individuelles au niveau du type de profil de motivation. L'étude présentée est menée en Communauté française et poursuit trois objectifs, outre la validation d'une version française du questionnaire de motivation pour la lecture de Wigfield (1997) :

- Vérifier l'hypothèse selon laquelle la motivation pour la lecture est une source de différences individuelles ;
- observer les liens qui s'établissent entre d'une part, le profil motivationnel et d'autre part, les fréquences de lecture et les compétences en lecture des élèves ;
- relier les éventuelles différences individuelles dans la motivation pour la lecture à certaines pistes didactiques.

Procédure de test

Les classes contenant les sujets de l'étude *Grandir en l'an 2000* fréquentant la sixième primaire ont été testées entre le 18 avril et le 12 mai 2001. Les tests, imprimés sur feuille optique, ont été envoyés par courrier aux établissements scolaires. Le taux de participation s'élève à 91%. Cent septante classes réparties en 147 implantations ont complété le questionnaire de motivation de Wigfield (1997) dans lequel est insérée une mesure des fréquences de lectures extrascolaires¹. Les 2907 élèves ont parallèlement été soumis à une épreuve de compréhension en lecture.

¹ Les fréquences de lectures sont mesurées par la somme de deux variables. La première concerne le fait de déclarer ou pas une lecture de livre durant la semaine qui précède le test et de la documenter par le nom de l'auteur ou par le titre du livre. La seconde est la fréquence à laquelle l'enfant estime lire pour son plaisir, sur une échelle de type Likert allant de 1 (presque jamais) à 4 (presque tous les jours).

Instruments

Le questionnaire de motivation pour la lecture mis au point par Wigfield (1997) a subi une traduction et une adaptation de certains termes au contexte de la Communauté française. Bien que le choix de cet instrument repose en partie sur les qualités psychométriques mises en évidence par les auteurs américains, il convient cependant de valider les résultats obtenus auprès de nos sujets. Une analyse factorielle confirmatoire atteste l'existence dans nos données, de 10² des 11 dimensions théoriques proposées par Baker et Wigfield (1999).

Les trois premières dimensions appréhendées par le questionnaire font référence à des affects et à des perceptions de soi en tant que lecteur. Selon Wigfield et Guthrie (1999), ces trois dimensions concernent un même concept, relatif à la question « *Suis-je un bon lecteur ?* ». La dimension « *Efficacité perçue* » comporte quatre items visant la mesure dans laquelle l'élève se trouve performant en lecture ($\alpha=,76$). Les deux affirmations suivantes sont extraites de cette dimension « *A l'école, c'est en lecture que je suis le plus fort* » et « *Je suis un(e) élève qui lit bien* ». La seconde dimension, « *Défi représenté par la lecture* », repose sur l'idée selon laquelle la lecture requiert un effort intellectuel. Cette dimension mesure le plaisir procuré par des lectures dont le niveau de difficulté stimule ou met à l'épreuve les compétences de l'élève ($\alpha=,58$). Cette dimension comporte cinq affirmations dont « *Je peux lire des choses difficiles si c'est dans un but qui m'intéresse* » et « *Si un livre est intéressant, peu m'importe qu'il soit difficile ou pas* ». La manière dont l'élève perçoit ses compétences en lecture est approchée par une troisième dimension nommée « *Éviter les activités de lecture* » ($\alpha=,52$). Les quatre items contenus dans cette dimension évaluent des aspects de la lecture non appréciés par les élèves. Il s'agit donc bien d'obstacles au sens d'éléments non appréciés dans l'acte de lire et non d'obstacles extérieurs à la lecture. « *Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles* » et « *Je n'aime pas quand il y a trop de personnages dans une histoire* ».

La seconde catégorie concerne les raisons pour lesquelles les enfants choisissent de lire. Ces raisons répondent à la question « *Ai-je envie d'être un lecteur compétent et*

² Une erreur dans la traduction de l'une des affirmations rend en effet inutilisable la dimension « *importance accordée à la lecture* »

pourquoi ? ». Les cinq dimensions identifiées envisagent respectivement la lecture comme un moyen de satisfaire des buts tantôt orientés vers la maîtrise, tantôt vers la performance.

La dimension « Curiosité » ($\alpha=,70$) envisage les buts de lecture orientés vers la recherche de nouvelles connaissances. Des exemples d'affirmations contenues dans cette dimension sont « *J'aime lire pour apprendre de nouvelles choses* » et « *Je lis des choses en rapport avec mes loisirs préférés pour en savoir davantage* ». La dimension « Plaisir » ($\alpha=,79$) concerne les buts de lecture caractérisés par la recherche d'un état émotionnel positif. Elle est appréhendée par six items dont « *J'aime les mystères dans les livres* » et « *Un bon livre me donne l'impression de devenir ami avec les personnages* ».

Les trois dimensions suivantes concernent les buts de lecture qui trouvent leur source en dehors de l'activité de lecture. La dimension « Reconnaissance » ($\alpha=,82$) vise les buts de lecture orientés vers le plaisir de voir ses compétences en lecture reconnues sous une forme tangible. Les affirmations de type « *J'aime quand l'instituteur me dit que je lis bien* » et « *J'aime bien recevoir des compliments sur ma manière de lire* » constituent des exemples de cette dimension. La dimension « Notes scolaires » ($\alpha=,52$) concerne les buts de lecture orientés vers la recherche d'un bénéfice qui se traduit par de bonnes notes scolaires. « *Je lis pour avoir de meilleurs points* » et « *Mes parents s'intéressent à mes points en français* » relèvent de cette dimension. La dimension « Compétition » ($\alpha=,80$) cerne la mesure dans laquelle les buts de lecture sont guidés par désir d'obtenir de meilleures notes que ses condisciples. « *J'aime être le seul à trouver une réponse dans un texte qu'on a lu* » et « *J'aime avoir fini de lire avant les autres élèves* » figurent parmi les six items de cette dimension.

Enfin, une troisième catégorie concerne des aspects sociaux de la motivation. La dimension « Interactions sociales » ($\alpha=,69$) repose sur le paradigme selon lequel la lecture, étant une activité sociale par essence, les interactions basées sur l'écrit permettraient aux enfants de développer des buts sociaux de lecture. « *Je lis souvent des histoires à mon frère ou à ma sœur* », « *Avec mes copains on s'échange des trucs à lire* » figurent parmi les sept items de cette dimension. La dimension « Intériorisation des attentes

scolaires » ($\alpha=,69$) fait référence à l'intériorisation des buts de lecture fixés par l'enseignant. « *Quand je dois lire quelque chose pour l'école, c'est important pour moi de le faire jusqu'au bout* » et « *Je lis parce que j'y suis obligé* »³.

L'épreuve de compréhension en lecture (Schillings, 1999) met en jeu quatre compétences transversales⁴ relatives au traitement de l'information :

- Poser des hypothèses, dégager l'explicite et l'implicite
- Dégager les liens entre les idées (distinguer les notions de cause et de conséquence)
- Formuler des hypothèses de sens (sens personnel)
- Résumer : restituer l'idée principale d'un paragraphe

Le test brasse différents types d'écrits : des textes narratifs, des textes informatifs et différents documents ($\alpha=,86$). Le test de maîtrise en lecture conçu pour la sixième année primaire comporte 72 items répartis en trois carnets.

Constitution des indicateurs de motivation

Chaque élève est affecté de 10 notes correspondant à la moyenne de ses réponses aux questions constituant chaque dimension. Le tableau 1 présente la moyenne de l'ensemble des élèves testés pour chaque dimension motivationnelle.

Les résultats obtenus par les élèves aux 10 dimensions varient de 1 (« Ce n'est pas du tout moi ») à 4 (« C'est tout à fait moi »). L'examen de ces notes moyennes montre qu'en général, les moyennes sont toutes supérieures à 2, les élèves se décrivent donc comme étant « partiellement » motivés. Les deux dimensions dans lesquelles les élèves s'identifient le moins clairement sont les perceptions positives de soi en tant que lecteur et les buts de lecture basés sur des échanges avec la famille et avec les pairs. La moyenne de ces deux dimensions est proche de 2 (« Ce n'est pas vraiment moi »).

³ Afin d'uniformiser le sens de la dimension, la réponse de l'élève est inversée, de sorte que l'item adopte une tournure négative.

⁴ Socles de compétences, Ministère de la Communauté française.

Tableau 1 :
Moyenne et écart-type des scores pour les 10 dimensions motivationnelles

Dimensions	Nombre d'items	Note moyenne	Ecart type
Efficacité perçue	4	2.56	0.60
Défi représenté par la lecture	5	2.98	0.64
Eviter les tâches de lecture	4	2.72	0.71
Plaisir	6	3.04	0.69
Curiosité	6	3.04	0.57
Reconnaissance	5	2.96	0.68
Notes scolaires	4	2.91	0.68
Compétition	6	2.48	0.78
Interactions sociales	7	2.2	0.64
Intériorisation des attentes scolaires	5	3.3	0.54

Analyse des profils motivationnels

L'étude des profils motivationnels repose sur l'hypothèse selon laquelle la motivation ne peut se résumer à un concept unique. Cette approche permet de dépasser l'idée selon laquelle on est globalement motivé ou pas vis à vis de la lecture et permet d'envisager des pistes d'intervention ciblées sur des aspects précis de la motivation. L'élaboration de profils motivationnels implique l'étude des patterns de réponses des élèves. Cette analyse en clusters consiste à identifier en étapes successives des groupes d'enfants aussi distincts que possible sur le plan des réponses qu'ils fournissent par rapport à la moyenne générale. Ce sont bien les scores à l'ensemble des 10 dimensions qui sont pris en compte dans la constitution des groupes. L'analyse identifie 7 groupes de d'élèves dont le profil

de réponse permet de caractériser 7 profils motivationnels distincts. La répartition des élèves au sein des profils est présentée dans le tableau 2.

Un premier groupe de sujets rassemble des enfants pour qui la lecture ne présente pas du tout un obstacle majeur. Ils ont en moyenne une image de leur compétence en lecture supérieure à la moyenne. Leurs buts de lecture sont principalement orientés vers la recherche de plaisir, d'évasion et l'acquisition de nouvelles connaissances. Leurs moyennes dans les dimensions « Plaisir » et « Curiosité » sont en effet nettement plus élevée que celles de leurs condisciples. En revanche, les buts plus extérieurs à la lecture, ou buts extrinsèques, sont dévalorisés, en particulier la compétition. Leur résultat montre également une tendance très affirmée à apprécier les lectures dont le niveau de difficulté constitue

Tableau 2 :
Distributions des élèves dans les 7 groupes identifiés par l'analyse en clusters.

Profils motivationnels	Nombre de sujets	Pourcentage
1 <i>Buts intrinsèques et sociaux</i>	295	11
2 <i>Obstacles et buts extrinsèques</i>	244	9
3 <i>Motivés</i>	428	16
4 <i>Très motivés</i>	641	24
5 <i>Buts extrinsèques</i>	355	14
6 <i>Pas motivés du tout</i>	122	5
7 <i>Peu motivés</i>	539	21

un « Défi ». Ce groupe d'élève ne se caractérise pas uniquement par le fait d'attribuer des buts d'apprentissage et de divertissement à leur lecture, leur profil de réponse montre également une tendance élevée à parler de leurs lectures avec la famille et avec les pairs et à accorder une valeur aux buts de lectures scolaires. Ce premier groupe qualifiant les élèves qui poursuivent des « *buts intrinsèques et sociaux* » rassemble 11% des élèves testés.

Un second groupe se distingue nettement du premier par une tendance très affirmée à percevoir des obstacles dans la lecture et par un important déficit de plaisir et d'échanges avec les pairs et la famille dans le domaine de l'écrit. L'image de soi en tant que lecteur est globalement négative, le goût pour les lectures qui stimulent la réflexion est peu affirmé de même que la tendance à investir les buts de lecture assignés par l'enseignant. Ce sont les buts extrinsèques qui sont plutôt poursuivis, en d'autres termes, ce n'est pas l'activité de lecture en tant que telle qui est valorisée, mais plutôt ce que l'élève peut en tirer comme bénéfice pour l'image de ses compétences. Leur tendance à attribuer à la lecture une fonction instrumentale, orientée vers la recherche de « Reconnaissance », de « Notes scolaires » et de « Compétition » est nettement plus élevée que la tendance générale. Seul point favorable pour ce groupe d'enfants, leur score à la dimension « Curiosité » laisse supposer qu'ils apprécient lire pour apprendre de nouvelles choses. Ce second profil se définit par deux éléments majeurs, « *Perception d'obstacles et buts extrinsèques* », et correspond à 9 % des élèves.

Le profil motivationnel du troisième groupe se distingue des précédents par le fait qu'il réunit des élèves qui valorisent autant les buts de lecture orientés sur la maîtrise (ou buts intrinsèques) que ceux orientés sur la performance (buts extrinsèques). L'image de leurs compétences est légèrement plus élevée que la moyenne générale, de même que leur tendance à apprécier les lectures qui représentent un « Défi ». Ils intériorisent assez bien les buts scolaires de lecture et valorisent dans une même mesure les échanges avec les pairs et la famille concernant les lectures. Seul élément plus faiblement valorisé : les buts de lecture guidés par un besoin d'apprendre de nouvelles choses. On peut considérer que ces enfants sont globalement « *motivés* » par la lecture. Ce profil caractérise 13 % des élèves interrogés.

Le quatrième groupe rassemble les enfants les plus motivés dans l'ensemble des dimensions. Leurs scores sont nettement plus élevés que la moyenne, que ce soit pour les dimensions relatives aux buts de lecture de type intrinsèques, extrinsèques ou sociaux. L'image de soi est nettement meilleure que la moyenne, de même que le goût pour les lectures qui représentent un « Défi ». Ce groupe constitue les élèves « *très motivés* » par la lecture. Il rassemble 24 % des élèves de notre échantillon.

Le cinquième groupe se caractérise par une centration nettement plus forte que la moyenne sur les points et par une tendance à valoriser la compétition tout en percevant des obstacles dans la lecture. Les buts sociaux de la lecture et l'implication dans la lecture sont, en revanche, moins investis que la moyenne générale. Ce profil se complète par une tendance proche de la moyenne générale pour les dimensions « Défi » et « Curiosité ». Les enfants de ce groupe disent n'apprécier que dans une moyenne mesure, les lectures plus difficiles et les lectures menées pour satisfaire une certaine curiosité. Dans ce groupe, constitué de 14 % des élèves testés, l'élément motivationnel déterminant est relatif aux « *Buts extrinsèques* ».

Le groupe six présente un profil très uniforme sur l'ensemble des dimensions. Les élèves qu'il regroupe présentent les scores les plus faibles tant pour les dimensions relatives aux buts extrinsèques ou de performance (« Compétition », « Reconnaissance » et « Notes scolaires ») que pour les dimensions intrinsèques (« Curiosité », « Plaisir »). Ces enfants perçoivent leurs compétences de lecteur de manière nettement plus négative que leurs condisciples même si, en moyenne, ils s'identifient peu aux obstacles de lecture évoqués dans la dimension « Eviter les tâches de lecture ». Les enfants de ce groupe n'intériorisent pas les buts de lecture scolaires non plus. Les relations avec les pairs et la famille concernant l'écrit ne sont pas du tout évoquées. Ce profil se résume par une tendance uniforme dans les 10 dimensions. 5% des élèves se définissent comme « *Pas du tout motivés* » pour la lecture.

Le profil du groupe sept est la version plus nuancée du précédent. Les enfants de ce groupe sont globalement peu motivés dans les dimensions intrinsèques, et investissent peu les buts de lecture de types sociaux et scolaires. L'image de leur compétence est plutôt négative et ils se reconnaissent assez bien dans les difficultés de lectures évoquées dans le questionnaire. L'élément qui les

caractérise (mais les rapproche du groupe précédent) est une dévalorisation très importante des buts de lecture de type extrinsèque (compétition, reconnaissance et notes scolaires). Le profil se résume par une caractéristique « *peu motivés* », commune à 21 % des élèves de sixième primaire.

L'analyse de ces profils motivationnels montre que certains élèves présentent un niveau de motivation à peu près identique quelle que soit la dimension considérée. Ce type de profils uniformes se rencontre chez 66 % des élèves interrogés. La motivation de ces élèves vis-à-vis de la lecture pourrait être résumée en un indicateur global, qui serait la moyenne de leurs réponses à l'ensemble du questionnaire. Il reste cependant 34 % d'élèves dont le profil présente des niveaux élevés de motivation pour certaines dimensions et des niveaux faibles pour d'autres. Ces profils mixtes (« *Buts intrinsèques et sociaux* », « *Buts extrinsèques* », « *obstacles et buts extrinsèques* ») plaident pour une conception de la motivation qui envisage l'existence de différentes dimensions.

C'est dans cette optique multidimensionnelle que sont, à présent, examinés les liens qui s'établissent entre d'une part ces profils et d'autre part, les fréquences de lecture extrascolaires et le résultat au test de compréhension.

Profils motivationnels et lectures extrascolaires

Le tableau 3 envisage les fréquences de lecture de livre selon le type de profil motivationnel. La moyenne des lectures extrascolaires s'élève à 4.42 sur un continuum qui varie de 2 (« aucun livre lu la semaine précédente ») à 6 (« un livre lu au cours de la semaine précédente », « un nom d'auteur ou un titre cité ») et une

fréquence de lecture de livre estimée à « presque tous les jours ». L'analyse de variance confirme le lien significatif entre les deux variables ($F=108.40$, $p=0.0001$ et $r^2=0.20$). La motivation rend compte de 20 % de la variance observée dans les fréquences de lectures extrascolaires. Précisons d'emblée que si l'analyse confirme l'existence d'un lien entre les deux variables elle n'en détermine pas pour autant un sens de la causalité. On peut donc tout autant supposer que les lectures extrascolaires influencent la motivation. Plus les activités de lecture tendent à satisfaire les buts que les élèves leur assignent, plus elles en constituent des incitants.

Certaines moyennes de lectures extrascolaires diffèrent de manière significative selon le profil motivationnel. Ainsi, les profils « *Très motivés* » et « *Buts intrinsèques et sociaux* » présentent les fréquences de lectures extrascolaires les plus élevées. Le profil 3, qualifié de « *motivé* », présente des fréquences de lecture extrascolaires significativement inférieures aux deux précédents. Les profils « *buts extrinsèques* » et le groupe des globalement « *peu motivés* » présentent de moyennes de lecture extrascolaires presque identiques mais significativement inférieures aux profils précédents. Enfin, l'analyse fait apparaître les profils « *pas motivés du tout* » comme les moins grands consommateurs de lectures extrascolaires.

Profils motivationnels et rendement en lecture

L'épreuve de compréhension en lecture de sixième année présente une moyenne de 46,9, un écart type de 10,04 et des bornes comprises entre 13 et 73. Le profil motivationnel détermine 7 % de la variance des résultats à l'épreuve de lecture ($r^2=0.067$, $F=26.78$, $p=0.0001$).

Tableau 3 :
Fréquences de lecture de livres selon le profil motivationnel.

Profils motivationnels	Moyenne de lecture de livres	Nombre de sujets
4 <i>Très motivés</i>	5.06	635
1 <i>Buts intrinsèques et sociaux</i>	5.02	291
3 <i>Motivés</i>	4.64	424
5 <i>Buts extrinsèques</i>	4.07	349
7 <i>Peu motivés</i>	4.03	529
2 <i>Obstacles et buts extrinsèques</i>	3.63	237
6 <i>Pas motivés du tout</i>	3.09	121

Tableau 4 :

Moyenne au test de compréhension en lecture selon le profil motivationnel

Profils motivationnels	Moyenne de lecture de livres	Nombre de sujets
1 <i>Buts intrinsèques et sociaux</i>	49.7	264
4 <i>Très motivés</i>	49.2	556
3 <i>Motivés</i>	48.2	368
7 <i>Peu motivés</i>	46.6	463
6 <i>Pas motivés du tout</i>	43.8	102
2 <i>Obstacles et buts extrinsèques</i>	43.1	199
5 <i>Buts extrinsèques</i>	42.5	289

Les élèves caractérisés par un profil de type 1 (« *Buts intrinsèques* ») et 4 (« *Très motivés* ») obtiennent en moyenne un score au test de lecture supérieur aux autres profils. A l'opposé, les profils 6 (« *Pas motivés du tout* »), 2 (« *Obstacles et buts extrinsèques* ») et 5 (« *Buts extrinsèques* ») ne se distinguent pas sur le plan de la compétence en lecture mais se caractérisent par des compétences en lecture significativement plus faibles que celles des autres condisciples. Ces trois profils présentent une tendance commune chez les élèves à percevoir des obstacles dans la lecture.

Ces deux mises en relation montrent que les différents facteurs envisagés ne sont pas indépendants les uns des autres. Cependant les fréquences de lectures extrascolaires apparaissent plus fortement liées au type de profils motivationnels que les compétences mesurées par notre épreuve externe.

Discussion

Les analyses menées sur les données récoltées auprès des élèves de sixième année primaire permettent d'établir sept profils motivationnels dont trois confirment l'hypothèse selon laquelle certains élèves, investissent certaines dimensions motivationnelles plutôt que d'autres. Bien que les résultats obtenus par Baker et Wigfield (1999) montrent une proportion plus importante de profils mixtes parmi les élèves (52%), nos résultats permettent de valider la première hypothèse relative à l'existence de différences individuelles dans les profils de motivation de nos élèves de sixième année primaire. Pour dépasser les limites de l'analyse clinique, ces différences individuelles doivent être considérées à la lumière de certains éléments méthodologiques développés par de nombreux auteurs tels que

Ivey (1998), Burns(1998) et Schunk et Zimmerman (1997).

Parmi les profils mixtes, le profil 2 (*obstacles et buts extrinsèques*) se singularise par une tendance à développer des perceptions de soi comme lecteur, tout à fait négatives. Cette caractéristique motivationnelle prend tout son sens lorsque l'on sait que c'est notamment cette caractéristique affective qui alimente en quelque sorte le processus d'engagement cognitif dans l'activité de lecture. Plusieurs auteurs ont en effet montré que les élèves qui se perçoivent compétents dans le domaine de la lecture ou de l'écriture ont tendance à se concentrer sur la tâche, à utiliser des stratégies de lecture adéquates et à rechercher l'aide nécessaire en cas de problème (Schunk, 1991; Schunk et Zimmerman, 1997). Parmi les pistes didactiques pour lecteurs en difficultés proposées par Ivey (1998), celle qui consiste à fournir des occasions de lire en classe des matériaux écrits très simples, peut aider ces élèves à restaurer quelque peu l'image qu'ils ont de leurs compétences. La présence en classe d'une grande diversité de livres couvrant un large choix de thématiques mais également un large spectre de niveaux de difficulté, incluant la présence d'albums, de petits romans illustrés correspondant à différents niveaux de compétence en lecture, constitue un premier élément d'intervention. L'organisation de séances de soutien, axées notamment sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, constitue également un moyen à faire évoluer positivement l'image que les élèves ont de leurs compétences de lecture. La lecture étant un domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension. Or, le sentiment de

progresser constitue un élément crucial dans le développement durable de stratégies de compréhension. Si de très nombreuses études attestent l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en plus, l'effet bénéfique qu'elles amènent sur la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien des tâches de lecture similaires. Une condition de l'intervention est toutefois indispensable à cette mesure objective de gain dans les compétences perçues. Il faut que l'élève soit sensibilisé à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur ses compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève doit être aidé à prendre la mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture (Schunk et Rice, 1993).

Le cinquième profil motivationnel qui se dégage des analyses menées auprès de nos élèves de sixième année primaire se caractérise principalement par une tendance très affirmée à n'accorder à la lecture qu'une valeur utilitaire, dont les buts se limitent aux bénéfices qu'elle peut leur apporter, en termes de points ou de valorisation personnelle. Les élèves correspondant à ce profil tendent également à éviter certaines tâches de lecture dès lors qu'elles contiennent des sources de difficultés et à désinvestir nettement les buts de lecture orientés vers le plaisir et l'acquisition de connaissances. Baker et Wigfield (1999) décrivent un profil semblable auprès d'élèves de cinquième et sixième primaire. Selon eux, rechercher la compétition et éviter certaines tâches de lecture ne sont pas incompatibles. Les élèves qui aiment se mesurer aux autres et poursuivre des buts de performance, peuvent éviter de s'engager dans certaines activités de lecture qu'ils ne sont pas certains de mener à bien, ou dont le niveau de difficulté risque d'altérer l'image que les autres se font de leurs compétences. Le déficit de buts d'apprentissage et de plaisir qui caractérise ce profil 5 traduit manifestement une difficulté à donner du sens à lecture.

Face à ce type de difficulté, Ivey (1998) souligne l'importance de fournir aux élèves des outils qui leur permettent d'assigner des buts à leur lecture. De nombreuses séquences didactiques proposent aujourd'hui des pistes pour aider les élèves à mieux analyser

les différentes caractéristiques de la tâche de lecture qu'ils entreprennent, mais aussi à mobiliser leurs connaissances préalables avant d'entamer la lecture d'un texte informatif, ou encore à formuler des hypothèses à différentes étapes d'un récit. Ces séquences constituent de véritables pistes pour aider les élèves à s'impliquer dans la lecture de manière à expérimenter la notion de « Plaisir », qui semble faire défaut à quatre des profils motivationnels établis⁵. Schaller et Reed (1997), décrivent l'implication dans la lecture comme un état psychologique caractérisé par un niveau de concentration très élevé, une perte de la notion du temps et une compréhension en profondeur du contenu. Il s'agit d'une expérience pleinement positive pour le lecteur. L'implication est un processus qui fluctue durant la lecture et se situe à la limite entre les processus cognitifs et affectifs nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Ce niveau d'implication favorise l'élaboration d'une compréhension implicite et personnelle du texte écrit car il permet au lecteur de mobiliser ses émotions et ses connaissances sur le sujet. Cet investissement émotionnel est considéré à la fois comme un élément facilitateur de la compréhension (conséquence) et comme un agent de motivation envers la lecture (déterminant). L'aptitude ou la tendance à s'impliquer dans une tâche de lecture est, pour certains auteurs, une source de différences individuelles entre les enfants. En amont de ces différences, Schaller et Reed (1996) évoquent deux éléments liés à l'implication dans une tâche. Premièrement, l'opportunité laissée aux élèves de *choisir de lire* et de *choisir quoi lire*. Ce principe repose sur une théorie de la motivation (Deci et Ryan, 1985) selon laquelle les individus s'investiraient différemment dans des activités selon le degré auquel ils s'identifieraient, adhèreraient et intérioriseraient les buts de la tâche. Le second élément lié à l'implication dans la lecture est le rôle des facteurs sociaux. Echanger avec des pairs pour négocier le sens de ce qui a été lu ou partager des émotions générées par l'écrit sont considérés comme des vecteurs potentiels de l'implication dans la lecture. L'effet des interactions sociales sur la motivation est par ailleurs largement attesté tant au niveau des classes qu'au niveau de la famille. Guthrie et Alvermann (1999), montrent que

⁵ Il s'agit des profils 7 « peu motivé », 6 « pas motivés du tout », 2 « obstacles et buts extrinsèques » et 5 « buts extrinsèques ».

les contextes de classes qui favorisent la collaboration suscitent davantage l'intérêt, l'effort et le maintien de l'attention que ceux qui privilégient le travail individuel. Au sein des familles, on constate un pattern d'influence identique. Là où parents, frères et sœurs partagent des livres, parlent de ce qu'ils ont lu et où la littéracie est vécue comme un loisir agréable, les enfants développent une plus grande motivation pour la lecture.

Deux de nos profils motivationnels se caractérisent enfin par une tendance à investir des buts de lecture orientés vers les échanges avec les pairs ou avec la famille. Le profil 1, (*buts intrinsèques et sociaux*) est également caractérisé par une tendance très nette à percevoir la valeur intrinsèque de la lecture, et le profil 4 (*globalement très motivé*) présente un niveau élevé de motivation dans chacune des dimensions motivationnelles testées. Or, ces deux profils motivationnels présentent non seulement fréquences de lecture les plus importantes, mais également les moyennes les plus élevées au test de lecture. Ces résultats plaident pour une prise en compte des aspects sociaux de la motivation dans les classes et pour la mise en place de dispositifs d'enseignement de la lecture destinés à aider les élèves à entamer des activités de lecture, « motivés » par une perspective d'échanges avec autrui, et guidés par l'enseignant dans le développement d'une compréhension implicite et personnelle.

L'étude des profils motivationnels apparaît donc comme une piste pour la mise en place dans les classes d'une pédagogie de la lecture capable de prendre en compte les différences motivationnelles entre les élèves.

Bien plus, elle nous apparaît également comme un indicateur précieux pour le suivi et l'évaluation de modes d'organisation scolaire qui visent le développement d'échanges affectivement positifs et intellectuellement productifs.

Bibliographie

- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research Quarterly*, 34/4, 452-477.
- Baker, L., Afflerbach, P. et Reinking, D. (1996) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, New Jersey : Eds Erlbaum.
- Deci et Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum press.
- Guthrie, J., Alvermann, D., E. (1999). *Engaged reading*. New York : Teacher College Press.
- Guthrie, J., Wigfield, T. (1997). *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction*. John T. Guthrie, Allan Wigfield, editors.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M.L.Kamil, P.B.Mosenthal, P.D.Pearson & R.Baar (Eds), *Handbook of reading research*. Vol. III., 403-425).
- Ivey, G., (1998). Pistes didactiques pour lecteurs en difficultés, *Caractères*, 7, 34-39.
- Burns, B. (1998). Transformer le climat d'une classe grâce aux cercles littéraires. *Caractères*, 7, 30-33.
- Lafontaine, D. L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie. *Caractères*, 9,
- Schallert, D., L., Reed, J., H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J., T., Guthrie & A., Wigfield (Eds), *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction*.
- Schunk, D.H., Rice, J.M. (1993) Strategy fading and progress feedback : effect on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial service. *Journal of special Education*, 27, 257-276.
- Schunk, D., H., Zimmerman, B., J., (1997) Developing self-efficacious readers and writers : The rôle of social and self-regulatory processes. In J., T., Guthrie, & A., Wigfield, (Eds) *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction*
- Wigfield (1997) Children's motivations for reading and reading engagement. In J., T., Guthrie, & A., Wigfield, (Eds) *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction*