

Université de Montréal

**Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire
en contexte de français langue seconde**

par Nadia Bazinet, M.A

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en didactique.

Avril 2021

© Nadia Bazinet, 2021

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons
du secondaire en contexte de français langue seconde

Présentée par
Nadia Bazinet, M.A.

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Patricia Lamarre
Présidente-rapporteuse

Ahlem Ammar
Directrice de recherche

Sylvie Cartier
Membre du jury

Rita Jover-Faleiros
Examinatrice externe

Serge J. Larivée
Représentant de la doyenne

RÉSUMÉ

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire en contexte de français langue seconde

Afin de mieux comprendre le désengagement des garçons du secondaire envers les activités en lecture dans les classes de français langue seconde (FLS), une recherche portant sur leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture en contexte de FLS a été menée au cours de l'hiver 2020. Dans un premier temps, un sondage par questionnaire a été administré auprès d'élèves québécois du secondaire (1^{ère} à 3^e secondaire) dans des classes de français langue seconde ($N=146$). Dans un deuxième temps, trois groupes de discussion impliquant 14 garçons ont permis d'identifier les pratiques d'enseignement de la lecture en FLS les plus fréquentes et celles méritant d'être bonifiées. Du fait qu'aucune recherche n'avait jusqu'ici mesuré le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire, la présente recherche avait une visée exploratoire et poursuivait trois objectifs : 1) mesurer le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire ; 2) identifier les expériences de lecture et les pratiques d'enseignement de la lecture en FLS auxquelles les garçons ont été exposés depuis le primaire ; 3) identifier des phénomènes émergents entre les expériences antérieures et les pratiques d'enseignement en lecture en FLS vécues par ces garçons et leur SEP en lecture.

Les données provenant de l'échelle de mesure du SEP en lecture en FLS nous indiquent que la moyenne du SEP en lecture en FLS des garçons ayant participé à la présente recherche ($n=56$) est de 66%, une moyenne inférieure à la moyenne de 75% obtenue par les filles ($n=86$). De plus, 50 % des réponses aux questions de ce questionnaire (17 sur 34) ont présenté des écarts supérieurs en défaveur des garçons (par plus de 10%) tandis que les filles ont obtenu des résultats supérieurs dans l'ensemble du questionnaire (à 33 des 34 questions). Au-delà de ces écarts, il a été observé que les pratiques de lecture générant le sentiment d'efficacité personnelle en lecture le plus élevé chez les garçons sont celles en lien avec la lecture partagée et la lecture guidée.

Parallèlement, l'analyse des données provenant de l'échelle de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS a présenté des écarts quasi inexistantes entre les filles et les garçons. Somme toute, les résultats indiquent que l'ensemble des garçons ayant participé au sondage ($n=56$) ont rarement été exposés aux pratiques d'enseignement liées à la lecture partagée et guidée. À l'opposée, les questions portant sur l'évaluation individuelle ont récolté la moyenne globale de fréquence la plus élevée, démontrant que ces expériences en lecture en FLS sont celles les plus fréquemment proposées aux garçons depuis le primaire.

En ce qui concerne les données provenant des groupes de discussion, les garçons y ayant participé ($n=14$) et représentant la population ciblée par la présente recherche, ont clairement mentionné leur désengagement envers la lecture dans les cours de FLS (10 des 14 participants). Unanimement, ils nous ont confirmé que les expériences en lecture les plus souvent vécues dans la classe de FLS sont la lecture individuelle (autonome) et les évaluations individuelles de compréhension de lecture, toutes deux complétées sur des supports papier. Parallèlement, l'évocation des pratiques collaboratives en lecture a suscité leur enthousiasme. Selon eux, la lecture collaborative leur permet de s'entraider entre eux, ce qu'ils valorisent grandement. Misant sur l'entraide, la lecture collaborative leur permet de démontrer à leurs pairs leurs compétences (expérience de maîtrise), d'être exposés au savoir-faire et aux opinions de leurs pairs (expérience vicariante) en plus de recevoir rapidement des rétroactions significatives et somme toute, d'être exposés à trois sources d'influence du SEP.

MOTS CLÉS

Didactique du français langue seconde, sentiment d'efficacité personnelle en lecture, motivation des garçons en lecture, enseignement au secondaire, lecture.

ABSTRACT

Reading self-efficacy among boys in secondary school in a French second language context

To better understand the disengagement experienced by secondary level boys in regard to reading activities in French- second-language classes, a study on their sense of self-efficacy in reading was conducted in the winter of 2020. To begin, a survey in the form of a questionnaire was filled out by secondary school students in Quebec (from secondary 1 to secondary 3) in FSL classes ($N=146$). Afterwards, three focus groups involving 14 boys made it possible to identify the most frequent FSL reading teaching practices and practices deserving improvement. Considering the fact that no research has been done to measure the Reading self-efficacy in FSL of teenage boys at a secondary level, the current research had an exploratory aim and had three objectives : 1) to measure Reading Self-efficacy in French second language programs among boys that were in secondary school ; 2) to identify the reading experiences and teaching practices in French second language that the boys were exposed to since elementary school ; 3) to identify the emerging phenomena between previous experiences and FSL reading-related teaching practices experienced by the boys and their current Reading Self-efficacy in French.

The data provided from the self-efficacy measuring scale in FSL reading indicates that the average of value of self-efficacy in FSL Reading recorded among the boys who participated in the current study ($n=56$) is of 66%, an average which is inferior to the 75% average obtained by the girls ($n=86$). Furthermore, 50% of the answers to the survey's questions (17 out of 34) showed significant deviations which were unfavorable to the boys (by over 10%) while girls scored higher overall (on 33 out of 34 questions). Beyond these gaps, it has been observed that the reading practices generating the highest sense of personal reading efficiency in boys are those related to shared reading and guided reading.

In contrast to these results, the analysis of the data from the scale for measuring the frequency of exposition to teaching practices and to previous experiences in FSL reading showed almost non-existent deviations between boys and girls. Overall, the results indicate

that all boys who participated in the survey (n=56) were rarely exposed to shared and guided reading teaching practices. On the other hand, the questions pertaining to *individual evaluations* got the highest frequency average which shows that these experiences in FSL reading are the ones most often presented to boys since elementary school.

Regarding the data from the discussion groups, the boys who participated (n=14), and who represented the target population of the research, clearly communicated their disengagement for reading in their FSL classes (10 out of 14). Unanimously, they confirmed that the most frequent experiences they had in these classes were individual reading (autonomous) and individual evaluations of their reading comprehension skills, both of which were done using paper supports. Their conclusions corroborated the results of the survey from the second scale of the questionnaire which indicated that secondary level boys have rarely been exposed to collaborative reading practices and authentic reading tasks in their FSL classes. In parallel, bringing up the topic of collaborative reading practices sparked their enthusiasm. According to them, collaborative reading allows them to help each other out, which is something they value greatly. The emphasis of collaborative reading that relies on mutual aid allows them to showcase their skills to their peers (mastery experience) and to be exposed to the expertise and the opinions of their peers (vicarious experiences) while also quickly receiving significant feedback. Therefore, the boys are exposed to three sources of influence on Self-efficacy.

KEY WORDS

French as a second language, Reading Self-efficacy, Boy's Reading motivation, teaching secondary school, reading.

À tous les garçons qui n'ont pas réussi à trouver leur place à l'école
comme ce fût le cas de mon grand frère.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	III
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES SIGLES	XIV
REMERCIEMENTS	XV
AVANT-PROPOS	XVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La lecture : son importance et ses défis	4
1.2 Écart de performances en lecture en L1 entre filles et garçons : constat international.	6
1.2.1 Causes possibles de l'écart des performances en lecture en L1	7
1.3 Écart de performances en lecture entre filles et garçons : constat provincial et national	9
1.4 Désengagement des garçons du secondaire envers l'apprentissage du FLS et de la lecture : un double défi	13
1.4.1 Désengagement envers l'apprentissage du FLS.....	14
1.4.2 Désengagement envers la lecture.....	15
1.4.3 SEP en lecture des garçons	21
1.4.4 SEP en lecture des adolescents.....	22
1.4.5 Pratiques d'enseignement qui favorisent le SEP en lecture des garçons du secondaire.....	23
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	26
2.1 La lecture : processus complexe	26
2.1.1 Compréhension en lecture : modèles et stratégies	29
2.2 Spécificité de la lecture en L2	35
2.2.1 Différences linguistiques et procédurales.....	35
2.2.2 Différences individuelles provenant des expériences antérieures	36
2.2.3 Différences socioculturelles et institutionnelles.....	37
2.2.4 Les multiples facettes de la compréhension de la lecture en L2	38
2.2.5 Synthèse.....	41

2.3	Pratiques d'enseignement prometteuses	42
2.3.1	Enseignement explicite	43
2.3.2	Pratiques collaboratives.....	49
2.4	Pratiques d'enseignement efficaces de la lecture en L2.....	53
2.5	Principes communs des pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture en L1 et L2	59
2.6	Pratiques d'enseignement prometteuses auprès des lecteurs adolescents.....	61
2.6.1	Authenticité	62
2.6.2	Littératie multimodale	62
2.6.3	Approche expérientielle.....	64
2.6.4	Choix	65
2.7	Pratiques d'enseignement de la lecture prometteuses auprès des adolescents masculins	67
2.7.1	Promouvoir la compétence nécessaire à accomplir la tâche en lecture	68
2.7.2	Faire de la lecture une activité sociale.....	72
2.7.3	Dispositifs en lecture favorables aux garçons du secondaire	75
2.7.4	Synthèse.....	84
2.8	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	87
2.8.1	Sentiment d'efficacité personnelle et concept de soi.....	87
2.9	La tâche	90
2.9.2	Recherche empirique sur le SEP en lecture en L1 et L2.....	99
2.10	Questions de recherche.....	124
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....		125
3.1	Type de recherche.....	125
3.1.1	Contexte de recherche.....	126
3.1.2	Participants	126
3.1.3	Outils de mesure.....	129
3.2	Questionnaire sur le SEP en lecture en FLS.....	130
3.2.1	Nombre d'items	130
3.2.2	Échelle de mesure du SEP en lecture.....	133
3.3	Questionnaire des pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS ...	134
3.3.1	Nombre d'items	134
3.3.2	Échelle de mesure de fréquence d'exposition	137
3.3.3	Processus de validation et de traduction du sondage	138
3.3.4	Ordonnancement des items des deux échelles de mesure	144
3.3.5	Administration du sondage.....	145
3.4	Groupes de discussion.....	145
3.4.1	Sélection des participants	145
3.4.2	Élaboration et validation des questions des groupes de discussion.....	147
3.4.3	Animation des groupes de discussion.....	149
3.5	ANALYSES DES DONNÉES.....	149

3.5.1	Analyse des données du sondage liées au SEP	150
3.5.2	Analyse des données du sondage liées à la fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS.....	150
3.5.3	Analyse des verbatim des trois groupes de discussion	151
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....		154
4.1	Résultats des analyses factorielles des deux échelles du sondage	154
4.1.1	Analyses factorielles de l'échelle de mesure du SEP en lecture	154
4.1.2	Analyses factorielles de l'échelle de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS.....	160
4.2	Résultats des données liées au SEP en lecture en FLS : premier niveau d'analyse	168
4.2.1	Deuxième niveau d'analyse du SEP en lecture : résultats des garçons.....	175
4.2.2	Faits saillants.....	180
4.2.3	Troisième niveau d'analyse : résultats des garçons <i>aimant moins lire en français</i> et des garçons <i>aimant plus lire en français</i>	182
4.2.4	Faits saillants.....	190
4.2.5	Rapprochements en matière de SEP en lecture à la suite des trois niveaux d'analyse	191
4.2.6	Résultats des groupes de discussion (N=14) : SEP en lecture	194
4.2.7	Faits saillants.....	205
4.3	Résultats des données liées aux expériences antérieures et aux pratiques d'enseignement en lecture en FLS : 1er niveau d'analyse (N=142).	206
4.3.1	Faits saillants.....	211
4.3.2	Deuxième niveau d'analyse de la fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture FLS : résultats des garçons (n=56)	211
4.3.3	Faits saillants.....	216
4.3.4	Troisième niveau d'analyse de la fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture FLS : résultats des <i>garçons aimant moins lire en français (n=26)</i> et des <i>garçons aimant plus lire en français (n=30)</i>	217
4.3.5	Faits saillants.....	221
4.3.6	Synthèse des résultats sur les fréquences d'expositions aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS	222
4.4	Résultats des données liées aux groupes de discussion : expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS (n=14)	223
4.4.1	Tâches magistrales et évaluation.....	224
4.4.2	Choix de lecture en FLS	228
4.4.3	La lecture collaborative.....	235
4.4.4	Authenticité de la lecture en FLS.....	241
4.4.5	Faits saillants.....	248
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		249
5.1	Récapitulatif des résultats obtenus à la première question de recherche : le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire.....	249
5.2	Récapitulatif des résultats obtenus à la deuxième question de recherche : fréquence des pratiques d'enseignement et expériences antérieures vécues en lecture en FLS.	251

5.2.1	Comparaison de la fréquence d'exposition et des expériences antérieures en lecture des garçons inscrits selon le programme suivi (base ou enrichi)	252
5.3	Phénomènes émergents liés au croisement des résultats des deux échelles de mesure.....	252
5.3.1	Pratiques collaboratives.....	252
5.3.2	Choix et contenu	253
5.3.3	Authenticité des lectures et des tâches.....	254
5.4	Phénomènes émergents liés au croisement des résultats des deux échelles de mesure et des groupes de discussion.....	256
5.4.1	LECTURE COLLABORATIVE	257
5.4.2	Synthèse des recommandations ou quand les garçons se demandent « <i>WHAT'S IN IT FOR ME</i> » ?	262
5.5	APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	265
5.5.1	MILIEU SCOLAIRE	265
5.5.2	MILIEU SCIENTIFIQUE.....	267
5.5.3	MILIEU SOCIAL	268
5.5.4	LIMITES DE LA RECHERCHE	271
CONCLUSION		274
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		278
LES ANNEXES		303
A.	Formulaires de consentement (version française et version anglaise)	304
B.	Questionnaire SEP	310
C.	Questionnaire Fréquence	316
D.	Lettre explicative aux experts universitaires (1) et conseillers pédagogiques (2).....	321
E.	1ère version du sondage pour validation par experts universitaires.....	330
F.	2e version du sondage pour validation par conseillers pédagogiques.....	340
G.	3e version du sondage.....	351
H.	1ère Traduction en anglais du sondage.....	363
I.	Version de la mise à l'essai avec les élèves (en anglais)	371
J.	Liste des items manquants	379
K.	Version finale du sondage	381
L.	Marche à suivre pour l'administration du sondage	388
M.	Grille initiale de codage des verbatim	390
N.	Grille 3.1 de codage des verbatim.....	392

Liste des tableaux

Tableau 1.	Stratégies métacognitives de la lecture (traduit et adapté des travaux du <i>National Reading Panel</i> , 2000 et de Pressley, 2002).....	31
Tableau 2.	Exemples de tâches proposées afin d'évaluer les cinq aspects de la compréhension en lecture (Traduction libre, OCDE, 2000, p. 21 et 22).....	96
Tableau 3.	Sept items portant sur le SEP en lecture scolaire (Traduction libre de Guthrie, Wigfield et coll., 2009)	110
Tableau 4.	Sept items portant sur le SEP en lecture non-scolaire	111
Tableau 5.	Huit items portant sur le SEP pour l'apprentissage et la performance (Traduction libre de Pintrich et coll., 1991).....	113
Tableau 6.	Échantillon d'items provenant du questionnaire sur le SEP en lecture (Traduction libre de Piercey, 2013, p. 96-98)	116
Tableau 7.	Questionnaire rétrospectif portant sur les sources d'influence du SEP en lecture en L2 (Traduction libre, Burrows, 2016, P. 39)	119
Tableau 8.	Répartition des répondants par programme, genre et niveau de scolarité	128
Tableau 9.	Items du questionnaire de mesure du SEP en lecture en FLS	131
Tableau 10.	Extrait du questionnaire portant sur le SEP en lecture en FLS.....	134
Tableau 11.	Items du questionnaire de mesure de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS	135
Tableau 12.	Extrait du questionnaire portant sur les fréquences d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS	138
Tableau 13.	Évolution du nombre d'items entre les différentes versions à la suite de chaque validation du sondage.....	141
Tableau 14.	Recommandations et commentaires : questionnaire sur le SEP	141
Tableau 15.	Recommandations et commentaires : questionnaire sur les fréquences d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS	142
Tableau 16.	Recommandations et commentaires : questionnaire biographique.....	143
Tableau 17.	Répartition des participants aux groupes de discussion	146
Tableau 18.	Questions préparées pour les groupes de discussion	148
Tableau 19.	Signification de chaque score moyen des deux échelles de mesure du sondage.	151

Tableau 20.	Analyse factorielle exploratoire de l'échelle du SEP	155
Tableau 21.	Analyse factorielle exploratoire avec structure à un seul facteur	156
Tableau 22.	Analyse factorielle confirmatoire – Échelle du SEP.....	158
Tableau 23.	Analyse factorielle exploratoire Échelle des pratiques.....	161
Tableau 24.	Analyse factorielle confirmatoire (AFC) Échelle des pratiques.....	162
Tableau 25.	Analyse factorielle exploratoire forcée à 2 facteurs	164
Tableau 26.	Analyse factorielle exploratoire échelle des pratiques (5 items à retrancher)...	166
Tableau 27.	Résultats des garçons et des filles à chacun des items de l'échelle de mesure du SEP	169
Tableau 28.	Items pour lesquels les résultats des garçons sont inférieurs à 6.6.....	176
Tableau 29.	Items pour lesquels les garçons ont obtenu des résultats de 6.6 et plus	178
Tableau 30.	Moyenne par items du SEP en lecture des garçons aimant moins lire et des garçons aimant plus lire.....	183
Tableau 31.	Moyenne du SEP en lecture en FLS des répondants par programme, genre et niveau de scolarité.....	194
Tableau 32.	Caractéristiques des garçons de 3ième secondaire aimant moins lire en français	195
Tableau 33.	Caractéristiques des garçons de 1ère secondaire aimant plus lire en français.....	196
Tableau 34.	Caractéristiques des garçons de 1ère secondaire aimant moins lire en français..	197
Tableau 35.	Commentaires sur les expériences positives de maîtrise.....	199
Tableau 36.	Commentaires sur les expériences négatives de maîtrise	200
Tableau 37.	Commentaires sur les expériences vicariantes	201
Tableau 38.	Commentaires des garçons sur les rétroactions positives.....	202
Tableau 39.	Commentaires des garçons sur les rétroactions négatives.....	203
Tableau 40.	Fréquences d'exposition des garçons et des filles aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture FLS	207
Tableau 41.	Items dont les fréquences d'exposition sont de 2.4 et moins	212
Tableau 42.	Items dont les fréquences d'exposition sont supérieures à 2.4.....	213
Tableau 43.	Moyenne des fréquences d'exposition par item des garçons aimant moins lire en français et des garçons aimant plus lire en français.	217

Tableau 44.	Fréquence de codage des pratiques d'enseignement dans les trois groupes de discussion	223
Tableau 45.	Commentaires sur les tâches magistrales en lecture.....	225
Tableau 46.	Commentaires sur les supports papiers de lecture.....	226
Tableau 47.	Commentaires sur les évaluations magistrales en lecture.....	227
Tableau 48.	Commentaires sur les choix de lecture en FLS faits par les élèves	228
Tableau 49.	Commentaires sur les choix de lecture par les enseignants en FLS	229
Tableau 50.	Tableau de fréquence de codage des genres et des thèmes des textes proposés..	231
Tableau 51.	Commentaires sur les textes informatifs	231
Tableau 52.	Commentaires des garçons sur les textes narratifs	232
Tableau 53.	Commentaires sur les lectures qui ont suscité l'intérêt des garçons.....	233
Tableau 54.	Commentaires sur les lectures qui suscitent le désintérêt.....	234
Tableau 55.	Commentaires sur la lecture partagée vécue au primaire et au secondaire	235
Tableau 56.	Commentaires sur les clubs de lecture	236
Tableau 57.	Commentaires sur les cercles de lecture en L1.....	237
Tableau 58.	Conceptions des élèves sur les cercles de lecture.....	238
Tableau 59.	Commentaires sur les discussions en petits groupes	239
Tableau 60.	Commentaires sur la rareté des expériences de lecture collaborative	240
Tableau 61.	Commentaires sur les tâches authentiques en français	241
Tableau 62.	Commentaires sur les évaluations authentiques en lecture.....	244
Tableau 63.	Commentaires sur les lectures authentiques	246
Tableau 64.	Commentaires sur les supports multimodaux.....	247

Liste des figures

Figure 1. Les multiples facettes de la compréhension de la lecture en L2 (Figure 1.1, Geva et Wiener, 2015, p.7)	41
Figure 2. Adaptation du modèle d’enseignement explicite de la compréhension en lecture en cinq phases de Duke et Pearson (2002).....	44
Figure 3. Le modèle de transfert progressif de la responsabilité (adapté de Pearson et Gallagher (1983) par Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).....	55
Figure 4. Récapitulatif des pratiques d’enseignement efficaces en lecture L1/L2	60
Figure 5. Les 5 C : <i>Compétence, Collaboration, Choix, Contrôle et Contenu</i> Récapitulatif des pratiques d’enseignement efficaces de la lecture auprès des adolescents masculins	86
Figure 6. Variables à intégrer dans la mesure du SEP en lecture en L2.....	123
Figure 7. <i>Chronologie du processus de validation</i> du sondage.....	138
Figure 8. Les 5C pour favoriser le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire	265

Liste des sigles

SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
FLS	Français langue seconde
L1	Langue d'enseignement/langue maternelle
L2	Langue seconde
LÉ	Langue étrangère
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TBLT	Task-based Language Teaching

Remerciements

« Il nous arrive parfois d'être concentrés sur la difficulté de notre ascension au point de perdre de vue la nécessité de nous montrer reconnaissants pour le simple fait d'avoir une montagne à escalader. »— Oprah Winfrey

Quand j'ai été officiellement admise au doctorat, ma directrice de recherche m'a dit une phrase qui m'a profondément marquée : « *Enjoy the ride!* ». En effet, elle n'aurait su mieux dire. Ce parcours du doctorat a été le périple le plus exigeant de ma vie. En comparaison, je peux dire qu'après avoir escaladé les monts Albert et Washington, ce doctorat a été mon Everest. Cette escalade m'a enseigné l'endurance, la résilience et surtout, l'humilité. J'ai compris que plus on apprend, plus on réalise qu'il y a tant à apprendre. Je ne pensais jamais que la pierre angulaire de ma recherche, le sentiment d'efficacité personnelle, serait aussi intrinsèquement liée à mon expérience de doctorante.

Je ne serais jamais arrivée à destination sans la bienveillance de ma directrice de recherche Ahlem Ammar à qui je dois toute ma reconnaissance pour son expertise, sa rigueur et sa patience tout au long des différentes étapes de ce parcours doctoral. Du fond du cœur, mille fois merci, Ahlem.

Merci à Manon Hébert pour son accompagnement dans les débuts de ce parcours doctoral. Merci aussi à Sylvie Cartier et Patricia Lamarre d'avoir accepté d'être membres de mon comité. Je tiens d'ailleurs à vous dire à toutes les trois combien je suis reconnaissante pour les discussions inspirantes que nous avons eues lors de mon examen synthèse. La bienveillance et la générosité de vos commentaires, de vos rétroactions et de vos questions m'ont non seulement fait cheminer dans mon processus de recherche, mais aussi rappelé ce qui anime les vrais pédagogues qui exercent une influence positive sur le parcours des étudiants universitaires. Sachez que vous êtes une source d'inspiration pour moi et un modèle à suivre.

Un merci sincère aux nombreux experts et collègues du milieu universitaire et du milieu scolaire qui ont de près ou de loin, participé à la validation des outils de mesure. Sans vous, accomplir cette recherche n'aurait pu être possible. Un grand merci à Rita Jover-Faleiros d'avoir accepté d'agir à titre d'examinatrice externe. Un merci du fond du cœur à Angela, Valérie, Marlène et Martine qui ont été à la fois des inspirations, des alliées, des conseillères et des personnes de confiance. Merci pour vos efforts constants et surtout, merci pour votre écoute active. Vous êtes irremplaçables.

Finalement, il est évident que sans le soutien et l'amour de ma famille, cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Je suis infiniment reconnaissante pour la compréhension, l'aide et les soins de mon mari et de mes enfants. Luc, Anabelle et Alexandre, votre patience et votre compréhension ont déplacé des montagnes et fait un monde de différence. Merci de m'avoir si souvent laissé travailler sans me déranger, d'avoir supporté mon stress et surtout, d'avoir su m'accompagner et m'encourager. Vous êtes des amours! Merci aussi à mes belles-sœurs, à Valérie (ma sœur de cœur) ainsi qu'à Papi et Mamie qui de près et de loin, ont toujours eu des mots réconfortants. Un merci tout spécial à ma mère qui est pour moi un modèle de résilience extraordinaire. Finalement, une pensée pour mon père qui disait si souvent « *Les écrits restent!* ».

Avant-propos

En 2015, dans un article de la revue *Réflexion* de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, je soulevais la question suivante : *Motiver les garçons à lire en classe de FLS au secondaire : Mission impossible?* (Bazinet, 2015). J'y présentais une réflexion sur les écarts préoccupants en réussite en lecture entre les filles et les garçons ainsi que des initiatives ancrées dans l'approche actionnelle en contexte de FLS au secondaire. Inspirée de mon expérience de conseillère pédagogique en FLS au secondaire et par une initiative en littératie des garçons intitulée *100% GARS* mise sur pied avec l'aide de ma collègue Roxane Bérubé au sein de la Commission scolaire English-Montréal, je venais aussi d'amorcer mes études doctorales. Le sujet de recherche que j'avais en tête était de mieux comprendre l'expérience de la lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS afin de mieux comprendre leur désengagement à lire. Six ans plus tard, me voici donc arrivée à destination et par le fait même, la présente recherche soulève la question : *Le SEP en lecture serait-il la piste à suivre pour motiver les garçons à lire en FLS ?*

Un processus de recherche est un exercice d'humilité et de ténacité, je le répète souvent. Dans le cas présent, ce n'est pas un hasard si ce que vivent les garçons en contexte scolaire m'interpelle vivement. En effet, j'ai été aux premières loges pour constater que l'école manquait le bateau par moment avec bien des garçons comme ce fut le cas pour mon grand frère qui en arrachait à l'école et n'y a jamais trouvé sa place. Il cumulait les échecs, retenues et suspensions. Mon frère n'a jamais réussi à trouver sa place à l'école ni dans notre société. Malheureusement, il n'y a pas eu de revirement heureux à son histoire. Il est disparu à l'aube de ses 18 ans. Plus tard, comme enseignante de FLS au secondaire puis comme conseillère pédagogique au secondaire, il m'est donc souvent arrivé d'être interpellée par le désengagement des adolescents masculins. Aujourd'hui, très humblement, ce projet de recherche a pour but de faire une différence et faire œuvre utile.

INTRODUCTION

*« Il est difficile d'accomplir beaucoup
lorsque l'on doute de soi. »*

— Albert Bandura
(1993 : 118)

Le désengagement des garçons envers la lecture suscite un intérêt considérable dans le champ de la recherche en enseignement (Safford, O'Sullivan et Barrs, 2004 ; Clark et Trafford, 1995 ; Smith et Whilhem, 2002, OCDE, 2009). Par ailleurs, au Canada, au sein des écoles secondaires anglophones, on observe souvent que ce désengagement n'est pas isolé et se greffe à un autre désengagement de taille : celui envers l'apprentissage du français langue seconde (FLS). À cet effet, Kissau et Turnbull (2008) ont souligné l'importance de comprendre pourquoi les garçons ne s'intéressent pas à l'apprentissage du FLS et ont proposé un agenda de recherche incluant une série de questions susceptibles de guider les recherches futures. La présente recherche s'arrime d'ailleurs étroitement à l'une des pistes proposées soit celle de s'intéresser aux stratégies pédagogiques qui réussissent à engager les garçons dans les classes de FLS et par le fait même, de se demander pourquoi elles y parviennent.

À l'heure où l'engagement à lire est toujours plus élevé chez les filles que chez les garçons (Guay et Talbot, 2010 ; Pronovost, Tétreault, Routhier et Desrosiers, 2013), il importe de souligner que l'engagement à lire est relié à l'intérêt, mais aussi à la confiance du lecteur en ses habiletés à lire (Cambria et Guthrie, 2010). Logan et Medford (2011) se sont d'ailleurs intéressés spécifiquement à cette confiance ressentie chez les lecteurs et ont relevé que le succès en lecture chez les garçons dépendrait davantage du sentiment de compétence en leurs habiletés à lire que ce n'est le cas chez les filles. Or, ces conclusions de la recherche portant sur le sentiment de compétence en lecture ciblent des élèves du primaire en L1.

La présente recherche s'intéresse donc spécifiquement à ce sentiment de compétence décrit comme étant le sentiment d'efficacité personnelle (*SEP*) par Bandura (1997). Tandis que la motivation ou le manque de motivation découle directement de la

croissance en la capacité à produire ou non, une tâche (Bandura, 1982, 1993), le SEP génère l'engagement dans une tâche et par conséquent, favorise la motivation (Schunk, 1995). Or, comme Bandura le souligne, la motivation ou le manque de motivation découle directement du SEP à l'égard de cette tâche à accomplir (Bandura, 1986, 1997). Ainsi, la présente recherche s'intéresse spécifiquement au SEP des garçons du secondaire à l'égard des tâches en lecture en FLS qui leur sont proposées. Par le fait même, la présente étude cherche à mieux comprendre les pratiques d'enseignement qui favorisent ce SEP en lecture en FLS chez les garçons du secondaire.

Peu de recherches se sont penchées jusqu'ici sur le SEP en lecture en contexte de L2. Leblanc (2015), Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) ainsi que Burrows (2016) sont les rares chercheurs à l'avoir fait dans un contexte d'enseignement de l'anglais. Ainsi, aucune étude n'a ciblé jusqu'à ce jour, le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS. La présente recherche s'y intéresse. Elle mesure tout d'abord le sentiment d'efficacité personnelle en lecture en français de garçons du secondaire en contexte des classes de français langue seconde (FLS) dans une commission scolaire de langue anglaise au Québec. Ne se limitant pas à cette mesure, l'étude se penche aussi sur les expériences antérieures en lecture vécues par ces garçons depuis l'école primaire. Finalement, l'étude s'intéresse plus particulièrement aux pratiques collaboratives en lecture vécues par ces garçons afin d'explorer les liens potentiels entre leur SEP en lecture en FLS et leurs expériences de lecture collaborative (impliquant les dispositifs des clubs et des cercles de lecture ainsi que des discussions en petits groupes).

Le chapitre 1, présente tout d'abord une vue d'ensemble de la problématique de la présente recherche en traitant dans un premier temps de la situation des écarts de réussite en lecture entre les filles et les garçons avant de présenter la pertinence sociale de s'intéresser à cette question du désengagement des garçons envers la lecture au sein des programmes de FLS. Il introduit donc ensuite la question de recherche générale qui guide le cadre théorique de la présente étude.

Le chapitre 2 présente ce cadre théorique en introduisant les différents concepts s'y rattachant tels que l'apprentissage de la lecture et la spécificité de cet apprentissage en L2.

Les pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture sont donc présentées selon qu'elles s'adressent aux apprenants en L2, aux adolescents ou plus spécifiquement, aux adolescents masculins. Finalement, les divers arguments théoriques sous-jacents du sentiment d'efficacité personnelle sont introduits avant de présenter la recherche empirique portant sur le SEP en lecture en L1 et en L2. S'appuyant sur ce cadre, les deux questions spécifiques qui régissent la présente étude sont ensuite présentées.

Le chapitre 3 présente pour sa part, les choix méthodologiques qui ont été faits et qui ont mené à terme la présente recherche. Ce chapitre décrit donc le contexte de recherche, les participants, les différents outils de collecte de données ainsi que les différentes phases de validation de ces outils. Finalement, le processus de l'analyse des données colligées est expliqué.

Le chapitre 4 présente les résultats de la collecte de données se rapportant à la présente recherche. Ce chapitre divisé en quatre parties présente tout d'abord les résultats des analyses factorielles des deux échelles de mesure. Il se penche ensuite sur les résultats des analyses de données liées au SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire avant de présenter ceux liés aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS vécues par ces garçons. Finalement, ce chapitre décrit les analyses des résultats provenant des groupes de discussion.

En conclusion, dans le chapitre 5, les résultats des différentes analyses des données provenant des échelles de mesure et des groupes de discussion sont discutés, et ce, en réponse à chacune des questions de la présente recherche. Les différentes implications pour les milieux scientifiques, scolaires et sociaux sont ensuite introduites, et ce, tout en faisant état des différentes limites méthodologiques rencontrées. En conclusion, des pistes d'orientation sont proposées pour les futures recherches portant sur le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS.

Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce travail a pour but d'étudier ce qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle en lecture chez les garçons du secondaire en contexte de français langue seconde (FLS) au Québec. Pour les besoins de la présente recherche, nous avons choisi de nous référer au sentiment d'efficacité personnelle par son acronyme qui est SEP.

Dans ce premier chapitre, nous procédons tout d'abord à la description des concepts importants du domaine de la lecture en L1 puis de la lecture en L2. Nous retraçons ensuite les caractéristiques des programmes de français langue seconde offerts au Québec avant d'examiner plus spécifiquement ce qui caractérise le double défi du désengagement des garçons du secondaire tant envers l'apprentissage du FLS que de la lecture. Nous poursuivons en présentant les recherches faisant état de l'écart existant entre les garçons et les filles dans le domaine de la lecture avant de nous pencher sur les différents facteurs pouvant expliquer ce désengagement, soit le monopole de la féminité ainsi que les facteurs psychologiques et sociaux. Par la suite, nous exposons les difficultés en lecture plus spécifiques aux garçons et l'importance qu'occupe le sentiment d'efficacité personnelle chez ces derniers en matière d'engagement. Par conséquent, d'une part, les fondements théoriques et empiriques du sentiment d'efficacité personnelle sont aussi présentés et d'autre part, les pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser ce sentiment d'efficacité personnelle en lecture chez les garçons du secondaire en contexte de français langue seconde sont exposés. Ainsi, nous amorçons la présentation de notre problématique de recherche avec le contexte pratique dans lequel elle s'inscrit, à savoir la pertinence socioéducative de la lecture pour ensuite traiter de l'écart de performance en lecture entre les filles et les garçons.

1.1 La lecture : son importance et ses défis

Force est de constater qu'il est constamment demandé aux élèves de lire afin d'acquérir des connaissances dans les différentes matières scolaires (Cartier, 2007). À cet effet, les résultats de *l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) permettent d'observer chez les élèves de la 4^e année du primaire jusqu'à la 2^e

année du secondaire une diminution de l'intérêt pour la lecture ainsi qu'une diminution de la confiance en soi en tant que lecteur (Nanou, Desrosiers, Tétreault et Guay, 2016). Ainsi, en 2015, on observait que 64.2% des décrocheurs de 5^e secondaire ont échoué le cours de langue d'enseignement qui dans plusieurs cas, constitue l'unique raison de leur incapacité à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (ISQ, 2016). Alors que l'apprentissage de la lecture se retrouve à la base de la réussite scolaire et professionnelle et que pratiquement chaque tâche éducative nécessite de lire, force est de constater que la lecture constitue le facteur le plus important de l'échec scolaire (Royer, 2010) en plus d'être le meilleur indice permettant de prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires (Snow, Burns et Griffin, 1997). Une nouvelle mesure dédiée à la lecture créée par l'organisme Réseau Réussite Montréal a d'ailleurs ciblé l'importance de prioriser les interventions auprès des jeunes de 10 à 20 ans afin d'accroître et de maintenir l'intérêt pour la lecture chez ces jeunes (IRC, 2016). Il est donc inacceptable de constater que de jeunes Canadiens terminent 10 années d'étude en étant toujours incapables de lire efficacement soit de manière à interpréter, réfléchir et utiliser ce qu'ils lisent et ce, en se trouvant limités au simple décodage et à la compréhension littérale des textes (CMEC, 2009). Alors que la lecture occupe une place centrale dans le quotidien des élèves du secondaire, elle constitue la pierre d'assise de leur réussite scolaire leur permettant de lire divers textes, d'améliorer leurs capacités à comprendre les informations présentées dans ces textes et, ainsi, d'apprendre en intégrant les contenus de ces textes (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2004). De ce fait, la lecture est nécessaire pour assurer la réussite dans les différentes compétences disciplinaires scolaires au programme de formation telles l'histoire et les mathématiques. Ainsi, Cartier rappelle que l'apprentissage par la lecture est à la fois une situation et un processus plongeant le *lecteur/apprenant* vers l'acquisition de connaissances par le biais de la lecture de textes informatifs (Cartier, 2000) d'où l'importance de lire pour être capable d'apprendre.

Ce souci accordé à la contribution active des individus à la société est directement associé à leur capacité de lire. Or nous savons que les enfants qui ne lisent pas bien à la fin de la troisième année du primaire sont à risque de décrocher du système scolaire et de ne pas obtenir leur diplôme. Une fois à l'âge adulte, cette réalité engendre très souvent un chômage chronique ou des emplois à faibles revenus, ainsi que des difficultés associées à

cette précarité (CMEC, 2009). Cet effet domino explique pourquoi tant d'attention est accordée de la part des gouvernements à la performance en lecture des élèves et aux écarts de performance en compréhension de la lecture entre les filles et les garçons comme nous le verrons dans la section qui suit.

1.2 Écart de performances en lecture en L1 entre filles et garçons : constat international.

Dans sa méga-analyse qui fait état des facteurs en lien avec la réussite scolaire, Hattie (2009) conclut qu'il existe plus de variances au sein des groupes de garçons et au sein des groupes de filles que de différences entre les garçons et les filles en soi, lui faisant dire « La seule question qui se pose est la suivante : pourquoi sommes-nous constamment impliqués dans des débats sur les différences entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la réussite scolaire - il n'y en a tout simplement pas » (Traduction libre de Hattie, 2009, p. 55). S'il est vrai que les difficultés scolaires des garçons constituent un problème complexe devant prendre en compte une multitude de facteurs et de systèmes (CCA, 2010), la lecture constitue la compétence scolaire dans laquelle on observe l'écart de réussite le plus marqué entre les filles et les garçons (Royer, 2010). Cet écart persistant et bien réel en matière de compréhension de lecture tant au primaire qu'au secondaire constitue une problématique en éducation qui est partagée par de nombreux pays.

À cet effet, depuis 2007, le *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS) procède, tous les 5 ans, à une évaluation en lecture auprès des élèves de 4^e année du primaire. Lors de l'édition la plus récente de cette épreuve, le score des filles en compréhension de lecture a dépassé en moyenne celui des garçons par 19 points dans l'ensemble des 50 pays participants. Cette évaluation a d'ailleurs permis d'identifier l'avance des filles sur les garçons en matière de capacité de repérage d'information et d'inférence (dans 47 pays), puis de leur capacité à intégrer, interpréter et évaluer ce qu'elles lisent (dans 48 pays) (PIRLS, 2016). De leur côté, les épreuves standardisées de l'OCDE ciblant les adolescents de 15 ans, démontrent depuis 2000, une avance des filles sur les garçons en compréhension de l'écrit. De 2000 à 2012, les écarts de performance se sont creusés en faveur des filles, dans 11 pays, passant de 32 points en 2000 à 39 points en 2012, 38 points d'écart étant l'équivalent d'une année entière de scolarité (OCDE, 2012). Ainsi,

de nombreux pays continuent de mettre sur pied des initiatives en littératie des garçons afin de trouver une solution pour contrer cet écart de performances en lecture entre les filles et les garçons. Par exemple, cette même année, le gouvernement britannique par le biais du *National Literacy Trust* a créé une commission ciblant la lecture chez les garçons afin de trouver une solution à la problématique liée au fait que 20% des garçons amorcent les études secondaires en étant incapables de lire au niveau attendu pour leur âge (Clark et Burke, 2012). Somme toute, on observe que le but commun de ces initiatives est de mieux comprendre cette problématique et d'en identifier les composantes.

1.2.1 Causes possibles de l'écart des performances en lecture en L1

Analysant les résultats des épreuves en littératie administrées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievements* (IEA), Taube et Medjing (1996) ont été en mesure d'identifier des facteurs discriminants des profils académiques des répondants aux épreuves. Ils ont fait le constat que dans l'ensemble des neuf pays ciblés par leur étude (Danemark, Finlande, France, Allemagne, Italie, Espagne, Suède et États-Unis), les garçons de deux groupes d'âge (9 ans et 14 ans) ciblés par ces épreuves standardisées en littératie démontraient majoritairement un faible taux de réussite scolaire et une faible perception de leur compétence à lire. Les résultats obtenus démontraient aussi que ces garçons avaient en commun d'être peu exposés à des livres à la maison en plus d'entretenir de faibles aspirations scolaires. Dans cette même lignée, Lyynekylä, Taube et Malin (2004) ont recueilli des propos d'adolescents finlandais et suédois déclarant « ne lire uniquement que lorsqu'ils en sont obligés, ne pas aimer lire, considérer la lecture comme une perte de temps, ne pas apprécier discuter de leurs lectures, trouver pénible de terminer la lecture d'un livre, ne pas apprécier recevoir des livres en cadeaux et ne pas aimer aller à la bibliothèque » (Traduction libre de Lyynekylä, Taube et Malin, 2004, p.239). Observant que ces élèves ne ressentent pas la capacité d'apprendre et de bien réussir dans les différentes matières scolaires, ils soulignent que ce sont les garçons qui sont plus à risque en matière de réussite scolaire. Identifiant aussi l'urgence d'intervenir auprès d'eux, le rapport 2012 de l'OCDE souligne que « ...les responsables politiques doivent amener les garçons à s'engager dans la lecture et à se hisser au-delà du seuil de compétence pour leur permettre de participer pleinement à la vie de la société » (OCDE, 2012, p.10).

Dans cette même lignée, une méta-analyse de 139 recherches internationales portant sur les différences de performances en lecture entre les filles et les garçons a permis à Lietz (2006) d'établir que dans l'ensemble de ces recherches, l'écart de performance est toujours en faveur des filles. De nombreuses recherches en L1 ont d'ailleurs démontré plusieurs différences en lecture entre les filles et les garçons en lien avec le choix de lecture (Coles et Hall, 2002 ; Merisuo-Storm, 2006) ; l'attitude envers la lecture (Coles et Hall, 2002 ; Logan et Johnston, 2009 ; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995 ; Sainsbury et Schagen, 2004) ; la motivation à lire (Marinak et Gambrell, 2010 ; Wigfield et Guthrie, 1997) ; le sentiment d'efficacité personnelle en lecture (Wigfield et coll., 1997 ; Logan et Medford, 2011) ; la valeur accordée à l'acte de lire (Durik, Vida et Eccles, 2006 ; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993 ; Marinak et Gambrell, 2010) et la compétence à lire (Chui et McBride-Chang, 2006 ; Mullis, Martin, Kennedy et Foy, 2007).

Une majeure partie de ces différences ont d'ailleurs la particularité d'être étroitement liées aux théories de la motivation. Bien que plusieurs hypothèses existent selon des approches sociologiques, biopsychologiques et pédagogiques, il existe dans les faits, très peu de recherches scientifiques appuyant des conclusions ou orientant des pistes d'interventions concrètes (Potvin, 2011) pour expliquer les différences en lecture entre les filles et les garçons. Dans cette même lignée, le rapport *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance* soulève la question centrale : « Pourquoi à l'âge de 15 ans, les garçons sont en moyenne plus susceptibles que les filles de ne pas parvenir à atteindre le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit? » (OCDE, 2015, p.3). Ce rapport conclut que les différences de performance dans les matières scolaires semblent être engendrées par le fait que les écoles et les sociétés favorisent différents niveaux de confiance en soi, de motivation et d'intérêts face aux matières scolaires auprès des garçons et des filles. À cette conclusion s'ajoute que les écarts de performance entre les filles et les garçons ne sont pas le résultat de différences d'aptitudes innées chez les élèves, mais bien de différences provenant plutôt d'attitudes acquises. Ces attitudes acquises sont celles à l'égard de l'apprentissage, du comportement à l'école, de l'utilisation du temps libre et de la confiance – ou non – en ses capacités d'apprenant. Par exemple, en lecture, le constat est que les garçons affichent toujours moins d'intérêt à lire que les filles. Lorsqu'ils lisent, ils sont plus susceptibles de lire des textes

moins complexes telles les bandes dessinées et de moins lire pour le plaisir des livres de fiction. Ces conclusions laissent comprendre que les écoles doivent trouver des moyens permettant aux garçons de développer une attitude plus positive envers la lecture (OCDE, 2015).

Ainsi, Logan et Johnston (2009) dans le cadre d'une recherche ciblant 332 élèves anglophones âgés de 10 ans (117 garçons et 115 filles) provenant de huit écoles ont fait une revue de la recherche portant sur les différences entre les filles et les garçons en matière de lecture en L1 au Royaume-Uni. Elles sont parvenues à identifier des différences selon les catégories suivantes : les facteurs comportementaux et motivationnels, les habiletés cognitives, les patrons d'activation cérébrale pendant la lecture, les stratégies de lecture et les styles d'apprentissage. Ainsi, s'arrimant à ces conclusions, leur étude a permis d'identifier les défis suivants plus particulièrement associés aux garçons dans le domaine de la lecture : le décodage, la fréquence de lecture et le sentiment d'efficacité personnelle en lecture. Ces conclusions concordent avec l'étude de Logan et Medford (2011) qui cible elle aussi, des élèves du primaire, âgés de 8, 9 et 11 ans (240 garçons et 252 filles), et dont les résultats ont démontré que le rapport à la lecture et la motivation à lire sont significativement plus associés à l'habileté en lecture chez les garçons que l'habileté en lecture chez les filles. Ces différents constats internationaux ne vont pas à l'encontre de la réalité canadienne et québécoise en matière de lecture comme nous le verrons dans la section qui suit.

1.3 Écart de performances en lecture entre filles et garçons : constat provincial et national

Le rapport *Décrochage scolaire au Québec- Dix ans de surplace, malgré les efforts de financement* de l'Institut du Québec (Homsy et Savard, 2018) souligne que dans l'ensemble des provinces canadiennes, c'est au Québec qu'on observe le plus faible taux de diplomation chez les garçons. Au Québec, comparativement à 71% des filles qui réussissent à obtenir leur diplôme de 2^e cycle du secondaire, seulement 57% des garçons y parviennent. Cet écart de 14% en défaveur des garçons, le plus marqué de toutes les provinces canadiennes en matière de diplomation, nous mène au constat que les garçons du Québec : « ...réussissent nettement moins bien que les filles » (Homsy et Savard, 2018,

p.9). Il est d'ailleurs intéressant de constater que cet écart entre eux est observé autant dans le secteur français qu'anglais. En effet, 86% des filles inscrites dans les écoles secondaires anglophones obtiennent leur diplomation dans les délais prescrits comparativement à 76% des garçons. Dans le secteur français, ces taux chutent à 65.7% pour les garçons et 78.9% pour les filles (MEES, 2020). Malgré le taux de diplomation supérieur dans le secteur anglais, il reste que l'écart entre les filles et les garçons persiste. En arrimage avec ces constats, la politique de réussite éducative 2017-2030 du gouvernement du Québec a établi l'importance d'accorder une attention particulière aux jeunes garçons en difficulté et d'identifier la littératie comme étant un élément fondamental de la réussite scolaire (MEES, 2017).

Cette situation provinciale fait écho aux résultats canadiens des différentes épreuves standardisées. Alors que l'épreuve en littératie de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) cible les élèves de 4^e année partout dans le monde, on observe que les résultats canadiens de l'épreuve de 2016 démontrent un écart de 12 points en faveur des filles en lecture. Dans cette même lignée, la dernière épreuve du *Programme pancanadien d'évaluation* (PPCE), qui cible les capacités qu'ont les élèves de 8^e année à utiliser leur aptitude à apprendre pour résoudre des problèmes de la vie réelle (PPCE, 2007), fait état d'un écart significatif de 27 points en compréhension de lecture à l'avantage des filles (O'Grady, Fung et Servage, 2016). À ces constats s'ajoutent les résultats de l'édition 2015 de l'épreuve PISA qui cible les élèves de 15 ans. Une fois de plus, on observe un écart de 26 points en compréhension de lecture, entre les filles et les garçons canadiens (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung et Muhe, 2016). Or, malgré la différence des niveaux d'enseignement ciblés par ces différentes épreuves standardisées administrés aux élèves canadiens, ces écarts peuvent faire l'objet d'une comparaison du fait que toutes ces épreuves ont un score moyen fixé à 500 et un écart type fixé à 100. Force est de constater que l'écart de performance entre les filles et les garçons lors des épreuves de compréhension de l'écrit tant au niveau primaire que secondaire est constant. Cet écart a aussi pour caractéristique d'augmenter entre le primaire et le secondaire. Alors que les niveaux peu élevés de performance en lecture des adolescents masculins de 15 ans semblent directement associés à leur désengagement envers la lecture et l'école (Chuy et

Nitulescu, 2009), il importe de bien comprendre ce qui caractérise ces différences en lecture entre les filles et les garçons.

Par conséquent, ces différences constituent les pistes de recherche les plus encouragées à ce jour et justifient que les attitudes envers la lecture, surtout la motivation et la fréquence de lecture soient les pistes de recherche les plus empruntées en matière d'écart récurant en lecture entre filles et garçons (Logan et Johnston, 2009). Cette association entre motivation, fréquence de lecture et compréhension en lecture est d'ailleurs observée autant par le biais de mesures auto évaluatives (Martin, Mullis, Kennedy et Foy, 2007) que dans le cadre de recherches par observation (Logan, Medford et Hughes, 2011). Somme toute, bien qu'éclairantes, ces conclusions en lien avec l'importance à accorder aux facteurs liés à la motivation et au sentiment d'efficacité personnelle en lecture tirées des épreuves standardisées et du champ de recherche relèvent toutefois majoritairement du domaine de la L1. Or qu'en est-il de cette différence en lecture entre les filles et les garçons en contexte de L2?

1.3.1.1 Programmes de français langue seconde au Québec

Au Québec, la langue officielle de la province est le français. Il existe d'ailleurs différents programmes d'enseignement du FLS. Dans le milieu francophone, le FLS est enseigné par le biais du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, un programme qui prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire (PFEQ, 2006). Dans le milieu anglophone, les écoles de langue anglaise sont légalement reconnues comme étant des écoles de langue officielle en situation minoritaire en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Ces écoles de langue anglaise ont donc pour mandat de protéger et de promouvoir la vitalité de la minorité anglophone du Québec (Ciamarra et Lamarre, 2021). Du fait que les cours de FLS sont obligatoires dans ces écoles, tous les élèves y étant inscrits doivent suivre ces cours jusqu'à la toute fin du secondaire par le biais de l'un des deux programmes : base ou enrichi. Pour les besoins de la présente recherche, nous nous intéressons spécifiquement aux élèves inscrits dans ces deux programmes de FLS puisqu'il s'agit du contexte de la présente recherche.

1.3.1.2 Programmes FLS base et enrichi

Les élèves québécois de cinquième secondaire des écoles anglaises doivent réussir les épreuves uniques ministérielles des programmes de FLS afin d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Dans le cas du programme de base, ces épreuves ciblent les compétences *Lire des textes variés en français* (à l'écrit), *Interagir en français* (à l'oral) et *Produire des textes variés en français* (à l'écrit) alors que celles du programme enrichi ciblent les compétences *Lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français* (à l'écrit) et *Produire des textes variés en français* (à l'écrit) (MELS, 2011).

Le programme de base au secondaire est offert aux élèves ayant généralement été exposés à l'enseignement du français par le biais d'un petit nombre d'heures par semaine au primaire, leur permettant de développer des stratégies d'apprentissage et un vocabulaire général en français. Le programme de formation stipule d'ailleurs que ce programme : « ...vise une connaissance fonctionnelle de la langue » où la capacité des élèves à interagir en français à l'oral et à l'écrit est en avant plan. Le programme enrichi quant à lui, cible « ...le développement d'habiletés plus complexes en matière d'interaction, tant à l'oral qu'à l'écrit » (PFEQ, 2006). Il s'adresse généralement aux élèves ayant étudié en immersion française au primaire ou encore en français langue d'enseignement et dont certains d'entre eux parlent français à la maison. Dans ce programme, les élèves sont exposés à un plus grand nombre d'heures de français et par le fait même, à la lecture de textes en français plus complexes.

Il importe ici de souligner que tel qu'exigé par la loi sur l'instruction publique, les élèves de 1^{ère} et 2^e secondaire sont tenus de recevoir 300 heures d'enseignement de FLS. Or, dès la 3^{ème} secondaire, ce nombre d'heures obligatoires est réduit de moitié. Les écoles doivent dès lors, offrir aux élèves des matières à option et elles peuvent utiliser le temps alloué à ces matières comme prolongation du temps alloué aux matières obligatoires. C'est d'ailleurs ce qui permet à de nombreuses écoles d'offrir des programmes locaux de FLS auxquels sont attribuées des unités. Résultat : bien que seuls deux programmes de FLS soient officiellement offerts au secondaire selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, il appert que le nombre d'heures fluctuent grandement selon le programme local de FLS dans lequel les élèves sont inscrits. Ce faisant, si au Québec, l'immersion

française est offerte uniquement aux élèves des écoles primaires contrairement aux jeunes canadiens des autres provinces canadiennes, il appert que les élèves du secondaire inscrits dans ces programmes locaux de FLS restent exposés à un plus grand nombre d'heures de français que les 150 heures exigées par le régime pédagogique. De surcroît, plusieurs de ces élèves peuvent apprendre une autre matière disciplinaire en français et par exemple, suivre le cours d'Histoire de 4^e secondaire dans cette langue. Somme toute, les apprenants du programme FLS enrichi ont déjà acquis et continuent d'acquérir différentes stratégies ainsi que de vastes notions de vocabulaire (général et spécialisé) leur étant utiles dans le cadre de l'apprentissage d'autres disciplines enseignées en français (MEES, 2010). Ils se retrouvent donc plongés dans un contexte authentique et spécifique d'apprentissage de la langue (via le *Task-based Language Teaching* qui sera abordé lorsqu'il sera question de la tâche en L2) et vivent ainsi une forme d'immersion.

Or, bien que dans les autres provinces canadiennes, les programmes d'immersion française encensés sont parfois accusés de favoriser l'élitisme dans les écoles, il appert que dans la grande région de Montréal, l'immersion française est aussi populaire dans les quartiers économiquement défavorisés que dans les quartiers de classe moyenne. On observe d'ailleurs que les élèves des milieux socioéconomiques défavorisés peuvent ne pas acquérir le même niveau de compétences en français que leurs homologues issus de milieux plus aisés (Lamarre, 2012). Somme toute, bien que l'expérience d'apprentissage du français par immersion se révèle généralement positive pour les élèves du primaire, il semble que ce ne soit plus le cas une fois rendus au secondaire et ce, particulièrement, pour les garçons.

1.4 Désengagement des garçons du secondaire envers l'apprentissage du FLS et de la lecture : un double défi

La section qui suit porte donc dans un premier temps sur ce qui caractérise le désengagement des garçons du secondaire envers l'apprentissage du FLS au Canada avant de se pencher plus spécifiquement sur un autre désengagement de leur part, celui envers la lecture. Nous présentons ensuite les différents facteurs pouvant expliquer ce désengagement, soit le monopole de la féminité ainsi que les facteurs psychologiques et sociaux.

1.4.1 Désengagement envers l'apprentissage du FLS

Depuis plusieurs années, on observe un accroissement du désengagement des garçons du secondaire envers l'apprentissage du FLS au Canada. Ainsi, s'il est obligatoire pour tous les élèves du Québec de suivre les cours de FLS jusqu'en 5^e secondaire (11^e année) afin d'obtenir les crédits pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, la situation est bien différente dans les autres provinces canadiennes où les élèves peuvent compléter la moyenne cumulative obligatoire de 600 heures de cours en FLS bien avant la 9^e année¹. Ce fait explique que les inscriptions dans les programmes de base de FLS soient en baisse importante dès la 9^e année du secondaire. Les chiffres recensés des inscriptions dans ces cours pour l'année 2016-2017 en témoignent. On observe que 111 875 élèves canadiens inscrits dans les cours de FSL Base en 9^e année du secondaire comparativement à 43 652 chez les élèves de 10^e année. Une tendance à la baisse de 50 % qui s'observe d'année en année, jusqu'à la dernière année du secondaire (CPF, 2018). Comme le souligne Rehorick (2004), plus de la moitié des adolescents canadiens inscrits dans les programmes de base en FLS ressentent de l'insatisfaction à ne pouvoir converser en français. À cette insatisfaction s'ajoute leur ennui profond à ne faire que de la révision de grammaire. Bref, la question est la suivante : faut-il s'étonner du taux d'attrition de 95% des programmes de FLS au secondaire ? Cette forte tendance à l'attrition a été documentée et on note qu'elle est plus fréquemment observée au niveau secondaire dans les programmes de base alors que l'étude du français devient facultative une fois ce niveau atteint (*Canadian Parents for French*, 2014). En se penchant sur les raisons du désengagement des adolescents canadiens envers les programmes de FLS, Kissau et Turnbull (2008) rapportent que la recherche portant sur ce phénomène démontre clairement que ces abandons sont dans les deux tiers des cas, effectués par des garçons (Netten, Riggs et Hewlett, 1999 ; Allen, 2004 ; Kissau, 2006), leur faisant aussi constater que peu d'études canadiennes ont cherché à comprendre le désengagement des garçons au-delà de leur manque de motivation envers l'apprentissage du FLS.

¹ Ces crédits associés à ce nombre d'heures sont généralement obtenus dès la 8^e année (Yukon) et dès la 9^e année (Ontario, Ile du Prince Édouard, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve et Labrador). Toutefois, il est à noter que la Saskatchewan, le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest, la Colombie-Britannique et le Manitoba n'obligent pas les élèves à suivre des cours de français. Dans le cas du Manitoba et de la Colombie-Britannique, bien que les élèves doivent obligatoirement suivre des cours de langues secondes de la 5^e à la 8^e année, ces cours peuvent autant être en espagnol, en mandarin qu'en français ou autre (CPF, 2013).

Au niveau primaire, dans l'ensemble du Canada, ce sont les parents motivés qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans un programme d'immersion française. Au Québec, l'immersion française est d'ailleurs autant en demande dans les écoles des quartiers économiquement favorisés que défavorisés. Cet engouement s'explique du fait que les parents sont fort conscients que leurs enfants doivent maîtriser les habiletés de lecture et d'écriture en français afin d'intégrer éventuellement le marché de l'emploi québécois.

Parallèlement, au secondaire, le choix des programmes en FLS repose sur la décision de l'élève de s'investir ou non dans l'apprentissage de la langue seconde. Ainsi, nous savons que le désengagement envers l'apprentissage du FLS au Canada s'illustre autant chez les populations favorisées que défavorisées. Les garçons provenant de familles de classe ouvrière démontrent une plus grande aversion aux études linguistiques (Carr et Pauwels, 2006) alors que ceux provenant de milieux aisés ne voient pas les avantages de s'investir dans la classe de FLS. Dans cette même lignée, bien que majoritairement bilingues, on remarque que la plupart des anglophones du Québec âgés de moins de 24 ans restent désavantagés en matière d'emploi alors que plusieurs ont le sentiment d'avoir des compétences en français insuffisantes pour le monde du travail (ABEE, 2018). Sioufi et Bourhis (2018) notent d'ailleurs que les tensions linguistiques au Québec sont souvent citées parmi les anglophones comme étant un incitatif les poussant à quitter la province alors qu'ils entrevoient souvent de meilleures opportunités de carrière sur le plus grand marché canadien et mondial (ABEE, 2018; Clemens, Labrie et Emes, 2016 cités dans Ciamarra et Lamarre, 2021). Dans cette même mouvance, il apparaît que les garçons préfèrent choisir de s'investir à avoir de bonnes notes dans les cours plus étroitement liés à leurs aspirations professionnelles (Carr, 2001 ; Carr et Pauwells, 2006). Or, il semblerait que cette désaffection observée chez les garçons du secondaire ne se limite pas uniquement à l'apprentissage du français langue seconde puisqu'elle s'étend aussi à la lecture.

1.4.2 Désengagement envers la lecture

La notion d'engagement est d'ailleurs centrale à la littératie, définie comme étant cette capacité qu'a l'individu de pouvoir comprendre, évaluer, utiliser, s'approprier des textes et s'engager dans leur lecture pour participer à la société, réaliser des objectifs et développer des connaissances et son potentiel (OCDE, 2016). Or, ce manque d'engagement envers la

lecture semble être au cœur de cette problématique observée chez les garçons (OCDE, 2009) et a été recensé à plusieurs niveaux dans la recherche empirique portant sur les différences en lecture entre les filles et les garçons (majoritairement ancrée dans des études anglo-saxonnes). Ces différences sont particulièrement marquées en ce qui a trait à l'engagement envers la lecture : les filles lisant plus fréquemment, ayant des attitudes plus positives à l'égard de la lecture ainsi qu'une plus grande motivation à lire (McGeown, Medford et Hughes, 2011 ; Coles et Hall, 2002, Martin, Mullis et Kennedy, 2007 ; Logan, Medford et Hughes, 2011). On observe aussi que les filles sont plus susceptibles de lire pour le plaisir que les garçons (Nanhou, Desrosiers, Tétreault et Guay, 2016 ; Moss et Washbrook, 2016). Ces conclusions s'arriment d'ailleurs aux résultats des récentes épreuves internationales ciblant les élèves de 15 ans. Alors qu'on observe que les filles aiment plus la lecture que les garçons (particulièrement en Finlande, en Allemagne, au Canada, en Autriche et en Suisse où les écarts types sont supérieurs à 0,8%) (OCDE, 2009, p.76), ces conclusions font écho à celles du rapport intitulé *The ABC of Gender Equality in Education : Aptitude, Behaviour, Confidence* qui soulignent que 75 % des filles disent lire par plaisir comparativement à 50 % des garçons (OCDE, 2015). Alors que dès 2009, le rapport intitulé *Learning to Learn Student Engagement, Strategies and Practices* souligne l'importance de comprendre pourquoi les garçons sont moins engagés dans la lecture que les filles en proposant trois pistes de recherche. Une première suggère de s'intéresser aux différences de structure et de fonctionnement cérébrales entre les garçons et les filles bien que comme le soulignent Ruble, Martin et Berenbaum, (2006) ces différences n'aient pas été établies de manière empirique dans des domaines tels que la lecture. La seconde piste porte sur le constat que font Smith et Wilhelm (2002, 2006) à savoir que les garçons refusent certains types de lecture, en particulier à l'école, mais qu'ils apprécient certaines lectures liées à des activités qui les interpellent. Ces activités doivent d'ailleurs permettre aux garçons de vivre des expériences de succès, contribuant ainsi directement à développer leur sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine spécifique, un aspect incontournable que ces chercheurs ont observé dans le cadre de leur recherche auprès de trente-deux lecteurs adolescents masculins. La troisième piste se concentre pour sa part, sur les questions de socialisation autour de l'identité de genre et sur la manière dont la lecture se trouve souvent définie comme étant une activité féminine, expliquant ainsi que

certains hommes la rejettent et la trouvent inappropriée (Smith et Wilhelm, 2009 ; Rouble et coll., 2006).

Ainsi, à la lumière de ces pistes proposées, il semble important de se pencher plus particulièrement sur les facteurs sociaux et psychologiques, et ce, tout en portant une attention particulière au facteur de la féminité associée à la fois à la lecture et à l'apprentissage du FLS comme nous le verrons dans la section qui suit.

1.4.2.1 Féminité

De nombreuses recherches ont permis à ce jour d'émettre l'hypothèse que le désengagement de certains garçons pour la lecture s'expliquerait possiblement par leur perception de la lecture, la jugeant comme étant une activité féminine (Dutro, 2002 ; Tenebaum et Leaper, 2002 ; Sokal, Katz, Adkins, Gladu, Jackson-Davis et Kussin, 2005). Alors que les garçons ont surtout tendance à s'identifier aux hommes de leur vie, il appert qu'en général, les hommes lisent moins de livres que les femmes (Sullivan, 2003), ce qui pourrait expliquer cette conception féminine de la lecture qu'entretiennent les garçons. De plus, alors que la majorité des adultes impliqués dans les activités de lecture auprès des enfants sont des femmes, il appert que les enfants se tournent plus souvent vers leurs mères que leurs pères pour avoir des recommandations de lecture (Scholastic, 2010). Or, littérature et masculinité ne font pas bon ménage, selon Martino (1998, 2000) qui argumente que les comportements masculins préconisés par la société n'encouragent en rien un comportement de lecteur, ce qui a pour effet de dévaloriser tout ce qui est associé à la lecture.

Dans le même ordre d'idée, il appert que cette conception de ce qui est féminin et masculin est aussi accolée au domaine de l'apprentissage des langues. Reconnaisant la recherche empirique sur le sujet du désengagement des adolescents masculins en matière d'apprentissage du FLS ou FLÉ, Kissau et Turnbull (2008) ont mené de front une recherche subventionnée par le gouvernement fédéral qui avait pour but de donner une vue d'ensemble de l'état actuel de la participation masculine dans les programmes de FLS au Canada et dans les programmes de FLÉ. Pour ces chercheurs, l'influence des perceptions de la société sur l'apprentissage du FLS s'avère particulièrement problématique auprès des

adolescents dans le contexte canadien, reprenant les propos de Carr et Pauwels qui parlent du monopole de la féminité rattaché au français (Carr et Pauwels 2006). Dans cette même mouvance, traitant de l'influence des perceptions sociales liées aux comportements masculins appropriés, une étude de Kissau (2006) portant sur la disparité entre les sexes dans la motivation à apprendre le FLS souligne que malgré l'obtention de bons résultats et la manifestation d'une attitude positive à l'égard des cours, de la langue et de la culture francophone, les adolescents masculins ont néanmoins l'intention d'abandonner leur apprentissage du français de peur de la façon dont ils seraient perçus par les autres. Ainsi, craignant d'être considérés comme féminins, beaucoup de garçons dans le contexte de la classe de FLS obtiendraient des résultats décevants dans le but d'affirmer leur masculinité (Kissau, 2006). Dans ce même ordre d'idées, une des rares études ciblant spécifiquement la motivation à lire en FLS menée par Sokal et Katz (2003) a permis de constater que déjà, en deuxième année du primaire, 24 % des garçons ciblés par cette recherche considèrent que la lecture est une activité féminine. Cette conception féminine de la lecture considérée comme une activité passive et individuelle s'accroît une fois au secondaire au moment même où les adolescents accordent une plus grande importance aux perceptions sociales liées à la masculinité (Smith et Whilhem, 2002) au moment même où les adolescents construisent leur identité et que l'opinion des pairs et leur rétroaction occupent une place centrale dans ce processus (Shunk et Miller, 2002).

1.4.2.2 Facteurs psychologiques

À la lumière de ce qui précède, il semble aussi particulièrement important de considérer les facteurs psychologiques qui influencent les adolescents. Hattie (2009) souligne que les similarités entre les filles et garçons sont plus nombreuses que les différences en matière de réussite scolaire. En ce sens, la méta-analyse dans le domaine de la L1, relève que les différences entre les filles et les garçons sont principalement marquées par des variables psychologiques portant principalement sur les différences de tempérament, les filles démontrant une plus grande habileté à gérer et réguler leur attention et à freiner leurs impulsions (Else-Quest, Hyde, Goldsmith et Van Hulle, 2006).

À l'adolescence, les défis liés aux changements de l'environnement scolaire et social sont nombreux et impliquent pour eux de faire des choix, fournir des efforts et faire

preuve de persévérance devant les nombreux obstacles scolaires rencontrés (plus grande compétition, plus d'évaluations standardisées, moins d'attention individuelle de la part des enseignants sur le plan des progrès et stress associé aux transitions scolaires) (Pajares et Schunk, 2001). Du fait que les adolescents utilisent la comparaison entre eux afin de se définir, la rétroaction reçue par les pairs et les croyances liées aux compétences sont nettement plus déterminantes pour eux qu'elles ne l'étaient au primaire (Pajares et Urda 2006). Cette importance de l'opinion des pairs pousse l'adolescent à chercher les similitudes que ce soit sur le plan académique, les champs d'intérêt, les expériences antérieures, l'origine ethnique ou le genre². Somme toute, l'adolescent s'arrime à ce qui lui permet de savoir s'il peut lui aussi, accomplir une tâche similaire. Cette quête de la similitude est d'ailleurs très importante devant les tâches avec lesquelles les adolescents ne sont pas familiers et ne peuvent se référer à des réalisations antérieures (Shunk et Meece, 2006). Dans cette même lignée, Chavez (2001) relève dans une des rares études portant sur l'impact des genres dans les interactions en classe de L2 et langues étrangères (LÉ), que majoritairement, les garçons sont plus réticents à discuter de sujets d'un point de vue personnel plutôt que factuel. Ils préfèrent que les interactions soient compétitives, rapides et se fassent selon un mode hiérarchique. Corroborant ces conclusions, il appert que dans la majorité des pays, les garçons ont tendance à accorder plus d'importance au travail d'équipe que ne le font les filles. Selon eux, les meilleures décisions sont prises en équipes et non individuellement. Ils considèrent aussi que le travail d'équipe augmente leur efficacité, le tout leur faisant préférer le travail de coopération avec leurs pairs (Pisa, 2015). Il est d'ailleurs très intéressant d'observer que cette valorisation des garçons du secondaire pour le travail collaboratif se manifeste au moment même où ils se retrouvent de plus en plus livrés à eux-mêmes dans leur parcours scolaire. Désirant être placés en situation de relever des défis, les garçons souhaitent surtout que ces défis leur soient lancés dans des contextes dans lesquels ils se sentent confiants de pouvoir s'améliorer à défaut de pouvoir réussir. Si un défi leur apparaît trop grand, ils ont alors tendance à l'éviter et à se replier sur des champs d'activités dans lesquelles ils ressentent un sentiment d'efficacité

² Genre : Alors que le sexe fait référence aux différences physiologiques les plus fondamentales entre les hommes et les femmes- différences des organes génitaux et des capacités de reproduction, le genre se réfère à des comportements sociaux et culturels spécifiques, et aux caractéristiques sociales d'être un homme ou une femme dans des circonstances historiques ou sociales particulières. Le genre est créé par la société (Measer et Sikes, 1992, p.5).

personnelle (Smith et Whilhelm, 2002). Par conséquent, nous intéresser plus précisément au sentiment d'efficacité personnelle des garçons³ apparaît essentiel.

La section qui suit porte donc sur la description du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que ses différentes sources d'influence avant d'exposer que ce qui le favorise dans un contexte de lecture auprès de la clientèle ciblée par la présente recherche.

1.4.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Considéré comme étant une des composantes principales de la motivation tel que décrit dans le cadre théorique sociocognitif, le sentiment d'efficacité personnelle est aussi connu sous le terme d'*auto-efficacité*. Pour la présente recherche, nous avons choisi de nous y référer par l'acronyme du sentiment d'efficacité personnelle soit le SEP. Largement reconnu comme étant un élément clé qui influence les individus, le SEP constitue la croyance que possède un individu en sa capacité à produire ou non, une tâche (Bandura, 1982, 1993). Bandura décrit d'ailleurs le SEP comme étant la pierre d'assise de la motivation, de la persévérance et d'une grande partie des accomplissements humains. Il soutient que la réussite d'un individu dépend de l'interaction entre son comportement, ses facteurs personnels (ses pensées et ses croyances) et les conditions de son environnement et que la motivation ou le manque de motivation découle directement du SEP à l'égard de la tâche à accomplir (Bandura, 1986, 1997). Ainsi, le principe sous-jacent de la théorie de l'efficacité personnelle est que les individus ont plus tendance à s'engager dans une tâche pour laquelle ils ressentent un sentiment d'efficacité que dans une tâche pour laquelle ils ne ressentent pas ce sentiment ou encore, ressentent le sentiment opposé.

Tandis qu'il appert que le SEP a la possibilité d'influencer les choix des individus quant aux tâches qu'ils décident d'entreprendre, à l'effort qu'ils comptent investir et à la

³ À cet effet, il importe de mentionner que la décision de considérer les groupes de garçons comme homogènes s'appuie sur les données en lien avec les épreuves standardisées et le taux de diplomation et de qualification selon le type de sanction. Alors que l'on observe des données statistiques qui démontrent des différences importantes chez différents groupes d'élèves plus vulnérables et pour lesquels les chances de réussite sont moindres, ces groupes d'élèves sont identifiés comme suit : les garçons, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les élèves de milieux défavorisés et les élèves immigrants de première génération (MEES, 2017). Somme toute, c'est sur cette considération que la présente recherche les cible comme étant un groupe homogène.

persévérance qu'il décideront d'investir dans l'atteinte de leur objectif (Bandura, 1997 ; Schunk, 1995), de nombreuses recherches établissent clairement le lien entre le SEP et la performance académique des élèves du secondaire dans de nombreuses matières disciplinaires telles les mathématiques et les sciences (Lent, Lopez et Bieschke, 1991 ; Pajares, 1996a ; Schunk, 1995 ; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). Or, Klassen et Usher (2010) soulignent que si beaucoup de recherches sur le SEP ont été menées dans le domaine des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), ce n'est pas le cas dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture.

1.4.3 SEP en lecture des garçons

Logan et Medford (2009) affirment que de tous les écarts en défaveurs des garçons, l'écart le plus significatif est celui entre la motivation à lire et le rapport à la lecture. À cet effet, plusieurs recherches démontrent que la motivation intrinsèque⁴ en lecture à l'âge scolaire est plus élevée chez les filles que chez les garçons (Guay et Talbot, 2010 ; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995 ; Pronovost, Tétreault, Routhier et Desrosiers, 2013). Ainsi, il importe de souligner que cette motivation intrinsèque en lecture découlerait de trois composantes clés : 1) l'engagement ; 2) l'intérêt et 3) la confiance (Cambria et Guthrie, 2010). Cette construction multidimensionnelle expliquerait pourquoi les élèves choisissent de s'engager ou non dans des activités en lecture, le SEP en lecture est cette croyance de l'élève qui se réfère à l'autoévaluation de ses compétences et à sa croyance de pouvoir bien accomplir une activité en lecture (PIRLS 2016). À cet effet, une des rares recherches portant spécifiquement sur la motivation, les habiletés et le SEP en lecture menée par Logan et Medford (2011) a permis d'observer une relation réciproque plus étroite entre la motivation intrinsèque à lire des garçons et leur SEP en lecture que ce n'est le cas pour les filles. Ce constat laisse supposer que le succès en lecture chez les garçons dépendrait davantage de leur motivation intrinsèque et de leur SEP en lecture que ce n'est le cas chez les filles. De surcroît, le SEP en lecture jouerait un rôle plus significatif dans l'effort que les garçons mettent à lire que ce n'est le cas chez les filles (Logan et Medford,

⁴La motivation intrinsèque telle que décrite par Deci et Ryan (2002) est ce qui conditionne l'action des individus lorsqu'ils ne se trouvent pas en attente d'une récompense pour agir. Ces actions sont accomplies par plaisir et intérêt. La motivation intrinsèque s'oppose donc à cette forme de motivation alors que les actions des individus sont toujours provoquées par une circonstance extérieure, allant de la récompense, la punition, la pression sociale, etc.)

2011). Ces conclusions importantes de la recherche portant sur le SEP en lecture chez les garçons ciblent toutefois majoritairement des élèves du primaire en L1. Ainsi, qu'en est-il du SEP en lecture des garçons du secondaire?

1.4.4 SEP en lecture des adolescents

À l'adolescence, les élèves ressentent le besoin de s'investir envers des objectifs qui leur permettent de ressentir un sentiment d'accomplissement. Le fait de les exposer à des défis ne réussissant pas à les engager fait ressortir chez eux démotivation, ennui et cynisme (Pajares et Urda, 2006). Ainsi, doit-on s'étonner que le faible SEP en lecture d'un adolescent puisse le démotiver ? À cet effet, Guthrie, Klauda et Ho et (2013) rappellent que si le SEP d'un lecteur ne lui permet pas de se sentir apte à compléter une tâche en lecture, sa perception de la lecture scolaire en sera directement affectée, lui faisant identifier cette tâche comme étant difficile, ce qui détériorera sa motivation à lire.

Du fait que le SEP académique des élèves décline de façon importante entre le primaire et le secondaire (Pintrich et Schunk, 1996), il appert que le SEP académique à l'adolescence a pour particularité de se développer par le biais de tâches spécifiques, d'habiletés spécifiques et ce, dans une matière disciplinaire spécifique (Bong, 2006). Les adolescents acquièrent d'ailleurs beaucoup d'information en matière d'efficacité personnelle au sein de leur famille et de leur environnement (Schunk et Miller, 2002). Or, force est toutefois de constater qu'entre l'âge de 12 et 16 ans, l'implication des parents dans les activités des adolescents occupe de moins en moins de place. En revanche, l'importance accordée aux amis et la pression exercée par les pairs s'accroissent pour atteindre un sommet vers l'âge de 14-15 ans (Steinberg, Brown et Dornbusch, 1996). Schunk et Meece (2006) soulignent d'ailleurs que l'influence des pairs à cet âge peut à la fois contribuer à diminuer, maintenir ou accentuer le SEP des adolescents. Cette transformation s'opère en lien avec les regroupements d'amis. Alors que dans l'enfance ces regroupements ont tendance à être sous forme de dyades, ces groupes s'élargissent et se complexifient à l'adolescence. Prenant la forme de plusieurs regroupements incluant des dyades, triades et même des regroupements plus nombreux, le tout a pour effet d'augmenter les sources d'influence et par le fait même, d'augmenter la probabilité que les adolescents

se jugent négativement en se comparant à leurs pairs. L'expérience vicariante par le biais de l'observation occupe dès lors une place prépondérante chez eux, leur permettant de tirer des conclusions sur leur propre capacité à réaliser une tâche. Cette quête de similitudes se trouve d'ailleurs au cœur même des regroupements sociaux des adolescents qui choisissent leurs amis en fonction de ce qui les unit, ce qui accentue d'autant plus l'influence qu'exerce sur eux la rétroaction et le modelage effectués par leurs pairs. Ainsi, alors que les groupes d'élèves performants et motivés sur le plan académique influencent en ce sens les membres de leurs groupes, l'inverse s'observe chez les groupes d'élèves moins motivés (Kinderman, McCollam et Gibson, 1996).

Ces conclusions liées à l'influence des pairs et l'effet de l'expérience vicariante ne vont pas sans rappeler l'importance à accorder à la forme sociale de l'apprentissage (Zajac, 2016). Or, les pairs ne sont pas la seule source d'influence à considérer. Les pratiques d'enseignement peuvent, elles aussi, influencer le SEP en lecture des garçons du secondaire, comme nous le verrons dans la section qui suit.

1.4.5 Pratiques d'enseignement qui favorisent le SEP en lecture des garçons du secondaire.

S'appuyant sur leur recherche en littératie en L1 ciblant 49 garçons, Smith et Wilhelm (2002) soulignent l'importance de confronter les adolescents masculins âgés de 15 à 17 ans à des défis en lecture faisant directement appel à leurs connaissances et leurs capacités si on souhaite un engagement de leur part. Observant que ces garçons ressentaient un SEP lorsqu'ils vivaient des réussites dans des domaines particuliers, ces chercheurs ont pu identifier l'importance à accorder à la dimension sociale de l'apprentissage de la lecture. L'identifiant comme étant un des thèmes les plus saillants auprès de cette population, ils relèvent que l'arrimage entre dimension sociale et lecture procure une motivation intrinsèque à lire chez ces adolescents. Soulignant la nécessité d'utiliser des structures de regroupement et des projets qui mettent l'emphase sur les échanges entre pairs et la résolution de problème, les conclusions de Smith et Wilhelm (2002) s'arriment à celles de Jolicoeur et Cormier (2015) qui soulignent que les pratiques collaboratives en lecture semblent favoriser l'engagement en lecture chez les adolescents masculins. Par conséquent, il appert que les pratiques d'enseignement de la lecture doivent miser sur la

dimension sociale et encourager des approches pédagogiques mettant en avant plan des « groupes d'affinités » (Gee, 1996, 2001) et des « communautés de pratique⁵ » (Wenger, 1999). Ces pratiques d'enseignement auraient d'ailleurs pour effet de transformer les pratiques liées à la lecture en dehors de l'école et à l'école (Blair et Sanford, 2002 ; Leander, 2007 ; Leander et Frank, 2006). Observant que les approches d'enseignement de la lecture ancrées dans les manuels scolaires peuvent entraîner chez les garçons une désaffection de la lecture, Lebrun (2009) s'est quant à elle, penchée sur la question des pratiques d'enseignement de la lecture en L1 en ciblant des garçons doubleurs. Sa recherche portant sur le développement d'un parcours didactique en réponse à la désaffection des garçons pour la lecture a pris ancrage dans le socioconstructivisme et la coopération interprétative. Ses conclusions sont que les pratiques d'enseignement de la lecture devraient prendre en compte les variables lecteur, texte et contexte puisque « Le lecteur ne construit du sens que dans l'interaction : ce dernier concept est actuellement le concept clé dans le domaine de la lecture » (Lebrun, 2009, p.185). Comme exemple, Lebrun relate un parcours didactique intégrant tour à tour oral, lecture et écriture autour d'un roman ciblé qui a permis de développer « ...chez les garçons une plus grande autonomie en lecture, le sens de la discussion entre les pairs, l'imagination créative et enfin, des habiletés en écriture » le tout ayant permis de développer la confiance en soi en tant que lecteur et l'autonomie (Lebrun, 2009, p.193). Bien qu'éclairantes, ces conclusions de recherches ciblant la population des garçons du secondaire relèvent toutefois uniquement du champ de la recherche des pratiques de l'enseignement de la lecture en L1, nous informant peu sur le domaine des langues secondes.

Ainsi, l'étude *Boys and Foreign Language Learning: Real Boys Don't Do Languages* constitue l'une des rares recherches ciblant les garçons du secondaire et les approches d'enseignement de la L2 et de la langue étrangère (Carr et Pauwels, 2006). Or, ces conclusions de recherches ne ciblent pas spécifiquement la compétence en lecture dans l'apprentissage de la L2 et LÉ. Kissau et Turnbull (2008) ont quant à eux, spécifiquement, émis des pistes de recherche dans leur rapport intitulé *Boys and French as a second*

⁵ Au sujet de cette communauté, Wenger mentionne qu'elle « consiste en un engagement mutuel, alors que cette sorte de communauté n'implique pas l'homogénéité. En effet, ce qui rend l'engagement dans la pratique possible et productif est autant une question de diversité qu'une question d'homogénéité. » (Traduction libre, Wenger, 1999, p. 77).

language : A research agenda for greater understanding. Une de ces questions de recherche est la suivante : « Quelles pratiques pédagogiques sont efficaces pour intéresser les garçons dans les classes de FSL et pourquoi ? » (Traduction libre de Kissau et Turnbull, 2008, p. 156). Cette question s'arrime étroitement au présent projet de recherche. Or, bien qu'elles relèvent de la recherche ciblant spécifiquement l'apprentissage du FLS, ces recherches mentionnées précédemment ne ciblent toujours pas la lecture en FLS. À ce jour, très peu de recherches ont d'ailleurs ciblé les pratiques d'enseignement de la lecture en L2 (Grabe, 2013) tout comme le lien entre les théories de la motivation, le SEP plus spécifiquement, et la lecture en L2 (Grabe, 2009). À ce constat s'ajoute que peu de recherches se sont penchées sur les pratiques d'enseignement qui favorisent le SEP en lecture chez les adolescents masculins en contexte de L1 alors que ces recherches sont inexistantes en FLS. Considérant la problématique récurrente de l'engagement des garçons du secondaire envers la lecture et l'apprentissage du FLS, mieux comprendre ce qui a pour effet de les démotiver implique du même coup, de s'intéresser à ce qui est susceptible de favoriser leur motivation à lire en français. Sachant que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a pour effet de générer et soutenir la motivation à entreprendre et compléter une tâche (Schunk, 1995), de toute évidence, il importe de s'intéresser au SEP en lecture de la population ciblée par la présente étude. Ainsi, le présent projet de recherche porte sur les liens entre les pratiques d'enseignement et le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS.

Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE

La question générale de la présente recherche est : *Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture en contexte de FLS qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des garçons du secondaire?*

Le présent projet de recherche vise donc à explorer les liens entre les pratiques d'enseignement de la lecture et le SEP chez les adolescents en contexte de FLS. Pour ce faire, nous présentons les concepts clés de la recherche et recensons la recherche empirique s'y rattachant en trois parties. En première partie, nous définissons les principales théories d'apprentissage de la lecture, présentant les modèles de la lecture, les processus de compréhension et introduisant les variables que sont le lecteur, le texte et le contexte avant de nous arrimer aux spécificités du lecteur en contexte de L2. En deuxième partie, nous présentons les pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture et les dispositifs à utiliser auprès des adolescents masculins en contexte de FLS au secondaire. En troisième partie, nous introduisons les postulats du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ancrés dans les théories socioconstructivistes avant d'introduire les différentes sources d'influence du SEP et les éléments à considérer dans l'élaboration des échelles de mesure du SEP. En terminant, nous formulons des questions de recherche spécifiques, en tenant compte des résultats de recherche obtenus à ce jour.

2.1 La lecture : processus complexe

Le terme *littératie* ayant été utilisé à plusieurs reprises dans les sections qui précèdent, il importe de rappeler qu'elle consiste en cette capacité de l'individu de comprendre, d'utiliser, d'évaluer, de réfléchir et de s'engager dans la lecture de textes pour atteindre ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et par le fait-même, participer activement à la société (OCDE, 2018). De toute évidence, lire est un processus complexe. La lecture consiste donc dans un premier temps à reconnaître des mots et dans un deuxième temps, à comprendre de ce qui est lu (Gombert et Fayol, 1995). Ainsi, de nombreux modèles ont été élaborés afin de décrire ces deux sous-processus. Les modèles ascendants ciblent une approche de construction globale de la lecture qui rend compte d'une succession d'étapes à franchir. Ainsi, la première étape de la lecture cible les

processus de bas niveau et se fait donc lettre par lettre puis mot par mot. Les modèles ascendants les plus connus sont ceux de Gough (1972) et de Frith (1985). Le modèle de Gough (1972) cible uniquement les processus de bas niveau soit les processus de décodage des mots. Frith (1985), pour sa part, établit trois grands stades dans le développement de la capacité des lecteurs à reconnaître les mots écrits : logographique (traitement visuel), alphabétique (traitement par décodage), orthographique (traitement par reconnaissance immédiate des unités orthographiques). Tandis que la particularité des modèles ascendants est de concevoir cet apprentissage par le biais de modèles développementaux à étapes, on retrouve, dans cette même mouvance, le modèle de Chall (1983) qui, pour sa part, conçoit l'existence de six stades au développement de la lecture. Ce modèle décrit, selon l'âge et le niveau scolaire, le passage du statut d'apprenti lecteur à celui d'expert.

Le processus complexe de la lecture incorpore dans un premier temps la reconnaissance des mots et dans un deuxième temps, la compréhension de ce qui est lu (Gombert et Fayol, 1995). Ainsi, de nombreux modèles ont été élaborés afin de décrire ces deux sous-processus. Les modèles ascendants ciblent une approche de construction globale de la lecture qui rend compte d'une succession d'étapes à franchir. Ainsi, la première étape de la lecture cible les processus de bas niveau et se fait donc lettre par lettre puis mot par mot. Les modèles ascendants les plus connus sont ceux de Gough (1972) et de Frith (1985). Le modèle de Gough (1972) cible uniquement les processus de bas niveau soit les processus de décodage des mots. Frith (1985), pour sa part, établit trois grands stades dans le développement de la capacité des lecteurs à reconnaître les mots écrits : logographique (traitement visuel), alphabétique (traitement par décodage), orthographique (traitement par reconnaissance immédiate des unités orthographiques). Tandis que la particularité des modèles ascendants est de concevoir cet apprentissage par le biais de modèles développementaux à étapes, on retrouve, dans cette même mouvance, le modèle de Chall (1983) qui, pour sa part, conçoit l'existence de six stades au développement de la lecture. Ce modèle décrit, selon l'âge et le niveau scolaire, le passage du statut d'apprenti lecteur à celui d'expert.

Une des particularités des modèles ascendants est d'ailleurs de concevoir l'acte de lire comme un acte passif. Alors que les processus de haut niveau qui impliquent

l'utilisation des connaissances antérieures ou l'habileté à faire des inférences pour bâtir la compréhension de ce qui est lu ne sont jamais considérés. À l'opposé, les modèles descendants quant à eux, prônent une approche inversée, soit par décomposition ou par réduction. Soutenant que la compréhension précéderait la reconnaissance des mots. De ces modèles descendants, le plus connu est celui de Goodman (1970) qui perçoit la lecture comme étant une action dynamique qui place le lecteur au cœur de son expérience de lecture au cours duquel il a recours aux processus de haut niveau (telles utiliser des connaissances antérieures, faire des inférences) afin de bâtir sa compréhension du texte, le tout activé par un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. Utilisant des indices (le contexte de lecture, les informations visuelles, les connaissances antérieures...), le lecteur est ainsi plongé dans un processus de déduction des informations lues plutôt que de décodage. « La lecture étant un jeu psycholinguistique de devinettes qui implique une interaction entre la pensée et le langage alors que la compréhension de sens se construit via un processus cyclique d'échantillonnage, de prédictions, d'essais et de confirmations » (Goodman, 1970, p. 498).

À ces deux modèles s'ajoutent les modèles *interactifs*. Le modèle d'activation interactive élaboré par McClelland et Rumelhart (1981) et le modèle analogique de Goswami et Bryant (1990) s'inscrivent dans cette troisième catégorie. Ces modèles ont en commun de soutenir que les modèles ascendants et descendants sont plus complémentaires que contradictoires. Prônant que les modèles ascendants et descendants se moulent aux caractéristiques propres à chaque lecteur, les modèles interactifs présupposent que la lecture est un processus s'articulant simultanément et parallèlement entre des processus de bas niveau et de haut niveau.

En terminant, nous ne pouvons passer sous silence l'avènement des modèles connexionnistes qui n'adhèrent ni au concept de stockage de mots dans la mémoire à long terme ni au concept de fonctionnement des modèles à double voie de Coltheart (1978) et soutiennent que l'identification des mots relèverait plutôt d'un processus cérébral d'activation dans le système de traitement des lettres et des informations phonologiques et sémantiques. Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989), un des modèles connexionnistes les plus connus, repose sur le principe que l'apprentissage de la lecture

s'opère grâce à la capacité d'établir des patrons d'activations relativement similaires (liaisons) dans le cerveau pour chaque exposition aux mots écrits. Cette capacité d'apprentissage du système permet ainsi d'établir un lien entre la fréquence d'exposition aux mots écrits et le renforcement des liaisons qui seraient ici les éléments clés d'une reconnaissance plus rapide et efficace des mots, laissant entendre que plus on lit, mieux on lit.

2.1.1 Compréhension en lecture : modèles et stratégies

Sans compréhension, il n'y a pas de lecture signifiante. Ainsi, cette interaction avec le texte est essentielle. Comme le mentionne Giasson (1990) un texte ne peut vivre seul : il est en interaction constante avec le lecteur et le contexte dans lequel la lecture se fait. S'inspirant des travaux de Pearson et Johnson (1978) et de Raphael (1986), Irwin (2007) a établi que cette interaction en lecture est ancrée dans cinq processus qui s'opèrent de manière interactive et continue. Ce modèle interactif de la compréhension de la lecture explique que le lecteur doit tout d'abord comprendre chacune des phrases qu'il lit. Il s'agit des microprocessus qui englobent tout ce qui touche les processus de bas niveau (la reconnaissance des lettres, des mots et des groupes de mots). Ces microprocessus ciblent la compréhension des éléments qui constituent la phrase. Il s'agit d'une microsélection des éléments qui précède une mise en relation avec les autres phrases lues. Cette mise en commun est le processus d'intégration. C'est d'ailleurs à partir de ce moment que le lecteur construit sa compréhension de la structure du texte. Il s'agit alors des macroprocessus qui permettent au lecteur d'utiliser la structure du texte dans son ensemble et la cohérence qui existe entre les phrases lues afin de bâtir sa compréhension et reconnaître l'idée principale du texte. Finalement, les processus cognitifs de la lecture permettent l'élaboration de la compréhension tandis que les processus métacognitifs quant à eux, aident à gérer cette compréhension et surtout, la perte de compréhension. L'apprenant a alors recours à des stratégies directement associées à ces processus de la lecture (Irwin, 2007). Ces stratégies sont d'ordre cognitif, métacognitif ou socioaffectif (Pressley et Harris, 2006). Au départ, les stratégies cognitives permettent à l'apprenant d'interagir avec le matériel à apprendre. Plus précisément, ces stratégies cognitives en contexte de lecture relèvent de la démarche que l'élève utilise pour aborder la lecture et résoudre un défi de compréhension (CMEC, 2009). En contexte de lecture, ces stratégies se réfèrent aux connaissances que le lecteur a

de son processus de lecture, de sa capacité à identifier une perte de compréhension et par le fait même, d'avoir recours à une stratégie appropriée pour y remédier (CMEC, 2009). Somme toute, comme le résume Griva, Alevriadou et Semoglou (2011), les stratégies métacognitives sont généralement définies comme étant la capacité de « réfléchir à ses propres pensées », jouant ainsi un rôle d'autorégulation, ce qui permet au lecteur de contrôler ses stratégies cognitives et d'utiliser les techniques de lecture appropriées pour optimiser sa compréhension.

Partant du fait qu'un lecteur qui a maîtrisé les microprocessus de la lecture fait usage de stratégies lorsqu'il lit, Pressley (2002) présente les trois temps qui régissent l'utilisation de stratégies métacognitives. Ciblent les processus de haut niveau en lecture, ces stratégies englobent les macroprocessus de la lecture (Irwin, 2007) qui visent la compréhension du texte dans son entier. Ainsi, ces stratégies se répartissent comme suit : les stratégies d'avant la lecture ; les stratégies utilisées pendant la lecture et finalement, les stratégies d'évaluation qui prennent place une fois la lecture complétée. Ces stratégies métacognitives se résument d'ailleurs comme suit (voir Tableau 1).

Tableau 1

Stratégies métacognitives de la lecture (traduit et adapté des travaux du National Reading Panel, 2000 et de Pressley, 2002)

<p>Stratégies de planification (Pré-lecture)</p>	<p><i>Se référer à la structure du texte</i> <i>Survoler le texte</i> <i>Prédire</i> <i>Faire des liens avec ses connaissances antérieures</i> <i>Observer les illustrations</i> <i>Lire les titres et sous-titres</i></p>
<p>Stratégies pour monitorer la compréhension (Pendant la lecture)</p>	<p><i>Vérifier sa compréhension en cours de lecture</i> <i>Utiliser une stratégie pour gérer les pertes de compréhension</i> <i>Utiliser un organisateur graphique et sémantique</i> <i>Évaluer l'efficacité de l'utilisation de sa stratégie</i> <i>Vérifier ses prédictions</i> <i>Confirmer ses prédictions</i> <i>Infirmer ses prédictions</i> <i>Distinguer les informations (essentiels et secondaires)</i> <i>Déduire</i></p>
<p>Stratégies d'évaluation (Après la lecture)</p>	<p><i>Tirer des conclusions</i> <i>Se remémorer des informations</i> <i>Évaluer sa compréhension du texte</i> <i>Évaluer l'utilisation et l'efficacité des stratégies utilisées</i></p>

Ainsi, de manière consciente ou non, le lecteur expert a recours à la métacognition lorsqu'il décide d'utiliser des stratégies pour gérer une perte de compréhension en lecture. Le fait de réfléchir en lisant, de résumer ce qui a été lu, de revenir au texte pour trouver des informations, de relire des sections du texte sont des exemples de stratégies métacognitives. La métacognition apparaît donc comme étant la clé de l'action stratégique en lecture du fait qu'elle permet de contrôler les processus de compréhension (Falardeau et Gagné, 2012). Par conséquent, l'enseignement de la lecture ne doit pas se limiter à permettre aux apprentis lecteurs d'atteindre l'habileté à reconnaître les mots et en connaître la signification. Parallèlement aux micros et macros-processus de la lecture, il importe de bien comprendre que la lecture est un processus constructif et interactif (Alexander et Jetton, 2000 ; Chall, 1983). Il s'agit donc d'un processus dynamique, interactif entre l'individu, le texte, l'activité (c'est-à-dire la tâche à accomplir) et ce, tout en s'opérant dans le cadre élargi qu'est le contexte socioculturel dans lequel se fait cette lecture. Ce cadre élargi porte

d'ailleurs une attention très particulière au contexte socioculturel dans lequel évolue le lecteur (Snow, 2002). Ce contexte constitue, selon Snow, la toile de fond sur laquelle s'arriment les processus de la compréhension en lecture d'un individu. Sur elle se retrouvent aussi des facteurs propres à chaque individu, allant des composantes socioéconomiques, de l'adhésion au groupe-classe, du sentiment d'appartenance culturelle à la culture scolaire véhiculée. Ces facteurs ont donc un impact direct sur les élèves, influençant leurs pratiques de langues orales, le concept de soi et les types d'activités en littératie dans lesquels ils s'engagent ainsi que leur historique d'apprenant et la probabilité de leur réussite académique.

Inspirés par des modèles articulés de lecture précédemment développés par Graves et Graves (1994) ainsi que Graves, Graves et Braaten, (1996), Snow (2002) a donc introduit un modèle interactif en lecture. Ce modèle ancré dans trois variables : le lecteur, l'activité (la tâche) et le texte a pour cadre d'interaction le contexte socioculturel. De ce grand contexte culturel, Snow identifie quatre contextes spécifiques qui influencent directement le lecteur ; le contexte social ; le contexte familial ; le contexte scolaire et la salle de classe. Le contexte social et familial tient compte de la communauté dans laquelle évolue le lecteur et porte attention aux dimensions socioéconomiques et de littératie familiale. Le contexte scolaire, pour sa part, est lié à la culture et au climat général qui règne à l'école, allant des politiques en place à la structure établie pour aider les élèves en difficulté. Le contexte scolaire exerce une grande influence sur le lecteur, car plusieurs variables se retrouvent impliquées dans ce contexte. Si le contexte familial est la pierre d'assise des premiers apprentissages en lecture, Snow rappelle que le contexte de la salle de classe occupe une place de première importance dans l'apprentissage de la lecture alors que les variables *pratiques d'enseignement* et *temps alloué à la lecture* se démarquent et se greffent aux variables *pratiques de regroupement* et *ressources matérielles*. C'est donc au sein de ce contexte socioculturel qu'interagissent trois variables du modèle interactif de Snow ; le texte, l'activité (la tâche) en lecture et le lecteur (Snow, 2002).

2.1.1.1 Le texte

Comme Snow (2002) en fait mention, la variable *texte* inclut des facteurs inhérents au matériel de lecture. Alors qu'il n'y pas de lecture sans texte, on ne peut penser à la qualité des ressources matérielles en lecture sans accorder une attention particulière à la qualité de ces textes. La complexité des textes devrait d'ailleurs augmenter au fur et à mesure que les capacités de l'apprenti lecteur s'améliorent et que les caractéristiques variées des différents genres de textes constituent des défis qui ne cessent de changer pour le lecteur. Ces variations se trouvent donc dans le genre de texte, son niveau de difficulté et ses caractéristiques visuelles. Ainsi, pour Snow, un excellent point de départ pour bien saisir la variable *texte* est d'en énumérer toutes les catégories :

- *Le discours : (la narration, description, exposition et persuasion) ;*
- *La forme du média : (manuel, multimédia, publicitaire et internet) ;*
- *Le contenu : (les types de modèles : mentaux, culturels, socio démographiques ; l'âge approprié selon le sujet présenté et les pratiques culturelles) ;*
- *Le niveau d'engagement en fonction des différents lectorats ;*
- *Les difficultés liées aux phrases (le vocabulaire, la syntaxe, les temps de verbes, la dimension explicite de message) (Snow, 2002, p.25).*

Outre cette importance à accorder au niveau de difficulté des textes proposés aux apprenants, Snow (2002) relève la nécessité de s'intéresser spécifiquement au contexte de la classe et aux pratiques d'enseignement liées aux activités et aux tâches en lecture qui varient selon les objectifs de la lecture.

2.1.1.2 Les activités et tâches en lecture

La variable *tâche* de la lecture se réfère à ce qui pousse le lecteur à lire un texte. Est-ce le plaisir de lire ou le désir d'apprendre qui l'anime? Or, malgré la distinction à faire entre ces deux intentions de lecture, il semble qu'elles restent toutes deux interreliées et dynamiques. En contrepartie, si certains objectifs de lecture sont générés par le lecteur lui-même qui souhaite accomplir une tâche telle assembler un meuble ou encore, en apprendre plus sur un sujet d'intérêt comme les dinosaures, d'autres objectifs de lecture sont imposés par l'enseignant. Si on demande à l'élève de répondre à des questions, écrire un résumé de

lecture ou se préparer pour un test de lecture (Snow, 2002), il importe d'avoir pris en compte au préalable, son stade de développement en lecture, la complexité du texte à lire et la complexité de la tâche dans laquelle on souhaite que l'élève s'engage (Snow, 2010). Prévoir la réussite en compréhension de lecture d'un élève implique donc de s'arrimer étroitement aux caractéristiques propres de ce lecteur en tenant compte de son âge et de son stade de développement en lecture. Cependant, de nombreux autres éléments contribuent à nuancer la variable lecteur.

2.1.1.3 Le lecteur

Lire exige de mettre à contribution un éventail d'habiletés qui varieront d'un lecteur à l'autre. Il importe de se rappeler ce qui outille le lecteur quand il doit lire. D'un côté, il y a ses dispositions et son engagement à lire un texte précis. De l'autre côté, il y a l'objectif de cette lecture en plus des habiletés du lecteur (sa fluidité à reconnaître les mots, ses habiletés à l'oral, ses connaissances antérieures et disciplinaires). Tous ces éléments sont d'ailleurs le fruit de plusieurs sources d'influences : socioculturelle, groupe d'appartenance, les différences inter-individuelles (habiletés variant selon les caractéristiques et les expériences des lecteurs) et intra-individuelles (habiletés en lecture variant d'un lecteur à l'autre) (Snow, 2002). Ainsi, comme Snow (2010) le rappelle, les impacts sur le lecteur qui expérimente des difficultés non résolues en compréhension de lecture sont majeurs. Il en découle un cercle vicieux : une faible exposition à de nouvelles connaissances et peu d'occasions d'enrichir son vocabulaire. À ces lacunes s'ajoutent souvent des difficultés d'apprentissage dans l'ensemble des compétences disciplinaires, le tout entraînant frustration et démotivation envers l'école avec une probabilité accrue d'échec scolaire au secondaire.

Somme toute, s'il est vrai que la compréhension en lecture est le résultat d'une interaction entre les variables *Lecteur*, *Texte* et *Contexte*, il importe de tenir compte des conditions psychologiques, sociales et physiques dans lesquelles le lecteur lit un texte (Giasson, 2011). En effet, l'attitude générale du lecteur envers la lecture pairée à sa motivation à lire influence directement son intention de lecture et son sentiment d'efficacité personnelle en lecture. Il importe donc de se rappeler que la variable *lecteur* implique à la fois des caractéristiques cognitives et affectives. (Snow, 2002). Or, si la variable *lecteur*

est particulièrement importante au sein de cette interaction dynamique en compréhension de lecture, elle l'est d'autant plus dans un contexte d'apprentissage de langue seconde (L2) comme nous le verrons dans la section qui suit.

2.2 Spécificité de la lecture en L2

Comme le souligne Grabe (2001) les mêmes processus de la lecture sont mis à contribution lors de la lecture, que ce soit en L1 ou en L2. Or, nous savons que lire en L2 diffère grandement de la lecture en L1 du simple fait que l'exercice implique deux langues dans pratiquement toutes ses opérations (Koda, 2007, p.16). Lire en L2 est donc une tâche complexe qui comporte de nombreuses différences d'ordre linguistique et procédural puis d'ordre individuel (provenant des expériences antérieures du lecteur) et finalement, d'ordre socioculturel et institutionnel (Grabe et Stoler, 2011). Nous allons donc présenter dans la section qui suit, en quoi consistent ces différences ainsi que les multiples facettes de la compréhension de la lecture en L2.

2.2.1 Différences linguistiques et procédurales

Les différences linguistiques et procédurales font état des variances entre les caractéristiques linguistiques des deux langues ciblées ainsi qu'entre les compétences en lecture de l'apprenant dans sa L1 et dans la L2 (Grabe et Soller, 2011). Devant l'évidence que les connaissances lexicales et grammaticales constituent la pierre d'assise de l'apprenti lecteur en L2, il importe de considérer que dès la première année de scolarité, les enfants ont appris la plupart des structures grammaticales de base de leur L1 comme connaissance tacite (Finegan, 2008 ; Tomasello, 2003). Bien que les estimations de la connaissance du vocabulaire d'un enfant de 6 ans puissent varier considérablement, un consensus cible une moyenne de 5000 à 7000 mots à cet âge (Cunningham, 2005, Grabe 2009). Ainsi, comme le mentionne Grabe (2009), ces ressources linguistiques offrent un encouragement considérable aux jeunes enfants qui commencent à apprendre à lire en L1. Ceci n'est souvent pas le cas des apprenants en L2 qui partent avec très peu de connaissances linguistiques et sont aux prises avec les nombreuses différences procédurales et linguistiques entre leur L1 et la L2. Ces nombreuses différences relèvent non seulement de cette quantité moindre de connaissances grammaticales, lexicales et du discours en L2 que possèdent les apprenants, mais aussi des différences linguistiques qui peuvent varier entre

la L1 et la L2. Les différences liées aux fréquences d'exposition à la lecture en L2 de lecture s'ajoutent ensuite. Or, ces nombreuses différences linguistiques et procédurales ne sont pas isolées et ne viennent pas seules. Elles s'ajoutent aux différences individuelles propres à chaque apprenant lecteur.

2.2.2 Différences individuelles provenant des expériences antérieures

Ces différences individuelles impliquent surtout des variables cognitives et affectives en lien avec chaque apprenant. Somme toute, ces différences sont liées à la motivation envers la lecture en L2, l'estime de soi, les intérêts, l'engagement à lire et les émotions ressenties lors de la lecture. Ces différences ont pour caractéristique de provenir d'expériences antérieures et prennent aussi ancrage dans les habiletés à lire et les expériences antérieures de lecture en L1. Par conséquent, les élèves de L2 traînent avec eux les attitudes développées au fil du temps à l'égard de la lecture, et ce, tant par des expériences liées à la lecture en L1 qu'en L2. Ces expériences façonnent leurs perceptions de pouvoir effectuer ou non, des tâches reliées à la lecture en L2 et influencent tour à tour leur estime de soi, leur attitude émotionnelle face à la lecture, leur intérêt pour la lecture et leur détermination à persévérer ou non, à lire en L2 (Grabe et Stoller, 2011). Comme les élèves progressent à travers différents niveaux académiques, l'exigence des tâches augmente d'un niveau scolaire à l'autre et les élèves ont tendance à avoir des motivations plus contradictoires envers la lecture en L2. Somme toute, comme le résume Grabe (2009), ces différences individuelles interreliées entre elles, s'arriment étroitement aux habiletés de lecture en L1 de chaque apprenant, à ses motivations à lire dans la L2, aux genres de textes qui lui sont proposés dans la L2 et aux contextes se rattachant à ces lectures, et finalement, aux ressources qui lui sont accessibles pour l'aider à lire en L2. Bref, ces expériences antérieures en lecture en L2 diffèrent, mais ont aussi pour particularité de s'arrimer à la fréquence des expositions à la lecture en L2 vécue par les apprenants. Dans les faits, il apparaît que la plupart des lecteurs en L2 ne sont tout simplement pas assez exposés à la lecture de textes écrits en L2 afin de leur permettre de construire leur fluidité en lecture en L2 (Koda, 2005). Genesee (2000) qui mentionne que « l'apprentissage par le cerveau porte sur les connexions à l'intérieur du cerveau et entre le cerveau et le monde extérieur » (Genesee 2000, p.2) fait écho au modèle connexionniste de la lecture de

Seidenberg et McClelland (1989) qui établit que la fréquence d'exposition et le renforcement de liaisons sont les éléments clés de la reconnaissance plus rapide des mots. Ainsi, en contexte de L2, le modèle connexionniste laisse comprendre que la conscience métalinguistique du lecteur en L2 émerge à la suite d'interactions continues entre la conscience métalinguistique de L1 et l'exposition à la forme écrite en L2 (Koda, 2008). Dans cette même lignée, Stoller (2015) souligne que cette fréquence d'exposition aux activités de lecture en L2 est incontournable, car selon elle, la meilleure façon d'aider les élèves à apprendre à lire et à améliorer leurs compétences en lecture en L2 reste la lecture en soi. Cette fréquence d'exposition à des activités en lecture en L2 et la motivation des apprenants à lire en L2 semblent d'ailleurs intrinsèquement liées. Étant donné que la fluidité en lecture n'est pas étrangère à cette capacité à lire sans effort, avec exactitude et en démontrant une bonne compréhension de ce qui est lu, les lecteurs plus faibles sont souvent ceux aux prises avec des difficultés liés aux microprocessus de la lecture et qui peinent à atteindre cette fluidité en lecture (Grabe et Stoller, 2011).

Somme toute, les différences individuelles liées aux variables cognitives et affectives et aux expériences antérieures en lecture de chaque apprenant ne sont, une fois de plus, pas isolées. Elles s'ajoutent aux différences socioculturelles et institutionnelles qui semblent avoir un lien, en outre, avec cette fréquence d'exposition en lecture en L2.

2.2.3 Différences socioculturelles et institutionnelles

Selon Grabe et Soller (2011), les différences socioculturelles et institutionnelles que vit le lecteur en L2 englobent toutes des différences liées à l'organisation et aux contextes socioculturels des discours et des textes. Ces différences relèvent de la difficulté à trouver le cadrage des hypothèses présentées dans les textes lorsque ces derniers font usage de présupposés culturels que les apprenants de L2 ne partagent pas (par exemple, certains groupes sociaux considèrent les textes comme des sources de vérité à étudier pendant que d'autres les considèrent comme des interprétations alternatives de faits pouvant être contestées). Ces différences relèvent aussi de la manière dont les textes expriment les relations interpersonnelles avec le lecteur (telle l'utilisation du « je » et du « vous »). Bref, ces différences n'aident certes pas à faire accepter l'utilité d'apprendre la L2. Ces

chercheurs soulignent d'ailleurs que la recherche actuelle tend à démontrer que le lecteur en L2 incorpore non seulement ses connaissances en L1 et en L2, mais aussi celles en littératie. Ce constat s'arrime à cette recommandation de Koda qui fait état que « ...mieux comprendre comment les expériences de littératie dans les deux langues interagissent et s'unissent dans le processus de formation des habiletés de lecture en L2 devrait prévaloir dans le domaine de la recherche en lecture en L2 » (Traduction libre de Koda, 2008, p.90).

Tout compte fait, les différences entre la lecture en L1 et en L2 sont nombreuses. De plus, il appert que les expériences antérieures en littératie en L1 sont souvent intrinsèquement liées aux expériences de lecture en L2. Pour ces raisons, il importe de mieux comprendre les éléments clés de ces transferts qui s'opèrent entre la L1 et la L2 pendant ces expériences de lecture en L2. Pour ce faire, les multiples facettes de la compréhension en lecture en L2 sont présentées dans la section qui suit.

2.2.4 Les multiples facettes de la compréhension de la lecture en L2

Cette mouvance vers une compréhension plus élargie du concept de transfert entre la L1 et la L2 est d'ailleurs partagée. De nombreux chercheurs relèvent que l'attention accordée à caractériser l'influence négative ou positive qu'exerce la L1 dans le processus d'apprentissage en L2 s'oriente désormais vers une identification des stratégies et habiletés déjà développées en L1 par l'apprenant de L2 (August et Shanahan, 2006 ; Riches et Genesee, 2006 et Koda, 2008). Cummins (2000) explique d'ailleurs par le biais de son modèle d'interdépendance des langues et sa *théorie de l'Iceberg* dont le schéma explicatif représente deux sommets : l'un représentant les compétences en L1 et l'autre, celles en L2, que ces compétences s'appuient de part et d'autre, sur une même fondation. Sa théorie stipule que deux langues utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent dans les faits, grâce aux mêmes compétence sous-jacentes communes. Transposé dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, Cummins (2001) explique que de la même façon, on peut observer à des niveaux plus avancés, le transfert d'une langue à l'autre des compétences de lecture des apprenants entre la L1 et la L2. On parle ici de la compétence à faire par exemple, la distinction entre l'idée principale

d'une histoire et les informations secondaires ou encore de la capacité à identifier la cause et l'effet, à séparer les faits des opinions ou encore, de rétablir l'ordre des événements.

Dans cette même mouvance, Koda (2008) s'intéresse aussi à ces compétences sous-jacentes communes entre la L1 et la L2. Elle présente d'ailleurs des arguments qui selon elle, expliquent en quoi les expériences antérieures en littérature dans la L1 sont directement intégrées dans le développement de la lecture en L2. Ses arguments portent tout d'abord sur le fait que la tâche initiale d'apprendre à lire est universellement encadrée. Les aspects de sensibilisation qui sous-tendent cette tâche de lecture nécessitent donc des indices métalinguistiques qui, une fois développés dans une langue, sont facilement accessibles pour apprendre à lire dans une autre langue. Une fois transférés, ces indices servent, selon elle, à promouvoir des approches réflexives et stratégiques chez l'apprenant qui perçoit la correspondance entre ses habiletés à lire dans la L1 et la L2. En arrimage à ces arguments, Koda, a établi un modèle (*Transfert Facilitation model*) afin d'expliquer comment la conscience métalinguistique développée en L1 favorise la compétence en lecture en L2. Les fondements de ce modèle soulignent que la conscience métalinguistique qui se développe dès les premières phases de l'apprentissage de la lecture en L1 devient de plus en plus explicite au fil de l'expérience cumulative de la lecture en L2 (Koda, 2008).

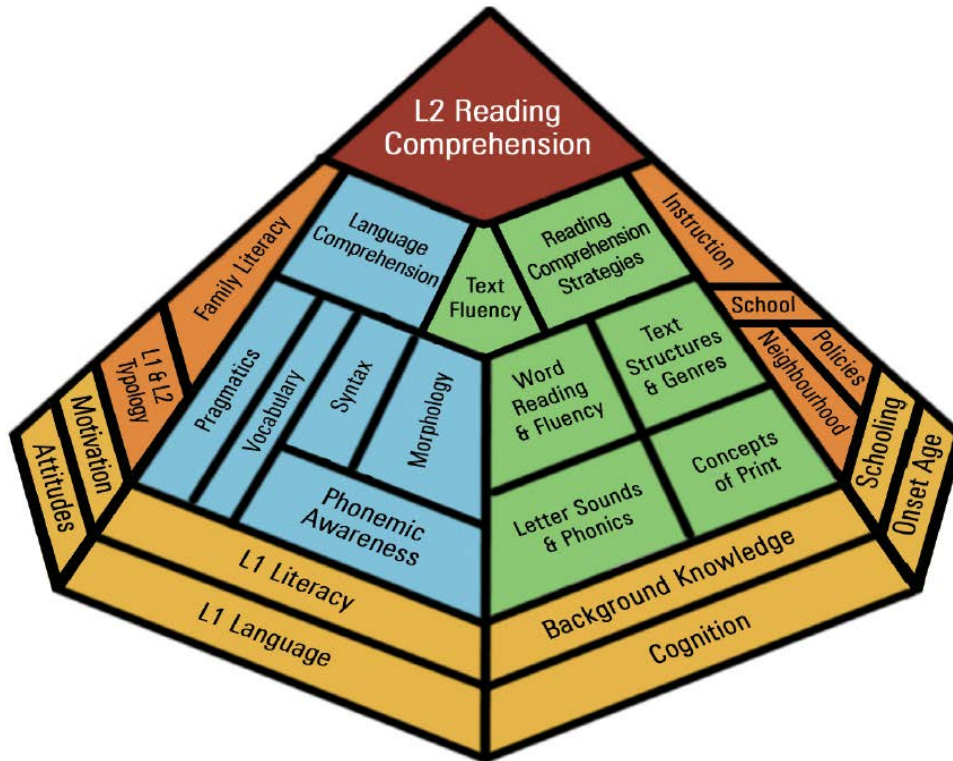
Dans cette même lignée, Bourgoin (2014) a étudié les effets prédictifs des indicateurs de littérature précoce en ce qui a trait à la lecture en contexte spécifique de FLS. Ciblant des élèves de maternelle (n= 83) d'un programme d'anglais régulier auxquels des mesures de littérature précoce ont été administrées en anglais, Bourgoin a suivi ces élèves lors de leur entrée en classe d'immersion française en troisième année du primaire. Ainsi, 56 élèves de cette cohorte initiale ont été réévalués en utilisant des mesures de littérature en français. Examinant les liens à long terme entre les indicateurs de littérature des jeunes enfants en langue maternelle (L1) et les résultats en lecture en L2, les conclusions ont permis d'identifier que les capacités précoces de lecture et d'écriture en L1 associées à la sensibilisation phonologique et à la connaissance de l'alphabet sont des variables explicatives révélatrices des compétences de lecture en L2, même quand l'apprentissage scolaire de la L2 est repoussé de plusieurs années. Ainsi cette recherche a permis de

conclure que les capacités de lecture et d'écriture précoces en L1 associées à la conscience phonologique et surtout à la connaissance de l'alphabet sont des variables révélatrices des compétences en lecture en L2 (Bourgoin 2014, P.354).

Cette importance à accorder aux indicateurs de littératie précoce en L2 ressort d'ailleurs de la recherche de August et Shanahan (2006). Ciblant l'acquisition de la littératie d'élèves âgés de 3 à 18 ans provenant de minorités linguistiques, ces chercheurs ont pu conclure que la littératie dans la L1 est un facilitateur potentiel dans le développement de la littératie et de la compréhension en lecture en L2. À cet effet, le lecteur habile en L2 exploite spontanément et efficacement ses connaissances antérieures, ses habiletés ainsi que ses stratégies développées en lecture en L1 (Bourgoin 2014 ; Chamot et Omalley, 1994). Malgré tout, comprendre les composantes sous-jacentes qui mènent vers la compréhension en lecture en L2 reste un défi. En se basant sur les modèles de lecture en L1, les différences entre la L1 et la L2 ainsi que sur la recherche empirique portant sur la lecture en L2, Geva et Wiener (2015) ont cherché à exposer les composantes de la compréhension en lecture en L2 ce qui a donné lieu à un schéma illustrant les *Multiplés facettes de la compréhension de la lecture en L2* (voir [Figure 1](#)).

Figure 1

*Les multiples facettes de la compréhension de la lecture en L2
(Geva et Wiener, 2015, p.7)*



© Geva & Wiener, Springer, 2015

Mettant en relief les facettes développementales, intra-individuelles, contextuelles et familiales du lecteur en L2, ces chercheurs ont schématisé l’orchestration des processus de bas niveau et de haut niveau en lecture ainsi que des stratégies et habiletés mises à contribution pour atteindre la compréhension de ce qui est lu en L2. Ce schéma démontre clairement que la base de la compréhension en lecture en L2 repose sur les éléments suivants : la L1, la littératie en L1, les attitudes, la motivation, les habiletés cognitives, les connaissances antérieures ainsi que la scolarité et l’âge du lecteur (Geva et Wiener, 2015)

2.2.5 Synthèse

Somme toute, récapituler le contenu de la section qui précède nous impose de souligner la complexité de la lecture en L1. À ce constat s’ajoute que cette complexité de

la lecture est accrue en contexte de L2 alors que de nombreuses différences s'opèrent (Grabe et Soller, 2011). Le schéma de Geva et Ramirez (2015) souligne d'ailleurs fort bien la complexité de la compréhension en lecture en L2 en présentant la multidimensionnalité de ce qui la construit. Du fait qu'on peut observer que les expériences antérieures en lecture en L1 sont prépondérantes lors de ce processus de construction de la compréhension en lecture en L2, il importe de se pencher plus en profondeur sur la teneur de ces expériences antérieures en lecture. De toute évidence, les expériences vécues par les apprenants font partie de ces expériences et sont intrinsèquement liées aux pratiques d'enseignement qui ont cours dans les classes de L2. L'enseignement jouant un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage de la lecture en L2, il importe donc d'identifier les pratiques permettant aux apprenants du secondaire en L2 de construire leur compréhension des textes lus. À cet effet, la section qui suit présente les pratiques d'enseignement jugées prometteuses avant d'exposer plus spécifiquement, les pratiques d'enseignement de la lecture permettant de favoriser à la fois une fréquence d'exposition aux activités en lecture et un engagement envers la lecture.

2.3 Pratiques d'enseignement prometteuses

Lorsque l'on s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la lecture, il importe au départ de présenter une synthèse critique des données théoriques et des recherches empiriques sur les pratiques d'enseignement ancrées dans la recherche qui porte sur des pratiques prometteuses (*promising practices*) (Hughes et Sears, 2005), des pratiques basées sur la preuve (*evidence-based practices*) (Comings, 2003) et des pratiques exemplaires (*best practices*) (Gambrell, Morrow et Pressley, 2006). Le but de toutes ces recherches est d'identifier les stratégies, approches et pratiques d'enseignement-apprentissage démontrant le plus d'efficacité. Dans cette mouvance, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) par le biais d'une méga-analyse regroupant les résultats de 11 méta-analyses (362 recherches effectuées sur une période de 40 ans) ciblant 30 000 élèves du primaire et du secondaire, ont réussi à identifier les pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage et étant à risque d'échec. Cette méga-analyse a permis à ces chercheurs de dégager qu'une des pratiques d'enseignement en lecture et écriture s'étant

avérée la plus efficace est l'enseignement explicite des stratégies et l'accompagnement par étayage et ce, malgré le constat que de nombreux enseignants utilisent les pratiques collaboratives. Nous présentons donc dans la section qui suit, ces pratiques d'enseignement en général en commençant par l'enseignement explicite suivi des pratiques collaboratives. Cette présentation sera ancrée dans les pratiques générales dans un premier temps avant de faire des liens avec la lecture.

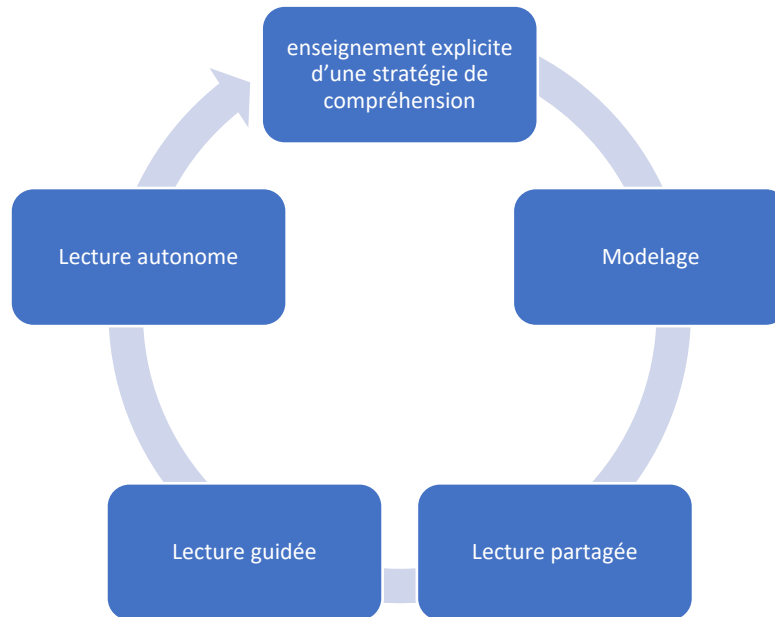
2.3.1 Enseignement explicite

Le modèle d'enseignement efficace conçu par Rosenshine (1987, 2008) comporte dix aspects dont les étapes suivantes : 1) débiter chaque leçon par un énoncé des objectifs ; 2) effectuer un bref retour sur les apprentissages antérieurs prérequis ; 3) présenter ensuite la nouvelle matière, étape par étape ; 4) s'assurer à chaque étape que les élèves puissent mettre en pratique les nouvelles notions apprises avant de passer à l'étape suivante et finalement, 5) présenter clairement et de façon détaillée les consignes et les explications. L'enseignant doit d'ailleurs s'assurer que chaque élève pratique activement les nouvelles notions et il doit aussi s'assurer de guider les élèves dans leurs pratiques initiales (Rosenshine, 1987). L'enseignement explicite cible donc trois de ces phases qui se succèdent, allant du *modelage*, à la *pratique guidée ou dirigée* de l'élève pour atteindre ensuite la *pratique autonome*, une succession de phases qui selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) permet un enseignement structuré par étapes séquencées qui s'intègrent les unes aux autres.

Duke et Pearson (2002) pour leur part, identifient un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture s'articulant en cinq phases : enseignement explicite d'une stratégie de compréhension, modelage, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome (voir [Figure 2](#)).

Figure 2

Adaptation du modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture en cinq phases de Duke et Pearson (2002)



S'ancrant aux travaux de Pearson et Gallagher (1983) sur l'enseignement de la compréhension en lecture, ce modèle de Duke et Pearson (2002) fait état du transfert de la responsabilité de l'enseignant vers l'élève dans le processus de lecture. Au départ, l'enseignant assume l'entière responsabilité de la tâche en lecture lors de la phase du modelage ou de la démonstration d'une stratégie. Dans cette première phase, l'enseignant procède aussi à la description explicite d'une stratégie de compréhension en lecture et de la façon dont elle devrait être utilisée. Alors que depuis plus de vingt ans, le domaine de la recherche en lecture a permis d'identifier des listes de stratégies de compréhension couramment utilisées par les lecteurs efficaces qui ont été abondamment décrites (Duke et Pearson, 2002 ; Scharlach, 2008), cette orientation de la recherche a permis de relever des éléments similaires. On sait donc que les lecteurs efficaces anticipent ce qu'ils liront, font des prédictions sur le contenu et la structure du texte puis vérifient ces prédictions. Ils font aussi des liens avec leurs expériences personnelles et leurs connaissances antérieures, font des inférences et sélectionnent l'information importante. Ils se posent des questions et sont capables d'identifier les bris de compréhension et d'y remédier efficacement. Finalement, ils sont capables de résumer ce qu'ils ont lu. Alors que Keene et Zimmerman (1997) et

Goodvis et Harvey (2000) ont déterminé sept grandes stratégies de compréhension en lecture : 1) Faire des liens ; 2) Se questionner ; 3) Faire des inférences ; 4) Visualiser ; 5) Sélectionner ; 6) Synthétiser et 7) Monitorer la perte de compréhension. Le Département de l'Éducation de Western Australia a pour sa part, étoffé cette liste de stratégies comme suit : Prédire ; faire des liens ; comparer ; faire des inférences ; synthétiser ; visualiser ; se questionner (avant, pendant et après la lecture) ; survoler ; repérer ; prioriser ; résumer et paraphraser ; relire ; continuer de lire ; ajuster le débit de la lecture ; énoncer les sons ; morceler ; faire des analogies et consulter des ouvrages de référenceⁱ (Educ. Dept. Western Australia, 2013). Ultimement, le but est de permettre à chaque élève s'étant familiarisé avec la stratégie de lecture lors de la phase du modelage puis de la phase de la lecture partagée et de la lecture guidée, d'être en mesure d'utiliser par lui-même cette stratégie lors de la phase de la lecture autonome. Les sections qui suivent se pencheront d'ailleurs sur chacune de ces phases plus spécifiquement.

2.3.1.1 Modelage

Lors de la phase initiale, l'enseignant exécute une tâche devant les élèves et décrit ce qu'il fait. L'enseignant est alors un modèle pour les élèves dans l'exécution de cette tâche. Le but est alors de rendre explicite le raisonnement qui est implicite. Pour y arriver, l'information est morcelée en petites unités, présentée dans une séquence allant généralement du plus simple au plus complexe en faisant des liens entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. L'enseignant a alors recours à des exemples ou contre-exemples pour attirer l'attention des élèves, faciliter leur compréhension et améliorer ainsi la qualité de son modelage (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Modéliser est bien différent d'expliquer ; il ne s'agit pas d'explicitier, mais bien de rendre accessible le raisonnement en le faisant à voix haute (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015), ce qui explique que le questionnement et la réflexion à voix haute occupent une place centrale de cette étape initiale de l'enseignement explicite. Ultimement, le modelage a pour but de permettre à l'enseignant d'enclencher un processus se résumant ainsi : *Je le fais, nous le faisons, vous le faites* (Fisher et Frey, 2008, Pearson et Gallagher, 1983) alors qu'il est question d'un transfert progressif de la responsabilité de l'élève (Pearson et Gallagher, 1983) qui s'opère lors de la pratique guidée.

Ainsi, en contexte d'enseignement de la lecture, le modelage fournit le maximum de soutien de la part de l'enseignant qui contrôle tous les aspects de la lecture qu'il fait à voix haute en se positionnant comme lecteur modèle, en plus de démontrer l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture et verbaliser les processus cognitifs impliqués dans ces comportements (Duke et Pearson, 2002). Ainsi, si au départ, le but de la lecture à voix haute est de favoriser le plaisir et la compréhension du texte lu par les élèves, la lecture et relecture du texte par l'enseignant peut permettre de démontrer explicitement les stratégies de compréhension et initier une démarche de résolution de problème où la structure du texte, l'intention de l'auteur et les informations visuelles sont mises à contribution. De plus, pour optimiser l'efficacité du modelage, il est essentiel qu'il soit immédiatement suivi par la pratique partagée (*nous le faisons*) et la pratique guidée (*vous le faites*) au cours desquelles, les élèves sont invités à se familiariser avec la nouvelle stratégie de compréhension de lecture modelée et expliquée par l'enseignant.

2.3.1.2 Lecture partagée

La lecture partagée prend donc la forme d'une lecture suivie d'une discussion entre l'enseignant et les élèves qui fait cette transition entre le modelage et la pratique guidée. Alors qu'elle a pour but ultime d'engendrer une interaction riche entre le lecteur expert (l'enseignant) et les élèves, il importe que le texte lu soit accessible à tous pour faciliter ces échanges. La lecture partagée est donc entrecoupée de réflexions à haute voix et de discussions portant sur l'exposition aux nouveaux mots, le sens de certains mots, les stratégies métacognitives utilisées par l'enseignant, et ce, tout en encourageant la participation des élèves à réfléchir au sujet de ce qui est lu (Gormley et Ruhl, 2005). Ainsi, la lecture partagée est ce processus où « *nous le faisons* » implique toute la classe dans le processus de lecture et l'utilisation de la stratégie de compréhension enseignée.

2.3.1.3 Pratique guidée

La pratique guidée s'effectue par le biais du travail en équipe et a pour but de permettre à l'élève de construire sa confiance et sa motivation dans la poursuite de son apprentissage. Il a alors l'occasion de réaliser avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant, une tâche similaire à celle présentée lors du modelage. L'enseignant n'est alors plus un

modèle à suivre, mais bien un guide pour les élèves. Sa responsabilité est alors d'appuyer les élèves dans la tâche à accomplir. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). S'ancrant dans les pratiques socioconstructivistes, la pratique guidée en lecture s'exerce par le biais de l'étayage (Bruner, 1986) et est basée sur la croyance que l'apprentissage optimal qui se produit quand un apprenti lecteur est aidé par un enseignant ou un pair afin de comprendre un texte.

Considérée comme étant une pratique efficace en raison de l'approche individualisée et différenciée (Ford et Opitz, 2008), la lecture guidée permet à l'enseignant de faire de la différenciation pédagogique alors que les discussions qu'il a avec chaque équipe guident ses interventions et sa rétroaction. Cette lecture guidée permet aux élèves de réaliser une tâche en lecture similaire à celle présentée lors du modelage et de la lecture partagée. Utilisant les stratégies de compréhension avec l'aide de leurs pairs, les élèves pratiquent et consolident ensemble les stratégies de compréhension en lecture par le biais d'un événement social soigneusement planifié (Biddulph, 2002). L'enseignant devient donc un guide offrant de la rétroaction, validant ou corrigeant l'utilisation de la stratégie de compréhension (Baker, Dube et Whilhelm, 2001), en plus de s'assurer que les textes permettent aux élèves d'utiliser les stratégies de compréhension ciblées. Il importe toutefois de noter que la lecture partagée et la lecture guidée ne constituent pas des méthodes d'enseignement, mais bien des modalités d'apprentissage cherchant à construire l'autonomie de l'élève en compréhension de lecture. La lecture guidée permet aux enseignants de travailler avec des petits groupes d'élèves et est donc une pratique qui favorise les possibilités de développement de l'autonomie de l'élève en lecture (Fountas et Pinnell, 1996, 2001).

2.3.1.4 Pratique autonome

La pratique autonome succède à la pratique guidée. Elle permet à l'élève de réinvestir par lui-même ce qu'il a compris lors du modelage et ce qu'il a eu l'occasion de pratiquer en équipe avec l'aide de ses pairs lors de la pratique guidée. Cette pratique est l'étape finale de l'apprentissage et permet à l'élève de confirmer sa compréhension dans l'action dans le but de consolider ses apprentissages. La pratique autonome permet

d'ailleurs à l'enseignant d'identifier les élèves n'ayant pas consolidé les nouvelles connaissances (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Plus spécifiquement, en contexte d'apprentissage de la lecture, c'est à cette étape que les élèves sont amenés à réinvestir seuls ce qu'ils ont appris lors du modelage, de la lecture partagée et de la lecture guidée. Lors de cette lecture autonome, ils doivent identifier les stratégies dont ils ont besoin et les utiliser au moment opportun, en reproduisant les étapes des stratégies modélisées par les enseignants et réinvesties avec leurs pairs afin d'identifier les mots, de comprendre le sens d'un mot inconnu, et ainsi, saisir le sens du texte lu. L'objectif visé est qu'ils puissent utiliser les stratégies dont ils ont besoin pour devenir des lecteurs autonomes, capables de gérer leur compréhension et leur perte de compréhension en lecture.

En conclusion, comme le souligne Hébert (2019), tout enseignement explicite se fait sous forme de guidage dégressif initié par un modelage au cours duquel l'enseignant exprime à voix haute et en détail sa façon de faire, le tout suivi de pratiques guidées s'effectuant sous formes collaboratives puis autonomes. On remarque d'ailleurs que la pratique guidée constitue la première étape du réinvestissement par l'élève, des notions et stratégies enseignées et modelées par l'enseignant. Cette étape a d'ailleurs la particularité d'être sous le signe de la collaboration entre les élèves. Néanmoins, Bissonnette et coll. (2010) soulignent que les effets obtenus par la pédagogie constructiviste sur le rendement en lecture, en écriture et en mathématiques des élèves ayant un trouble d'apprentissage se sont avérés inférieurs au seuil limite retenu dans le cadre de leur méga-analyse.

Ces chercheurs sont donc peu favorables aux pratiques collaboratives desquels ils ne recommandent que l'enseignement réciproque⁶, une pratique coopérative se déroulant principalement en dyade. Or, il appert que l'importance à accorder à la lecture partagée et à la lecture guidée nous oriente vers les pratiques collaboratives en enseignement de la lecture, tel que présenté dans la section qui suit.

2.3.2 Pratiques collaboratives

Le travail coopératif est un système d'entraide reconnu comme ayant des impacts bénéfiques dans le milieu scolaire (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs l'influence positive de l'approche collaborative entre les pairs en apprentissage des mathématiques et de la langue maternelle ainsi que dans le processus d'écriture, où l'on observe sa plus grande efficacité en opposition aux approches magistrales et individuelles (Peregoy et Boyle, 2005 ; Fuchs, Fuchs et Kazdan, 1999). À ces constats s'ajoutent que les tâches scolaires accomplies en collaboration donneraient des résultats supérieurs à ceux accomplis individuellement sur les plans de la motivation, du développement socioaffectif et cognitif (Battistich, Solomon et Delucchi, 1993 ; Palincsar et Brown, 1984). Or, il importe de distinguer l'approche coopérative de l'approche collaborative alors que chacun de ces paradigmes se retrouve souvent utilisé invariablement à tort (Alipour, 2016).

Comme le résume Johnson, Johnson et Hollubeck (2008), la coopération signifie faire une mise en commun de ressources et talents individuels afin d'accomplir une tâche. Cette coopération a d'ailleurs une structure d'interaction conçue pour faciliter la réalisation d'un produit ou d'un objectif spécifique par le biais de personnes travaillant ensemble en groupe (Panitz, 1996). Cette approche a pour particularité de responsabiliser chaque membre de l'équipe dans l'accomplissement d'une tâche finale ne pouvant être accomplie seul. En

⁶ L'enseignement réciproque est une approche par étayage servant à enseigner des stratégies de compréhension. Elle permet à l'enseignant de modéliser quatre stratégies critiques: interroger, clarifier, prédire et résumer. L'enseignant transfère par la suite la responsabilité de la mise en œuvre de ces stratégies aux élèves, en les faisant travailler en petits groupes. Les élèves utilisent chaque stratégie à tour de rôle et mènent des discussions en utilisant les quatre stratégies : ils deviennent donc à leur tour, des « enseignants » pour leurs pairs en utilisant chacune des stratégies avec une série de textes, les élèves apprennent à appliquer les stratégies de manière indépendante et flexible (Palincsar et Herrenkohl, 2002).

contexte scolaire, elle mise donc sur l'organisation de la tâche et sur les responsabilités individuelles alors que chaque membre de l'équipe démontre des capacités et des forces différentes et que tous travaillent pour atteindre un but commun (Howden et Martin, 1997). Du même coup, l'approche coopérative a pour objectif d'amener les élèves à apprendre à coopérer et à coopérer pour apprendre (Legendre, 2005). Pour y parvenir, des groupes hétérogènes sont formés afin d'accomplir une tâche et chaque membre du groupe a des responsabilités individuelles spécifiques à accomplir développant ainsi des habiletés coopératives essentielles au fonctionnement du groupe. Chaque membre de l'équipe se trouve donc en situation d'interdépendance positive puisque tous travaillent vers un but commun (Johnson, Johnson et Holubeck, 2008). Ainsi, la planification de l'approche coopérative en classe repose sur les cinq principes suivants : 1) des interactions simultanées en groupes dans le cadre de tâches qui suscitent des interactions constructives. 2) une situation d'interdépendance positive du fait que le succès d'un individu augmente les chances de succès des autres membres du groupe. 3) une responsabilité individuelle incombe à chaque membre du groupe dans le cadre de la tâche à accomplir 4) des habiletés coopératives efficaces sont nécessaires et, finalement 5) la réflexion critique fait partie intégrante des échanges dans le cadre de la progression de la tâche à accomplir (Rouiller et Howden, 2010). De toute évidence, l'approche coopérative a pour composante majeure d'assigner à chaque individu la responsabilité d'une portion du travail à accomplir en équipe, en revanche, l'approche collaborative mise sur le fait que l'apprentissage est un acte naturellement social au cours duquel les apprenants interagissent entre eux (Alipour, 2016).

Parallèlement, l'apprentissage collaboratif est un terme générique désignant le large éventail des approches et des modèles en éducation qui impliquent les efforts intellectuels partagés par les apprenants travaillant en petits groupes pour accomplir une tâche (Gafney et Varma-Nelson, 2007). Panitz (1996) introduit une définition de base de la collaboration comme étant une philosophie d'interaction où les individus sont responsables de leurs actions, de leurs l'apprentissage et ce, dans le respect des capacités et des contributions de leurs pairs. Ainsi, depuis les années 1980, les postulats des théories de Vigotsky (1978) présentent une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui est

perçu comme étant un processus social. Ce processus ancré dans la zone de développement proximal⁷ de l'élève, lui permet d'apprendre par le biais d'interactions sociales. En effet, les habiletés de pensée de haut niveau se développeraient par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs (Vygotski, 1985/1956/1933), les pratiques d'enseignement de la lecture mettant en avant plan les pratiques collaboratives impliquent que l'enseignant doive s'abstenir de poser des questions dans le seul but que les élèves arrivent à la bonne réponse. Il doit plutôt encourager des discussions exploratoires afin que les élèves puissent approfondir le sens de ce qu'ils lisent (Gavelek et Raphael, 1996). Du fait que la littératie se développe mieux par l'interaction sociale et le dialogue avec les pairs (Dowhower, 1999), les enseignants sont encouragés à générer des occasions d'échanges, de discussions, de confrontations d'idées et de questionnements, le tout favorisant la compréhension et l'interprétation (Daniels 2002 ; Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 2013). Ces occasions exercent une influence positive en matière d'intérêt, d'implication et d'habitudes de lecture chez les élèves (Guthrie et Davies, 2003). Ces interactions ancrées dans les pratiques collaboratives doivent donc prendre place en classe tous les jours afin de permettre aux élèves de développer leur écoute active et leurs réflexes de faire des interventions ne se limitant pas simplement à émettre des opinions personnelles. Il faut donc pousser les élèves à renchérir et construire en réaction aux commentaires de leurs pairs. Pour ce faire, il importe d'éviter le piège de restreindre cette authenticité des échanges en assignant des rôles et des responsabilités aux élèves (Fisher et Frey, 2004) comme c'est le cas dans le cadre des pratiques coopératives.

Or, force est de constater que les pratiques collaboratives sont rarement favorisées en contexte scolaire. Dans le cadre d'une étude longitudinale, Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, (2004) se sont intéressés à l'évolution de la compréhension en lecture chez des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire de classes ordinaires de français et de classes de cheminements particuliers en L1, sur une période de trois ans. Des observations

⁷Zone proximale de développement : zone se situant entre le niveau actuel des habiletés de l'élève et le niveau qu'il peut atteindre s'il reçoit le support nécessaire (Braunger et Lewis, 1998).

répétées dans chacune des classes ciblées par l'étude et impliquant 37 enseignants ont permis de relever que majoritairement, les enseignants font fréquemment usage de pratiques ancrées dans l'enseignement magistral, des pratiques centrées sur le questionnement des élèves et la réaction à leurs réponses. Somme toute, bien que les pratiques d'enseignement directes et explicites semblent permettre à l'apprenant de construire des connaissances déclaratives et procédurales, en contrepartie, ces pratiques permettent beaucoup moins l'apprentissage de connaissances conditionnelles de nature plus complexe (Talbot, 2012). À ce constat s'ajoute que la plus grande partie des recherches ciblant les pratiques efficaces en enseignement de la compréhension en lecture prennent ancrage dans le champ de recherche de l'univers anglo-saxon en L1 (Falardeau et Gagné, 2012) ainsi que des premiers apprentissages en lecture (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014). Devant ce constat, Goigoux (2016) s'est proposé d'évaluer l'impact des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages en français auprès des élèves du primaire en L1. Le rapport de son enquête française intitulée *Lire et écrire* (ELE), présente les résultats de cette recherche par observations directes menée dans 131 classes. Dans un premier temps, il a procédé à une recension des recherches portant spécifiquement sur les pratiques efficaces d'enseignement en compréhension de la lecture en L1. Toutes regroupées sous la catégorie de l'enseignement explicite, ces pratiques sont les suivantes :

- 1) l'approche par étayage pour chaque texte introduit où l'enseignant, initialement un guide dans la construction du sens, s'efface progressivement pour amener l'élève vers l'autonomie et la maîtrise dans cette activité (Duke, Pearson, Strachan et Billman, 2011) ;
- 2) l'offre de multiples rencontres avec un large éventail de textes (Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000) ;
- 3) le choix de textes intéressants campés dans différents contextes de lecture (Turner et Paris, 1995 ; Williams et coll., 2009) ;
- 4) l'orientation de l'attention des élèves sur la structure des textes et son lexique et ce de manière continue (Goigoux et Cèbe, 2013) ;
- 5) la prise en charge de l'enseignement des connaissances encyclopédiques (Hirsh, 2003) ;
- 6) la mise en place de discussions sur le texte (Murphy, Wilkinson, Soter et Hennessy, 2009) ;
- 7) le questionnement de haut niveau de compréhension et la promotion de l'engagement des élèves (Murphy et coll., 2009) ;
- 8) le travail de lecture et d'écriture introduit de manière intégrée et non isolée (Morrow, Tracey, Woo et Pressley, 1999) ;
- 9) la différenciation pédagogique (Connor et coll., 2009) et
- 10) l'observation ainsi que

l'évaluation des élèves effectuées sur une base régulière (Duke et al. 2011). Ainsi ces conclusions de Goigoux (2016) s'appliquant au domaine d'enseignement du français L1 s'arriment entièrement aux 10 éléments essentiels d'un enseignement efficace de la compréhension en lecture en anglais L1 tel que répertorié par Duke, Pearson, Strachan et Billman (2011) : 1) construire des connaissances disciplinaires, 2) fournir une exposition à un large étendu de textes, 3) proposer des textes et des contextes de lecture motivants pour les élèves, 4) enseigner des stratégies de compréhension de lecture, 5) enseigner les structures des textes, 6) engager les élèves dans des discussions autour du texte, 7) construire le vocabulaire et les connaissances linguistiques des élèves, 8) intégrer les activités de lecture et d'écriture, 9) observer et évaluer les progrès des élèves et finalement, 10) différencier les approches d'enseignement.

Somme toute, ces conclusions provenant du champ de recherche en L1 des univers anglo-saxon et francophone encouragent d'avoir recours à l'enseignement explicite et collaboratif. Il importe maintenant de savoir en quoi ces recommandations s'arriment aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture en L2.

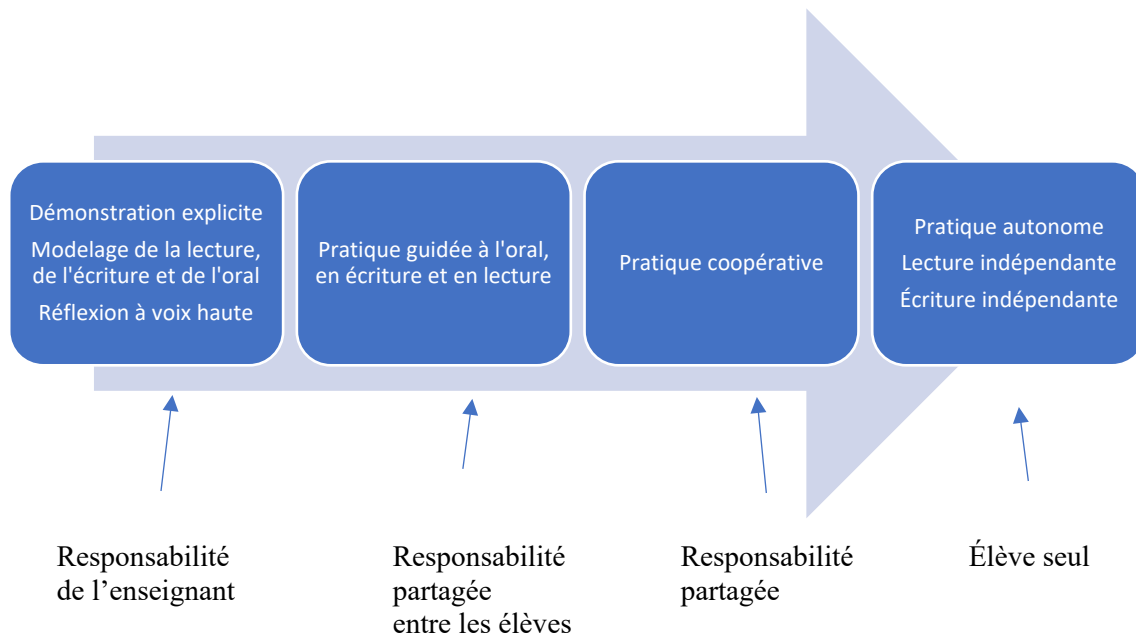
2.4 Pratiques d'enseignement efficaces de la lecture en L2

Le consensus actuel en matière de pratiques efficaces en enseignement de la lecture en L2 se résume ainsi : 1) promouvoir les compétences à reconnaître les mots ; 2) construire le vocabulaire ; 3) développer des stratégies de compréhension ; 4) construire la conscience des structures du discours ; 5) promouvoir des stratégies de lecture ; 6) pratiquer la fluidité ; 7) développer la quantité et la fréquence de lecture 8) encourager la motivation à lire et 9) combiner langue et contenu (Grabe, 2009, Stoller et al. 2013). Or, instaurer ces pratiques efficaces reste un défi. Pour y arriver, différents principes de l'enseignement efficaces sont adoptés et cible une fois de plus, l'enseignement explicite. Permettant de fournir le support nécessaire à l'apprenant en lecture en L2 par le biais de l'étayage, l'enseignant est alors un guide qui réagit à la discussion qui se déroule au fur et à mesure que la tâche en lecture progresse (Paran, 2008). Cette importance de l'encadrement des pratiques initiales de l'apprenant en contexte de L2 est d'ailleurs au cœur de l'enseignement des L2, peu importe la compétence ciblée. Dans une recherche-action en enseignement de l'écriture en FLS auprès d'élèves en contexte d'immersion, cet encadrement va du modelage de l'écriture à

la pratique partagée au cours de laquelle l'enseignant modélise le processus d'écriture avec l'aide des élèves. Par la suite, lors de l'écriture guidée, les élèves regroupés en équipe accomplissent une tâche de pratique d'écriture afin d'intégrer les nouvelles notions de manière de plus en plus autonome (Kristmanson, Dicks, Bouthillier et Bourgoïn, 2008). Cette importance de l'encadrement des pratiques initiales de l'apprenant en contexte de L2 se retrouve aussi au cœur de *l'approche intégrée* en immersion préconisée par Lyster (2016). Alors que *l'approche intégrée réactive* est spontanée, elle s'arrime aux interactions en classe afin de fournir aux élèves une rétroaction corrective à l'oral par le biais d'une approche par étayage souvent planifiée par une séquence IRÉ (Initiation, Réponse de l'élève et Évaluation de l'enseignant à l'oral). *L'approche intégrée proactive* pour sa part, s'arrime à des activités rigoureusement planifiées qui mettent l'accent sur des traits linguistiques et le contenu disciplinaire. Sa séquence d'enseignement est subdivisée en quatre phases : *la perception, la conscientisation, la pratique guidée et la pratique autonome*. Alors que la *perception* est la phase initiale de lecture ou d'écoute du texte au cours de laquelle l'élève se familiarise avec le contenu tout en percevant les traits linguistiques mis en évidence par l'enseignant, la phase de *conscientisation* pousse les élèves à prendre conscience des régularités des traits linguistiques observés. Par la suite, les phases de *pratiques guidée et autonome* sont consacrées à la production. La pratique guidée est encadrée par l'enseignant et souvent accomplie en équipe, question de préparer l'élève à accomplir de manière autonome la production attendue (Lyster, 2016). On observe ici la gradation du processus des pratiques, alors que la pratique guidée permet à l'élève de faire ses premiers réinvestissements des notions vues dans un processus de coproduction, qu'il soit oral ou écrit. Bref, le tout s'arrime étroitement avec l'enseignement explicite et les pratiques collaboratives. Une des rares démarches inscrivant l'enseignement de la lecture en L2 dans cette même mouvance est celle de Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy (2013) qui ont adapté au contexte de L2 le modèle de transfert progressif de la responsabilité du lecteur de Pearson et Gallagher (1983), afin de schématiser comment s'opère la construction d'un lecteur efficace en L2 (voir Figure 3).

Figure 3

Modèle de transfert progressif de la responsabilité (adapté de Pearson et Gallagher (1983) par Le Bouthillier et coll., 2013)



Ce modèle de transfert montre que l'enseignant apparaît au départ comme un lecteur expert, mais aussi, et surtout, comme un lecteur modèle. Responsable du modélage par le biais de sa réflexion à voix haute, l'enseignant modélise l'utilisation des stratégies (cognitives et métacognitives) qui lui permettent de construire sa compréhension de ce qu'il lit et de gérer sa perte de compréhension. Cette phase de lecture à voix haute engendre d'ailleurs une discussion avec les élèves qui se retrouvent alors plongés dans le processus de construction de la compréhension de ce qui est lu. Ciblant alors une stratégie de compréhension de lecture spécifique qu'il a enseignée explicitement, l'enseignant, modélise l'utilisation de cette stratégie pendant sa lecture à voix haute par le biais de la pratique partagée. Répondant aux questions des élèves et expliquant comment il se sert de cette stratégie afin de mieux comprendre ce qu'il lit, l'enseignant donne ensuite l'occasion aux élèves en grand groupe, d'utiliser cette stratégie de compréhension. La pratique partagée s'en suit alors et comporte un travail de collaboration entre l'enseignant et les élèves afin de réaliser une tâche en compréhension de lecture nécessitant l'utilisation d'une stratégie préalablement modélisée par l'enseignant. Le but ultime étant l'atteinte de la pratique autonome au cours de laquelle l'élève effectue alors une lecture indépendante, la

pratique guidée sert donc à outiller les élèves à entreprendre une tâche similaire par eux-mêmes avec l'aide de leurs pairs avant le faire par eux-mêmes.

Comme Roy (2017) le mentionne, pour devenir un lecteur efficace, l'apprenant en L2 a besoin de nombreuses occasions de lire, de parler de sa lecture et d'écrire. Il importe donc que l'élève soit plongé dans un processus de littératie équilibrée qui a recours à plusieurs formes de communication (orale, écrite, ou visuelle) permettant à l'élève de lire, écrire, parler, visualiser, représenter et réfléchir (Roy, 2017, p.79), le tout nécessitant majoritairement de se faire par le biais des pratiques collaboratives. À cet effet, Bouthillier et coll. (2013) ont identifié ces sept pratiques exemplaires de la lecture en contexte de L2 qu'ils identifient comme suit ; 1) lecture à voix haute ; 2) lecture partagée ; 3) lecture guidée ; 4) lecture en collaboration ; 5) lecture indépendante ; 6) lecture individuelle et 7) l'étude de sons et de mots. De cette répartition, il est étonnant de constater la distinction faite par ces auteurs entre la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture collaborative, cette dernière étant qualifiée comme étant un dispositif d'enseignement de la lecture. Or, ces dispositifs d'enseignement sont des structures qui permettent d'organiser le déroulement des activités d'apprentissage, et il est aussi possible de les catégoriser selon le type de regroupement qu'ils mobilisent : classe entière, sous-groupes, dyades, ou individuel (Morin et coll. 2011). Par le fait même, on peut aussi les catégoriser selon le degré de soutien apporté par l'enseignant. Adé (2011) explique d'ailleurs que l'enseignant est un concepteur de dispositifs servant à la fois à guider une réponse attendue et à entraîner des actions chez les apprenants. Ainsi, les dispositifs de lecture misant principalement sur la collaboration entre les élèves se rattachent soit à la pratique partagée⁸ ou la pratique guidée⁹.

⁸ **Lecture partagée** : Alors que les stratégies ciblées sont enseignées explicitement par l'enseignant, le but est de rendre explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur efficace. Le rôle de l'enseignant est de guider les élèves dans leur première utilisation de la stratégie enseignée et d'effectuer un retour réflexif en grand groupe sur l'utilisation de cette stratégie pour assurer la rétention et le transfert.

⁹ **Lecture guidée** : lecture en sous-groupe par les élèves. L'enseignant agit comme guide dans ce processus de lecture en intervenant régulièrement auprès des élèves en difficulté et s'assurant que le contexte de la lecture permet aux élèves d'être dans leur zone proximale de développement.

Les travaux de Giasson (2000) en L1 permettent d'observer que les dispositifs en lecture sont divisés en deux catégories : familiale et scolaire. Cette dernière catégorie comporte d'ailleurs six dispositifs ; 1) coin de lecture ; 2) lecture personnelle ; 3) lecture à haute voix ; 4) discussion autour des livres ; 5) réaction écrite ; 6) cercle de lecture en classe (MELS, 2009). Comme décrit par Lévesque et Lavoie (2007), le coin lecture et la lecture personnelle sont des dispositifs reposant sur la logistique d'aménagement de l'horaire des classes et de l'espace classe, le dispositif de lecture à haute voix est surtout utilisé afin d'assurer le modelage, tel que mentionné précédemment. Ainsi, que ce soit la discussion autour des livres ou la réaction écrite et le cercle de lecture en classe, ces dispositifs ont pour but d'impliquer activement l'élève dans la lecture en plus de lui faire prendre position autant dans le processus de lecture que dans la quête de sens de ce qui est lu. Alors que le dispositif de la *réaction écrite* permet à l'élève de réagir par écrit au texte lu et se fait individuellement, la *discussion autour des livres* et le *cercle de lecture* prennent ancrage dans l'approche collaborative.

Un parallèle est donc intéressant à faire entre ces dispositifs en *lecture* prenant ancrage dans l'approche collaborative et l'approche communicative. En effet, depuis les années 1980 par le biais de jeux de simulation et de prises de paroles, l'approche communicative est l'approche dominante en L2. S'arrimant aux trois filons qui la constituent, l'approche communicative englobe l'approche coopérative, l'approche collaborative et les interactions (Oxford, 1997). Or tel que mentionné précédemment, l'apprentissage coopératif fait principalement référence à un ensemble d'objectifs et de techniques hautement structurés alors que l'apprentissage collaboratif est pour sa part ancré dans le socioconstructivisme et démontre une orientation moins technique, moins prescriptive et donc, beaucoup plus orientée sur l'intégration culturelle de l'apprenant en L2 (Oxford, 1997). Force est de constater qu'en contexte de L2, le domaine de la recherche en lecture décrit majoritairement la lecture comme étant le produit de connaissances cognitives et linguistiques, concevant la lecture comme étant individuelle et non comme étant une activité interpersonnelle et collaborative (Grabe, 2009 ; Hinkel, 2006). À cet effet, Commander et Guerrero (2013) recommandent que ce domaine de recherche se penche sur les processus de compréhension en lecture impliquant les activités interactionnelles et collaboratives qui aboutissent à la co-construction de sens entre les lecteurs. Notant que les

interactions permettent aux apprenants de partager leurs interprétations de ce qu'ils ont compris, Palinscar et Brown (1984) soulignent que du même coup, les apprenants étoffent leur compréhension par le biais d'activités les amenant à prédire, questionner, clarifier et résumer ce qu'ils ont lu.

Ces interactions sont donc essentielles au sein d'une communauté d'apprenants de L2 puisqu'elles permettent que les informations culturelles et linguistiques soient mieux assimilées par le biais d'une réflexion avec d'autres personnes (enseignants, pairs, locuteurs, etc.) (Scarcella et Oxford, 1992). Cette interaction sociale joue donc un rôle central dans le processus d'acquisition des langues (Pekarek, Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008) alors que la qualité des interactions dans la classe de L2 dépend des tâches proposées aux apprenants, de leur désir de communiquer entre eux, de la dynamique du groupe et du style d'apprentissage de ces apprenants. Ainsi, la lecture en L2 est considérée comme étant un processus interactif basé sur les théories de lecture en L1 (Grabe, 2009, 2013 ; Grabe et Stoller, 2011), où les interactions sont soit reliés à l'utilisation des processus de bas et de haut niveau en lecture ou encore aux schémas spécifiques de chaque lecteur (ses connaissances en littérature, ses connaissances antérieures, sa langue maternelle et sa relation aux textes dans la L2). Cette conception des interactions en lecture en L2 ne prend pas en compte les interactions dans lesquelles le sens est coconstruit par le biais des processus sociaux et d'activités de lecture collaboratives (Commander et Guererro, 2013). Tandis que les simulations, jeux de rôles, activités ludiques, et l'utilisation de médias électroniques sont des tâches qui encouragent les interactions dans la classe de L2 (Oxford, 1997), l'approche par projet est de plus en plus favorisée dans la classe de L2. À cet effet, les tâches actionnelles¹⁰ préconisées depuis 2000

¹⁰ Les tâches actionnelles sont des actes intentionnels dans des contextes, des situations et des circonstances de la vie courante où l'élève pourrait facilement se retrouver. (...). Pour accomplir ces tâches actionnelles, les élèves doivent connaître la langue et savoir s'en servir à bon escient dans un contexte culturel ou social particulier. Ces tâches sociales constituent des actes de parole, c'est-à-dire des mots et des groupes de mots qui permettent de communiquer dans un but précis dans le cadre d'interactions de la vie courante comme s'excuser, saluer, demander, se plaindre, inviter, faire un compliment, refuser et ainsi de suite. Les tâches actionnelles engagent activement les apprenants dans des communications significatives, pertinentes, difficiles, mais tout de même réalisables, qui visent des résultats identifiables, concrets et pratiques. Les élèves peuvent vérifier le progrès accompli vers l'acquisition de compétences langagières en évaluant leur aptitude à accomplir des tâches concrètes (« Je sais comment demander des détails sur un produit dans un magasin de produits électroniques et poser des questions sur la mise de côté en utilisant correctement les verbes vouloir, devoir et prendre. ») plutôt que leur aptitude à réussir un test de grammaire sur les verbes (« Je peux conjuguer les verbes irréguliers vouloir, devoir et prendre au présent et au conditionnel. ») (Services des programmes d'étude Canada, p.5, 2015).

(*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*), sont de plus en plus mises en avant-plan en matière d'apprentissage de la L2 et la LÉ. Ces tâches actionnelles vont au-delà de la simulation ou du jeu de rôles et plongent l'apprenant de L2 dans une action authentique, souvent liée au monde du travail (Puren, 2006). Or, si ces pratiques ancrées dans les tâches collaboratives et authentiques semblent favoriser l'engagement envers la lecture en L2, encore faut-il que les apprenants y soient suffisamment exposés en classe.

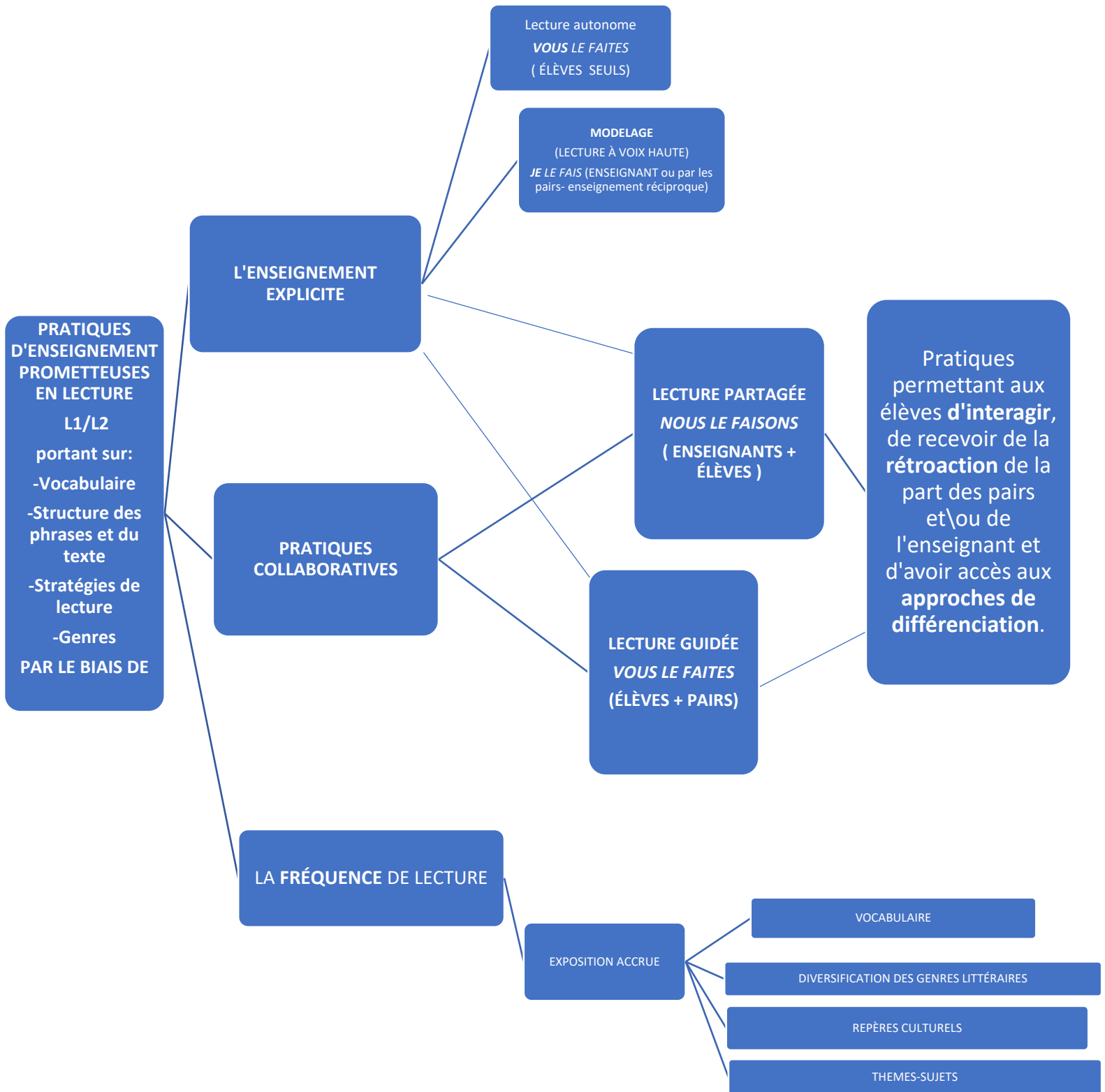
Somme toute, on observe que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension et le support de l'enseignant afin d'amener l'élève à faire des inférences pour comprendre le nouveau vocabulaire contribue directement à améliorer la compréhension du lecteur en L2 (Proctor, Dalton et Grisham, 2007) tout comme c'est le cas en L1 (Bissonnette et collègues, 2013). Or, il appert qu'outre l'enseignement explicite, les pratiques collaboratives et la fréquence de lecture constituent aussi des pratiques prometteuses en lecture en L2.

2.5 Principes communs des pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture en L1 et L2

De toute évidence, il y a de nombreux principes en commun entre la lecture en L1 et en L2 en termes d'enseignement efficace. Les processus sont similaires en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2) (Grabe, 2001) et les pratiques exemplaires le sont aussi entre la L1 et la L2 lorsqu'elles sont adaptées au contexte de L2 (Peregoy et Boyle, 2005). Bouthillier, Bourgoin, Dicks, Kristmanson et Roy (2013) en font d'ailleurs une démonstration efficace dans leur adaptation en contexte de L2 du modèle de transfert progressif de la responsabilité du lecteur de Pearson et Gallagher (1983). Ainsi, une carte conceptuelle intitulée *Récapitulatif des pratiques d'enseignement prometteuses en lecture L1/L2* résume les éléments clés de ces pratiques présentées jusqu'ici tout en démontrant en quoi elles se recoupent (voir [Figure 4](#)).

Figure 4

Récapitulatif des pratiques d'enseignement prometteuses en lecture L1/L2



Ainsi, la section qui suit se penche plus spécifiquement sur les pratiques d'enseignement prometteuses auprès des lecteurs adolescents masculins afin d'identifier ce qu'elles ont en commun avec les pratiques d'enseignement prometteuses en lecture en L1 et en L2 que nous venons de voir.

2.6 Pratiques d'enseignement prometteuses auprès des lecteurs adolescents

Dressant une revue des 15 éléments clés à mettre en place en matière d'enseignement efficace en littératie auprès des adolescents du secondaire, Biancarosa et Snow (2006) ont identifié deux catégories d'interventions à prendre en compte : les pratiques pédagogiques et les ressources, le tout rappelant qu'il est peu probable que des pratiques efficaces puissent être mises de l'avant si les ressources matérielles et logistiques ne sont pas accessibles. Priorisant les pratiques efficaces en tant qu'éléments les plus importants pour influencer favorablement les résultats des adolescents en littératie, ces chercheurs les présentent comme suit : 1) l'enseignement explicite, 2) l'apprentissage collaboratif, 3) le tutorat stratégique¹¹, 4) la diversification des textes, 5) la composante technologique, 6) l'évaluation formative continue, 7) l'enseignement intégrant le contenu et 8) les activités favorisant l'apprentissage autorégulé¹² et la motivation. À cet effet, les recherches en enseignement de l'écriture démontrent l'avantage de présenter aux apprenants des tâches et des ressources authentiques transposables dans la vie de tous les jours des adolescents et pouvant être utilisés par eux en dehors de leurs cours (Behizadeh, 2015).

¹¹ Le tutorat est considéré comme stratégique alors que l'élève ayant besoin d'aide pour l'acquisition de connaissances critiques dans le programme d'enseignement, doit aussi apprendre « comment apprendre ». Le but du tutorat stratégique est de permettre aux adolescents d'effectuer de manière autonome des tâches similaires dans un avenir rapproché. Ces élèves devraient donc avoir la possibilité de participer au tutorat, non seulement pendant la journée scolaire mais aussi dans les classes d'enseignement général. (Biancarosa et Snow, 2006)

¹² Apprentissage autorégulé : les travaux de Zimmerman (2000) expliquent que l'autorégulation n'est pas une habileté mentale ou une performance académique mais bien un processus impliquant la motivation et la conscience de l'apprenant, le tout lui permettant de gérer la réalisation de son apprentissage de façon autonome.

2.6.1 Authenticité

Comme le souligne Wiggins (1990) les évaluations authentiques permettent aux élèves d'être des interprètes efficaces de leurs connaissances acquises en plus de leur permettre de créer des réponses, des performances ou des produits peaufinés et approfondis qu'ils pourront justifier. Ces caractéristiques sont non négligeables à l'adolescence. Tandis que les adolescents ont besoin d'être plongés dans une situation authentique du domaine de formation, et ce, tout en étant guidés par des experts dans ce processus, l'authenticité reste l'un des cinq principes clés de la planification de l'enseignement de la lecture dans une approche de littératie destinée aux adolescents (Catterson et Pearson, 2017). En effet, l'authenticité des lectures arrimées aux expériences de lecture de la vie de tous les jours motive les adolescents dans le processus d'écriture de textes authentiques. Valorisant une expérience qui leur est utile dans la « vraie vie » en dehors de la salle de classe, cette authenticité se doit donc d'être assurée auprès des adolescents sur deux plans : 1) l'activité/la tâche d'écriture et de lecture et 2) l'authenticité du support utilisé pour cette tâche. À ce sujet, Purcell-Gates, Duke et Martineau (2007) parlent d'ailleurs de l'urgence d'introduire des littératies authentiques. Cette authenticité ne se limite donc pas seulement aux textes aux adolescents. La modalité de ces textes (voir leur multimodalité) est donc un autre élément à considérer.

2.6.2 Littératie multimodale

La littératie numérique étant omniprésente dans notre monde, l'enseignement de la lecture sans mettre à contribution la technologie numérique en réseau et les textes numérisés n'est pas digne d'un enseignement du 21^e siècle (Knobel et Lanshear, 2014). Force est de constater que les adolescents sont au quotidien en contact avec une multitude de sources d'information et de loisir provenant des médias numériques (Eken, 2002). Cette dimension authentique de la façon dont les élèves devront lire dans la poursuite de leurs études et leurs carrières (Warschauer et Matuchniak, 2010) ne peut être mise à l'écart dans une approche pédagogique favorisant l'authenticité en matière de lecture. Ainsi, l'authenticité d'un texte se mesure par les usages que pourront en faire les élèves lors de leur parcours (scolaire, vie et carrière) en tenant compte de la qualité de l'apport de cette lecture (Catterson et Pearson, 2017). Cette réalité confirme que les enseignants doivent

absolument s'intéresser à la manière de développer des expériences d'apprentissage pour les élèves qui intègrent la littératie définie de façon plus traditionnelle aux nouvelles formes de littératies en ayant recours aux sites Web, aux blogues et autres ressources numériques (Jewitt et Kress, 2003). Comme le mentionne Walsh (2008), cette intégration de l'image, du texte et du son constitue un changement de paradigme de l'écrit « classique » à l'écrit « multimodal »¹³ et cette émergence actuelle de la littératie multimodale exige de repenser les pratiques pédagogiques liées aux actes de communication (lire, écrire et dire) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Cette dimension de multimodalité prend d'ailleurs tout son sens en contexte d'enseignement du FLS au secondaire alors que le programme ministériel rappelle que le texte peut donc être lu, vu, entendu. Ce texte qui est porteur de sens peut donc prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte¹⁴ et peut donc arborer ou non une dimension médiatique (MELS, 2006). Dans le champ de recherche anglo-saxon, on parle d'ailleurs des *nouvelles littératies* comme étant des pratiques en littératie exercées via les nouveaux médias et le multimédia comme l'utilisation de blogues, de *fan fiction*, de jeux vidéo, de sites Web, de réseaux sociaux en ligne, pour ne nommer que ces différents supports (Coiro et al.2008).

Cette réflexion se poursuit d'ailleurs dans ce champ de recherche francophone alors qu'il est question d'une *littératie médiatique multimodale* (LMM), cette conception augmentée de la littératie qui inclut maintenant la diversité des modes exploités aussi bien du côté des textes que des dispositifs sémiotiques. Cette LMM cible aussi la capacité des apprenants à recourir aux ressources numériques pour comprendre et créer à l'aide de combinaisons sémiotiques qui se font en outre, via l'écrit, l'image et le son. Elle est de surcroît associée aux gestes propres au numérique que sont l'interaction, la navigation et la manipulation (Lacelle, Richard, Martel et Lalonde, 2019) ainsi qu'aux compétences qui permettent aux apprenants de s'approprier les informations multimodales consultées, de décoder le message et de le comprendre pour accroître des savoirs existants ou en structurer de nouveaux (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015). Tandis que Lebrun et

¹³ Cette multimodalité consiste en un ensemble des possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, musique, sonorités, parole) Buckingham (2003).

¹⁴ Un texte mixte combine deux formes de communication ou plus (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint, etc.) (MELS, 2006).

collègues (2019) expriment que la didactique du français doit s'ouvrir aux nouveaux objets d'enseignement/apprentissage via des pratiques d'enseignement qui prennent en compte le contexte numérique et l'évolution socio technologique, ces chercheurs suggèrent de repenser les espaces et les moyens de communication et d'apprentissage. Sachant que les actions du quotidien nécessitent de plus en plus d'écrire dans des situations de plus en plus diversifiées et complexes (Delarue-Breton et Bautier 2015), il appert que cette LMM peut de moins en moins être écartée dans l'équation de l'authenticité en lecture qui touche la dimension des lectures faites dans la vraie vie en dehors de la salle de classe. Cette authenticité s'arrime d'ailleurs étroitement à l'approche expérientielle qui préconise la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer (Legendre, 2006), ce qui ne va pas sans faire écho au processus d'immersion.

2.6.3 Approche expérientielle

Trouvant ses fondements dans les travaux de Dewey (1938) et de Kolb (1984) qui s'intéressent à la signification de l'expérience vécue de l'apprenant et son engagement ainsi qu'au processus d'autoréflexion qui en découle, l'approche expérientielle permet de vivre soi-même une situation authentique dans laquelle se pose un problème réel et ainsi, faire des observations sur l'expérience vécue en réfléchissant à leurs significations (Kolb, 1984). Ainsi, l'enseignement expérientiel est un modèle d'apprentissage qui mise sur la participation à des activités ciblant des contextes étroitement ancrés dans les connaissances à acquérir et les habiletés à développer. (Legendre, 2007). Cette approche semble d'ailleurs avantager les apprenants plus âgés qui ont besoin d'un apprentissage contextuel et d'expérimenter personnellement la valeur d'un sujet pour se motiver à apprendre (Cantor, 1995). Similairement, un des principes pour répondre aux besoins spécifiques des adolescents en matière de littérature porte sur l'importance de relier la lecture à leur vie personnelle et aux apprentissages faits à l'extérieur de l'école (Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alverman, 2006). En définitive, les pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture qui suscitent un engagement et un enthousiasme de la part des adolescents, ont en commun de favoriser leur participation active. Cette participation active comporte d'ailleurs souvent la possibilité pour eux de faire des choix.

2.6.4 Choix

Le choix des lectures est toutefois rarement au rendez-vous dans le cadre des cours alors que pratiquement chaque livre, article, histoire, texte, poème, chapitre et roman que lisent les élèves pendant leurs douze ou treize premières années de scolarité, est assigné par un enseignant. Or, comme le mentionne Daniels (2002), les élèves ont besoin de vivre des occasions leur permettant de développer leurs propres goûts en matière de lecture, et par le fait même, d'être interpellés par des sujets qui suscitent en eux, curiosité et enthousiasme. En donnant l'occasion aux élèves de choisir, ils apprennent à prendre leurs responsabilités afin de trouver, choisir et entreprendre des lectures plutôt que de s'attendre à ce que les enseignants ou les autres adultes choisissent à leur place. Puisque le choix de lecture fait partie intégrante des habitudes d'un lecteur expert, il importe donc que l'enseignant exige des élèves de développer cette compétence à bien choisir ses lectures. À défaut de le faire, c'est la dépendance et l'impuissance qui sont encouragées chez l'apprenant en matière de lecture (Daniels, 2002). Ainsi, donner des choix de lecture aux adolescents leur procure une liberté tout en les encourageant à faire des liens entre ce qu'ils apprennent, leurs connaissances antérieures et leurs champs d'intérêt autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école (Sturtevant et coll., 2006). En effet, pouvoir choisir leurs lectures leur permet de choisir des textes qu'ils veulent vraiment lire incluant des magazines, des livres de blagues, des albums, des mangas et des textes numériques (Gabriel, Allington et Billen, 2012 et Lee, 2011). Or, pour ce faire, les élèves ont besoin d'être exposés à un éventail équilibré de lectures, allant du matériel sélectionné par l'enseignant et le matériel qu'ils ont eux-mêmes choisi en matière de lecture (Zemelman, Daniels et Hyde, 2012). La réalité est que cet éventail de choix n'est guère représenté en classe, car plusieurs de ces livres sont jugés comme étant hors normes et ne sont pas considérés comme étant du matériel pédagogique ou littéraire (Carnet du savoir, 2009). À cet effet, il semble y avoir consensus sur l'importance d'élargir cet éventail alors que varier les genres¹⁵ constitue une piste de solution envisagée dans le référentiel d'intervention en lecture auprès des adolescents (MELS, 2012). O'Brien et Dillon (2014) rappellent d'ailleurs que le choix de textes engageant auprès des élèves devrait faire partie intégrante de l'enseignement et être

¹⁵ Les genres peuvent être définis comme étant des productions langagières sans forme figée selon les dominantes suivantes : argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, dramatique, poétique (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013).

privilegié aux traditionnels manuels scolaires. De plus, ces lectures inspirantes et engageantes pour les élèves ne devraient pas avoir pour but de leur faire répondre à des questions ou d'écrire un résumé de lecture, mais devraient plutôt promouvoir des activités engageantes et authentiques telles l'écriture d'un blogue ou la production d'un projet multimédia. Ce type d'activités pousse constamment les élèves à faire des choix allant des partenaires d'équipe, de la trame du récit ou du compte-rendu à la description des étapes de réalisation du projet.

Somme toute, deux catégories d'interventions sont à prendre en compte si on souhaite intervenir efficacement auprès des élèves : les pratiques d'enseignement et les ressources (Biancarosa et Snow, 2006). Ayant observé que la majorité des adolescents âgés de 12 à 18 ans qui éprouvent des difficultés en lecture qui découlent surtout d'un concept de soi négatif en tant que lecteur, Garbe, Holle, et Weinhold (2010), soulignent que les pratiques d'enseignement efficaces doivent avoir comme but commun de permettre la construction du sentiment d'efficacité personnelle de ces lecteurs adolescents en plus, de susciter un engagement et une participation active de leur part. Cet engagement et cette participation active s'amorcent souvent par la possibilité pour eux de faire des choix (Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alverman, 2006 ; O'Brien et Dillon, 2014). À ce constat s'ajoute l'importance de l'authenticité des tâches et des lectures sur la réussite des élèves plus âgés (Purcell-Gates et coll. 2007). Il semble donc essentiel que ces tâches soient ancrées dans des activités authentiques reflétant les intérêts et le vécu des adolescents (Catterson et Pearson, 2017), le quotidien des adolescents étant intrinsèquement lié aux médias numériques (Eken, 2002).

Bien qu'inspirantes, l'ensemble de ces recommandations cible les adolescents en général. Il importe maintenant de savoir si ces pratiques d'enseignement peuvent être recommandées spécifiquement auprès des adolescents masculins comme nous le verrons dans la section qui suit.

2.7 Pratiques d'enseignement de la lecture prometteuses auprès des adolescents masculins

Peu de recherches ont porté spécifiquement sur les pratiques d'enseignement auprès des adolescents masculins. Dans le cadre d'un projet de recherche sous la gouverne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE, 2009), une étude à grande échelle ciblant des garçons de la maternelle à la 8^e année du secondaire et s'échelonnant de 2005 à 2008, a impliqué cent-trois équipes d'enseignants (703 enseignants au total) provenant de cent-quarante-cinq écoles des conseils anglophones de l'Ontario. Cette étude a permis de cibler douze stratégies d'enseignement qui favorisent les capacités de lecture et d'écriture des garçons et leurs attitudes à l'égard de la lecture et de l'écriture :

- 1. Utiliser une plus grande variété de matériel de lecture.*
- 2. Utiliser des approches de différenciation.*
- 3. Reconnaître le pouvoir de la discussion*
- 4. Mobiliser le pouvoir des activités et des interactions sociales et de groupe.*
- 5. Utiliser le pouvoir de la technologie.*
- 6. Écouter les garçons et leur donner de nombreux choix.*
- 7. Encourager l'engagement et la motivation des élèves.*
- 8. Avoir recours aux méthodes tactiles et kinesthésiques.*
- 9. Utiliser la modélisation et les modèles.*
- 10. Différencier et adapter l'évaluation.*
- 11. Impliquer les parents / tuteurs.*
- 12. Utiliser des regroupements non mixtes.*

(Traduction libre, Boys' Literacy Teacher Inquiry Project, p. 33, 2009)

Or, bien que ces stratégies proposées s'adressent en partie aux garçons du secondaire, elles émanent d'une recherche ne les ayant ciblées qu'en partie (Oise, 2009). En revanche, la recherche de Smith et Wilhelm (2006) a eu pour objet de recherche principale de s'intéresser spécifiquement à la population des lecteurs adolescents masculins. S'intéressant aux expériences en lecture de cette population et souhaitant identifier les principes qui les régissent, ces chercheurs se sont inspirés de la théorie de

*l'expérience optimale*¹⁶ (Czikszentmihaly, 1990). Leur recherche leur a permis tout d'abord de constater que les garçons ont besoin de ressentir un sentiment de compétence (SEP) et aussi de ressentir un certain contrôle sur ce qu'ils vivent. Un autre constat est celui que les garçons ont besoin d'être exposés à un défi dont le niveau de difficulté leur est approprié en plus d'avoir besoin de recevoir des consignes et des rétroactions précises et immédiates. Finalement, ces chercheurs constatent l'importance pour les garçons de vivre la lecture sous forme de dimension sociale, ce qui n'est sans doute pas étranger à leur besoin de ressentir le plaisir en s'engageant dans une expérience immédiate (Smith et Whilhelm, 2006). Ainsi, comme résumant Smith et Whilhelm (2014) pour que les activités en lecture soient profitables auprès des adolescents masculins, elles doivent permettre à ces élèves de ressentir la compétence nécessaire à accomplir la tâche et faire de la lecture une activité sociale. La section qui suit se penche sur ces recommandations.

2.7.1 Promouvoir la compétence nécessaire à accomplir la tâche en lecture

À l'heure actuelle, on constate que les études sur la motivation et l'engagement en lecture considèrent de plus en plus la façon dont les personnes perçoivent leur compétence à lire (Bandura, 2006) et le niveau de contrôle qu'elles considèrent avoir dans le cadre de leur pratique de la lecture (Wentzel et Wigfield, 2007). Bien que ces conclusions s'appliquent à tous les apprenants, il appert que les adolescents masculins accordent une importance très marquée au sentiment de compétence ressenti en lecture. Ainsi, les adolescents masculins préfèrent dire que lire est stupide plutôt que de démontrer leur incompetence à lire. Cette importance accordée au sentiment d'être compétent se retrouve d'ailleurs toujours au cœur du plaisir et de l'engagement des activités dans lesquelles ils s'investissent (Smith et Whilhelm, 2006). Ainsi, miser sur la progression des compétences en lecture s'avèrerait particulièrement efficace auprès d'eux. En effet, cette approche permettrait de développer leurs compétences en lecture par le biais d'une sélection variée de textes signifiants, au lieu d'imposer des textes littéraires traditionnels loin de leurs champs d'intérêt et de leur réalité de garçons vivant dans une société contemporaine (Sulkunen, 2013). Il importe donc de leur présenter des textes de plus en plus difficiles et de leur faire dans des contextes

¹⁶ Le sentiment d'accomplissement ressenti lorsqu'un individu a développé la compétence nécessaire à relever un défi lui étant significatif.

stimulants et attrayants pour eux (Brozo, 2010). Cantey, Bach et Bickmore (2010) considèrent d'ailleurs que la variable la plus stimulante pour susciter l'intérêt à lire chez les garçons est de leur permettre de choisir le texte à lire. En effet, le fait de pouvoir choisir ce qu'ils lisent fait en sorte que les adolescents masculins sont plus enclins à lire, surtout lorsqu'une démarche de recherche d'informations liées à des connaissances à acquérir constitue la trame de fond de cette démarche en lecture. Ce choix des lectures ainsi que de poursuivre ou non une lecture met directement en jeu les dimensions du plaisir de lire chez les garçons. Ces constatations concordent avec l'étude de Ivey et Broaddus (2001) auprès de plus de 1800 collégiens au cours de laquelle ils ont pu relever que les trois critères de lecture les plus importants pour les garçons étaient 1) le but de la lecture ; 2) l'espace physique et temporel consacré à la lecture individuelle et 3) le fait d'avoir accès à un choix abondant de textes. Somme toute, ces répondants ont mentionné en majorité (près de 74% d'entre eux) que la salle de classe n'est pas considérée comme un endroit pour trouver du bon matériel de lecture. Ces conclusions corroborent celles de Millard (1997) qui souligne que les choix de textes proposés en classe ne correspondent pas aux goûts de lecture des garçons.

Du fait que les garçons démontrent une préférence à lire des bandes dessinées, des textes humoristiques, des textes de science ou de science-fiction et des rubriques sportives dans les journaux (Lebrun, 2004 ; Smith et Whilhem, 2002), certains types de textes plus complexes à comprendre sont nettement moins attrayants pour des lecteurs peu compétents parmi lesquels figure un nombre largement supérieur de garçons. De plus, on constate notamment que les garçons sont attirés par les genres de textes alternatifs, tels les romans illustrés et les bandes dessinées en plus des médias numériques (Bitz, 2004 ; Jacobs, 2007). À ce sujet, une étude à grande échelle ciblant les habitudes de lecture de 1 340 élèves américains de 5e à 8e année a permis d'observer que 54% des élèves masculins ont désigné les bandes dessinées comme étant leur choix préféré de lecture (Hughes-Hassell et Rodge, 2007). Il serait donc logique de trouver autant de liens possibles entre ce qui les interpelle et les thèmes présentés en classe. De ce fait, la lecture de guides d'utilisation de véhicules et d'ordinateurs, d'étiquettes de vêtements, de romans graphiques et même de graffitis de gangs peut constituer des textes d'introduction et de transition en matière de lecture pour

les garçons éprouvant des difficultés à lire et par le fait même, une aversion pour la lecture (Aronson, 2001). À cet effet, Sullivan (2009) dit que les garçons voient souvent les livres non pas comme un moyen de trouver des informations spécifiques, mais plutôt comme un moyen de mieux comprendre le monde qui les entoure d'où l'importance à accorder aux différents genres de textes. Or le choix du format et du support de lecture occupe lui aussi une place de plus en plus importante auprès de cette population.

À cet effet, en 2009, l'Irlande et la Corée furent les deux seuls pays à avoir administré la version numérique de l'épreuve PISA. Les résultats obtenus pour les épreuves de compréhension de lecture ont démontré une réduction de l'écart des résultats entre les filles et les garçons en compréhension de lecture dans ces deux pays par rapport aux résultats des années précédentes (Pisa, 2009). Ainsi, il semblerait que l'utilisation de textes numériques et de médias alternatifs favoriserait les garçons et les filles. Ceci s'expliquerait par le fait que l'intérêt des garçons pour les nouveaux médias et les textes numériques devrait être exploité pour soutenir leurs efforts à lire des textes en contexte scolaire ce qui renforcerait leurs compétences en littératie (Newkirk, 2006).

Or, il importe aussi d'accorder aux élèves le choix du modèle des comptes-rendus de lecture. Bien que nous sachions que la majorité des adolescents masculins vivent littéralement leur quotidien par le biais du Web et sont les internautes les plus actifs, utilisant et créant des formes de discours numériques, ces aptitudes sont rarement mises à contribution et auraient avantage à l'être dans les milieux scolaires. Les enseignants doivent donc trouver des moyens d'intégrer ces nouvelles littératies qui sont plus participatives et collaboratives, et par conséquent, moins sous format *papier* et *individuels* que les littératies conventionnelles (Knobel et Lankshear, 2014). Somme toute, l'inclinaison des garçons à communiquer par des moyens numériques et sociaux ; de créer des documents hypertextes ; d'interpréter et penser de façon critique à propos de ce qui les intéresse, allant de la musique aux jeux vidéo en passant par les sites Web (Brozo, 2010) doit être mise à contribution. De plus, leur accorder le choix du mode des comptes-rendus de lecture serait aussi à privilégier.

À ce sujet, O'Brien et Dillon (2014) soulignent qu'il importe de présenter aux adolescents des options plus engageantes que les traditionnels questionnaires, résumés et synthèses afin de vérifier la compréhension en lecture des élèves, les choix plus engageants auprès d'eux se définissant souvent par l'intégration des ressources technologiques. Il n'y a qu'à penser à l'explosion des centaines de milliers de vidéos *YouTube*, créées par des élèves, des enseignants et des gens ordinaires et téléchargées pour des raisons éducatives, personnelles, politiques et autres (Albers et Sanders, 2010). Un projet de recherche requiert souvent des élèves d'utiliser un large éventail de ressources médiatiques allant du texte imprimé au texte numérique afin de trouver de l'information. Un tel projet exige aussi des élèves de synthétiser cette information et de la partager sous forme de textes multimodaux, ce qui a pour effet de promouvoir leur engagement dans la tâche de lecture. De plus, ce type de projet implique une fois de plus, de nombreux choix à faire par les élèves allant du choix des partenaires d'équipe, des grandes idées du projet, des grandes lignes du scénario et des procédés qui seront utilisés pour le rendu, le tout en établissant des échéanciers impliquant toutes les étapes du projet et chacun des membres de l'équipe (O'Brien, 2012).

Somme toute, bien que les garçons adolescents désirent être placés en situation de relever des défis, la vérité est qu'ils souhaitent surtout que ces défis leur soient lancés dans des contextes dans lesquels ils ont espoir de pouvoir s'améliorer à défaut de pouvoir réussir. Si un défi leur apparaît trop grand, les garçons ont tendance à l'éviter et à se replier sur des champs d'activités dans lesquelles ils ressentent un sentiment d'efficacité personnelle (Smith et Wilhelm, 2002). Langer (2009) parle d'ailleurs de ces contextes qui influencent directement la littératie chez les adolescents. Rappelant que la classe est à la fois une communauté d'apprentissage et un regroupement social, elle souligne que les pratiques efficaces d'enseignement sont visibles dans ces classes même lorsque les élèves n'y sont pas. En effet, les productions des activités et tâches accomplies par ces élèves tapissent les murs de ces classes ; photographies, illustrations et projets de toutes sortes. Lorsque les élèves sont présents, on entend leur voix et leur engagement alors qu'ils participent à des discussions autour des sujets proposés, débattant de leurs idées avec enthousiasme. Ce contexte de la classe est étroitement lié selon elle, à un contexte d'apprentissage critique et créatif, dans lequel les élèves construisent leur compréhension et leurs connaissances qui évoluent sans cesse, par le biais de mises en scène, de discussions, d'écrits, d'activités

médiatiques ou autres. Finalement, Langer (2009) traite de la dimension affective de la classe, cet environnement social dans lequel se passent des interactions. Il relève l'importance d'encourager via les pratiques d'enseignement, des interactions au cours desquelles les élèves s'entraident, se corrigent, se lancent des défis. Bref, dans ce contexte précis, les élèves forment un groupe de collègues et ressentent un sentiment d'appartenance et de confiance lors de leurs interactions et apprentissages au sein de ce groupe, et ce, bien qu'ils ne soient pas amis en dehors de l'école. À l'inverse, lorsque ces interactions sont absentes au sein de la classe, on observe que les élèves travaillent souvent seuls, ont peu d'occasions d'apprendre à se connaître entre eux en tant qu'apprenants tandis que les enseignants misent majoritairement sur la matière à couvrir dans le cadre du cours, par le biais de pratiques d'enseignement se situant loin des pratiques collaboratives.

2.7.2 Faire de la lecture une activité sociale

Nous savons que les pratiques collaboratives mettent l'accent sur les aspects positifs de pouvoir apporter son aide à ses pairs et de recevoir aussi de l'aide en retour en plus de permettre aux élèves de travailler avec plusieurs de leurs pairs. Chez les garçons, cette collaboration est grandement valorisée du fait que les garçons démontrent beaucoup moins de résistance à recevoir de la rétroaction et des conseils de la part de leurs pairs et démontrent une plus grande ouverture à considérer les modelages de stratégies utilisés par leurs pairs (Effeney, Carroll et Bahr, 2013). Ces pratiques collaboratives transposées en lecture encouragent donc les discussions entre pairs. Il semblerait donc avantageux de mettre ces pratiques à contribution des communautés de lecteurs (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013) pour résoudre aux difficultés en lecture des garçons. Knowles et Smith (2014) rappellent d'ailleurs l'intérêt des garçons à comprendre comment les choses fonctionnent, un intérêt qui ouvre souvent la porte à des projets impliquant à la fois la recherche d'information et le partage de cette information. Les garçons sont souvent intéressés à créer des sites Web, des applications ou créer des films ou de la musique, des productions qui ont en commun d'être créées dans le but d'être partagées. Plusieurs études font d'ailleurs état que les garçons préfèrent les approches collaboratives (Smith et Wilhelm 2002, Carr et Pauwels, 2006).

En dernière analyse, nous pouvons affirmer que ces conclusions nous permettent de constater que les études sur la motivation et l'engagement en lecture des adolescents masculins prennent tour à tour ancrage dans la façon dont ils perçoivent leur compétence à lire (Bandura, 2007) et au niveau de contrôle qu'ils considèrent avoir dans le cadre de leur pratique de la lecture (Wigfield et Wentzel, 2007). Bien que nous puissions dégager des éléments clés des pratiques d'enseignement efficaces auprès des garçons nommément l'importance à accorder à ce qu'ils ressentent en matière de compétence et de contrôle en plus de la dimension collaborative qui semble grandement favorable auprès d'eux, il appert qu'il est question jusqu'ici de pratiques observées en contexte de L1. Il importe maintenant de voir en quoi ces pratiques peuvent s'arrimer au contexte d'enseignement de la lecture du FLS auprès de lecteurs adolescents masculins. En L2, comme le mentionne Grabe, le lecteur qui est outillé de stratégies lui permettant de gérer sa compréhension ou sa perte de compréhension, est capable de penser consciemment à ce qu'il comprend de sa lecture, à ce qu'il peut faire pour augmenter son niveau de compréhension et ce qu'il peut faire pour réparer une perte de compréhension (Grabe, 2009). Ainsi, en contexte de L2, s'il est important d'enseigner des stratégies de lecture aux apprenants adolescents, il est aussi primordial de s'assurer que ces apprenants maîtrisent au préalable les processus de base telle la lecture fluide des mots et des textes, la connaissance du vocabulaire, la compréhension des marqueurs de relations et la reconnaissance des structures du texte. Le cas échéant, le défi d'apprendre des stratégies métacognitives sera démesuré pour ces apprenants (Geva et Ramirez, 2015).

Ainsi, les pratiques d'enseignement en FLS suscitant l'enthousiasme auprès des adolescents masculins sont les approches d'interactions sociales axées sur les tâches en coopération, cognitivement et linguistiquement stimulantes (Carr et Pauwels, 2006). Or, il semble que ces pratiques d'enseignement sont rares dans les classes de FLS du secondaire. Devant l'absence de métanalyse et d'écrits qui adressent cette question de façon directe, nous nous arrimons à la recherche empirique ayant ciblé spécifiquement la population des garçons adolescents en contexte de FLS au Canada. Dans leur recherche intitulée *Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding*, Kissau et Turnbull (2008) se sont penchés sur la question et ont souligné le manque d'études canadiennes sur la question du désengagement des adolescents masculins en matière

d'apprentissage du FLS ou FLÉ. Cherchant à expliquer ce manque d'intérêt général des garçons pour l'apprentissage du FLS et du FLÉ, les chercheurs y présentent les huit principales raisons évoquées par la recherche en L2 et FLS. Énumérant les raisons suivantes : facteurs socioéconomiques, masculinité, influence des pairs, encouragement, influence des modèles enseignants masculins et les différences biologiques ; il appert que la toute première raison présentée dans cette étude porte sur les pratiques d'enseignement. Les chercheurs émettent les pistes de recherches futures suivantes en matière de pratique d'enseignement :

1. *Dans quelle mesure l'approche communicative de l'enseignement des langues est-elle utilisée dans les classes de FLS ?*
2. *Comment la motivation des garçons changerait-elle dans les classes de FLS si l'enseignement était moins centré sur l'enseignant et offrait plus de contrôle aux élèves ?*
3. *Quelles pratiques d'enseignement inclusives sont efficaces pour atteindre les garçons dans les classes de FLS et pourquoi ?*
4. *Quelles pratiques d'enseignement inclusives les enseignants sont-ils en mesure d'instaurer afin d'assurer la rétention d'un plus grand nombre de garçons dans les classes de FLS ?*

(Traduction libre, p.156, Kissau et Turnbull, 2008)

De toute évidence, la question quatre adresse directement le problème d'attrition vécu au sein des programmes de FLS au secondaire dans les provinces canadiennes autres que le Québec et le Nouveau-Brunswick. Quant aux trois autres pistes soulevées par ces chercheurs, elles nous interpellent particulièrement dans le cadre du présent projet de recherche. Constatant que la majorité des garçons soulignent que plusieurs enseignants de L2 n'implantent pas l'approche communicative en classe, Kissau et Turnbull (2008) remarquent aussi que rares sont les tâches réelles et authentiques en classe de L2 qui encouragent l'interaction par le biais de dispositifs d'enseignement conçus selon les besoins des apprenants de L2. Ces conclusions nous interpellent du fait que les pistes proposées par ces chercheurs laissent comprendre l'importance à accorder à l'approche communicative, au sentiment de compétence et de contrôle, à l'authenticité des tâches et du contenu dans les pratiques d'enseignement utilisées auprès de la population ciblée. Nous

proposons donc, pour les besoins de la présente recherche, de présenter les dispositifs en lecture favorisant les pratiques collaboratives, le choix (genre, sujet, thème et modalités des travaux et des lectures), l'utilisation d'une approche authentique et expérientielle en priorisant les dispositifs ciblant plus particulièrement la compréhension en lecture.

2.7.3 Dispositifs en lecture favorables aux garçons du secondaire

Adé (2011) considère l'enseignant comme étant un concepteur de dispositifs servant à la fois à guider une réponse attendue et à entraîner des actions chez les apprenants. Ainsi, les dispositifs d'enseignement sont ces structures qui permettent d'organiser le déroulement des activités d'apprentissage. Bien qu'il soit possible de catégoriser les dispositifs d'enseignement de la lecture selon le type de regroupement qu'ils mobilisent : classe entière, sous-groupes, dyades, ou individuel (Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011), il est aussi possible de les regrouper selon le degré de soutien apporté par l'enseignant.

À ce sujet, une recherche-action conduite de 2002 à 2007 par Lévesque et Lavoie (2007) portant sur la réussite de garçons en lecture et en écriture leur a permis de suivre chaque année, une trentaine de garçons âgés de neuf à treize ans (4e année à 2e Secondaire) provenant de trois écoles de milieux défavorisés au Québec. Les résultats ont permis d'établir une liste de six dispositifs en lecture influençant favorablement le processus de lecture des garçons permettant ainsi d'élaborer le guide *La lecture et l'écriture chez les garçons de A à Z* (Boyer, 2009). On observe que les dispositifs en lecture sont divisés en deux catégories : 1) familiale (cercle de lecture père-fils) et 2) scolaire. Cette dernière catégorie comporte six dispositifs ; 1) coin de lecture ; 2) lecture personnelle ; 3) lecture à haute voix ; 4) discussion autour des livres ; 5) réaction écrite ; 6) cercle de lecture en classe (MELS, 2009). Comme le mentionnent Lévesque et Lavoie (2007), le coin lecture et la lecture personnelle sont des dispositifs reposant sur la logistique d'aménagement de l'horaire des classes et de l'espace classe. Le dispositif de lecture à haute voix permet pour sa part d'offrir aux apprenants d'être exposés à des modèles d'adultes-lecteurs, et plus particulièrement dans le cas des garçons, d'être exposés à des modèles de lecteurs masculins. La lecture à voix haute est d'ailleurs surtout utilisée afin d'assurer le modelage, tel que mentionné précédemment. Ainsi, les trois autres dispositifs ; 4) discussion autour

des livres ; 5) réaction écrite et 6) le cercle de lecture en classe, ont tous pour caractéristique de non seulement impliquer activement l'élève dans la lecture, mais de lui faire prendre position autant dans le processus de lecture que dans la quête de sens de qui est lu. On mentionne que le dispositif de la *réaction écrite* permet à l'élève de réagir par écrit au texte lu et se fait individuellement. Il est aussi mentionné que la *discussion autour des livres* et le *cercle de lecture* prennent ancrage dans l'approche collaborative. Or, de notre compréhension, le cercle de lecture en L1, tel que le définit Daniels (2005), prend plutôt ancrage dans l'approche coopérative. Nous comprenons bien que l'appellation d'approche collaborative qui y est accolée ici a pour but de désigner des efforts partagés entre les apprenants (Gafney et Varma-Nelson, 2007) au cours de la lecture. Or, nous nous arrimons à Alipour (2016) pour souligner la distinction entre l'approche collaborative (un acte social au cours duquel les apprenants interagissent) et l'approche coopérative qui a, quant à elle, pour composante majeure d'assigner à chaque individu la responsabilité d'une portion du travail à accomplir en équipe. Du fait que nous nous intéressons principalement aux dispositifs de lecture misant sur la collaboration entre les élèves en contexte de L2, pour les besoins de la présente recherche, nous présentons donc, dans la section qui suit, la recherche en lieu avec les dispositifs en lecture se rattachant soit à la pratique partagée ou la pratique guidée, en contexte de L2. Somme toute, trois dispositifs en lecture semblent être favorables aux garçons du secondaire en contexte de L2, à savoir le cercle de lecture, les discussions autour du contenu et les clubs de lecture.

2.7.3.1 Cercle de lecture

Le cercle de lecture a pour particularité de placer les apprenants dans une situation qui les incite à avoir recours à des stratégies de lecture, les poussant par le fait même, à identifier les stratégies dont ils ont besoin afin de procéder et étoffer la construction du sens de ce qu'ils lisent. Ces stratégies font donc partie des interactions avec les pairs alors qu'ils doivent « décrire, commenter une illustration, expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale, produire un rappel de récit, rappel de texte explicatif ou de consigne, rendre explicite une information implicite, proposer, débattre ou négocier une interprétation », des tâches liées à l'élaboration de sens telles que décrites par Goigoux (2016, p.2). Le cercle de lecture mise donc sur la création d'une communauté de lecteurs

qui échangeront en équipe pour comprendre, interpréter, réagir et apprécier le texte lu. Cette communauté de lecteurs travaille d'ailleurs en collaboration dès le départ, afin de procéder au choix de leur livre. De plus, chaque membre de l'équipe doit utiliser un journal de lecture pour soutenir les échanges lors des rencontres comme le préconise Daniels (2005) qui propose onze éléments clés qui définissent le cercle de lecture « authentique » :

1. *Les élèves choisissent leurs livres.*
2. *Le choix de livres détermine la composition des groupes.*
3. *Chaque groupe lit un livre différent.*
4. *Les groupes se rencontrent régulièrement, selon un calendrier précis, pour discuter de leurs lectures.*
5. *Les enfants dessinent ou rédigent des notes qui les guident dans leurs lectures et leurs discussions.*
6. *Les élèves choisissent les sujets de discussion.*
7. *Les rencontres de groupes donnent lieu à des discussions détendues et naturelles où les liens avec les expériences vécues, les digressions et les questions ouvertes sont les bienvenus.*
8. *L'enseignant joue un rôle de facilitateur ; il n'est ni un membre du groupe ni un instructeur.*
9. *L'évaluation résulte de l'observation de l'enseignant et de l'autoévaluation de l'élève.*
10. *La classe baigne dans une atmosphère ludique et détendue.*
11. *Le livre terminé, les lecteurs en parlent à leurs camarades de classe, puis d'autres groupes se forment à partir de nouveaux choix de livres.* (Daniels, 2005, pp.15-16).

Ainsi, le cercle de lecture permet aux apprenants de discuter de leur lecture réalisée individuellement et d'échanger leurs réactions liées à cette lecture avec leurs pairs au sein de petits groupes hétérogènes. L'efficacité de ce dispositif serait, selon Hébert (2019), directement arrimée au degré d'autonomie qui est accordé aux élèves. Ce degré d'autonomie repose largement sur les occasions de faire des choix, ces derniers sont omniprésents dans le cercle de lecture. En fait, les élèves choisissent eux-mêmes les livres et sont libres quant à l'orientation des discussions suivant ces lectures. S'ancrant dans l'approche collaborative et la zone proximale de développement de l'élève (Vygotsky, 1978) et encourageant l'arrimage entre lecture et écriture par le biais du journal dialogué permettant au lecteur de noter ses impressions de lecture, les effets favorables du cercle de lecture auprès des garçons sont indéniables. Ces effets ont été clairement démontrés à plusieurs reprises en contexte de L1 (Brozo, 2010 ; Daniels, 2002 ; Lévesque et Lavoie, 2008 ; Jolicoeur et Cormier, 2015 ; Hébert, 2019). Reconnus pour favoriser l'apprentissage et la dynamique motivationnelle en lecture des garçons (Zambo et Brozo, 2008 ; Jolicoeur,

2015) en plus de favoriser leur autodétermination en misant sur les intérêts et le plaisir (Brozo, 2010 ; Jolicoeur, 2015), les cercles de lecture leur permettent aussi de développer des attitudes plus positives envers la lecture (Daniel, 2002 ; Lévesque et Lavoie, 2008). Bref, les effets favorables du cercle de lecture auprès des garçons ont fait leurs preuves. Or, bien qu'encourageantes, ces conclusions s'appliquent une fois de plus au champ de recherche en L1.

En contexte de L2, Grabe et Stoller (2011) ont présenté une recension des dispositifs en lecture qui existent. De cette liste, les dispositifs en lecture qui impliquent une approche de collaboration se font majoritairement en dyades : la lecture en écho, la lecture en tandem et la lecture répétée, ciblant principalement la fluidité en lecture à l'oral. Ainsi, le cercle de lecture n'apparaît pas dans cette liste où l'on retrouve plutôt la lecture théâtrale et la lecture enregistrée, des dispositifs impliquant plus de deux partenaires. Ces deux dispositifs se font toutefois par le biais d'une approche coopérative alors que chaque élève est responsable d'une partie du texte. Ainsi, en matière de dispositifs servant surtout à travailler la compréhension en lecture, on retrouve le dispositif de reconstitution de texte communément appelé « JIGSAW » basé sur une stratégie d'apprentissage coopératif qui permet à chaque étudiant d'un groupe de se spécialiser dans un aspect d'un sujet ou d'un texte. En contexte de lecture, ce dispositif implique des sous-groupes responsables de lire différentes parties d'un texte. Le message complet du texte est ensuite reconstitué, comme un puzzle, lorsque les membres des différents groupes se réunissent pour accomplir une tâche de mise en commun de ce qu'ils ont lu (Grabe et Stoller, 2011).

Ainsi, la définition faite par Daniels (2005) du cercle de lecture campé dans un contexte d'enseignement en L1 est bien différente de celle faite des différents cercles de lecture que l'on retrouve dans les contextes d'enseignement des langues secondes (L2) et des langues étrangères (LÉ). Pour simplifier la référence à ces contextes dans la section qui suit, nous nous y référerons par la mention « L2 ». Notons tout d'abord que Lebrun (2004), souligne que les « cercles littéraires » (*literature circles*) qui privilégient la lecture d'œuvres complètes en L1, est une approche pédagogique rarement utilisée dans les classes de L2 tout comme c'est le cas du journal dialogué. Ceci s'explique, selon elle, par le fait que les élèves de L2 sont moins habiles en écriture qu'en expression orale ou qu'en lecture.

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2013) pour leur part, ont choisi de ne pas s'arrimer à un genre spécifique pour définir le cercle de lecture. Le présentant plutôt comme un dispositif permettant à des élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes d'apprendre ensemble à lire des *textes* (peu importe le type et le genre), leur définition du cercle de lecture ouvre la porte à l'utilisation de ce dispositif en lecture en contexte de L2 en plus des différentes formes qu'il peut prendre.

Furr (2007) a d'ailleurs fait une des rares adaptations documentées du cercle de lecture dont les directives de base ont été modifiées pour l'adapter au contexte de la classe de L2. Dans cette adaptation, les enseignants sélectionnent eux-mêmes les textes en fonction des niveaux de difficulté et sont aussi responsables d'attribuer des rôles spécifiques à chaque membre du cercle de lecture : un chef de discussion, un responsable du résumé, un responsable des liens, un spécialiste des mots et des différents passages du texte. Cette adaptation se trouve ancrée dans la première mouture du cercle de lecture de Daniels (1994) dans laquelle on préconise un encadrement plus rigide, directif et laissant peu de place aux choix. Cette adaptation du dispositif du cercle de lecture par Furr (2007) a ainsi été mise à contribution au sein d'une recherche quasi expérimentale intitulée *Investigating High School Students' Self Efficacy in Reading Circles*. Dans cette recherche menée par Leblanc (2015), 316 élèves japonais du secondaire dans un contexte de classe en L2 (anglais) ont été ciblés afin de connaître l'impact de ce dispositif en lecture sur cette population. Ainsi, les activités de cercles de lecture ont eu lieu au cours d'une année scolaire entière. Six enseignants et 18 classes de 20 élèves ont pris part à l'étude. Au départ, les enseignants ont reçu une formation pour se familiariser avec le dispositif des cercles de lecture et la collecte de données. Un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en lecture et l'anxiété en lecture a été administré en deux temps (en début d'année avant l'implantation des cercles de lecture dans les classes et à la suite de l'expérience des cercles de lecture) afin de mesurer les réactions des participants aux cercles de lecture.

Des analyses de variance à mesures répétées (ANOVA) ont été réalisées pour étudier les modifications du sentiment d'efficacité en lecture et de l'anxiété en lecture. Les résultats indiquent une augmentation significative du sentiment d'efficacité en lecture entre le début et la fin de l'année scolaire et une baisse significative de l'anxiété en lecture. Selon

Leblanc (2015), ces résultats s'expliquent par le fait que trois des quatre sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) sont directement mises à contribution dans le cadre des cercles de lecture soit les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes et la persuasion sociale. Toutefois, bien que ces conclusions soient favorables, il nous importe de souligner que cette adaptation du cercle de lecture par Furr (2007) met au rencart la dimension de choix, qui encourage le goût de lire et permet au lecteur d'expérimenter une certaine forme d'autonomie quant aux choix de lectures et du déroulement des discussions (Guthrie et Davis, 2003). Alors que faire des choix semble engendrer des interactions riches et engagées, cette dimension apparaît particulièrement importante pour susciter les discussions auprès des apprenants masculins en classe de FLS.

2.7.3.2 Discussions autour du contenu

Selon Hébert (2019), les discussions dirigées par les pairs présentent de nombreux avantages comparativement aux modèles traditionnels de discussions en grands groupes qui prédominent dans les classes. En effet, ces discussions entre pairs ont l'avantage de susciter un plus grand engagement chez les adolescents contrairement aux discussions en grand groupe où les tours de paroles sont souvent monopolisés par les enseignants. De plus, la majorité des questions lors de ces discussions en grand groupe ne sont souvent pas authentiques puisque ces questions sont générées par les enseignants qui en connaissent déjà les réponses. Il s'agit de discussions unidirectionnelles qui suscitent peu l'engagement des élèves qui se contentent de répéter les propos de l'enseignant et donnent des réponses brèves sans développer leurs idées (Gambrell et Almasi, 1996 dans Hébert, 2019). Les discussions entre les pairs autour d'un contenu peuvent donc varier allant d'interroger un auteur en passant par la philosophie ou le raisonnement collaboratif, jusqu'aux conversations pédagogiques ou clubs de lecture. Somme toute, ces discussions intellectuellement stimulantes pour les apprenants semblent réussir à promouvoir des réponses de haut niveau en compréhension de lecture de la part des apprenants tant du primaire que du secondaire (Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey et Alexander, 2009). Ces discussions peuvent d'ailleurs alterner du grand groupe aux petits groupes et doivent être conçues afin d'assurer l'engagement et la motivation des adolescents (Moje et Speyer, 2014).

Rose et Meyer (2002) rappellent que pour assurer que les discussions en lecture soient engageantes auprès des adolescents du secondaire, elles doivent être conçues de manière à : 1) résoudre des problèmes et susciter un questionnement ; 2) inciter à émettre différentes hypothèses tout en construisant sur les connaissances de chaque membre du groupe ; 3) permettre une lecture approfondie par étayage ; 4) encourager le questionnement ; 5) visualiser un texte et 6) le résumer et le synthétiser. Au départ, les problèmes à résoudre permettent les confrontations des idées entre les pairs. La déstabilisation qui survient au cours de cette démarche de résolution constituerait la clé de cette efficacité de l'apprentissage en petits groupes de pairs (Hébert, 2019). Dans cette même lignée, Moje (2015) souligne que la résolution de problème constitue ce qu'il y a de plus efficace en matière d'enseignement en littérature auprès des adolescents. Il rappelle que le travail des enseignants avec les jeunes doit être moins axé sur le respect des normes de travail que sur la création d'activités d'enseignement permettant aux jeunes de naviguer dans multiples contextes d'apprentissage. L'importance n'est donc pas de mettre l'emphase sur la compétence disciplinaire, mais bien sur la résolution d'un problème contemporain. Cette résolution de problème implique alors la lecture de textes avant, pendant et après la tâche en encourageant l'utilisation des approches concrètes (par exemple: le SAV : Ce que je *sais*, ce que je *veux savoir* et ce que j'ai *appris*). L'exposition à des textes anticipant le thème des lectures et l'utilisation d'organiseurs graphiques sont donc d'ailleurs des moyens concrets permettant d'encadrer ces discussions.

Au secondaire, l'enseignant est donc responsable de mettre l'accent sur des approches fondées sur la discussion afin de permettre aux élèves d'intégrer les connaissances et les compétences nécessaires en lecture (Applebee, Langer, Nystrand et Gamoran, 2003). Il importe donc de structurer ces discussions de manière à éviter l'approche « bonne réponse » et afin de construire un climat de confiance essentiel à la participation masculine au sein des discussions en lecture (Goering et Hensley, 2013). Ainsi, augmenter les occasions de discussion ne suffit pas pour améliorer le rendement des élèves en lecture. Il importe surtout de miser sur un type de discussion qui favorise la compréhension chez l'élève en lui permettant de faire un apprentissage réel lors de discussions ancrées dans la résolution de problème. Si les processus d'interprétation ont été suffisamment modelés par l'enseignant au préalable, les divergences d'opinions dans

le groupe donneront lieu à des confrontations d'idées en lien avec le problème à résoudre en lecture (Hébert, 2019).

Comme Adé (2011) le rappelle, l'enseignant reste le concepteur principal des dispositifs d'enseignement qu'il utilise. Ce processus exige d'examiner spécifiquement les caractéristiques des discussions qui favorisent l'apprentissage des garçons pour mieux concevoir les dispositifs à utiliser auprès de cette population (Goering et Heinsley, 2013). Miser sur les champs d'intérêt apparaît donc être une approche à favoriser auprès des adolescents masculins, une dimension qui caractérise d'ailleurs les clubs de lecture présentés dans la section qui suit.

2.7.3.3 Club de lecture

Le club de lecture mise sur les intérêts des membres du club afin de déterminer la sélection des textes. Ainsi, les ressources proposées sont vraiment importantes du fait qu'elles peuvent à elles seules empêcher la réussite de l'expérience du club de lecture. L'appellation de « club de lecture » évoque ce qui motive des adultes d'âge moyen à se regrouper entre eux afin de discuter de leurs lectures d'un classique littéraire pour lequel ils ont de l'intérêt. Transposés en classe, ces clubs de lecture mettent l'accent sur l'expérience de lire plutôt que la une tâche académique, ayant pour effet d'encourager les élèves à associer le club de lecture à un événement social plutôt que des tâches quotidiennes de lecture en classe (Whittingham et Huffman, 2009). De surcroît, ils contribueraient à augmenter l'estime de soi des apprenants (Jaeger et Demetriadis, 2002). Par conséquent, ressentir du plaisir avec les livres est la priorité des clubs de lecture (Scieszka, 2003). Pour y parvenir, il est donc nécessaire de proposer une sélection variée et abondante de textes en plus de réussir la composition de groupes de lecteurs partageant les mêmes intérêts. Encore faut-il que l'enseignant connaisse les intérêts de ses élèves. À ce sujet, plusieurs recherches font état qu'un grand nombre d'adolescents masculins préfèrent lire des textes non romanesques, rarement accessibles dans les classes et les bibliothèques des écoles (Sullivan, 2003). Comme le souligne Brozo (2010), lorsque les garçons disent ce qu'ils aiment lire (bandes dessinées ; albums ; sport ; action et choses effrayantes), il serait important de les écouter et de les entendre. Soulignant aussi que le sentiment d'indépendance étant une priorité du club de lecture, Brozo rappelle l'importance d'offrir aux garçons plusieurs modes

d'expression afin d'exprimer la compréhension de ce qu'ils lisent. Ces différentes façons de faire peuvent aller de performances dramatiques aux présentations électroniques ou artistiques (Brozo, 2010).

Ce choix des modes d'expression de la compréhension en lecture soulève ici l'importance à accorder à la langue d'usage lors des discussions dans la classe de L2. Une étude de Turnbull et Evans (2017) a permis de fournir des preuves des avantages des discussions de groupe en L1 pour faciliter la lecture et la compréhension de la lecture en L2. Faisant état que les apprenants ayant discuté des textes dans leur L1 ont non seulement été capables de se rappeler de plus d'éléments textuels et de plus nombreuses caractéristiques des textes lus dans la L2, ces apprenants ont aussi pu mémoriser un plus grand nombre de mots et discuté d'un plus large éventail de sujets en lien avec les textes lus. Bien que l'utilisation de la L1 dans la classe de L2 constitue un débat récurrent et controversé selon que les enseignants conçoivent l'utilité ou la nuisance d'intégrer la L1 dans le processus d'apprentissage de la L2, les points de vue historiquement négatifs de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage et l'enseignement des L2 subsistent.

2.7.4 Synthèse

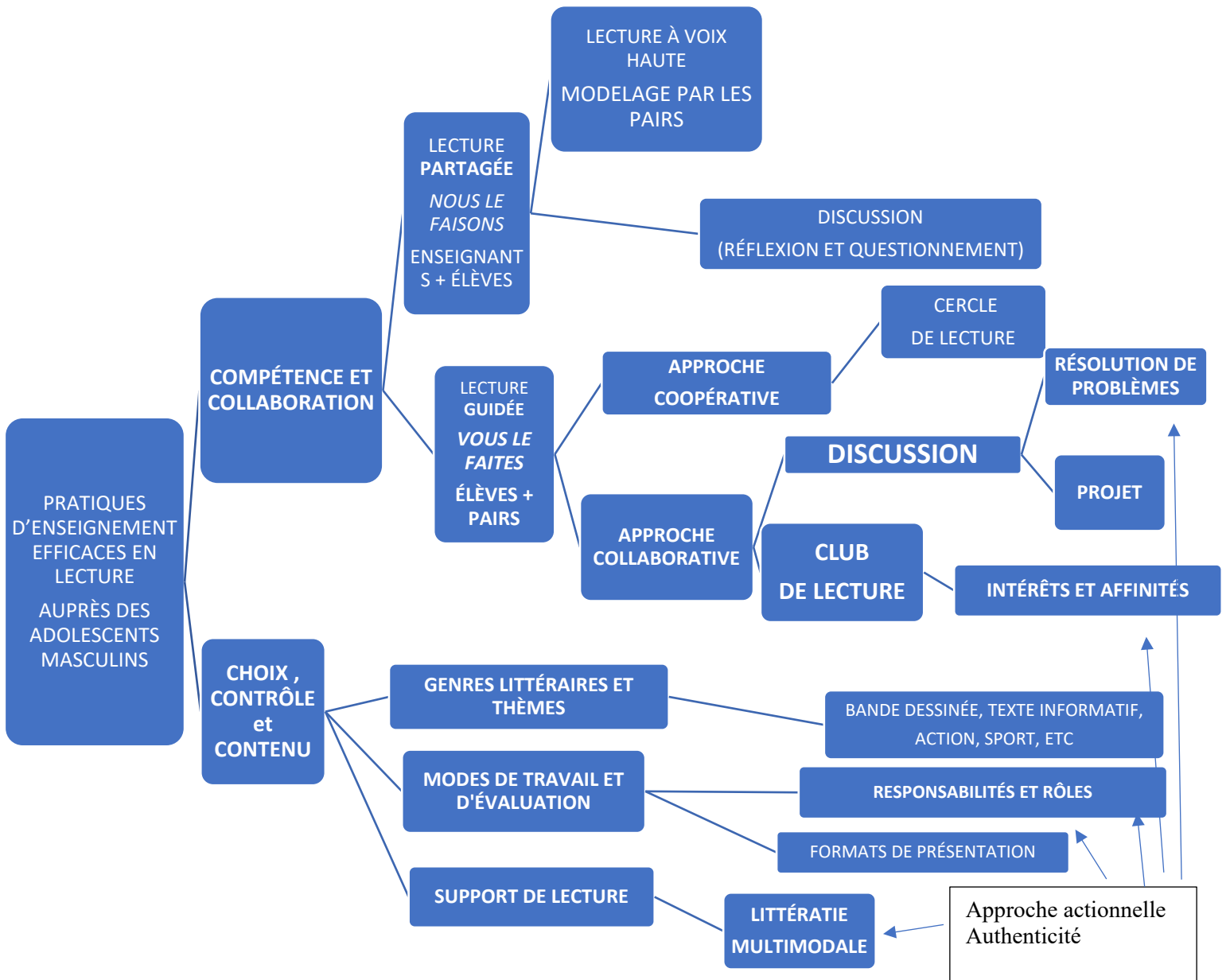
Cette importance accordée au sentiment de compétence se retrouve au cœur du plaisir et de l'engagement des activités dans lesquelles les adolescents masculins s'investissent (Smith et Whilhelm, 2006). De ce fait, les pratiques d'enseignement efficace de la lecture auprès de cette population ont pour caractéristiques de leur permettre de ressentir la compétence nécessaire à accomplir la tâche en lecture et faire de la lecture une activité sociale (Smith et Whilhelm, 2014). Ces pratiques misent aussi sur le contenu des lectures et permettent aux garçons de ressentir qu'ils exercent un certain contrôle sur qu'ils vivent en classe (Smith et Whilhelm, 2002). Ce sentiment de contrôle, tel que mentionné dans le chapitre précédent, se manifeste dans la possibilité de faire des choix, la variable la plus stimulante pour susciter l'intérêt à lire chez les garçons selon Cantey, Bach et Bickmore, (2009). Ces choix sont d'une part, liés au contenu de lecture. Ils portent sur les sujets, thèmes et genres des lectures. L'éventail proposé devrait certes s'arrimer aux intérêts et préférences en lecture des garçons : les bandes dessinées, textes humoristiques, textes de science ou de science-fiction, rubriques sportives dans les journaux, faisant partie de leurs préférences (Lebrun, 2004 ; Smith et Whilhem, 2002). D'autre part, les choix sont liés aux diverses modalités utilisées pour faire ces lectures et accomplir les comptes-rendus de lecture. À cet effet, les ressources numériques rendent ces expériences plus engageantes et éloignent ces élèves des traditionnels questionnaires, résumés et synthèses de lecture. De part et d'autre, ces choix sont plus engageants pour eux et impliquent très souvent l'intégration des ressources technologiques (O'Brien et Dillon, 2014). Somme toute, les activités et les tâches proposées aux adolescents masculins doivent être sous les signes de la multimodalité et de l'authenticité. Cette authenticité se reflète dans des expériences de lecture qu'ils peuvent relier à leur vie personnelle et aux apprentissages faits à l'extérieur de l'école (Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alverman, 2006) et leur inclination de communiquer par des moyens numériques et sociaux à propos de ce qui les intéresse (Brozo, 2010).

Or, bien que Smith et Whilhem (2006) soulignent l'importance à accorder aux cercles de lecture pour ses dimensions sociales et coopératives auprès des adolescents masculins, peu de recherches ont ciblé à ce jour, les dispositifs étant associés à ces

dimensions en contexte de L2. Le seul dispositif dont l'adaptation au contexte de L2 a été documentée est le cercle de lecture (Furr, 2007). Or, bien que les pratiques d'enseignement en FLS suscitant l'enthousiasme auprès des adolescents masculins sont les approches d'interactions sociales axées sur les tâches en coopération (Carr et Pauwels, 2006), il importe de s'intéresser aux pratiques d'enseignement desquelles se dégagent les éléments clés que nous identifions comme étant les 5 C : *Compétence, Collaboration, Contenu, Choix et Contrôle* (voir [Figure 5](#)).

Figure 5

5 C : Compétence, Collaboration, Choix, Contrôle et Contenu
Récapitulatif des pratiques d'enseignement prometteuses de la lecture auprès des adolescents masculins



2.8 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

L'intérêt porté au sentiment d'efficacité personnelle ne date pas d'hier. Dès 1991, une méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) démontrait que les corrélations sont nombreuses entre le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite scolaire. Ces croyances liées au sentiment d'efficacité personnelle sont reconnues pour fournir aux apprenants l'élan nécessaire pour maîtriser l'apprentissage de matières disciplinaires (Klassen et Usher, 2010), ce qui explique sans doute pourquoi ce champ de recherche a continué de progresser autant au cours des dernières décennies. Cependant, de nombreuses interrogations subsistent en lien avec les outils de mesure du sentiment d'efficacité personnelle utilisés dans le cadre de ces recherches, d'où l'importance d'en clarifier les composantes. Cette section a donc pour objectif de passer en revue les différents outils à envisager pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en lecture. Or, avant de commencer la discussion sur toute la complexité de la mesure du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine de la lecture, il convient de définir les termes qui y sont étroitement associés nommément sentiment d'efficacité personnelle et concept de soi.

2.8.1 Sentiment d'efficacité personnelle et concept de soi

Dans le cadre théorique sociocognitif, le sentiment d'efficacité personnelle est l'une des composantes principales de la motivation. Le SEP constitue cette croyance qu'ont les individus en leurs capacités à effectuer des changements dans leurs vies par le biais d'atteintes de leurs objectifs (Bandura, 1997). Bandura décrit le SEP comme étant la base de la motivation, de la persévérance et d'une grande partie des accomplissements humains. Le principe sous-jacent de la théorie de l'efficacité personnelle est que les individus ont plus tendance à s'engager dans une tâche pour laquelle ils ressentent un sentiment d'efficacité que dans une tâche pour laquelle ils ne ressentent pas ce sentiment ou encore, ressentent le sentiment opposé. Plus spécifiquement, le SEP académique fait référence à un objectif très précis où l'individu questionne par exemple, sa capacité à résoudre un problème mathématique en particulier (Ferla, Valcke et Cai, 2009 ; Bong et Skaalvik, 2003). Ce SEP académique repose donc sur les convictions d'un élève de réussir à effectuer des tâches données aux niveaux désignés (Schunk, 1991). Le SEP influe donc le rendement scolaire des élèves de plusieurs façons. La recherche indique que les élèves ayant un SEP

élevé font souvent preuve d'un plus grand intérêt intrinsèque pour les matières scolaires. Ils sont capables d'effectuer une autoévaluation précise de leurs performances en plus d'obtenir de meilleurs résultats (Bouffard-Bouchard, 1990). Ainsi, comme le souligne Pajares (1996), les jugements liés au sentiment d'efficacité personnelle sont spécifiques à une tâche et à un domaine. Or bien que l'importance à accorder aux tâches spécifiques fasse consensus en matière de recherche sur le SEP (Pajares, 1996 ; Bandura, 2006 ; Bong, 2006), il semble tout aussi important de considérer les circonstances dans lesquelles ces tâches sont accomplies. À cet effet, Snyder et Lopez (2007) soulignent que le SEP est cette croyance de l'individu en sa capacité d'utiliser ses habiletés dans des circonstances précises. Quand on parle de circonstances dans le milieu scolaire, on fait en outre référence aux pratiques d'enseignement et aux dispositifs d'enseignement utilisés. Cette définition de Snyder et Lopez est en arrimage avec la distinction qui est à faire entre le SEP et le concept de soi avec lequel il est trop souvent confondu. Comme Pajares et Schunk (2001) le mentionnent, il existe deux types de croyances qui dominent le champ de recherche portant sur la motivation : le sentiment d'efficacité personnelle et les croyances liées au concept de soi.

Le SEP est différent du concept de soi, un autre concept affectif. Le concept de soi est l'évaluation faite par l'individu de sa valeur personnelle alors que le sentiment d'efficacité personnelle est l'évaluation faite par l'individu de ses aptitudes personnelles (Bandura, 1997). Ainsi, le concept de soi académique se réfère à la connaissance et aux perceptions des individus sur eux-mêmes sur le plan académique en situation de réussite (Wigfield et Karpathian, 1991), se basant sur des informations sociales et comparatives où l'individu, par exemple, se questionne sur sa performance par rapport à celle de ses pairs. Trouvant appui sur des expériences personnelles antérieures, l'individu peut interpréter son environnement, et ce, tout en étant influencé par le renforcement et l'évaluation que lui offrent ses proches (Shavelson et Bolus, 1982). Ainsi, une des différences clés entre le concept de soi académique et le SEP est ancrée dans la dimension temporelle. En effet, les perceptions liées au concept de soi de l'individu ont pour particularité d'être orientées vers les accomplissements passés de l'individu alors que les perceptions du SEP ont pour particularité d'être orientées vers les accomplissements futurs (Bong et Shaavik, 2003). À

cette confusion existante entre le concept de soi et le SEP s'ajoutent les différences conceptuelles et empiriques entre ces deux autoconstructions que sont le SEP et le concept de soi. Le domaine de la recherche s'entend toutefois sur le fait que le concept de soi académique est un meilleur prédicteur des variables affectives de la motivation et démontre que le SEP académique serait un meilleur prédicteur de la réussite scolaire (Ferla et coll., 2009 ; Marsh, 1993 ; Bong et Skaalvik, 2003). Du fait que cette mesure de perception de la compétence prédirait trois fois mieux le rendement scolaire des élèves dès la première année du secondaire que la mesure des habiletés mentales (Bouffard, 2018), il importe de mieux comprendre ce qui contribue à la construction de ce jugement chez l'apprenant. Alors que le SEP se caractérise par le jugement que porte l'individu sur ses aptitudes et son efficacité à effectuer une tâche spécifique, quatre sources d'influence servent à construire ce jugement (Bandura 1997 ; Usher et Pajares, 2006). La prochaine section définit chacune d'elles.

2.8.1.1 Sources d'influence du SEP

Ces quatre sources d'influence sont l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale ainsi que les états physiologiques et émotionnels. L'expérience de maîtrise constitue l'expérience la plus convaincante pour l'individu puisqu'elle repose sur son expérience personnelle à vivre un succès et à mesurer son aisance et sa capacité personnelle à accomplir une tâche précise. En effet, l'expérience de maîtrise démontre clairement à l'individu sa capacité de rassembler ce qui lui est nécessaire pour réussir. Cette démonstration explique en soi pourquoi les croyances d'efficacité liées à ces expériences sont plus fortes. Une fois cette expérience vécue, elle constitue un acquis auquel l'individu se réfère constamment dans ses connaissances antérieures (Bandura, 1997). De nombreuses études portant sur les différentes sources du SEP démontrent que l'expérience de maîtrise exerce le plus grand impact sur le SEP des individus (Bandura 1997 ; Hutchison, Follman, Sumpter et Bodner 2006 ; Lent, Lopez et Bieschke 1991 ; Lent, Lopez, Brown et Gore 1996 ; Phan, 2012 ; Usher et Pajares, 2006). Elle constitue donc une dimension importante à cibler à travers les items d'un questionnaire développé pour évaluer le SEP. L'expérience vicariante pour sa part, est une expérience acquise par procuration lorsqu'un individu observe ses pairs s'engager dans des tâches et qu'il peut se projeter dans

cette expérience. Bandura explique que bien que cette source exerce une moins grande influence que l'expérience de maîtrise, elle peut toutefois être très bénéfique dans le cas où l'observation d'un pair qui réussit à accomplir une tâche et vit un succès renforce sa propre croyance en sa capacité de réussir (Bandura 1977). L'opposé est toutefois aussi possible. L'individu peut aussi être témoin de l'échec d'un de ses pairs et par le fait même, remettre en doute sa propre efficacité. La persuasion verbale est une autre source d'influence du SEP. Elle opère par le biais de la rétroaction, du jugement et de l'évaluation reçus de la part d'une personne signifiante dans le contexte de l'accomplissement d'une tâche spécifique (Usher et Pajares, 2006). Les états physiologiques et émotionnels quant à eux, sont ces sensations ressenties dans le corps sur le plan physique et psychologique telles l'agitation, l'anxiété ou l'accélération du rythme cardiaque (Redmond, 2010), faisant de ces inconforts physiologiques des sources d'influence du SEP de l'individu (Bandura, 1977 ; Usher et Pajares, 2006).

Somme toute, ces quatre sources d'information forgent le jugement de l'individu sur ses aptitudes personnelles à réussir ou non une tâche, forgeant son SEP lié à cette tâche spécifique dans un domaine lui aussi, spécifique (Zimmerman et Cleary, 2006). Ces informations influencent le comportement et pousseraient les gens à choisir des activités/tâches qu'ils apprécient, dans lesquelles ils se sentent compétents. L'opposé est toutefois vrai puisque les individus ont aussi tendance à éviter les tâches pour lesquelles ils ressentent un manque de compétence. Ceci est particulièrement critique dans les milieux scolaires, où l'enseignement et l'apprentissage exigent de surmonter les doutes à teneur intellectuelle et sociale, et de relever les défis liés à la motivation (Klassen et Usher, 2010). Bref, de toute évidence, la tâche est au cœur du sentiment d'efficacité personnelle. Il importe donc de définir ce concept dans la section qui suit.

2.9 La tâche

Une tâche consiste en un travail à faire pour répondre aux exigences de la personne qui l'a donnée à faire et qui en évaluera le résultat (Reuter, 2013). En contexte scolaire, la spécificité de la tâche est qu'elle est mise en rapport avec des contenus d'enseignement, faisant d'elle un outil dont se sert l'enseignant pour enseigner. La tâche est définie par l'enseignant qui s'arrime à des programmes de formation ou des manuels scolaires et elle

a pour but de soumettre une problématique à résoudre à l'apprenant. Plus spécifiquement, la tâche scolaire constitue le point de rencontre de l'élève entre l'objet d'apprentissage et les conditions de cet apprentissage. Comme le mentionne Schneuwly (2001) ; cette tâche est cet outil d'enseignement qui cherche à révéler l'objet enseigné en plus d'être l'un des outils de l'enseignant pour transformer les modes de penser, parler, et faire de l'élève. L'enchaînement de ces tâches se fait d'ailleurs selon des contraintes de temps et de niveaux des élèves sur le plan cognitif ce qui fait en sorte que chaque tâche est définie dans un espace-temps spécifique et vise un but qui lui aussi est spécifique. Ce but est soit un résultat ou un produit qui fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant. À cet effet, Wiggins (1990) souligne que les évaluations magistrales ont tendance à révéler uniquement si l'élève est capable de reconnaître, de se souvenir ou encore de « brancher » ce qui a été appris hors contexte en sélectionnant ou en écrivant des réponses correctes. Wiggins rappelle aussi que ces évaluations magistrales nombreuses restent généralement limitées aux questions papier et crayon qui donnent le ton aux tâches qui y sont associées. Or, cette conception de la tâche décrite jusqu'ici provient majoritairement du domaine de recherche de la L1 et a pour particularité de miser fortement sur l'objectif à atteindre, ce qui n'est toutefois pas le cas dans le domaine de la L2 comme nous le verrons dans la section qui suit.

2.9.1.1 La tâche en L2

Les années 1980 marquent la naissance de l'approche communicative dans les classes de L2. N'étant pas une méthode d'enseignement, mais bien une approche, ses fondements partent des principes suivants ; l'importance primordiale à accorder à l'interaction en L2 ; la présentation de textes authentiques en contexte d'apprentissage ; les occasions pour l'apprenant de se concentrer sur la langue et le processus d'apprentissage ; la mise à contribution des expériences personnelles de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et faire le lien entre l'apprentissage de la L2 et les activités authentiques d'utilisation de la L2 (Nunan, 1991). Ainsi, comme le rappellent Scarino et Liddicoat (2009), un des développements majeurs de l'approche communicative porte sur l'émergence de l'enseignement-apprentissage des langues par le biais de tâches communément présentées sous l'appellation *Task-based Language Teaching (TBLT)*. Ce

concept principalement forgé par Willis (1996a) et Skehan (1996), indique que les tâches pédagogiques en L2 impliquent les apprenants dans l'utilisation de la langue dans un but de communiquer, et ce, tout en assurant que leur attention soit axée sur le message qu'il souhaite communiquer plutôt que sur la forme grammaticale de ce message.

Ellis (2003) pour sa part, fait état qu'une tâche en L2 est un travail qui exige que les apprenants traitent la langue de façon pragmatique afin d'obtenir un résultat qui peut être évalué en fonction de la convenance du contenu proposé ou transmis. De cette manière, les apprenants sont donc encouragés à porter une attention particulière au sens de ce qu'ils veulent communiquer. Pour ce faire, la tâche les pousse à utiliser toutes les ressources linguistiques qu'ils possèdent, et ce, malgré le fait que la conception de la tâche puisse avoir été conçue afin de les prédisposer à choisir l'utilisation de formulations spécifiques. Ainsi, Ellis (2009) fait état de l'existence de deux sortes de tâches ; celles dites *ciblées* (focused) soit des tâches conçues afin de promouvoir des occasions de communiquer en utilisant des critères linguistiques très précis se trouvant majoritairement à être des structures grammaticales bien précises ; et les tâches *non ciblées* (unfocused) qui tentent de procurer aux apprenants des occasions de communiquer tout court. À cette distinction s'ajoute celle entre l'activité pédagogique *ancrée* dans une tâche et l'activité pédagogique *supportée* par une tâche ; la première consistant en une série de tâches non ciblées alors que la seconde implique une approche : *présentation-pratique-production* ; prenant l'appellation de *tâche* mais qui est dans les faits, un exercice grammatical situationnel (Ellis, 2009). Ainsi, pour Ellis (2003), la tâche en contexte d'enseignement d'une L2 a pour caractéristique d'être « destinée à entraîner une utilisation de la langue qui ressemble, directement ou indirectement, à la façon dont la langue est utilisée dans le monde réel. Comme d'autres activités linguistiques, une tâche peut englober des compétences productives, réceptives, orales ou écrites, ainsi que divers processus cognitifs ». (Traduction libre, Ellis, 2003, p.16).

En arrimage avec ces conclusions d'Ellis, Nunan (2004) précise que la planification de l'enseignement de la lecture en L2 doit inclure des tâches qui en plus de constituer une parcelle d'un travail scolaire, ont pour but principal d'engager l'apprenant à communiquer, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible. Ainsi, l'apprenant poussé à mobiliser

ses connaissances grammaticales dans le but d'exprimer ce qu'il veut dire se retrouve dans un processus axé sur l'intention de transmettre le sens de ce qu'il veut dire, un processus dans lequel toute son attention est centrée sur ce message plutôt que sur la forme de ce message. Cette différence constitue d'ailleurs la principale caractéristique de la tâche en L2 et est ce qui la distingue principalement d'une tâche en L1 (Nunan, 2004). Ainsi, la particularité de la tâche en L2 malgré son cadre scolaire, consiste à avoir été planifiée à la suite d'une analyse fine des besoins des apprenants dans un but de répondre aux besoins de ses derniers, prenant compte de leurs caractéristiques (Long, 2015). La dimension *signifiant/authentique* accordée à la tâche se trouve ainsi augmentée du fait qu'elle a pour but que chaque action soit motivée par un objectif clair et tangible. Cette visée prend d'ailleurs ancrage dans l'approche communicative qui met l'emphase sur le contenu du message à transmettre et non sur la forme. Ainsi, la tâche en L2 se veut un déploiement des connaissances grammaticales de l'apprenant, au service du message. Bien que grammaire et message soient étroitement interreliés, la grammaire existe uniquement afin de permettre au locuteur en L2 de communiquer ses diverses intentions de communications (Nunan, 2004). Or, bien que l'enseignement de la L2 par le biais de tâches constitue actuellement une des méthodes les plus favorables à l'enseignement des langues secondes et étrangères (Hung, 2014), la confusion qui persiste en ce qui a trait à ce qu'est ou non une tâche freine toutefois considérablement l'essor de cette méthode dans les champs des pratiques d'enseignement en L2. Ellis (2009) et Willis et Willis (2007) ont travaillé à clarifier cette conception de la tâche en L2.

Pour Ellis (2009), une activité en enseignement de la L2 doit impérativement répondre à ces 4 critères afin d'être considérée comme une tâche : 1) l'objectif principal doit porter sur la « signification » (toute l'attention des apprenants doit être portée sur le traitement de la signification sémantique et pragmatique de ce qu'ils énoncent) ; 2) il doit y avoir une sorte d'écart (c'est-à-dire un besoin de transmettre des informations, d'exprimer un avis ou une déduction) ; 3) les apprenants doivent compter sur leurs connaissances antérieures (linguistiques et non verbales) pour compléter l'activité ; 4) la visée principale ne doit absolument pas cibler uniquement l'utilisation de la langue (qui n'est qu'un des moyens utilisés pour atteindre le résultat, et n'est pas considérée comme une fin en soi).

(Ellis, 2009). Willis et Willis (2007), quant à eux, ont établi des questions clés afin d'identifier en quoi les activités pédagogiques présentées aux apprenants de L2 constituent ou non une tâche en L2. Ces questions sont les suivantes : « Est-ce que cette activité engage l'intérêt de l'apprenant? ; est-ce que la cible principale porte sur le sens du message? ; y a-t-il un résultat attendu? ; est-ce que la réussite repose en termes de résultat atteint? Est-ce essentiel de tout compléter? ; Est-ce que l'activité prend ancrage dans des actions authentiques de la vraie vie? » (Traduction libre, Willis et Willis, 2007). Somme toute, ces questions ont pour but de permettre à l'enseignant de L2 de s'assurer que les tâches proposées aux apprenants soient ancrées dans des situations de communication réelles. De plus afin de circonscrire encore mieux ce qu'est une tâche en L2, Willis et Willis (2007) les répartissent selon sept catégories : 1) faire des listes ; 2) ordonner et répertorier ; 3) faire correspondre ; 4) comparer ; 5) résoudre des problèmes ; 6) partager des expériences personnelles ; 7) réaliser des projets et tâches créatives (Willis et Willis, 2007). Ainsi, malgré la confusion qu'engendre le terme *tâches* utilisé dans le septième item présenté, il appert que cette répartition en catégories de tâches en L2 soit une des plus exhaustives à ce jour.

2.9.1.2 Séquence de la tâche en L2

Ellis (2005), pour sa part, accorde une grande importance à la séquence de la tâche en L2 qu'il articule en trois phases : la préparation à accomplir la tâche, l'exécution de la tâche et ce qui vient après la tâche. Lors de la phase préparatoire, l'enseignant prépare les étudiants à effectuer la tâche de façon à faire des apprentissages (Ellis, 2005). Il s'agit donc pour l'enseignant d'établir clairement un cadrage de la tâche à accomplir en définissant clairement ce que les apprenants devront faire (Lee, 2000) et du même coup, de présenter la tâche de manière à motiver les apprenants (Dornyei, 2001). Ce cadrage sert à établir le résultat attendu et le temps qui y est alloué. Lors de cette phase, l'enseignant agit donc en tant qu'expert et a recours à l'étayage alors qu'il accomplit ou présente la tâche aux apprenants par le biais du modelage (Ellis, 2005). Pendant l'exécution de la tâche, cette gestion du temps et des ressources disponibles en plus du maintien de l'effet de surprise, apparaissent centrales. Ainsi, si Lee (2000) recommande de fixer des délais stricts, Yuan et Ellis (2003) pour leur part, soulignent que le fait de donner aux élèves un temps

illimité pour exécuter une tâche narrative encourage des interactions plus complexes et plus précises. La gestion des ressources disponibles constitue aussi une décision importante lors de cette phase car elle peut aussi être intégrée à la tâche elle-même (par exemple : demander aux élèves d'identifier des différences ou des descriptions). Dans une tâche de récit ou de rappel d'histoire, les élèves peuvent être autorisés à conserver les images ou le texte ou encore être invités à les mettre de côté pendant la narration de l'histoire. Cette logistique peut influencer directement la complexité, car les tâches supportées par des images et des textes sont plus faciles à accomplir. Quant à l'introduction d'un élément de surprise dans la tâche elle encourage les apprenants à prendre position dans le cadre d'une mise en situation (exemple : demander à des étudiants de décider de la sanction à imposer à quatre criminels ayant commis des crimes différents) (Skehan et Foster, 1997). Finalement, la phase post-tâche cible trois objectifs pédagogiques majeurs ; permettre la répétition de la tâche, encourager la réflexion des apprenants sur la manière dont la tâche a été effectuée et attirer leur attention sur ce qui leur a posé problème en accomplissant cette tâche (Ellis, 2005).

Alors que le consensus n'est pas atteint en ce qui a trait à la manière de porter attention à la forme dans le cadre de l'approche TBLT, avec des positions préconisant la rétroaction corrective (Long, 1985) ; les tâches préparatoires (Skehan, 1998a) ou encore l'intégration de toutes les phases (Ellis 2003), il y a toutefois consensus sur le fait que l'approche *TBLT* donne l'opportunité à l'apprenant de L2 de vivre des contextes authentiques de communication (Long, 1985, Ellis, 2003) dans lesquels, le recours aux connaissances antérieures met à contribution le vocabulaire et les expressions acquises par l'apprenant de L2 pour lui permettre de les parfaire et par le fait même, de construire de nouvelles connaissances en L2. Willis (2009) souligne d'ailleurs que l'apprenant qui constate qu'il peut atteindre les objectifs ciblés par cette tâche en L2 malgré ses connaissances limitées de la langue voit sa confiance et sa motivation augmentées par cette expérience qui lui permet d'apprendre et de mieux communiquer. De toute évidence, la tâche est un concept clé du SEP. Il importe maintenant de savoir en quoi consistent exactement les tâches en lecture en L1 et en L2, ce que nous présentons dans la section qui suit.

2.9.1.3 Tâches en lecture

Dans le cadre théorique de l'épreuve PISA de 2015, il est fait mention que les tâches en compréhension de l'écrit s'arriment à des aspects se rapportant aux stratégies, approches ou intentions mentales que le lecteur choisit afin d'aborder des textes à lire, les cerner et de passer à de la lecture d'un texte à un autre. Ces tâches exigent de lui de procéder à 1) la localisation et l'extraction d'information; 2) l'intégration et l'interprétation de qu'il lit ; 3) la réflexion et l'évaluation au sujet du contenu et ce, en plus de pouvoir accomplir des tâches 4) reliées à un texte continu; 5) ou encore à des textes non continus (OCDE, 2016, p. 64). Afin d'évaluer ces aspects de la compréhension en lecture le tableau qui suit (voir Tableau 2) explique ce que ces tâches permettent précisément de faire.

Tableau 2

Tâches proposées afin d'évaluer les aspects de la compréhension en lecture (Traduction libre, OCDE, 2016, p. 61)

Localisation et extraction	Intégration et interprétation	Réflexion et évaluation
Ces tâches demandent aux élèves de ...		
<ul style="list-style-type: none"> se concentrer sur des fragments d'information distincts dans un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> se concentrer sur les relations présentes dans un texte. considérer l'ensemble du texte comprendre le sens global d'un texte, considérer des relations entre des parties du texte développer une interprétation. 	<ul style="list-style-type: none"> se baser sur des connaissances extérieures au texte et de les mettre en relation avec ce qu'ils lisent. réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer en se rapportant à la substance des textes, réfléchir à la forme d'un texte en se rapportant à la structure et aux caractéristiques formelles du texte.

De toute évidence, les habiletés en lecture sont d'une grande importance pour assurer que chaque individu puisse contribuer activement à la société. Il est certes intéressant d'observer que le cadre théorique de l'élaboration de cette épreuve en lecture

tient aussi compte des facteurs liés à la motivation et à l'attitude envers la lecture et souligne qu'il importe de les développer, façonner et encourager chez les élèves au même titre que les facteurs liés au processus cognitif (OCDE, 2018, p.7). S'arrimant aux travaux de Snow (2002) qui définissent la compréhension en lecture comme étant le produit de trois sources d'influence : *le lecteur, le texte et la tâche*, il est fait mention que cette troisième source d'influence titrée *Task Factor* (le facteur *Tâche*) englobe tout ce qui touche aux raisons qui motivent l'engagement du lecteur face au texte en plus d'englober les contraintes pratiques et les objectifs de la tâche. Ces objectifs vont de la lecture pour le plaisir jusqu'à la lecture pour approfondir des connaissances. Ce large éventail témoigne de la complexité et de la multitude de tâches existant en lecture, allant du repérage à la quête d'information et de sens (OCDE, 2018). Ainsi, chaque tâche se doit de prendre ancrage dans un scénario afin d'assurer la dimension authentique des tâches en lecture présentées aux élèves. C'est d'ailleurs le scénario qui donne vie aux tâches, en plaçant le lecteur face à un défi précis à relever, selon les paramètres du scénario. Ce dernier englobe plusieurs tâches dont le niveau de difficulté va en croissant. Au départ, on retrouve des tâches en compréhension de la lecture plus formelle (qui demandent par exemple, au lecteur de repérer l'information ou faire des inférences), pour ensuite cibler par exemple, la capacité à synthétiser l'information provenant de plusieurs textes. Il est donc ici question d'un processus ancré dans l'étayage, où chaque tâche de compréhension en lecture outille l'élève à entreprendre la tâche suivante, qui est de nature plus complexe (OCDE, 2018). Cette progression du niveau de difficulté des tâches rappelle non seulement le principe de l'étayage, mais aussi l'importance à accorder à la planification de la séquence des tâches en L2 tel que préconisée par Willis (2009).

2.9.1.4 Tâches en lectures en L2

En plus du fait que les tâches en L2 ont résolument pour but d'engager l'interaction, la manipulation et la production dans la L2 (Nunan, 2004), l'authenticité des tâches en L2 s'arrime d'ailleurs à l'approche actionnelle. Cette approche préconise que chaque action motivée par un objectif clair et tangible, considère l'apprenant d'une L2 comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances précises, dans un environnement défini à l'intérieur d'une activité spécifique (CECR, 2000). Ce faisant, le niveau de

compétence de l'apprenant en L2 se mesure en fonction du nombre de tâches qu'il réalise adéquatement dans ce processus (Rosen, 2009). Puren (2006) propose pour sa part d'établir une distinction entre les termes « tâche » et « action », en réservant l'« action » pour l'agir d'usage (ou social), et la « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire). Cette distinction se reflète en ce qui a trait aux tâches en lecture en L2 où diffèrent la lecture graduée et la lecture authentique en contexte de L2. Alors que la particularité des textes authentiques est qu'ils n'ont pas été créés pour des fins d'enseignement de la L2 et représentent ainsi la manière réelle de s'exprimer d'un locuteur natif de la L2 (Nunan, 1989) la lecture graduée quant à elle, a la particularité de présenter des textes ayant été conçus à l'intention des apprenants en L2 dans lesquels on retrouve un lexique et une syntaxe simplifiés, le tout souvent accompagné d'illustrations et de glossaires afin d'outiller le lecteur dans sa lecture (Geva et Ramirez, 2015). Il existe d'ailleurs un consensus entourant l'importance d'utiliser le texte pour son contenu, sa thématique et sa capacité à favoriser l'interaction chez les élèves et non uniquement comme objet d'enseignement de notions linguistiques (Fenner (2002). Cette utilisation du texte doit se faire par des tâches d'écoute, de compréhension, de lecture silencieuse, de discussions en L2, d'analyse stylistique, de réponse écrite ou d'écriture créative. En bref, il faut présenter des tâches qui doivent promouvoir des compétences linguistiques en faisant aussi référence aux thèmes et à la capacité à stimuler la discussion et la réponse écrite (Durant, 1995). Ainsi, comme le souligne Hoecherl-Alden (2006), les apprenants de L2 n'utilisent pas la littérature pour apprendre le contenu, mais plutôt pour apprendre la culture qui est ciblée dans l'œuvre. Abondant dans le même sens, Iida (2013) insiste sur le fait que l'utilisation du texte littéraire dans un contexte d'enseignement d'une L2 n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen efficace de favoriser un processus d'apprentissage efficace de la L2 par le développement de connaissances linguistiques, culturelles et rhétoriques. Iida rappelle d'ailleurs que la question n'est pas de savoir si l'utilisation de textes littéraires à sa place dans la salle de classe L2, mais plutôt de savoir comment l'intégrer. Cette question nous apparaît d'ailleurs intrinsèquement liée à la fréquence de lecture et à la séquence des tâches en lecture en L2.

Considérant l'importance à accorder à la séquence des tâches en L2 (Ellis, 2005), chaque lecture proposée aux apprenants de L2 se doit d'être réinvestie dans un éventail

d'activités ayant été soigneusement planifiées via des tâches d'avant-lecture auxquelles s'ajoutent des tâches d'après lecture servant à consolider les acquis et nouvelles notions (Willis, 2009). Malheureusement, il appert que trop souvent, les tâches d'après-lecture riment systématiquement avec évaluation. Ces tâches d'évaluation en compréhension prenant souvent la forme d'une série de questions, génère ainsi l'association automatique faite entre lecture et évaluation sommative chez les apprenants, ce qui leur laisse comprendre que toutes les lectures faites en contexte de L2 n'ont qu'un seul but ; tester leur capacité à comprendre ce qu'ils lisent en L2. En effet, chez les apprenants présentant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, les tâches d'évaluation sont perçues comme étant des défis à relever tandis que ces mêmes tâches sont perçues comme des menaces à éviter par ceux ayant un faible SEP (Lecomte, 2004). Ce SEP est directement relié aux réponses qu'il donnera à ces trois questions clés : 1) *Puis-je accomplir cette tâche ?* 2) *Est-ce que je veux accomplir cette tâche ?* 3) *De quoi ai-je besoin afin de réussir cette tâche ?* (Wigfield et Eccles, 2001). Dans la section qui suit, nous transposons l'essence de ces questions au domaine spécifique de la lecture. Pour présenter la recherche empirique portant précisément sur le sentiment d'efficacité personnelle en lecture, nous présentons les études portant sur les élèves du primaire puis du secondaire avant de nous pencher sur les recherches portant sur le SEP en lecture des garçons.

2.9.2 Recherche empirique sur le SEP en lecture en L1 et L2.

On observe que la majorité de la recherche ayant rapporté les résultats en lien avec le SEP en lecture cherchait principalement à comprendre l'écart entre les filles et les garçons en lecture que ce soit en L1 ou en L2.

En L1, Baker et Wigfield, (1999), Marinak et Gambrell (2007), Logan et Johnston (2009) et Logan et Medford (2011), Smith, Smith, Gilmore, et Jameson (2012) en font partie. L'étude de Marinak et Gambrell (2007) a démontré que sur un échantillon de 288 élèves de 3^e année primaire, les garçons de troisième année avaient autant confiance en leurs habiletés en lecture que les filles. À l'opposée, l'étude de Baker et Wigfield (1999) démontre que les filles ont un SEP en lecture plus élevé que chez les garçons. Similairement, l'étude de Logan et Medford (2011) effectuée auprès de 492 enfants dont 240 garçons, tous âgés de 7 à 11 ans démontre que le SEP en lecture des garçons ainsi que

leur motivation intrinsèque pour la lecture et les travaux scolaires sont significativement plus associés à la perception qu'ils ont de leur niveau d'habileté en lecture que ce n'est le cas pour les filles. Même constat du côté de la recherche de Smith, Smith, Gilmore, et Jameson (2012) qui observent non seulement une corrélation positive entre la réussite en lecture et le SEP en lecture, mais ont aussi observé que le SEP en lecture est plus élevé chez les filles et chez les élèves âgés de 8 ans.

Ces résultats sont d'ailleurs similaires à ceux faits par Piercey (2013) dans le cadre de sa recherche ciblant 364 élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire. Étudiant la relation entre SEP en lecture et la performance en compréhension de lecture, les résultats de cette recherche par sondage ont aussi permis à Piercey d'observer un SEP plus élevé en évaluation de la lecture chez les élèves plus jeunes en plus d'obtenir des résultats lui permettant de prédire du même coup, leur performance en compréhension de lecture. L'ensemble des résultats de ces recherches mentionnées s'appliquent toutefois, une fois de plus, aux élèves du niveau primaire. Or, Guthrie, Wigfield, Cambria, Coddington, Klauda et Morrison (2009) se sont pour leur part, intéressés spécifiquement aux élèves du niveau secondaire et ont administré un questionnaire sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires (MRIB-S) auprès de 1085 élèves du secondaire en plus d'administrer un autre questionnaire sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins non scolaires (MRIB-N) à 1124 élèves du même niveau. Les résultats obtenus leur ont permis à leur tour d'observer que la perception qu'ont les élèves de leurs difficultés en lecture corrobore avec leurs résultats en lecture, ce qui expliquerait leur niveau de SEP en lecture. Somme toute, la recherche nous indique qu'il y a un lien entre le SEP en lecture et les résultats en lecture. Or, une fois de plus, ces conclusions de recherches relèvent uniquement du domaine de la L1.

2.9.2.1 SEP en lecture en L2

Malgré le grand nombre de recherches sur le SEP effectuées dans plusieurs disciplines, peu d'études ont examiné spécifiquement le SEP des apprenants en L2 (Mills, Pajares et Heron, 2006, Klassen, 2010 et Burrows, 2016). Raoofi, Tan et Chan (2012) ayant observé depuis 2002, un intérêt croissant pour ce champ de recherche dans le

domaine de l'apprentissage de L2, ont effectué une recension de 32 publications portant sur les recherches sur le SEP en L2, publiées entre 2003 et 2012. Elles relèvent que ces études ont surtout examiné le SEP en rapport à un nombre limité de variables, à savoir les stratégies d'apprentissage, les performances et l'anxiété linguistique. Somme toute, peu d'études ont porté spécifiquement sur le développement du SEP en L2, une conclusion que Burrows (2016) partage et précise en mentionnant que ces recherches sur le SEP en L2 ont souvent omis d'inclure des éléments permettant de mieux comprendre les sources du SEP et l'impact des expériences passées sur les niveaux actuels du SEP des apprenants. De plus, comme le soulignent Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) et Burrows (2016), très peu de recherches se sont spécifiquement intéressés au SEP en lecture en L2, tandis qu'aucune étude n'avait exploré précisément les effets des expériences antérieures sur le SEP actuel en lecture des apprenants de L2 (Burrows, 2016). Burrows (2016) et Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) sont donc les rares chercheurs s'étant intéressés spécifiquement au SEP en lecture en L2. Burrows (2016) a effectué une étude ciblant 322 répondants universitaires japonais de première et deuxième année en contexte d'apprentissage de l'anglais comme L2. Un des objectifs principaux de sa recherche était d'étudier le rôle que jouent les expériences antérieures en lecture en L2 vécues au cours du secondaire sur les niveaux actuels de SEP en lecture de ces apprenants maintenant inscrits à l'université. Pour ce faire, un questionnaire sur le SEP en lecture composé de 50 items et divisé en deux sections (SEP en lecture ressenti au cours du premier cycle du secondaire (*junior high school*) (25 items) et au cours du secondaire (*high school*) (25 items) a été administré aux participants. De plus, un troisième questionnaire (25 items) mesurant le SEP actuel en lecture ancré dans des expériences ancrées dans des scénarios se référant aux quatre principales sources d'information du SEP (Bandura, 1997) a été administré. Les participants ont répondu aux trois questionnaires par le biais de réponses basées sur leur accord avec les énoncés proposés par le biais d'une échelle de Likert de 6 points. Somme toute, l'analyse des données a été effectuée en calculant les coefficients de corrélation à partir des différentes variables proposées. Les résultats lui ont permis de constater que le SEP en lecture en L2 ressenti au cours des études secondaires des répondants était très similaire au SEP en lecture en L2 qu'ils ressentent en contexte universitaire.

Parallèlement à cette recherche, Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) ont aussi étudié le SEP en lecture en L2 en ciblant, quant à eux, des élèves du primaire et du secondaire. L'objectif de leur recherche était d'étudier les différences du SEP en lecture selon les années scolaires et le genre des répondants. Un questionnaire utilisant une échelle de mesure du SEP en lecture proposée par Fidalgo, Arias-Gundon et Olivares (2013) a été utilisé. Ce questionnaire est composé de 15 items pour mesurer les trois dimensions du traitement sémantique de la lecture en L2 soit : les microprocessus, les macroprocessus et l'interprétation, tel que proposé par Kintsch et Rawson (2005). Les résultats obtenus de cette étude ancrée dans un échantillon de 1060 élèves hispanophones de la 3^e année du primaire jusqu'à la 10^e année du secondaire, a permis d'observer une tendance à l'augmentation du SEP lié aux compétences en décodage et aux macroprocessus de la compréhension en lecture entre la 3^e année et la 10^e année. Parallèlement, une diminution du SEP s'observe dans toutes les autres dimensions de la lecture lors de la transition du primaire au secondaire, notamment en interprétation. S'ajoutant à ces constats, ces chercheurs n'ont pas relevé de différence de SEP en lecture entre les filles et les garçons.

Somme toute, outre ces recherches de Burrows (2016) et Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) qui s'approchent de la population qui nous intéresse en plus de s'apparenter au sujet qui nous interpelle, à ce jour, on ne peut que constater l'absence de recherches ciblant spécifiquement le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS. Plus spécifiquement, il appert qu'aucune recherche n'établit des liens de façon plus systématique entre les pratiques d'enseignement de la lecture en L2 et le SEP en lecture en L2. À cet effet, une recherche de Leblanc (2015), ayant pour objectif d'étudier les effets des cercles de lecture en L2 sur le SEP en lecture des élèves japonais du secondaire et leur niveau d'anxiété de lecture, est presque la seule qui s'approche un peu de la cible de la présente recherche en s'arrimant directement à un dispositif en lecture pour mesurer le SEP en lecture de ses 316 répondants. Cette étude longitudinale quasi expérimentale de Leblanc s'est arrimée à la version adaptée des cercles de lecture pour le contexte de L2 (Furr, 2007) afin d'introduire ce dispositif en lecture dans le cadre de classes en L2, et ce à huit reprises au cours de l'année scolaire, effectuant une collecte de donnée à la fin de chacun de ces cercles de lecture. Pour cette collecte de données, deux séries de questionnaires ont été utilisées afin de mesurer chez les répondants : 1) leur SEP et leur

anxiété en lecture ainsi que 2) leurs attitudes à l'égard des cercles de lecture. Le premier questionnaire portait sur le SEP et l'anxiété en lecture est composé de 28 items. Les 18 premiers items de ce questionnaire qui portaient sur SEP en lecture des participants provenaient du questionnaire élaboré par Burrows (2013). Les participants ont répondu par le biais de réponses proposées, basées sur la capacité perçue à accomplir des tâches de lecture spécifiques par le biais d'une échelle de Likert de 6 points allant de 1 (*je ne peux pas le faire du tout*) à 6 (*je peux certainement le faire*). Comme le but de cette étude était d'étudier les changements de motivation et de comportement à l'égard de la lecture à la suite de chaque expérience de cercle de lecture, des mesures répétées d'analyse de la variance (ANOVA) ont été effectuées pour étudier ces changements de SEP et d'anxiété en lecture. Les résultats obtenus ont permis à Leblanc (2015) de constater que les cercles de lecture encouragent le SEP en lecture en L2 dont l'effet favorable s'explique par le fait que trois des quatre sources d'influence du SEP sont mises à contribution dans le cadre de ces cercles de lecture : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes et la rétroaction.

En terminant, il importe de souligner que pour identifier les différentes sources d'influence du SEP des individus, on doit procéder dans un premier temps, à mesurer leur SEP. Or, il appert que les problèmes de mesure du SEP sont nombreux et ont jusqu'ici, sérieusement affecté les progrès de la recherche sur le SEP en général, comme le souligne Klassen (2010). La mesure du SEP en lecture n'échappe d'ailleurs pas à cette problématique tel qu'expliqué dans la section qui suit.

2.9.2.2 Défis associés à la mesure du SEP

Dans leur recension des recherches sur le SEP, Klassen et Usher (2010) relèvent que la majorité des recherches sur le SEP et la réussite a surtout été menée dans le domaine des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM) et que beaucoup moins d'attention a été accordée au SEP dans le domaine de la lecture. En fait, moins de 10 % des recherches portant sur le SEP menées jusqu'en 2010 a examiné comment ces croyances influencent les domaines de la lecture ou de l'écriture. Par conséquent, l'utilisation d'outils pour mesurer spécifiquement le SEP en lecture a donc un historique plutôt récent et un parcours qui exige encore de nombreux ajustements.

Jusqu'ici, les défis liés à la validité des outils de mesure du SEP ont eu pour effet de freiner la construction de connaissances et d'application des résultats de recherche de ce domaine (Klassen et Usher 2010) ce qui a sérieusement hypothéqué les deux premières décennies du domaine de recherche portant sur le SEP (Pajares, 1996 ; Henson, 2002 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Comme Klassen et Usher (2010) le soulignent, l'omniprésence des erreurs de mesure du SEP crée une menace sérieuse à l'avenir de ce champ de recherche. L'utilisation d'outils de mesure du SEP valides est donc essentielle à la survie de ce champ de recherche qui ne pourra se faire que par le biais de la fidélité théorique des instruments utilisés. Ce n'est que de cette façon que l'on pourra avoir un portrait clair de l'état actuel de la recherche sur le SEP

Faisant écho à cette mise en garde empreinte de recommandations, Bong (2009) ajoute que de nombreux chercheurs font l'erreur de développer des outils de mesure du SEP sans objectif précis de prédiction. Faisant usage d'items génériques et non spécifiques qui entraînent une compilation de données génériques, ces données n'ont aucune utilité. Comme elle le souligne, à quoi sert de mesurer le SEP d'un élève dans le domaine des mathématiques en général si ce que l'on souhaite est de prédire spécifiquement son taux de succès à résoudre des fractions? Par cet exemple, Bong confirme que les chercheurs devraient utiliser des items faisant directement référence aux habiletés et connaissances nécessaires à la résolution de fractions mathématiques pour mesurer efficacement le SEP à résoudre des fractions mathématiques (Bong, 2006).

Pour sa part, Pajares (1996) souligne que le manque de rigueur des chercheurs à suivre les lignes directrices théoriques dans l'élaboration d'instruments de mesure du SEP engendre de sérieuses lacunes liées au manque de correspondance entre ces unités de mesure et les critères des tâches ciblées, le tout engendrant des pratiques de mesure d'attitudes générales en lien avec un sentiment général d'habileté. L'historique récent du domaine de la recherche sur le SEP expliquerait sans doute que le SEP soit encore si souvent encore confondu avec la valeur que s'accorde un individu et au sentiment de compétence ressenti en référence à différents domaines. À cet effet, il appert que l'erreur la plus fréquente en mesure du SEP est une tendance à utiliser des outils de mesures du SEP qui dans les faits, évaluent le SEP comme étant une forme d'estime de soi lié à un

domaine spécifique. Ces conceptions erronées liées au SEP et au concept du soi, expliqueraient que de nombreux outils de mesure du SEP servent plutôt à mesurer l'estime de soi des élèves - soit leur valeur personnelle et les sentiments de satisfaction qui les habitent- en lien avec la compétence disciplinaire ciblée (Bong, 2006) due à des items ayant pu faire l'utilisation de formulations de type « *Je suis bon à...* » et « *Je crois que je vais bien réussir...* ».

Outre la confusion persistante entre le SEP et le concept du soi, il appert que les sources d'erreurs les plus communes dans le processus de mesurer le SEP académique des adolescents reposeraient sur un manque de compréhension du domaine spécifique ciblé et l'échec d'assurer une correspondance entre les items liés au SEP et aux compétences ciblées (Bong, 2006). Or, bonifier cette compréhension nécessite aussi de mieux comprendre le développement de ces habiletés qui semble tributaire de facteurs tels que les supports utilisés pour la lecture, la fréquence de lecture et les dispositifs d'enseignement, comme démontré précédemment dans la première partie de ce chapitre. Le SEP des adolescents se développant par le biais de tâches spécifiques, d'habiletés spécifiques dans une matière disciplinaire spécifique ; c'est donc en comprenant bien ces tâches, ces habiletés et les compétences reliées à la matière disciplinaire que les chercheurs peuvent arriver à développer efficacement des items de mesure du SEP y correspondant directement (Bong, 2006).

Somme toute, la compréhension du domaine spécifique est essentielle afin de créer des items qui y correspondent. De plus, cette mesure de l'efficacité n'en est pas une des habiletés d'un individu, mais bien de ses croyances en lien avec ce qu'il peut faire dans différentes circonstances à l'aide des habiletés qu'il possède (Bandura, 1997, P.37). Les items des échelles de mesure du SEP doivent donc impérativement prendre en compte ce fait en formulant des énoncés de type « *Je suis capable de ...* » et non « *Je vais bien réussir* », pour des raisons évidentes, puisque le premier type d'énoncé évalue le jugement de la capacité alors que le deuxième type d'énoncé évalue l'intention de la personne (Bandura, 1997, P.43). Ceci explique que les items devraient être formulés en termes de « *Je suis capable de ...* » ou de « *Je peux* », un énoncé qui permet au répondant de porter un jugement sur sa capacité (Bandura, 2006).

Cette recommandation sur la formulation des items est d'ailleurs la première des quatre grandes lignes directrices à suivre dans le processus de création d'échelles de mesure du SEP comme établi par Bandura (2006). Comme le mentionne Bandura, toutes les échelles de mesure du SEP devraient être validées et mesurées sur ce qu'elles sont censées mesurer soit la perception de capacité à produire un résultat précis. En établissant un guide de référence pour l'élaboration d'échelles de mesure du SEP, Bandura (2006) traite de l'importance de la validité du contenu et met en garde les chercheurs face à une confusion des genres en matière de mesure du SEP, constatant que trop souvent les échelles de mesure du SEP d'un domaine spécifique sont élaborées à l'aide d'items qui dans les faits, mesurent l'estime de soi, le lieu de maîtrise ou les attentes de résultats plutôt que le SEP. Bandura souligne que la validité du contenu des échelles pour mesurer le SEP ne peut être assurée que par le biais de la création d'items qui reflètent avec précision, les capacités qui sont ciblées par un domaine spécifique et ce sont ces connaissances et compétences spécifiques liées aux tâches de ce domaine spécifique qui doivent être à la base des items mesurant le SEP. La seconde ligne directrice porte sur le fait que les items devraient reposer sur une bonne analyse conceptuelle du fonctionnement du domaine d'étude ciblé. Ainsi, dans le cas de la présente recherche, les items se doivent de cibler le domaine d'apprentissage du FLS et les tâches en lecture s'y rattachant. La troisième ligne directrice porte sur l'importance de la progression du niveau de difficulté des défis présentés au répondant dans le questionnaire, allant des défis plus faciles aux défis plus complexes. Ces items peuvent d'ailleurs aussi faire référence à des défis liés à la capacité du répondant de monitor sa propre motivation, ses processus de réflexion, son niveau de performance ou ses états émotionnels qui peuvent influencer sa capacité à accomplir une tâche. Il importe donc que l'énoncé de chacun des items soit toujours libellé clairement en utilisant des termes référant directement au domaine ciblé. Finalement, la quatrième grande ligne directrice des recommandations de Bandura porte sur la gradation de l'échelle de mesure. Ainsi comparativement à Dornyei (2010) qui recommande l'utilisation d'échelles de Likert à six niveaux, Bandura (2006) nous met en garde contre ces échelles qui n'utilisent que quelques niveaux et recommande l'utilisation d'une échelle de 0 à 100 graduée ainsi : 0 (*ne peut pas le faire du tout*) ; 50 (*moyennement certain de pouvoir le faire*) à 100 (*très certain de pouvoir le faire*). Selon lui, cette large fourchette permet d'augmenter la sensibilité de

l'instrument comparativement aux échelles à six niveaux qui devraient être évitées, car elles sont moins fiables du fait que les répondants évitent généralement les positions extrêmes. Du même coup, une échelle de mesure ne proposant que quelques niveaux se voit réduite à une ou deux options de réponses. Ainsi, proposer une échelle à 6 niveaux équivaut à proposer une échelle à quatre niveaux et donc, inclure trop peu de niveaux fait perdre un potentiel important d'information différenciée. De ce fait, les répondants qui utilisent la même catégorie de niveaux de réponse peuvent différer plus si des niveaux intermédiaires leur sont proposés (Bandura, 2006). Pajares, Hartley et Valiante (2001) abondent dans le même sens, soulignant qu'une échelle d'efficacité avec un format de réponse de 0 à 100 est un prédicteur de rendement plus efficace qu'une échelle à 5 niveaux.

Ainsi, avant de procéder à l'analyse des différents outils de mesure du SEP en lecture existants en nous arrimant à ces recommandations émises par Bandura (2006), la question à se poser serait sans doute la suivante : À quel point peut-on parler d'items valides et de modèles à suivre lors des futures conceptions d'outils de mesure du SEP en lecture?

2.9.2.3 Validité des outils de mesure du SEP en lecture

La validité est la pierre d'assise de l'outil de mesure du SEP. Elle repose sur le contenu et le construit de cet outil. La validité de contenu consiste à vérifier que les items afin de savoir s'ils sont représentatifs de ce que l'on souhaite mesurer tant par le choix des éléments que de la formulation utilisée. Comme le mentionnent Lavault et Grégoire (2014), lorsqu'on souhaite évaluer la compétence en lecture d'un élève, on doit au préalable définir en quoi consiste la compétence, la lecture ainsi que la compétence en lecture. C'est d'ailleurs ce que nous avons cherché à définir dans les sections précédentes du présent travail. La validité du construit pour sa part représente le degré auquel un test mesure ce qu'il prétend mesurer. Les risques qui menacent cette validité sont majoritairement liés aux facteurs suivants : les procédures et l'environnement de l'administration du questionnaire ; les participants ; les procédures de notation et la construction d'items valides et de qualité (Brown, 1996).

Or, force est de constater que jusqu'ici, malgré les nombreuses façons utilisées par les chercheurs pour tenter de mesurer le SEP, un survol des outils de mesure du SEP en lecture démontre que peu de recherches portant sur le SEP ont non seulement été étroitement alignées avec ces quatre lignes directrices recommandées par Bandura (2006), mais présentent aussi de nombreuses lacunes en matière de validité de contenu et de construits.

2.9.2.4 Outils de mesure du SEP en lecture en L1

Cette revue des outils de mesure du SEP en lecture démontre que la mesure du SEP fait généralement partie d'un plus grand instrument de mesure portant sur la motivation en lecture (Baker et Wigfield, 1999 ; Guthrie et al. ; 2007 ; Lau, 2009a, 2009b, Wigfield et Tonks, 2004). De plus, de nombreux pays ont en commun l'administration à grande échelle d'épreuves standardisées, partageant tous le même but d'avoir une vue d'ensemble des connaissances, des compétences et de la motivation des élèves, cherchant à identifier quels aspects de l'apprentissage s'améliorent, demeurent constants ou diminuent. Or, ces épreuves cherchent aussi à mesurer le SEP en lecture chez les élèves. Ainsi, le *Gates-MacGinitie Test* (1956) et le *Woodcock-Johnson III* (1977, 2014) sont des exemples d'épreuves standardisées utilisées à cette fin et qui comptent des sous-questions portant sur le SEP en lecture. Pour les besoins du présent projet de recherche, nous nous limitons à la description de trois questionnaires ayant porté sur la motivation et en partie, sur le SEP en lecture.

2.9.2.5 Questionnaire sur la motivation en lecture (Wigfield et Guthrie, 1995, 1997)

Initialement développé par Wigfield et Guthrie (1995), le *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* est un questionnaire utilisant une échelle Likert à quatre niveaux et comptant 82 items au départ. Il a été révisé en 1997 et compte maintenant 53 questions subdivisées en 11 sections portant toute sur la motivation en lecture. Somme toute, le questionnaire cible l'auto-efficacité (SEP), l'évitement, la curiosité, la compétition, l'intérêt et l'importance accordée à la lecture (Wigfield et Guthrie, 1997). Les chercheurs ont signalé une fiabilité allant de 0.51 à 0.82 pour la portion mesurant le SEP (Baker et Wigfield, 1999 ; Lau, 2009b ; Wigfield et Guthrie, 1997). Or, cette portion consacrée au

SEP en lecture ne compte que trois items formulés comme suit : 1) *Je ne sais pas si je vais bien réussir en lecture l'an prochain* ; 2) *Je suis un bon lecteur* ; 3) *J'apprends plus par la lecture que la plupart des élèves de la classe* (Traduction libre de Wigfield et Guthrie, 1997). À première vue, on constate que ces trois items restent trop généraux puisqu'ils ne sont pas liés à des tâches ou des circonstances précises en plus de ne pas cibler d'habiletés spécifiques en lecture. Une analyse plus fine permet d'ailleurs d'identifier différents problèmes de conception. Comme le rappelle Dornyei (2010) dans son guide d'élaboration de questionnaires en L2, les items formulés à la forme négative sont toujours problématiques, car ils soulèvent des défis cognitifs chez certains répondants qui s'y perdent. De plus, les items devraient impérativement être formulés de façon brève et simple, évitant les structures complexes qui englobent plus qu'une seule idée. De toute évidence, le premier item présenté ici pose un problème, car il génère une confusion chez le répondant tant par le biais de la forme négative de sa formulation que de l'hypothèse intégrée portant sur une réussite future. L'item deux (*Je suis un bon lecteur*), quant à lui, ne précise ni la tâche, ni les habiletés, ni les circonstances en lecture en plus de s'arrimer à un constat orienté vers le passé du répondant. Quant à l'item trois (*J'apprends plus par la lecture que la plupart des élèves de la classe*), outre sa formulation complexe, on ne sait pas exactement sur quoi repose l'apprentissage dont il est question. De plus, la référence aux pairs reste évasive, car la proportion d'élèves dont il est question pour établir cette comparaison n'est pas précisée. Or, malgré ces constats, ces deux versions du questionnaire sur la motivation en lecture ciblant les huit dimensions de la motivation (la curiosité, l'engagement, le défi, la reconnaissance, les résultats, la dimension sociale, la compétition et la conformité) (Wang et Guthrie 2004, Wigfield et Guthrie 1997) sont les outils les plus fréquemment utilisés dans la recherche sur le SEP en lecture.

2.9.2.6 Questionnaires sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires et non scolaires (Guthrie et al. 2009)

À la demande de *l'Institut national de la santé infantile et du développement humain*, Guthrie et ses collègues ont entrepris en 2009 la première étape d'un projet de recherche étalée sur plusieurs années et ciblant des pistes afin d'identifier et prédire les problèmes en lecture des adolescents afin de mieux intervenir auprès d'eux. Considérant l'importance de la lecture de livres d'information dans les domaines disciplinaires allant de

la science, l'histoire aux mathématiques et autres matières essentielles à la réussite scolaire au secondaire, la première étape de l'étude a débuté par la construction d'un outil de mesure de la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires et à des fins non scolaires. Chacun des questionnaires utilisant une échelle de Likert à 4 niveaux propose les choix de réponses suivant : « *Pas du tout vrai de moi* », « *Pas très vrai de moi* », « *Quelque peu vrai de moi* » et « *Très vrai de moi* » (Traduction libre, Guthrie et coll., 2009, p.5) pour l'ensemble des 56 items de chaque questionnaire. Sept de ces items portent spécifiquement sur le SEP en lecture (voir Tableau 3 et Tableau 4).

Tableau 3

Sept items portant sur le SEP en lecture scolaire (Traduction libre de Guthrie, Wigfield et coll., 2009)

7 items sur la motivation pour la lecture à des fins scolaires (MRIB-S)

-
1. *Je peux comprendre comment les différents chapitres correspondent ensemble quand je lis un livre d'information pour l'école.*

 2. *Je peux expliquer à mes pairs ou mes amis de l'école, ce que j'ai lu dans les livres d'information.*

 3. *Je peux trouver l'idée principale d'une section dans un livre d'information pour l'école.*

 4. *Je peux comprendre ce que signifient les mots inconnus dans les livres d'information pour l'école.*

 5. *Je comprends tous les livres d'information que je lis à l'école.*

 6. *Je comprends ce que l'auteur essaie de me dire quand je lis des livres d'information pour l'école.*

 7. *Je peux répondre correctement à des questions sur la base d'un livre d'information que j'ai lu pour l'école.*

Tableau 4

Sept items portant sur le SEP en lecture non-scolaire (Traduction libre de Guthrie, Wigfield et coll., 2009)

7 items sur la motivation pour la lecture à des fins non scolaires (MRIB-N)

-
1. *Je peux comprendre comment les différents chapitres correspondent ensemble quand je lis un livre d'information à l'extérieur de l'école.*

 2. *Je suis bon pour expliquer les livres d'information que j'ai lus à l'extérieur de l'école.*

 3. *Je peux trouver l'idée principale d'une section d'un livre d'information, à l'extérieur de l'école.*

 4. *Je peux comprendre ce que signifient les mots inconnus dans les livres d'information, à l'extérieur de l'école.*

 5. *Je comprends tous les livres d'information que je lis à l'extérieur de l'école.*

 6. *Je comprends ce que l'auteur essaie de me dire quand je lis des livres d'information dans mon temps libre.*

 7. *Je peux répondre correctement à des questions portant sur l'information que j'ai lue dans un livre de l'école*

Ainsi, on peut observer que neuf de ces quatorze items sont amorcés par la formulation *Je peux*, quatre sont amorcés par la formulation *Je comprends* et un seul énoncé est amorcé par *Je suis bon*. De plus, on peut relever que tous les items ciblant le SEP en lecture scolaire portent uniquement sur la compréhension en lecture, associant ainsi unilatéralement la lecture scolaire à la performance en compréhension en lecture et élaguant de ce fait, la composante du plaisir de la lecture. De surcroît, une analyse fine permet d'observer que seulement deux items portent précisément sur une tâche spécifique en lecture (*Je peux expliquer à mes pairs ou mes amis de l'école, ce que je l'ai lu dans les livres d'information ; Je peux trouver l'idée principale d'une section dans un livre d'information pour l'école*). Ainsi, les autres items portent sur le type de texte (*Je comprends tous les livres d'information que je lis à l'extérieur de l'école*), sur des activités scolaires (*Je peux répondre correctement à des questions sur la base d'un livre d'information que j'ai lu pour l'école*.) et huit items introduisent une notion de compréhension en lecture qui reste très générale (*Je comprends tous les livres d'information que je lis à l'école*). Ainsi, aucun de ces items ne porte spécifiquement sur

les processus de la lecture (par exemple, comprendre le nouveau vocabulaire). Or, malgré ces constats, si l'on compare ces énoncés avec les items liés au SEP dans le questionnaire sur la motivation en lecture (MRQ selon Guthrie et Wigfield, 1997), on observe un souci évident de s'éloigner des énoncés à la fois négatifs et hypothétiques pouvant introduire une confusion chez le répondant tel : « *Je ne sais pas si je vais bien réussir en lecture l'an prochain* » (Guthrie et Wigfield, 1997). On remarque aussi clairement un souci de créer des items dont les énoncés sont en arrimage avec la capacité de l'élève à accomplir une tâche spécifique tel que le préconise Bandura (2006).

2.9.2.7 Mesurer la motivation liée aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Wigfield et Guthrie, 1995, 1997).

Outre l'utilisation des sous-échelles du *Motivation for Reading Questionnaire* (Guthrie, Wigfield, 1997) portant sur le SEP en lecture et les deux questionnaires sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires et non scolaires (Guthrie et al. 2009), la lecture a aussi fait l'objet de mesure globale par le biais d'outils de mesure du champ de recherche sur les stratégies d'apprentissage et les processus d'autorégulation. Conçu par le *National Center for Research on Improving Postsecondary Teaching and Learning* de l'Université du Michigan, le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al. 1991) est un instrument d'autoévaluation destiné à évaluer les orientations de la motivation des étudiants de niveau collégial et cible leur utilisation des différentes stratégies d'apprentissage, d'un cours à l'autre. Le questionnaire de 81 items repose sur une échelle de Likert à 7 niveaux et demande aux répondants de s'autoévaluer en termes de comportement dans le cadre de leurs cours en science ou en anglais. Huit items de ce questionnaire sont liés au SEP lié à l'apprentissage et à la performance. Le Tableau 5 présente comment ces items sont énoncés.

Tableau 5

*Huit items portant sur le SEP pour l'apprentissage et la performance
(Traduction libre de Pintrich et coll., 1991)*

1. *Je crois que je vais recevoir une excellente note dans ce cours.*

2. *Je suis certain que je peux comprendre le contenu plus difficile des lectures pour ce cours.*

3. *Je suis confiant que je peux comprendre les concepts de base enseignés dans ce cours.*

4. *Je suis confiant que je peux comprendre les notions plus complexes présentées dans ce cours.*

5. *Je suis confiant que je peux faire un excellent travail dans les travaux et les tests de ce cours.*

6. *Je m'attends de bien réussir ce cours.*

7. *Je suis certain que je peux maîtriser les compétences enseignées dans ce cours.*

8. *Considérant la difficulté de ce cours, l'enseignant, et mes habiletés, je pense que je vais bien réussir ce cours.*

Bien que ces items ne ciblent pas la mesure du SEP en lecture, il y a beaucoup à apprendre de l'analyse fine de ces énoncés. On constate tout d'abord que des 8 items liés au SEP académique, trois sont amorcés par la formulation *Je suis confiant*, deux sont amorcés par la formulation *Je suis certain*. Alors que trois autres énoncés sont amorcés respectivement par *Je crois*, *Je m'attends* et *Je pense*, on constate que ces derniers ne conviennent à l'élaboration d'items servant à mesurer le SEP car ils introduisent non pas une capacité mais plutôt une spéculation (Bandura, 1997). De plus, comme Dornyei (2010) en fait mention, il importe d'éviter les items construits avec des termes lourds de sens qui ont pour effet de susciter une réaction émotionnelle chez le répondant et par le fait même, un biais dans les données recueillies. Ainsi, l'énoncé de l'item numéro 8 (*Considérant la difficulté de ce cours, l'enseignant, et mes habiletés, je pense que je vais bien réussir ce cours.*) apparaît être l'exemple parfait de ce dont parle Dornyei. En effet, cet item à lui seul introduit plusieurs variables dont le répondant doit tenir compte : l'enseignant, les habiletés de l'apprenant et le niveau de difficulté du cours. Cette succession de variables dans un seul item ne peut qu'entraîner une confusion dans la tête du répondant ayant à se

positionner à la fois par rapport à la difficulté d'un cours, par rapport à ses habiletés dans ce cours et par rapport à l'enseignant.

Tout compte fait, l'analyse détaillée de la conception de ces trois questionnaires nous permet de constater les limites auxquelles ces outils de mesure du SEP font face. Tout d'abord, on observe que tous les trois font partie de questionnaires portant sur la motivation en général. Par le fait même, on observe que les items étant consacrés spécifiquement à mesurer le SEP en lecture sont très peu nombreux. En effet, seulement 3 des 53 items du questionnaire sur la motivation à lire (Wigfield et Guthrie, 1997) y sont consacrés. Même constat dans les deux questionnaires sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires et non scolaires (Guthrie et coll., 2009) alors que seulement 7 des 56 items font directement référence au SEP. Cette rareté des items consacrés au SEP en lecture n'est pas le seul constat à faire dans l'analyse de ces questionnaires. On observe aussi des limites en lien avec les énoncés des items consacrés à mesurer le SEP. Or, comme le souligne Dornyei (2010), les items constituent le principal médium de communication entre le chercheur et le répondant. Il importe donc que les énoncés de ces items adhèrent aux règles suivantes : faire des énoncés courts et simples qui utilisent un vocabulaire accessible et dont la formulation évite la surcharge, la confusion, la négation ainsi que l'inclusion de termes positifs et négatifs. De plus, il importe que ces items évitent d'exiger plus d'une réponse ou puissent être répondus de la même manière par tous les répondants. Or l'analyse des items des trois questionnaires sur le SEP ci-haut mentionnés démontre que les énoncés utilisent par moment la négation en plus d'être souvent trop généraux. De plus, ces items établissent rarement un lien direct avec des tâches, des circonstances et des d'habiletés spécifiques.

Finalement, bien que ces trois questionnaires sur le SEP aient en commun l'utilisation d'une échelle de type Likert, des différences s'observent dans cette utilisation. En effet, le questionnaire sur la motivation en lecture (Wigfield et Guthrie, 1997) et le questionnaire sur la motivation pour la lecture de livres d'information à des fins scolaires et non scolaires (Guthrie et coll., 2009) utilisent une échelle de type Likert, à quatre niveaux tandis que le questionnaire servant à mesurer la motivation liée aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Wigfield et Guthrie, 1997) utilise une échelle de Likert

à 7 niveaux. Ce constat n'a rien d'étonnant puisque, comme le mentionne Dornyei (2010), l'échelle de Likert est l'échelle la plus utilisée et prisée pour sa simplicité, sa polyvalence et sa fiabilité. Le nombre pair de niveaux utilisé dans les questionnaires de Wigfield et Guthrie (1997) et Guthrie et coll. (2009), a pour effet d'éviter la création d'une option neutre de réponse avec le niveau médian comme c'est le cas du niveau 4 de l'échelle de Likert utilisé dans le questionnaire de Wigfield et Guthrie (1997). Somme toute, Dornyei (2010) explique que lorsque les répondants à un sondage ne sont pas vraiment motivés, ils ont tendance à répondre par la neutralité afin d'éviter d'avoir à faire un choix. De plus citant la recherche de Chen, Lee et Stevenson (1995), Dornyei (2010) mentionne que les élèves asiatiques ont plus tendance à utiliser le niveau médian des échelles de Likert pour leurs réponses comparativement aux élèves nord-américains. Pour toutes ces raisons, ce chercheur préconise l'utilisation des échelles utilisant un nombre pair de niveaux, six niveaux lui apparaissant être le nombre idéal.

Bref, de nombreuses lacunes des outils de mesure du SEP en lecture ont plombé ce champ de recherche jusqu'ici. Fort heureusement, de plus en plus de chercheurs constatent aussi ces lacunes, tel qu'exposées dans la section qui suit.

2.9.2.8 Outils de mesure du SEP en lecture en L1 arrimés aux différentes sources du SEP

Une des récentes recherches qui s'est arrimée aux recommandations émises par Bandura (2006) est celle de Piercey (2013). Observant que jusqu'ici, les outils de mesures du SEP en lecture étaient constitués de deux champs principaux : le SEP en lecture lié aux habiletés de manière générale et le SEP en lecture lié à des tâches et habiletés spécifiques, Piercey, a créé différents items pour évaluer les différentes facettes du SEP en lecture auprès des élèves de 4^e à 6^e année primaire. Son outil de mesure du SEP en lecture se décline en cinq parties : 1) la lecture en général ; 2) l'évaluation de la lecture ; 3) l'autorégulation en lecture ; 3) les habiletés en lecture ; 4) la réussite en lecture et 5) les autres sources de motivation. Son questionnaire constitué de 72 items qui évaluent la perception qu'ont les élèves de leurs capacités en lecture, cherche à refléter la myriade de façons dont l'efficacité en lecture peut être déterminée. Étudiant à la fois la relation entre le SEP en lecture, le rendement en lecture tout en examinant la validité prédictive d'une

variété d'outils de mesure du SEP en lecture, Piercey a donc créé cinq échelles de mesure du SEP en lecture, toutes de types Likert à 6 niveaux mais ayant différents libellés à chaque fois. Soulignant que des experts en littératie et des groupes de discussion ont confirmé la validité des outils de mesure et des items, nous présentons ci-dessous des exemples d'items liés aux différentes sources d'influence du SEP en lecture abordées par ce questionnaire (voir Tableau 6).

Tableau 6

Échantillon d'items provenant du questionnaire sur le SEP en lecture (Traduction libre de Piercey, 2013, p. 96-98)

<i>SEP général en lecture (4 items)</i>	<i>Quelle confiance avez-vous en vos capacités à lire en général ?</i>
<i>SEP évaluation de la lecture (3 items)</i>	<i>Quelle confiance avez-vous en vos capacités de bien réussir aux épreuves en lecture ?</i>
<i>SEP apprentissage autorégulé en lecture (10 items)</i>	<i>Quelle capacité avez-vous à terminer vos devoirs de lecture dans le temps alloué ?</i>
<i>SEP lecture académique (11 items)</i>	<i>Quelle confiance avez-vous en vos capacités à prononcer des mots ?</i>
<i>SEP lecture parascolaire (3 items)</i>	<i>Quelle confiance avez-vous en vos capacités à lire et comprendre le journal ?</i>
<i>SEP apprentissage autorégulé en lecture (10 items)</i>	<i>Quelle capacité avez-vous à terminer vos devoirs de lecture dans le temps alloué ?</i>
<i>Expériences de maîtrise (5 items)</i>	<i>J'aime lire quand je peux apprendre quelque chose, même si je fais beaucoup d'erreurs en lisant.</i>
<i>Performance (5 items)</i>	<i>Je veux faire mieux en lecture que les autres élèves de ma classe.</i>
<i>Performance-évitement (6 items)</i>	<i>La raison pour laquelle je fais mon devoir en lecture est d'éviter que l'enseignant pense que je connais moins de choses que les autres élèves.</i>

On observe que les items présentés sous forme de questions ouvertes plutôt que d'énoncés ciblent les types spécifiques de SEP en lecture soit le SEP lié à l'acte de lire en général, aux évaluations en lecture, à l'autorégulation en lecture, à la lecture scolaire et extracurriculaire. On remarque aussi que les items sous forme d'affirmations, mesurent les différentes sources d'influences du SEP. On constate toutefois que dans l'ensemble, les

items de ces sous-échelles ne sont pas reliés à des tâches ou des habiletés spécifiques en lecture, ce qui constitue un réel problème puisque le SEP est par définition cette perception qu'ont des apprenants de leur capacité à accomplir une tâche spécifique (Bandura, 2006).

Bien que la formulation de questions ouvertes démontre un souci d'être en arrimage avec la dimension de capacité, de toute évidence, plusieurs items ratent la cible en ce qui a trait à bien circonscrire les tâches et les habiletés en lecture. Ces items trop génériques élaguent entièrement les composantes de la lecture ; le décodage, les microprocessus et les macroprocessus de la lecture n'étant jamais mentionnés. À ce constat s'ajoute celui que les items incluant des informations telles *lire le journal* et *devoirs de lecture*, campent les questions dans un cadre à la fois trop large et évasif, ce qui encourage des réponses tout autant évasives de la part des répondants. En effet, en quoi consiste cette lecture du journal ? De quel type de devoir est-il question ? Cette dimension est particulièrement présente dans la section portant sur les sources d'influence du SEP en lecture alors qu'aucun des items ne fait référence à des tâches spécifiques en compréhension de lecture et où, en aucun cas, il n'est mentionné de stratégies de lecture pouvant être utilisées par l'élève pour construire sa compréhension. Alors que l'ensemble des questions est axé sur le positionnement du lecteur, s'arrimant à des formulations génériques telles « *les défis les plus difficiles en lecture* » et « *lire mal* », on constate qu'il est impossible d'identifier la teneur de ces défis reliés à la lecture du fait que ces défis restent différents d'un élève à l'autre. Ainsi, une fois de plus, ces énoncés généraux encouragent des réponses évasives. Cette dimension générique est d'ailleurs accentuée par les qualificatifs utilisés dans certaines formulations telles « *faire mieux que les autres* » et « *connaître moins de choses que les autres* ». Dans le cas présent, les termes *mieux* et *moins* sont des mots lourds de sens qui, comme le rappelle Dornyei (2010), suscitent une ambiguïté. Parallèlement, à ces constats, la décision de Piercey (2013) d'alterner la formulation des items entre des affirmations et des interrogations nous apparaît problématique du fait que les items d'efficacité doivent fidèlement refléter ce que l'on cherche à évaluer. Ces items doivent plutôt englober cette idée de capacité en tout temps par des énoncés évoquant directement l'idée « *être capable de* » (Bandura, 2006).

Bien que Piercey (2013) tente d'arrimer les énoncés des items de son questionnaire à la notion de capacité, celle-ci se retrouve souvent diluée. En effet, lorsqu'on en fait mention, c'est pour l'intégrer à dix reprises dans une seule et même formulation « *Dans quelle mesure pouvez-vous ... ?* » ou encore sous cette forme plus complexe utilisée quatorze fois et calquée sur l'exemple suivant : « *Dans quelle mesure avez-vous confiance d'obtenir un A en lecture cette année ?* ». Cette dernière forme d'énoncé ne mesure d'ailleurs plus une capacité mais bien une intention, comme le mentionne Bandura (2006). De surcroît, l'analyse fine des items de ce questionnaire nous permet d'observer que la formulation de nombreux items inclut soit une connotation négative ou une négation en plus d'être définitivement trop longs comme en témoigne cet item : « *La raison pour laquelle je fais mes devoirs de lecture est pour que le professeur ne pense pas que j'en sais moins que les autres élèves.* » (Traduction libre, Piercey, 2013, p.96). Ainsi, on observe que la formulation simple : « *Je suis capable de...* » ou « *Je peux...* » n'est jamais utilisée dans l'ensemble des 72 items du questionnaire de Piercey. Finalement, ce nombre total d'items (72) est nettement trop élevé lorsque l'on considère les caractéristiques de l'échantillon à qui ses questionnaires s'adressent. Finalement, tandis que Bandura (2006) présente quatorze modèles de questionnaires pour évaluer le SEP dans lesquels les énoncés sont tous faits sous forme d'affirmations, sans jamais utiliser d'énoncés à la forme interrogative, en plus de recommander l'utilisation d'une échelle de mesure de 100 points, il appert que ces deux lignes directrices n'ont pas non plus été suivies.

2.9.2.9 Outils de mesure du SEP en lecture en L2

Relevant aussi le défi de s'arrimer aux lignes directrices pour l'élaboration d'échelles de mesure du SEP prescrites par Bandura (2006), Burrows (2016) s'est étroitement approché de ces recommandations afin d'élaborer un questionnaire ciblant les sources d'efficacité en lecture en contexte de L2. Établissant un questionnaire de 24 items portant sur le SEP en lecture en L2 qui utilise une échelle de Likert de 6 niveaux, Burrows a clairement mis à contribution les quatre sources d'influence du SEP. Il a cherché à formuler ces items de façon à reproduire des événements du contexte de la lecture dans les cours de L2 en les reliant à chaque source du SEP. Ainsi, l'énoncé « *Mon professeur de*

lecture en anglais a fait des commentaires qui m'ont fait sentir que j'étais bon en lecture en anglais. » fait référence à la persuasion alors que « J'ai eu plus de succès que d'échecs dans mes cours d'anglais. » fait référence à l'expérience de maîtrise. Quant à l'item « J'ai vu mes camarades de classe bien lire en anglais, donc je savais que je pouvais moi aussi, bien lire en anglais, si j'essayais », fait référence à l'expérience vicariante tandis que l'item « Quand je dois lire dans la classe d'anglais, je ressens physiquement un inconfort. » (Traductions libres, Burrows, 2016, p. 39) énonce directement l'expérience physiologique. Or, à l'image de ces énoncés, l'ensemble des 24 items de ce questionnaire est formulé au passé puisque le chercheur étudie uniquement l'impact des expériences passées des répondants (voir Tableau 7).

Tableau 7

Questionnaire rétrospectif portant sur les sources d'influence du SEP en lecture en L2 (Traduction libre, Burrows, 2016, P. 39)

1. *Mon professeur d'anglais a fait des commentaires qui m'ont fait sentir que je lisais bien en anglais.*

2. *Je me sentais à l'aise quand j'essayais de lire quelque chose en anglais.*

3. *J'ai eu plus de succès que d'échecs en lecture dans mes cours d'anglais.*

4. *J'avais des amis qui lisaient bien et m'ont montré comment mieux lire.*

5. *J'étais l'un des meilleurs lecteurs dans mon cours d'anglais.*

6. *Mes amis m'ont dit que j'étais bon en lecture en anglais.*

7. *Dans le cours d'anglais, je me sentais physiquement mal à l'aise quand je devais lire.*

8. *Je me sentais confiant au sujet de ma capacité à lire en anglais au collège.*

9. *Mes résultats en lecture dans la classe d'anglais étaient meilleurs que mes résultats dans d'autres matières.*

10. *J'ai vu mes amis bien lire en anglais, donc je savais que je pouvais moi aussi, bien lire en anglais, si j'essayais.*

11. *Mes parents m'ont dit que j'étais bon en lecture en anglais.*

12. *Je me sentais nerveux de lire dans le cours d'anglais.*

13. *Je me sentais bien quand je pouvais terminer de lire un passage difficile en anglais.*

14. *Parmi mes amis, c'est moi qui aidais les autres avec des questions de compréhension en lecture en anglais*

15. *Les élèves qui étaient plus âgés que moi m'ont dit que j'étais bon en lecture en anglais.*

16. *Je ne voulais pas faire mes devoirs de lecture en anglais, parce que je ne pensais pas pouvoir bien les comprendre.*
-
17. *Je me sentais nerveux quand l'enseignant me demandait de lire quelque chose en classe.*
-
18. *Mes professeurs me demandaient souvent de répondre à des questions sur les lectures dans la classe d'anglais.*
-
19. *Il y avait des élèves plus âgés que moi qui lisaient bien et qui me montraient à lire mieux.*
-
20. *Le professeur d'anglais qui est anglophone m'a dit que j'étais bon en lecture en anglais.*
-
21. *Pendant les tests de lecture en anglais, mon esprit devenait vide et je ne pouvais pas me concentrer.*
-
22. *Mes camarades de classe me demandaient de l'aide s'ils avaient une question difficile au sujet de la lecture en anglais.*
-
23. *Mes professeurs m'ont encouragé à poursuivre mes études de l'anglais (à l'université).*
-
24. *J'ai vu mes camarades de classe bien lire.*

Ainsi, Burrows (2016) n'utilise jamais les formulations « *Je peux* » ou « *Je suis capable de* », outre une seule fois, au passé, dans l'item : « J'ai vu mes camarades de classe bien lire en anglais, donc je savais que je *pouvais*, moi aussi bien lire en anglais, si j'essayais ». Or, la formulation de cet item sur deux lignes est trop longue à l'image de six autres items du questionnaire qui introduisent souvent la confusion par le biais d'un énoncé à la forme négative ou encore, en impliquant deux idées dans un seul item. De plus, dans les 25 items du questionnaire, aucune habileté spécifique en lecture n'est mentionnée. En effet, que signifie *bien lire en anglais* pour un apprenant en classe de L2? Ici, l'idée ciblée par l'item reste trop vague. Quant aux items qui traitent de la lecture en L2, ils le font par des énoncés tels : « *bien lire en anglais* » ; « *lire mieux en anglais* » ; « *les notes en lecture en anglais* ». Ainsi, si Burrows (2016) réussit fort bien à créer des items faisant directement référence aux sources du SEP, il échoue toutefois à identifier des habiletés spécifiques en lecture en L2 qui ne sont en aucun temps, mentionnées dans les items.

En contrepartie, l'étude sur le SEP en lecture en L2 entreprise par Olivares, Fidalgo et Torrance (2016) a su prendre son ancrage dans des tâches et habiletés spécifiques dans l'élaboration de son questionnaire incluant 15 items et utilisant une échelle de mesure

de Type Likert à six niveaux. Ces exemples suivants en font foi : « Je peux lire correctement les mots du texte » ; « Je peux saisir l'idée principale du paragraphe » ; « Je peux tirer des connaissances à partir de ce texte, qui me serviront plus tard dans d'autres situations, lectures ou tâches » (Traduction libre, Fidalgo et coll. 2013). Or, bien que ce questionnaire élague entièrement les sources d'influence du SEP en lecture, il a toutefois le mérite de soumettre à ces répondants des items arrimés spécifiquement à des tâches et des habiletés concrètes en lecture et surtout, d'utiliser des énoncés faisant référence aux capacités actuelles de l'apprenant et non à leurs capacités potentielles ou leurs capacités futures souhaitées (Bandura, 1997).

Ainsi, outre les outils de mesure du SEP en lecture en contexte de L2 élaborés par Burrows (2016) et Olivares, Fidalgo et Torrance (2016), aucun outil n'a entrepris spécifiquement, à ce jour, de mesurer le SEP en lecture dans le contexte de la classe de FLS au niveau secondaire. La recherche de Mills, Pajares et Heron (2006) est celle qui s'en approche le plus alors que son contexte cible toutefois des élèves en contexte de FLÉ. Utilisant une échelle de Likert de 7 niveaux, son questionnaire de 14 items utilise toutefois 14 fois l'énoncé : « *Lire et comprendre* » comme amorce. De plus, 6 items questionnent la compréhension de l'idée principale d'un texte tandis que 8 autres items questionnent les détails retenus à la suite de la lecture de ce texte. Or, une fois de plus, les habiletés spécifiques en lecture ne sont jamais mentionnées. Ce questionnaire a toutefois le mérite de faire référence à une panoplie de genres de texte et de contextes différents de lecture (à 14 reprises), allant de la carte de Noël envoyée par un ami en passant par la lettre d'un adolescent publié dans un magazine (Mills, Pajares et Heron, 2006).

2.9.2.10 Synthèse

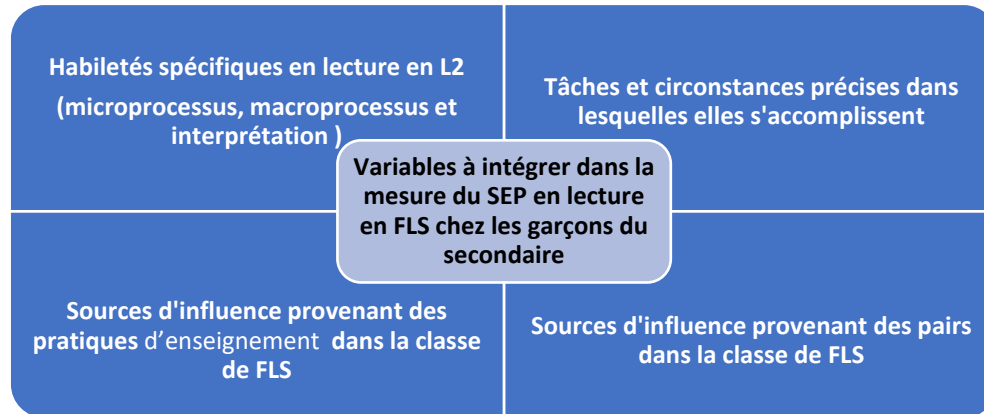
De toute évidence, de nombreux défis subsistent dans le champ de recherche sur le SEP en lecture en contexte de L2. De plus, force est de constater que mesurer le SEP en lecture spécifiquement en contexte de FLS n'a pas été fait jusqu'à présent dans le champ de recherche en L2. Alors que la création des items se référant spécifiquement au SEP constitue la pierre angulaire pour assurer l'efficacité de la recherche en ce domaine (Pajares, 1996) et comme le SEP des adolescents se construit uniquement par le biais de

tâches et d'habiletés spécifiques et ce, dans un domaine bien précis (Bong, 2006), il semble important de s'arrimer étroitement à ces recommandations afin de procéder à la mesure du SEP en lecture auprès de la population qui nous intéresse. De ce fait, il apparaît essentiel que les items de mesure du SEP en lecture en FLS s'arriment aux habiletés spécifiques à la lecture dans ce contexte de classe comme l'ont fait Olivares, Fidalgo et Torrance (2016). De plus, bien que nous soyons en accord avec Burrows sur l'importance de s'intéresser aux expériences antérieures des apprenants en L2, il nous apparaît essentiel de s'arrimer aux recommandations de Bandura (1997) et de s'assurer que les items de mesure du SEP exigent des apprenants de juger de leurs capacités *actuelles* qu'ils ont de leurs habiletés *actuelles*, et non de leurs capacités et habiletés *antérieures*. Pour cette raison, Il nous apparaît plus judicieux de réserver la dimension rétrospective des expériences antérieures des apprenants afin d'identifier les pratiques d'enseignement, les tâches, les activités et les circonstances précises auxquelles ils ont été exposés jusqu'ici, dans le cadre de leur apprentissage de la lecture en L2.

En un mot, bien que les études portant sur le SEP en lecture s'arriment de plus en plus aux recommandations émises par Bandura (2006) pour la production des échelles de mesure du SEP, il appert que jusqu'à présent, la mesure du SEP en lecture en L2 rencontre encore des obstacles. Plus précisément, les items créés pour mesurer le SEP en lecture ont tendance à se buter encore aux difficultés persistantes de la mesure du SEP en omettant d'inclure (1) les habiletés spécifiques du domaine d'étude ou (2) les tâches spécifiques (3) en élaguant les sources d'influence du SEP, ou encore (3) en confondant encore le SEP avec le concept de soi. Ce constat permet de résumer les pièges à éviter et par le fait même d'identifier les éléments clés à intégrer en matière de mesure du SEP en lecture auprès de la population qui nous intéresse (voir [Figure 6](#)).

Figure 6

Variables à intégrer dans la mesure du SEP en lecture en L2



Somme toute, bien que ces considérations soient très importantes, elles ne constituent pas l'objet principal de la présente recherche. L'objectif de la présente étude a plutôt pour but d'établir les liens entre le SEP en lecture en FLS et les pratiques d'enseignement de la lecture. L'expérience scolaire comporte de nombreuses sources d'influences sur le SEP des adolescents, y compris la façon dont l'enseignement est structuré, la rétroaction qui est fournie aux élèves, le rendement, la compétition, les pratiques de classement, la quantité et le type d'attention accordé par les enseignants, bref, des éléments directement associés aux pratiques d'enseignement qui ont cours dans la salle de classe (Schunk et Meece, 2005). Du fait qu'en dehors de la maison, c'est à l'école que les adolescents passent le plus clair de leur temps, la majorité des tâches qu'ils sont amenés à accomplir sont scolaires. (Pajares, 2005). Étant donné que SEP est, par définition, spécifique à une tâche ou à une activité, les enseignants peuvent directement favoriser le SEP de leurs élèves en les amenant à réfléchir aux compétences spécifiques qu'ils possèdent et dont ils ont besoin, afin d'accomplir une tâche spécifique. Or, la plupart des recherches portant sur SEP n'ont pas examiné les pratiques d'enseignement utilisées dans les classes du primaire et du secondaire. Par conséquent, la plupart de la recherche empirique sur le SEP découle plutôt de recherches menées à l'extérieur du contexte de la salle de classe (Urdan et Turner, 2005).

2.10 Questions de recherche

À la lumière des constatations au sujet du désengagement des garçons à l'égard de l'apprentissage du FLS (c.-à-d. Kissau et Tunbull, 2008), on observe aussi que les garçons entretiennent des attitudes plus négatives à l'égard de la lecture et une moins grande motivation à lire que les filles (McGeown et coll. 2011 ; Coles et Hall, 2002, Mullis et coll., 2007 ; Logan, Medford et Hughes, 2011). Sachant que le sentiment d'efficacité personnelle est à la base de la motivation (Bandura (1997) et du fait que le SEP constitue le levier nécessaire à l'engagement dans une tâche de la part des individus (Schunk, 1995), la première question de recherche est la suivante :

Q1 : Quel est le sentiment d'efficacité personnel en lecture des garçons du secondaire au sein des classes de FLS?

Parce que seulement quelques études se sont intéressées jusqu'ici à la question du SEP en lecture en contexte de L2 (c.-à-d. Burrows, 2016 ; Olivares, Fidalgo, et Torrance, 2016), et ce, en lien avec les pratiques d'enseignement, la deuxième question de recherche est la suivante :

Q2 : Quelles sont les pratiques d'enseignement en lecture dans la classe de FLS auxquelles les garçons du secondaire ont été exposés?

Comme nous le verrons plus tard dans la discussion, plusieurs enjeux se situent dans la façon que la lecture est proposée/enseignée aux élèves (particulièrement chez les garçons). Plusieurs manquements sont observés (l'absence de tâches collaboratives, de soutien au niveau du vocabulaire, de choix et d'authenticité). Ces problèmes se retrouvent aussi dans le champ de l'enseignement de la L1 et touchent autant les garçons que les filles, et autant les élèves qui aiment lire que ceux qui aiment moins lire. Somme toute, la réponse aux deux questions spécifiques de la présente recherche permettrait d'émettre des hypothèses quant aux liens possibles entre le SEP en lecture chez les garçons du secondaire en FLS et les pratiques d'enseignement en lecture, des choix qui émanent directement des enseignants de FLS au secondaire.

Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE

Brown (2005) affirme que la façon la plus efficace de savoir ce que pensent les apprenants au sujet des différents aspects d'un programme d'apprentissage de langues est de leur demander par le biais d'une entrevue ou d'un questionnaire (Brown, p.13, 2005). La présente recherche propose donc d'utiliser deux sources de collectes de données afin d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture ressenti actuellement par les apprenants masculins dans les cours de FLS du secondaire et de savoir quelles ont été leurs expériences antérieures en lecture vécues dans ces cours depuis le primaire. Ultiment, l'étude cherche à examiner si des liens peuvent s'observer entre leur SEP en lecture et leurs expériences antérieures en lecture vécues dans les cours de FLS. Ainsi, les sections qui suivent présentent la description du type de recherche, du contexte, des participants, des outils de collecte de données, de la procédure employée pour effectuer cette collecte de données et des analyses de données effectuées afin de répondre aux deux questions spécifiques de la recherche.

3.1 Type de recherche

Pour répondre aux questions spécifiques du présent projet de recherche, une étude exploratoire a été menée. La collecte de données a donc permis de colliger des données subjectives portant en outre, sur les significations que ces participants donnent à leurs expériences vécues (Anadon et Savoie-Zacj, 2009). Le but étant de formuler une tentative d'explication d'un phénomène dans le cas présent, celui du désengagement des garçons du secondaire envers la lecture dans les cours de FLS, les données recueillies sont donc à la fois de nature quantitative et qualitative. Cette approche mixte a pour but d'élargir la perspective de l'étude en analysant des données de nature à la fois différentes et complémentaires. Les prochaines sections de ce travail sont donc consacrées à décrire l'approche séquentielle utilisée dans cette recherche (les méthodologies quantitatives et qualitatives se succédant) (Creswell, 2014) ainsi que la visée descriptive, justifiée par le fait que cette étude porte sur un phénomène méconnu et encore peu exploré jusqu'ici (Anadon et Savoie-Zacj, 2009).

3.1.1 Contexte de recherche

Au Québec, 41 431 élèves sont inscrits dans les programmes de FLS¹⁷ du secondaire et la présente étude cible donc les garçons inscrits dans ces programmes. La population ciblée a été rejointe par le biais des classes de six enseignants de FLS du secondaire provenant de trois écoles anglaises du Québec. Deux de ces trois écoles se situaient en milieux défavorisés.

3.1.2 Participants

La présente recherche a ciblé des élèves de 1^{ère} à 3^e secondaire, inscrits dans ces cours de FLS (Programmes Base ou Enrichi) ($N=142$). Une méthode d'échantillonnage non probabiliste a permis d'obtenir par le biais d'un échantillonnage de convenance¹⁸ ce nombre adéquat de participants sélectionnés pour la présente étude. Dornyei (2007) mentionne que si la recherche corrélacionnelle nécessite au moins 30 participants ; les procédures comparatives et expérimentales nécessitent quant à elles, au moins 15 participants dans chaque groupe tel que c'est le cas des groupes classes ayant participé à la présente étude. Quant aux analyses de facteurs multivariées, elles nécessitent au moins 100 participants. Dornyei conclut qu'un échantillonnage représentatif se situe entre un et dix pour cent de la population et doit être constitué d'un minimum de 100 participants. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, des enseignants de FLS au secondaire ont directement été contactés afin de constituer l'échantillon de convenance¹⁹ le plus homogène possible dans le cadre de cette étude. Le choix des enseignants s'est fait selon la population enseignée. Dans l'ensemble des cas, au cours de l'été 2019, les enseignants ont été contactés dans le but a) de les informer de la recherche, b) de solliciter leur participation à soumettre le sondage à leurs différents groupes d'élèves en FLS, c) de leur expliquer pourquoi leurs élèves avaient été choisis comme échantillon de notre recherche et d) d'obtenir leur participation. Dans une deuxième étape, ces enseignants ont reçu une

¹⁷ Données pour l'année scolaire 2016-2017 (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec) Institut de la statistique du Québec, août 2017.

¹⁸ Dans le cadre d'un échantillonnage *de convenance* (pouvant aussi être nommé, *de commodité* ou *d'opportunité*), les membres de la population cible ne sont sélectionnés que s'ils répondent à certains critères pratiques, tels que la proximité géographique, la disponibilité à un certain moment ou une accessibilité facile (Dornyei et Csizér, 2012)

¹⁹ Le fait que l'échantillonnage de convenance constitue la méthode la plus fréquemment utilisée dans la recherche en L2 (Dornyei, 2012) a directement contribué à confirmer ce choix de méthode d'échantillonnage dans le cadre de la présente recherche.

communication officielle pour donner suite à ces discussions, le tout accompagné par le formulaire de consentement (pour sondage et pour groupes de discussion) approuvé par le comité déontologique de l'Université de Montréal (Annexe A) qui les informait de la confidentialité de la recherche. Outre cette dimension confidentielle, les enseignants ont aussi été informés de la dimension rétrospective de la recherche pour assurer qu'ils ne craignent pas d'être évalués par leurs élèves et saisissent que cette étude cible les expériences antérieures vécues par ces derniers depuis le début de leur apprentissage du FLS. Cette précision de la dimension rétrospective et l'assurance de la confidentialité de la recherche ont aussi été mentionnées dans l'introduction du sondage à l'intention des participants. De toute évidence, sans l'assurance de cette confidentialité, la probabilité que des adolescents acceptent de répondre aux questions du sondage en toute confiance se serait avérée quasiment nulle (Dornyei, 2010).

Au départ, à la suite des confirmations reçues de la part de huit enseignants de ces trois écoles secondaires, il était convenu qu'environ 384 élèves prendraient part au sondage. Or l'étape de récupération des formulaires de consentement qui s'est déroulée du 20 au 30 janvier 2020 s'est avérée fort problématique dans plusieurs milieux. D'un côté, il y a eu le désengagement des élèves qui ne souhaitaient pas faire le suivi et n'ont, par conséquent, pas rapporté le formulaire signé leur permettant de participer au sondage. D'un autre côté, plusieurs parents ont refusé que leur enfant participe au sondage. De surcroît, les enseignants étaient en période de renégociation de leur convention collective et exerçaient des moyens de pression. Somme toute, la récupération des formulaires de consentement s'est avérée laborieuse et le délai de remise de ces formulaires a dû être repoussé à deux reprises pour parvenir à les récupérer. Le ratio de participation s'est avéré le plus élevé auprès des élèves de 1^{er} secondaire alors que dans chaque groupe, plus de 70% d'entre eux ont accepté de participer au sondage. Ce ratio a été nettement plus volatile chez les élèves de 2^e secondaire allant d'un ratio de 16% à 42% de participation par classe et ce, tous les programmes de FLS confondus. En 3^e secondaire, le ratio de participation pour les deux groupes en base a été de 55% par classe participante. Le scénario fût autre pour les classes d'enrichi du fait qu'une enseignante s'est désistée de la recherche à la dernière minute tandis qu'une autre a été mise en congé de maladie. Ce faisant, le ratio de participation a donc été de seulement 10% pour le seul groupe d'enrichi rejoint. Somme

toute, six enseignants ont finalement accepté de collaborer et 145 formulaires de consentement ont donc été récupérés selon les proportions suivantes : 57 garçons et 88 filles²⁰ se déclinant selon les niveaux scolaire et programme de FLS (voir Tableau 8).

Tableau 8

Répartition des répondants par programme, genre et niveau de scolarité

BASE (72)		ENRICHI (70)	
garçons	filles	garçons	filles
1 ^{re} secondaire			
16	15	11	27
2 ^e secondaire			
4	6	12	17
3 ^e secondaire ²¹			
13	18	0 ²²	3

L’amorce du sondage comprenait d’ailleurs des questions biographiques qui ont permis de mieux cerner le profil des participants (ex. niveau scolaire, programme dans lequel ils sont inscrits, nombre d’années d’apprentissage du français, langues parlées à la maison, nombre de livres lus au cours de la dernière année (d’une part en français et d’autre part, dans d’autres langues). Somme toute, les informations obtenues à partir de la section biographique du sondage ont aussi permis de brosser un portrait de la population rejointe par cette étude. Un premier constat est que l’anglais constitue la seule langue parlée à la maison pour 76 des répondants. Ainsi, les autres répondants mentionnent d’autres langues identifiées comme étant le bengali, l’allemand, le créole, l’urdu, l’arabe, l’espagnol, le grec, l’italien et le français. Le grec et l’italien sont d’ailleurs parmi les langues les plus recensées (sept et douze fois respectivement). Ces dernières ne sont devancées que par le français recensé chez 34 répondants dont majoritairement chez ceux inscrits en FLS enrichi ($n=30$). Parallèlement, les données biographiques ont permis de constater que 109 répondants au

²⁰ Il est à noter que 3 élèves se sont identifiées sans genres ce qui a eu l’effet suivant sur le décompte final qui s’est avéré être 142 répondants soit 56 garçons et 86 filles.

²¹ Il est à noter que par suite du désistement de l’enseignante de FLS enrichi pour cause de maladie, il n’a été possible de récupérer par l’intermédiaire de la suppléante de ce groupe que trois formulaires de consentement et trois sondages complétés par trois filles.

²² La suppléante du groupe de 3^{ème} secondaire enrichi a réussi à récupérer que trois formulaires de consentement et par le fait-même, seules trois étudiantes ont complété le sondage dans ce groupe-classe.

sondage ont débuté leur apprentissage du français dès la maternelle et que plusieurs l'ont fait via un programme bilingue ($n=74$) ou d'immersion ($n=14$). Or, des 72 répondants inscrits en base au secondaire, il appert que seulement 36 avaient suivi un parcours de FLS base au primaire. Dans cette même mouvance, on observe que chez les répondants inscrits en FLS base au secondaire, 18 garçons et 13 filles avaient complété un programme bilingue ou d'immersion française au primaire. Ces données nous révèlent que 32% des répondants masculins avaient délaissé le programme enrichi de FLS une fois rendus au secondaire comparativement aux filles dont seulement 15% d'entre elles avaient fait le même choix.

3.1.3 Outils de mesure

Comme le rappelle Brown (2005), le sondage est un projet et non un outil isolé de collecte de données. Ainsi, la présente recherche par sondage utilise deux sources de collectes de données ; l'une provenant des réponses aux questionnaires du sondage et l'autre, de groupes de discussion complémentaires à la suite de l'administration du sondage. Au départ, la particularité du sondage est de permettre d'étudier les idées, attitudes et opinions en plus de permettre aux répondants d'évaluer, par exemple, les pratiques d'enseignement utilisées dans la classe de langue. Du fait que les questions portant sur les sentiments cherchent à étudier les émotions ou les réactions émotives des répondants, étudier le SEP en lecture des apprenants de L2 exige donc que l'on adresse directement ce ressenti et ces réactions. Ainsi, dans la présente recherche, les questions du sondage ont tout d'abord pour but de mesurer le SEP en lecture en français actuel des élèves du secondaire en contexte de FLS avant de brosser un portrait des expériences antérieures en lecture qu'ils ont vécues depuis le primaire. Finalement, il importe de mentionner que la partie biographique du sondage comportait aussi des questions qui avaient pour but spécifique de sélectionner les participants aux groupes de discussion. Ces questions portaient sur leur appréciation de la lecture en général dans toutes les langues autres que le français et leur appréciation de la lecture en français spécifiquement. À la suite de ces questions biographiques en introduction, les deux autres sections du sondage portaient sur les questions servant à répondre aux questions de recherche soit mesurer 1) le SEP en lecture en FLS (voir Annexe B) et mesurer 2) la fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS (voir Annexe C).

3.2 Questionnaire sur le SEP en lecture en FLS

Intitulé *Questionnaire sur le SEP en lecture en FLS* cette section du sondage s'arrime à la première question de la présente recherche : « Quel est le sentiment d'efficacité personnel en lecture des garçons du secondaire au sein des classes de FLS ? ». Cette section mesure donc le SEP en lecture que ressentent les garçons du secondaire dans les classes de FLS.

Pour l'élaboration des deux sections du sondage respectivement en lien avec le SEP et les expériences antérieures, les recommandations de Dornyei (2007) ont toujours été suivies à savoir, s'inspirer de questionnaires existants et créer le plus grand nombre d'items possible. Dans le cas de l'élaboration d'un inventaire d'items pour la section portant sur la mesure du SEP en lecture en FLS, les travaux de Fidalgo, Arias-Gundín et Olivares (2013) ont été une première source d'inspiration bien que les 15 items de leur échelle de mesure du SEP en lecture étaient surtout en lien avec des habiletés en lecture liées aux macroprocessus et l'interprétation. Dans un deuxième temps, les tâches et circonstances de lecture dans la classe de L2 proposées dans le questionnaire utilisé par Burrows (2013) pour son adaptation du questionnaire sur la compétence en L2 du *Conseil américain sur l'enseignement des langues secondes* (ACTFL, 1996), ont-elles aussi, été une source d'inspiration tout comme le furent les habiletés liées au SEP en lecture en L2 utilisée dans le questionnaire de Leblanc (2015). Finalement, des circonstances liées aux pratiques exemplaires en lecture en L2 (Bouthillier et coll. 2013) ont aussi été prises en compte dans l'élaboration des items de l'échelle de mesure du SEP en lecture en FLS de la présente étude.

3.2.1 Nombre d'items

Comme le mentionne Dornyei (2010), il existe un consensus indiquant que plus d'un item est nécessaire afin de cibler chacun des facteurs ciblés dans le cadre d'un questionnaire fait par sondage. Par conséquent, du fait que sept facteurs sont ciblés pour mesurer le SEP en lecture, ce premier questionnaire du sondage compte 34 items répertoriés dans les facteurs suivants : 1) genres de textes (5 items) ; 2) objectifs de lecture

(6 items) ; 3) lecture partagée et guidée (8 items) ; 4) lecture autonome (6 items) ; 5) expériences de maîtrise (5 items) ; 6) expériences vicariantes (2 items) et 7) rétroactions (2 items). Ainsi, le Tableau 9 qui suit présente l'ensemble des items de ce questionnaire.

Tableau 9

Items du questionnaire de mesure du SEP en lecture en FLS

Facteurs	Items
Genres de textes	Q.1 Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent).
	Q.7 Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine.
	Q.13 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette).
	Q.20 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman).
Objectifs de lecture	Q.26 Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.
	Q.2 Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.
	Q.8 Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français.
	Q.14 Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).
	Q.21 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).
Lecture partagée et guidée (Lecture collaborative)	Q.27 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité.
	Q.31 Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture.
	Q.3 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations.
	Q.9 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes.
	Q.15 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies.

	<p>Q.19 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p> <p>Q.22 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux utiliser des stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), qui m'aident à comprendre ces textes.</p> <p>Q.28 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.</p> <p>Q.32 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.</p> <p>Q.34 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p>
Lecture autonome (Lecture individuelle)	<p>Q.4 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>Q.10 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p> <p>Q.16 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.</p> <p>Q.23 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.</p> <p>Q.29 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>Q.33 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p>
Expérience de maîtrise	<p>Q.5 Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p> <p>Q.11 Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p> <p>Q.17 Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis.</p> <p>Q.24 Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.</p> <p>Q.30 Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.</p>
Expérience vicariante	<p>Q.6 Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.</p> <p>Q.12 Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.</p>

	Q.18 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte.
Rétroaction	Q.25 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.

Il importe de mentionner que la construction de ces différents items s'est arrimée étroitement aux recommandations de Bandura (2006) afin de s'assurer que chaque énoncé évoque toujours la capacité actuelle du répondant. Pour ce faire, les formulations utilisant « Je peux » ou « Je suis capable de... » ont été utilisées afin de précisément mesurer le SEP des répondants. De plus, les énoncés ambigus utilisant des termes abstraits et des phrases négatives ont été évités.

3.2.2 Échelle de mesure du SEP en lecture

Dans cette section du sondage portant sur le SEP, le but est d'indiquer l'intensité du SEP en lecture ressenti. Pour cette raison, les questions fermées de ce questionnaire s'arriment à une échelle de type Likert. Pour la création des échelles, une fois de plus, les recommandations de Bandura (2006) ont été suivies et une échelle de 0 à 100 points graduée ainsi : 0 (pas du tout capable) ; 50 (moyennement capable) à 100 (parfaitement capable) a été utilisée. Cette large fourchette permettant, selon lui, d'augmenter la sensibilité de l'instrument, comparativement aux échelles à six niveaux qui sont moins fiables du fait que les répondants évitent généralement les positions extrêmes. En résumé, cette échelle de 0 à 100 points permet aux répondants d'indiquer le degré de compétence ressenti allant de « 0 » signifiant que le répondant ne peut pas accomplir ce qui est demandé à « 100 », qui indique qu'il peut assurément le faire, sans problème. Somme toute, cette section du sondage demande aux élèves d'identifier leur niveau de confiance en leurs capacités liées à des habiletés spécifiques en lecture et dans des circonstances spécifiques (voir [Tableau 10](#)).

Tableau 10

Extrait du questionnaire portant sur le SEP en lecture en FLS

<i>Partie 1</i>		
En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 100), indiquez à quel point vous vous sentez présentement capable de faire ce qui est écrit dans chaque énoncé.		
0	50	100
(aucunement capable)	(moyennement capable)	(parfaitement capable)

3.3 Questionnaire des pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS

Intitulée *Questionnaire portant sur les pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS*, cette section du sondage s'arrime à la deuxième question de recherche : « Quelles sont les expériences antérieures et les pratiques d'enseignement de la lecture en FLS auxquelles les élèves du secondaire ont été exposés? » Ainsi, cette section du sondage vise à mesurer la fréquence d'exposition aux diverses expériences d'enseignement de la lecture en FLS auxquelles les répondants ont été exposés depuis le primaire. Ainsi, la création de ces items s'arrime aux : 1) pratiques d'enseignement efficaces et exemplaires en L2 (Grabe, 2009 ; Stoller et al., 2013 ; Bouthillier et coll., 2013) ; 2) tâches et séquences des tâches en L2 (Nunan, 2004 ; Willis, 1996 ; Long, 2015) ; 3) pratiques d'enseignement efficaces auprès des lecteurs adolescents (Catherson et Pearson, 2016 ; Sturnevant et al., 2006) ; 4) pratiques d'enseignement efficaces auprès des adolescents masculins (Smith et Whilelm ; 2006 ; Lévesque et Lavoie, 2007) ; 5) processus interactifs de co-construction de sens en lecture en L2 et dispositifs en lecture (Guerrerro et Commander, 2013 ; MELS, 2009) ainsi qu'aux 6) trois sources du SEP mises à contribution lors des cercles de lecture en L2 (Leblanc, 2015).

3.3.1 Nombre d'items

Par conséquent, pour créer des questions qui représentent les différentes circonstances, tâches et pratiques d'enseignement de la lecture en L2 vécues par les répondants, les 30 items de ce questionnaire ont été répartis parmi les six facteurs suivants : 1) Lecture partagée et guidée (7 items) ; 2) évaluation individuelle (4 items) ; 3) évaluation

en équipe (5 items) ; 4) Choix (4 items) ; 5) authenticité des supports de lecture (4 items) ; 6) approche actionnelle (6 items) dont l'ensemble des items sont répartis comme suit (voir Tableau 11).

Tableau 11

Items du questionnaire de mesure de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS

Facteurs	Items
Lecture partagée et guidée	Q.1 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture.
	Q.4 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs.
	Q.8 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.
	Q.10 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture.
	Q.16 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français.
	Q.17 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs.
	Q.23 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français.
Évaluation individuelle	Q.2 Depuis que j'ai commencé les cours de français, mes professeurs ont évalué mes compétences en compréhension de lecture sur une base individuelle.
	Q.7 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire seul.
	Q.14 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul.
	Q.28 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales individuelles.
Évaluation en équipe	Q.9 Depuis que j'ai commencé les cours de français, mes professeurs ont évalué mes compétences en compréhension de lecture par le biais de travaux à compléter en équipe.
	Q.11 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.
	Q.18 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme

	des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe).
	Q.20 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe.
	Q.30 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe.
Choix	Q.3 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris).
	Q.12 Depuis que j'ai commencé les cours de français, mes professeurs m'ont donné des textes traitant de sujets de leur choix.
	Q.19 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).
	Q.25 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait.
Authenticité des supports de lecture	Q.5 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de faire des lectures sur papier (comme dans un manuel scolaire, un cahier d'exercices ou sur des feuilles distribuées).
	Q.13 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur).
	Q.21 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).
	Q.26 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).
Approche actionnelle	Q.6 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).
	Q.15 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).
	Q.22 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).
	Q.24 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte).
	Q.27 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.

Q.29 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.

La formulation de ces items a d'ailleurs été conçue en s'inspirant de la dimension rétrospective qu'a utilisée Burrows (2016) dans le cadre de son étude sur le SEP en lecture en L2. Ces items sont donc énoncés au passé afin de pousser le répondant à réfléchir rétrospectivement à ses expériences de lecture mentionnées. De plus, du fait que certains enseignants peuvent se sentir menacés de voir leurs élèves évaluer explicitement l'enseignement qu'ils reçoivent (Dornyei, 2010), il nous est apparu important de nous assurer que les items soient formulés de manière à accentuer la dimension rétrospective des expériences d'apprentissage des élèves sans cibler leurs enseignants de FLS actuels. Pour ce faire, la formulation « *Depuis que j'ai commencé des cours de français* » a été réintroduite à plusieurs reprises afin de rappeler la dimension rétrospective des questions demandées.

3.3.2 Échelle de mesure de fréquence d'exposition

Pour cette section du sondage ciblant la mesure de fréquence d'exposition, une échelle de fréquence à 4 niveaux a été choisie pour permettre aux répondants d'indiquer la fréquence d'exposition aux différentes expériences antérieures proposées en lecture en FLS. Les niveaux sont les suivants : « 1 » indique que le répondant n'a *jamais* été exposé à cette expérience ; « 2 » indique que le répondant a *rarement* été exposé à cette expérience ; « 3 » indique que le répondant a *quelquefois* été exposé à cette expérience tandis que « 4 » indique que le répondant y a *souvent* été exposé. La consigne pour la section du sondage portant sur la fréquence d'exposition est présentée dans le Tableau 12.

Tableau 12

Extrait du questionnaire portant sur les fréquences d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS

Partie 2			
Depuis que vous avez commencé à avoir des cours de français, en vous référant à l'échelle ci-dessous (1 à 4), indiquez à quelle fréquence vos enseignants de français vous ont proposé ce qui est décrit dans chaque énoncé.			
1	2	3	4
(JAMAIS)	(RAREMENT)	(PARFOIS)	(SOUVENT)

3.3.3 Processus de validation et de traduction du sondage

Suivant les recommandations de Dornyei (2007), trois tours de validation ont été effectués. Ce processus s'est effectué en trois temps de l'automne 2019 au mois de janvier 2020 (voir [Figure 7](#)).

Figure 7

Chronologie du processus de validation du sondage



La première validation s'est déroulée du 24 octobre au 8 novembre 2019 et avait comme but la validation du contenu et de la forme du sondage par des experts universitaires. Alors que Dornyei (2010) suggère de sélectionner trois ou quatre personnes dont l'opinion est judicieuse et dont l'expertise provient de milieux différents, huit experts universitaires (professeurs spécialistes du milieu universitaire, chargés de cours et étudiants au doctorat) ont participé à cette première validation. Plus précisément, ce sont trois experts

ayant pour champ d'expertise la didactique de la lecture ; trois autres ayant pour spécialité l'enseignement du FLS ainsi que deux professeurs titulaires en psychopédagogie et en psychologie (dont les travaux sont orientés respectivement vers l'étude de la motivation scolaire et du sentiment d'efficacité personnelle) qui se sont prêtés à l'exercice. Ces experts universitaires ont tous reçu une lettre explicative (Annexe D) et se sont tous penchés sur la première version du sondage (Annexe E) afin de commenter autant les items que les consignes. À la suite des recommandations émises par ces différents experts, les modifications nécessaires ont été apportées au sondage (Annexe F) avant de passer au 2^e tour de validation. Cette dernière mouture a servi à la seconde validation qui s'est déroulée du 22 novembre au 2 décembre 2019 auprès de trois conseillères pédagogiques en FLS au secondaire (dont deux ont été membres du comité de validation des épreuves ministérielles en FLS). Ce deuxième tour de validation avait comme but la validation du contenu en tenant compte du programme de formation et du cadre d'évaluation en FLS. Du côté de la forme, ces trois conseillers avaient pour mandat d'adopter le point de vue des enseignants et des élèves en FLS en prenant en compte le niveau de difficulté et la compréhension des items ainsi que des consignes.

Ces deux premiers tours de validation ont été menés par échanges de documents qui furent commentés et envoyés par courriel à l'exception d'un des experts universitaires qui a préféré procéder par téléphone (professeur titulaire). Une fois ce deuxième tour de validation complété, les modifications nécessaires ont été apportées au sondage afin d'en faire une troisième version (Annexe G) qui a été utilisée pour la troisième validation sous forme de mise à l'essai (pilotage) auprès d'un groupe d'élèves représentatif de la population ciblée, comme recommandé par Dornyei (2010). Or, le but étant que les élèves répondent au sondage sans être pénalisés par leur niveau de maîtrise du français et de compréhension de l'écrit, la traduction du questionnaire en anglais (la langue parlée par les apprenants au sein des écoles anglophones du Québec) s'avérait essentielle avant cette mise à l'essai. Cette version traduite du questionnaire se devait de bien refléter le contenu de la version initiale rédigée en français (Dornyei, 2010). Pour ce faire, la traduction du questionnaire s'est déroulée en deux temps avec l'aide de deux traducteurs professionnels. Dans un premier temps, le sondage a été traduit du français à l'anglais en quelques jours (du 3 au 17 décembre 2019) (Annexe H). La traduction anglaise a été envoyée à un autre

traducteur qui a procédé à une retraduction en français. Cette seconde traduction s'est déroulée du 18 décembre 2019 au 7 janvier 2020. Une comparaison entre la version originale en français et la version retraduite en français a été effectuée par un étudiant et deux enseignants de français (tous trois parfaitement bilingues) afin d'identifier s'il y avait des écarts de sens entre les deux versions françaises du sondage (celle de départ et celle traduite de l'anglais). Somme toute, outre l'identification de quelques modifications de tournures de phrases par exemple, cette comparaison a permis de n'identifier aucun écart de sens et de contenu tant dans les consignes que dans les items.

Cette traduction anglaise est donc celle qui a été utilisée pour la mise à l'essai (Annexe I) le 17 janvier 2020 auprès de 19 élèves d'une classe de 1^{ère} secondaire (programme FLS enrichi). La mise à l'essai s'est faite avec la collaboration de l'enseignante qui a, au départ, demandé aux élèves de répondre à main levée à la question : « *Qui d'entre vous aime lire? Qui aime lire en français? Et qui n'aime pas lire en français?* » des questions qui n'apparaissaient pas dans le sondage et qui de toute évidence, étaient fort importantes. Elle a ensuite expliqué aux élèves qu'ils allaient valider un questionnaire qui allait servir à sonder des élèves en FLS de 1^{ère} à 3^e secondaire au sujet de leur confiance à lire en français et leurs expériences vécues en lecture dans les cours de français depuis le primaire. Mentionnant que leurs commentaires et questions étaient importants, l'enseignante a expliqué qu'elle lirait avec eux l'ensemble du sondage et leur laisserait du temps pour répondre à chacune des questions. Cette lecture a donc été effectuée un item à la fois, en donnant la chance aux élèves de répondre et de commenter à chaque fois.

Somme toute, les trois tours de validation ont suscité de nombreuses recommandations de la part des différents répondants. Chaque validation a donné lieu à une nouvelle version du sondage. Le Tableau 13 qui suit récapitule l'évolution du nombre d'items entre la première version du sondage et sa version finale.

Tableau 13

Évolution du nombre d'items entre les différentes versions à la suite de chaque validation du sondage

Version du sondage	Nombre items Questionnaire SEP en lecture en FLS	Nombre items Questionnaire Fréquence des expériences en lecture en FLS	Nombre de questions /Section biographique en introduction du sondage	Total
1ère version	33	37	7	77
2e version	40	38	11	89
3e version	37	32	11	80
Version finale	34	30	14	78

Les tableaux de la section qui suit présentent d'ailleurs les recommandations et commentaires qui ont motivé les modifications apportées au sondage. Ces recommandations et commentaires sont présentés selon qu'ils se rattachent au questionnaire sur le SEP en lecture (voir [Tableau 14](#)), au questionnaire sur les fréquences d'exposition SEP (voir [Tableau 15](#)) ou la partie biographique en introduction du sondage SEP (voir [Tableau 16](#)) qui a aussi fait l'objet de ces tours de validation.

Tableau 14

Recommandations et commentaires : questionnaire sur le SEP

Tour	Objectifs de validation	Répondants	Recommandations et commentaires
1 ^{er}	Contenu et forme (Point de	Psychologie (Expert en SEP)	Mettre l'emphasis sur la capacité et non la confiance dans les consignes à suivre et dans la gradation de l'échelle de mesure.
		Didactique de la lecture	Introduire plus rapidement les formulations de types « Je suis capable de » dans chacun des énoncés plutôt que d'y référer qu'en finale seulement. Donner des exemples de stratégies dans les énoncés portant sur les stratégies de compréhension en lecture.

	vue des experts)	Didactique de la lecture	Proposer des énoncés présentant des tâches complétées avec l'aide de l'enseignant pour chaque item lié à la <i>lecture partagée et guidée</i> avec les pairs.
2e	Contenu et forme (Point de vue des enseignants et des élèves en FLS)	Conseillère pédagogique FLS (1)	Clarifier les formulations car les répondants sont anglophones. Retirer les items sur le texte d'opinion et le point de vue de l'auteur car ils sont vus en 4 ^e et 5 ^e secondaire.
		Conseillère pédagogique FLS (2)	Alléger les formulations des quatre items portant sur la source d'influence du SEP (rétroaction) pour éviter la redondance du mot <i>quand</i> .
3e	Mise à l'essai (pilote)		Ajouter l'explication des <i>stratégies de lecture</i> , à celles du <i>journal de lecture</i> et de <i>l'inférence</i> déjà mises en introduction.
		19 élèves 1 ^{ère} sec.	Utiliser des synonymes pour les termes trop complexes tels <i>charade</i> et <i>enigma</i> .
		FLS Prog. Enrichi	Retirer les items sur <i>l'identification</i> des stratégies de compréhension de lecture car deux items ciblent déjà leur <i>utilisation</i> et <i>compréhension</i> .
			Retirer les items sur <i>l'interprétation</i> des textes car ils n'ont pas encore cette notion (4 ^e et 5 ^e secondaire).

Tableau 15

Recommandations et commentaires : questionnaire sur les fréquences d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS

Tour	Objectifs de validation	Répondants	Recommandations et commentaires
1 ^{er}	Contenu et forme (Point de vue des experts)	Psychologie (Expert en SEP)	S'arrimer à une échelle de <i>fréquence</i> plutôt qu'une échelle dite de <i>proportion d'enseignants</i> .
		Didactique de la lecture (no.1)	Donner des exemples de stratégies pour chacun des items portant sur les stratégies de compréhension en lecture. Proposer des items présentant des tâches complétées avec l'aide de l'enseignant pour chaque item lié à la <i>lecture partagée et guidée</i> avec les pairs.
		Didactique de la lecture	Préciser ce qu'est un <i>cercle de lecture</i> et un <i>club de lecture</i> .
		Didactique de l'apprentissage du FLS (no.1)	Complexité pour les élèves d'évaluer la proportion des enseignants en fonction des contextes et expériences de lecture proposées. Clarté des énoncés tenant compte des formulations pouvant difficilement être comprises par des apprenants de FLS.

			Insérer plus d'exemples afin de clarifier ce qui est recherché dans les items.
		Didactique de l'apprentissage du FLS (no.2)	Complexité pour les élèves d'évaluer la proportion des enseignants en fonction des contextes et expériences de lecture proposées. Clarté des énoncés tenant compte des formulations pouvant difficilement être comprises (ou traduites) par des apprenants de FLS. Éviter des énoncés tels « garder des traces ».
		Didactique de l'apprentissage du FLS (no.3)	Complexité pour les élèves d'évaluer la proportion des enseignants en fonction des contextes et expériences de lecture proposées.
2e	Contenu et forme (Point de vue des enseignants et des élèves en FLS)	Conseillère pédagogique FLS (1)	Les énoncés sur le texte d'opinion et le point de vue de l'auteur sont problématiques auprès de répondants de 1 ^{ère} à 3 ^e secondaire car ces notions sont vues en 4 ^e et 5 ^e secondaire.
3e	Mise à l'essai (pilotage)	19 élèves 1 ^{ère} sec. FLS Programme Enrichi	Appréciation de la section <i>For your information</i> qui présente les définitions de ce que sont les <i>cercles de lecture</i> et les <i>clubs de lecture</i> . Importance des définitions des mots en introduction de chaque partie du questionnaire. Importance d'avoir eu l'accompagnement de l'enseignante dans le processus de réponse du questionnaire en entier pour encourager à le compléter en entier et clarifier les confusions.

Tableau 16

Recommandations et commentaires : questionnaire biographique

Tour	Objectifs	Répondants	Recommandations et commentaires
1 ^{er}	Validation contenu et forme (Point de vue des experts)	Psychologie (Expert en SEP)	Proposer les options « <i>ne souhaite pas répondre</i> » et « <i>autre</i> » à la question numéro 1 portant sur le genre des répondants.
		Motivation scolaire	Importance de connaître le niveau de performance scolaire en français des répondants
2e	Validation contenu et forme (Point de vue des experts)	Conseillère pédagogique FLS (1)	Proposer une formulation plus simple que « <i>...dans quelle mesure vous aimez lire</i> » qui est trop complexe. Proposer une autre échelle de choix de réponses que celle en pourcentage.

enseignants et des élèves en FLS)			
3e	Mise à l'essai (pilote)	19 élèves 1 ^{ère} sec.	Clarifier ce que signifie le programme <i>Core</i> en FLS.
		FLS Prog. Enrichi	Clarifier la différence entre langue maternelle et langue parlée à la maison. Demander combien de livres ils ont à la maison et combien de livres ils ont lu cette année.

Lors de la mise à l'essai, il a été constaté que des items portant sur les *genres de textes* (6 énoncés) et sur la *lecture autonome* (2 énoncés) étaient manquants et n'avaient pas été insérés dans le questionnaire sur les fréquences d'exposition aux expériences antérieures en lecture. Or, malgré ce retranchement involontaire d'items, la période de 60 minutes a tout juste suffi à permettre aux élèves de répondre aux 80 questions du sondage. Les élèves se sont grandement plaints de sa longueur et de la redondance de la formulation des items. Cette mise à l'essai a donc, dans un premier temps, confirmé la nécessité de resserrer le nombre de questions du sondage. Ainsi, les items manquants (Annexe J) n'ont pas été réintroduits, mais plutôt réservés pour les groupes de discussion. Dans un deuxième temps, la mise à l'essai a aussi confirmé la nécessité d'administrer le sondage en présentiel pendant une période entière du cours de français afin de non seulement assurer un meilleur taux de participation, mais aussi pour assurer qu'il soit complété en entier. Finalement, deux questions ont dû être ajoutées dans la section biographique de la version finale du sondage (Annexe K). L'une portait sur le nombre de livres lus et l'autre, sur l'appréciation de la lecture en français. Ces ajouts essentiels avaient pour but d'identifier le profil de lecteur des répondants en prévision de la sélection des participants aux groupes de discussion.

3.3.4 Ordonnement des items des deux échelles de mesure

Dorney (2010) souligne que bien qu'il n'existe aucune règle théorique régissant l'ordonnement des items. Selon lui, l'aspect le plus important est donc de s'assurer que le répondant ressent que le questionnaire est ordonné et structuré. Il recommande d'ailleurs d'identifier les facteurs qui sont reliés entre eux et de mélanger entre eux les items qui y sont rattachés. Cette approche est d'ailleurs celle qui a été suivie pour établir l'ordre dans

lequel les items des items des deux échelles de mesure ont été introduits dans la version finale du sondage.

3.3.5 Administration du sondage

Afin de limiter la durée de la collecte de données et accorder un délai raisonnable aux enseignants qui devaient prévoir du temps de classe pour que leurs élèves puissent y répondre, l'administration du sondage a eu lieu pendant un cours de français pendant les deux premières semaines du mois de février 2020. Les enseignants ont été informés de la marche à suivre pour l'administration du sondage (Annexe L), les informant en outre qu'ils devaient compter environ une heure pour accompagner les élèves dans le processus de lecture des consignes de chacune des questions et leur allouer suffisamment de temps pour répondre.

3.4 Groupes de discussion

Baribeau (2009) souligne que le nombre de participants aux groupes de discussion peut varier entre 4 et 12. Suivant de près ces recommandations, 14 garçons ont été sélectionnés pour participer aux groupes de discussion.

3.4.1 Sélection des participants

Ces garçons ont été choisis en fonction des patrons distinctifs émergeant de leurs réponses au sondage. Somme toute, dès que le sondage a été complété par l'ensemble des participants, les garçons pouvant potentiellement participer aux groupes de discussion ont été identifiés. Faire ces entrevues dans un délai rapproché était impératif du fait que le contenu du sondage et des réponses offertes par eux étaient encore frais dans leur mémoire. En premier lieu, la sélection s'est arrimée à leur volonté de prendre part aux groupes de discussion selon leur consentement donné à la toute fin du sondage. Par la suite, les réponses données en introduction du sondage dans la partie biographie demandant en outre, leur niveau de scolarité (1^{ère} secondaire ou 3^e secondaire), leur attitude envers la lecture et leur plaisir à lire en français, ont été pris en compte afin de concevoir ces groupes de discussion. Ainsi, les résultats de la partie biographique du sondage, plus particulièrement des réponses ayant trait à l'item qui mesure le plaisir à lire en français, ont été analysés. L'exercice a tout d'abord permis de constater que le *plaisir à lire en français* des garçons

inscrits en enrichi ($n=23$) était de 4.2/10, un résultat moyen à peine supérieur à celui des garçons inscrits en base ($n=33$) qui était de 3.8/10. En comparaison avec les filles, celles inscrites en base ($n=39$) ont démontré un *plaisir à lire en français* de 4.1/10 tandis qu'il a été de 5.8/10 chez celles inscrites en enrichi ($n=47$). De part et d'autre, on remarque ici des moyennes peu élevées, ce qui restent en soi, fort éloquent. Ces résultats ont aussi permis de sélectionner 14 garçons et de former trois groupes de discussion tel que présentés dans le Tableau 17 qui suit.

Tableau 17

Répartition des participants aux groupes de discussion

Nombre de participants	Niveau scolaire	Moyenne du plaisir à lire en français	Appellation des groupes de discussion
6	3 ^e secondaire	3/10	3 ^e secondaire aimant moins lire en français
4	1 ^{ère} secondaire	2,5/10	1 ^{ère} secondaire aimant moins lire en français
4	1 ^{ère} secondaire	6,5/10	1 ^{ère} secondaire aimant plus lire en français

Tel que mentionné précédemment, l'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre ce qui a pour effet de démotiver les garçons à lire, ce qui implique du même coup de s'intéresser à ce qui est susceptible de favoriser leur motivation à lire en français. Ce faisant, s'intéresser aux différents profils de lecteurs nécessitait de les rejoindre de manière plus spécifique. Ainsi, dans un premier temps, le but était donc de créer deux groupes de discussion, un groupe de *garçons aimant plus lire en français* et un groupe de *garçons aimant moins lire en français* afin de savoir de part et d'autre, les pratiques, les contextes et les tâches qui ont eu pour effet de les motiver à lire et de les démotiver à le faire. Or rapidement, l'importance de sélectionner les participants selon les niveaux scolaires est apparue incontournable afin de favoriser des échanges entre pairs et c'est la raison pour laquelle il a été évité de faire des groupes dans lesquels se seraient retrouvés des élèves plus âgés avec des élèves plus jeunes. Ainsi, il a été décidé d'une part, de rencontrer des élèves de 1^{ère} secondaire possédant une expérience plus récente de la lecture

en contexte de classe de FLS au secondaire, mais dont l'expérience des expériences du primaire est plus récente. S'arrimant à cette logique, la création d'un groupe de discussion avec les répondants plus âgés ayant une expérience plus prolongée aux expériences de lecture en FLS au secondaire est apparue inéluctable. Or, la majorité des garçons de 3^e secondaire ont refusé de participer aux groupes de discussion et ceux qui aiment lire se sont révélés quasi inexistantes. Somme toute, ces circonstances ont fait en sorte que seul le groupe *3^e secondaire aimant moins lire en français* a pu être créé chez les répondants plus âgés. Finalement, en tout, 10 élèves *aimant moins lire en français* et 4 élèves *aimant plus lire en français* ont participé aux groupes de discussion.

3.4.2 Élaboration et validation des questions des groupes de discussion

Le groupe de discussion est considéré comme un outil de collecte de données pouvant être utilisé concurremment à d'autres instruments pour recueillir des données servant à répondre aux questions d'une recherche (Baribeau, 2009). Dans le cadre de la présente recherche, les groupes de discussion ont permis de mettre en lumière et d'approfondir les données recueillies dans le cadre du sondage. Rossett (1982) relève qu'en général, les questions d'entrevues dans le domaine de la L2 doivent s'articuler selon ces cinq catégories : 1) les habiletés 2) les problèmes ; 3) ; l'attitude des apprenants ; 4) les priorités ; et 5) les solutions proposées par ces derniers. Dans cette même mouvance, les questions des groupes de discussion (voir Tableau 18) ont adhéré à ces catégories en abordant spécifiquement les expériences antérieures vécues en lecture dans les cours de FLS, et par le fait même, l'attitude des répondants.

Tableau 18

Questions préparées pour les groupes de discussion

- 1 Y a-t-il des activités proposées par vos professeurs de français qui vous donnent envie de lire en français? Pouvez-vous m'en parler?

- 2 Les tâches et textes proposés par vos professeurs de français sont-ils authentiques (tirés de la vie réelle)? Donnez-moi un exemple de tâche ou de texte authentique?

- 3 Comment la lecture en français était-elle enseignée dans le programme de FLS?
 - a) Quels types d'activités ont été proposés par vos professeurs de français au primaire?
 - b) Et plus tard au secondaire?
 - c) Laquelle de ces pratiques vous aide à vous sentir compétent pour lire en français?

- 4 Que retenez-vous des activités de lecture dans vos cours de français? Pouvez-vous les décrire?

- 5 Dans l'un de vos cours de français, en ce qui concerne l'activité de lecture, avez-vous déjà travaillé en petits groupes (travail en dyades, cercles de lecture, clubs de lecture, etc.)? Pouvez-vous m'en dire plus?

- 6 Le fait de travailler avec d'autres personnes, soit avec un ami ou en petits groupes, a-t-il facilité la lecture en français?
 - a) Le fait de travailler avec d'autres vous a-t-il aidé avec une activité de lecture?
 - b) Pouvez-vous m'en dire un peu plus à ce sujet? Comment cela a-t-il aidé?

- 7 Vous souvenez-vous d'un type d'activité qui vous a aidé à vous sentir compétent pour lire en français ou de quelque chose qu'un professeur de français a fait qui vous a aidé? Pouvez-vous décrire cela un peu plus?

- 8 Si vous pouviez faire des suggestions aux enseignants de FLS pour aider les élèves à se sentir comme des lecteurs compétents en français, que proposeriez-vous?
 - a) Selon vous, qu'est-ce qui aide les élèves à lire un texte et à aimer lire en français?
 - b) À votre avis, qu'est-ce qui améliorerait la façon dont la lecture est enseignée en FLS?

On peut observer que ces questions prédéterminées qui ont été validées par deux experts universitaires spécialistes en FLS, portent principalement sur les facteurs de l'échelle de fréquence des expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS. Elles ciblent : a) les pratiques d'enseignement, b) l'authenticité des tâches et des supports de lecture, c) les circonstances des activités et tâches en lecture, d) les dispositifs en lecture et e) les processus interactifs/collaboratifs et de co-construction de sens en lecture. Elles abordent aussi le SEP général en lecture (Q.7). Le but premier étant de savoir

ce que ressentent et pensent les répondants en lien avec leurs expériences antérieures en lecture, ces questions ont permis de guider les trois groupes de discussion, et ce, tout en introduisant des questions spontanées au fur et à mesure que la discussion avançait, des questions qui par exemple, ont ciblé la lecture autonome ainsi que les genres et types de lecture. Terminer ces groupes de discussion avec une question leur demandant s'ils avaient des suggestions à faire en matière d'enseignement de la lecture dans les cours de FLS s'est aussi révélé essentiel dans les circonstances.

3.4.3 Animation des groupes de discussion

Entreprendre la collecte de données à l'hiver de 2021 avait pour but de s'assurer dans un premier temps, que les élèves de 1^{ère} secondaire aient eu le temps de bien vivre leur transition scolaire entre le primaire et le secondaire. Dans un deuxième temps, il fallait aussi s'assurer que tous les élèves aient à leur actif, quelques mois d'expérience dans leur classe de français et du même coup, aient été exposés à différentes expériences de lecture. Ces trois groupes de discussion ont donc eu lieu juste avant la fermeture des écoles causée par la pandémie. Elle se sont déroulées en présentiel dans deux écoles (entre le 17 et le 21 février 2020). Les élèves ont été invités à rencontrer la chercheuse dans un local en dehors de la salle de classe et ce, pendant les heures de cours. Toutes les discussions se sont déroulées en anglais. Elle a mentionné aux participants que cette discussion avait pour but d'aider à mieux comprendre les expériences de lectures que vivent les garçons en contexte de FLS. Ainsi, il a été souligné qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que ce qui importait était de savoir ce que les participants pensent et ont vécu. La chercheuse a aussi rappelé que comme mentionné dans le formulaire de consentement signé par les parents, les propos et commentaires recueillis resteraient confidentiels et qu'ils n'auraient aucun impact sur leurs résultats dans le cadre de leurs cours de français.

3.5 ANALYSES DES DONNÉES

Pour analyser les informations recueillies par ces outils de collecte de données, deux types d'analyse ont été mis à contribution à savoir l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Les données provenant du sondage ont été analysées de façon quantitative du fait que ces questionnaires englobent majoritairement que des questions fermées. Les données recueillies à l'aide du sondage ont donc été traitées à l'aide du logiciel *Excel*. Un

code numérique a été associé à chaque répondant avant d'insérer les variables provenant de leurs réponses au sondage. Dans le but de déterminer la signification statistique des données obtenues, nous avons effectué une analyse factorielle pour l'ensemble des items du questionnaire mesurant le SEP en lecture en FLS et celui mesurant la fréquence d'exposition des expériences antérieures en lecture en FLS.

3.5.1 Analyse des données du sondage liées au SEP

Le premier objectif de recherche était de mesurer le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire. Les réponses des participants au questionnaire du SEP en lecture en FLS s'articulant autour de leur capacité actuelle ressentie ont donc été analysées à cette fin. Utilisant une échelle de Likert à 100 points, la progression de l'échelle allait de 0 pour « *pas du tout capable* » en passant par 50 pour indiquer « *moyennement capable* » et se rendant jusqu'à 100 pour indiquer « *parfaitement capable* ». Ces données provenant des réponses aux 34 items du questionnaire de mesure du SEP en lecture en FLS ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives. Ainsi, comme mentionné au préalable, ces résultats ont été rapportés sur une échelle de 1 à 10 pour simplifier le processus de saisie de données. Par conséquent, les scores ont eu les significations suivantes : de 1 à 3.9 indiquant « *pas du tout capable* », de 4 à 7.4 indiquant « *moyennement capable* » et de 7.5 à 10 indiquant « *parfaitement capable* ».

3.5.2 Analyse des données du sondage liées à la fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS

Le deuxième objectif de recherche était de mesurer la fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS vécues par les répondants depuis le primaire. Les réponses au questionnaire de fréquence d'exposition s'articulant autour d'expériences proposées, les données obtenues avait pour but d'identifier la fréquence de ces expériences. Une échelle de fréquence à 4 niveaux a été utilisée et s'articulait ainsi: 1 pour indiquer « jamais », 2 pour « rarement », 3 pour « quelquefois » et 4 pour « souvent ». Par conséquent, les scores ont eu les significations suivantes : 1 à 1.8 signifiant « jamais », 1.9 à 2.5 signifiant « rarement », 2.6 à 3.4 signifiant

« quelquefois » et 3.5 à 4 signifiant « souvent ». Somme toute, le processus d'analyse des deux échelles de mesure du sondage est résumé dans le Tableau 19.

Tableau 19

Signification de chaque score moyen des deux échelles de mesure du sondage

Échelle de mesure du SEP		Échelle de fréquence d'exposition	
1 à 3.9	<i>pas du tout capable</i>	1 à 1.8	<i>Jamais</i>
4 à 7.4	<i>moyennement capable</i>	1.9 à 2.5	<i>Rarement</i>
7.5 à 10	<i>parfaitement capable</i>	2.6 à 3.4	<i>quelquefois</i>
		3.5 à 4	<i>Souvent</i>

3.5.3 Analyse des verbatim des trois groupes de discussion

Les recherches ayant recours à plusieurs instruments dont le groupe de discussion, ont pour défi majeur la mise en relation des banques de données (Baribeau, 2009) qui va bien au-delà de la triangulation alors que l'on doit s'assurer d'identifier les données communes. Comme Baribeau le souligne, ce qui importe est la mise en lumière des données recueillies lors des groupes de discussion. C'est donc sous forme d'aller-retour entre les données colligées à la suite de l'administration du sondage et celles provenant des réponses aux questions des groupes de discussion (voir Tableau 18) que nous avons procédé à analyser les données recueillies, et ce, tout en assurant la validité interne et externe de ce processus.

3.5.3.1 Validité interne

Les entretiens des trois groupes de discussion ($n=14$) ont fait l'objet d'un enregistrement audio. Ces enregistrements audios ont ensuite, été retranscrits via une écoute-écriture afin d'amorcer un processus d'analyse qualitative approfondie. Après cette transcription des trois verbatim totalisant plus de 50 pages, une analyse de contenu a été effectuée pour classer les données transcrites par le biais d'un codage. Ces données qualitatives provenant des verbatim des groupes de discussion (voir extrait à l'Annexe M) ont dans un premier temps, été traitées à l'aide du logiciel *Word* pour les deux premières validations de la grille de codage avant d'être insérées dans le logiciel *QDA Miner* pour procéder à l'analyse des fréquences de codage.

Ces codes référaient aux facteurs utilisés dans l'élaboration de l'échelle de mesure du SEP en lecture et à ceux de l'échelle de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et aux pratiques d'enseignement en lecture en FLS. Ils ont donc été à la base de la construction de la grille de codage initiale (Annexe N). Au départ, les codes de la première version de cette grille s'arrimaient strictement à ces facteurs. Or, lors d'une validation via le codage du verbatim du groupe de discussion des élèves de *1^{ère} secondaire aimant plus lire*, il a été constaté que cette grille ne réussissait pas à identifier tous les propos générés par les participants. Une deuxième grille de codage a donc été élaborée. Des codes permettant de tirer un meilleur profit des réponses des participants ont été ajoutés afin de mieux cibler les caractéristiques des profils de chacun des groupes de discussion. Du fait que la première question portait sur leur engagement envers la lecture en français, quatre codes ont été ajoutés afin d'identifier si cet engagement ou désengagement était en lien avec des raisons personnelles ou en lien avec des pratiques collaboratives. Dans un deuxième temps alors que de nombreuses interventions des répondants étaient empreintes d'émotions vives qui traduisaient l'appréciation ou encore l'impact qu'avaient eu leurs expériences de lecture ou les pratiques d'enseignement vécues, il importait grandement de pouvoir identifier ces moments dans les verbatim. Pour ce faire, les codes *impact* et *appréciation, positif et négatif* ont donc été insérés dans la grille de codage. Cette dimension binaire a été reprise dans les cas où il nous importait d'identifier cette dimension, comme lorsqu'il a été question des genres de texte et plus précisément, de leur *intérêt* envers les genres et thèmes des lectures leur ayant été proposées. Finalement, dans cette même catégorie des *genres de texte*, les propos des élèves de *1^{ère} secondaire aimant moins lire* ont obligé l'inclusion des codes *féminin* et *masculin* du fait que ces garçons faisaient ainsi référence à des genres de textes pour les décrire.

3.5.3.2 Validité externe

Cette deuxième version de la grille de codage a ensuite été validée par un expert externe universitaire qui a souligné l'importance de mieux identifier les codes liés aux stratégies de compréhension de lecture. Alors que ces stratégies sont soit *enseignés* par les enseignants du primaire ou du secondaire ou encore, *utilisés* par les élèves au cours du primaire ou du secondaire, il importait de cibler cette dimension dans le codage des

pratiques d'enseignement. Ainsi, ces codes ont été inclus dans la version 3 de la grille. La grille a une fois de plus été légèrement modifiée alors qu'il a été observé qu'il fallait ajouter le code *poétique et chanson* dans les *genres de textes*, les répondants y faisant aussi quelquefois mention. De plus, la pertinence d'ajouter la dimension de *suspens* à celle de *sport /action* a été observée. Une fois ces ajouts faits, cette grille de codage renommée 3.1 a été la pierre d'assise du processus du codage et de contre codage du premier verbatim. Pour assurer la fidélité de la catégorisation et de la classification des données transcrites selon les facteurs, un codage de fiabilité interévaluateur a été réalisé avec l'aide d'une conseillère pédagogique ayant été membre du comité de validation des épreuves ministérielles en FLS et à qui nous avons présenté notre cadre d'analyse. Afin de contrevérifier les analyses de contenu des groupes de discussion, des validations interjuges de la codification des verbatim ont alors été menées sur un des trois verbatim de ces groupes pour calibrer la grille de codage. Un seul ajout à cette grille 3.1 s'est avéré nécessaire du fait qu'aucun code ne permettait de souligner les situations dans lesquelles les élèves étaient récompensés par des points bonis. Cette conseillère pédagogique a insisté pour inclure ce code dans la catégorie *Évaluation*. De plus, il a été proposé d'utiliser plus largement les codes de *l'engagement* et du *désengagement* et de ne pas les réserver uniquement pour coder les réponses à la première question posée, ce que nous avons fait au départ. Des validations interjuges ont ensuite été réalisées par le chercheur et la conseillère pédagogique pour le codage subséquent des trois verbatim des groupes de discussion. Somme toute, le taux d'accord interjuge a été de plus de 85 % à chaque occasion.

Chapitre 4 : RÉSULTATS

Le quatrième chapitre est constitué des résultats des analyses factorielles de l'échelle de mesure du SEP en lecture ainsi que de l'échelle de fréquence d'exposition avant d'introduire les résultats des analyses descriptives et statistiques provenant des données obtenues via le sondage et les groupes de discussion. Par conséquent, ce quatrième chapitre est divisé en quatre grandes parties. La première partie présente les résultats des analyses factorielles de ces deux échelles (4.1). La deuxième partie présente les résultats des analyses des données liées au SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire (4.2). La troisième partie présente les résultats des analyses des données liées aux fréquences d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS (4.3). Enfin, la quatrième partie décrit les analyses des résultats provenant des groupes de discussion (4.4).

4.1 Résultats des analyses factorielles des deux échelles du sondage

Afin de valider les facteurs avec lesquels les items des questionnaires ont été développés, des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont été effectuées sur le questionnaire du SEP en lecture et sur celui portant sur la fréquence des expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS.

4.1.1 Analyses factorielles de l'échelle de mesure du SEP en lecture

L'analyse factorielle exploratoire effectuée sur la section du sondage qui portait spécifiquement sur le SEP avait pour but de valider les facteurs ayant servi à la conception de ce questionnaire. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 20.

Tableau 20*Analyse factorielle exploratoire de l'échelle du SEP*

	ML7	ML1	ML2	ML4	ML5	ML6	ML8	ML3	h2	u2	com
ExperienceMaitrise_Q.11	0,57	0,04	0,04	0,16	0,13	0,10	0,13	-0,09	0,82	0,176	1,5
ExperienceMaitrise_Q.17	0,08	0,22	0,39	0,24	-0,03	0,19	-0,04	-0,21	0,68	0,323	3,7
ExperienceMaitrise_Q.24	0,23	0,51	0,12	0,09	0,01	-0,01	0,08	0,01	0,72	0,278	1,6
ExperienceMaitrise_Q.30	0,09	0,05	0,06	0,33	0,13	0,37	0,17	-0,03	0,83	0,166	3,0
ExperienceMaitrise_Q.5	0,58	0,08	0,09	0,07	0,01	0,08	0,15	0,10	0,82	0,179	1,4
ExperienceVicariante_Q.12	0,21	0,06	0,09	0,12	0,01	0,53	0,16	-0,01	0,87	0,129	1,8
ExperienceVicariante_Q.6	0,55	0,07	0,06	-0,04	0,07	0,26	0,05	0,04	0,75	0,250	1,6
GenresTexte_Q.1	0,02	0,34	0,05	0,08	0,32	0,16	-0,17	0,21	0,59	0,405	3,9
GenresTexte_Q.13	0,39	0,38	0,21	-0,17	0,16	0,17	-0,02	-0,12	0,78	0,219	4,0
GenresTexte_Q.20	0,05	0,31	0,05	0,00	0,25	0,11	0,20	0,32	0,86	0,144	4,0
GenresTexte_Q.26	0,09	0,52	0,09	-0,02	0,02	0,14	0,22	0,16	0,87	0,134	1,9
GenresTexte_Q.7	0,28	0,29	-0,13	0,02	0,12	0,29	0,20	0,06	0,80	0,205	4,6
LectureAutonome_Q.10	0,09	0,09	0,02	0,11	0,64	0,00	0,16	0,06	0,88	0,117	1,3
LectureAutonome_Q.16	0,01	0,00	0,09	0,15	0,15	0,51	0,19	-0,01	0,75	0,251	1,7
LectureAutonome_Q.23	-0,10	0,24	0,13	0,25	0,26	0,39	0,05	-0,04	0,89	0,115	3,9
LectureAutonome_Q.29	-0,03	0,52	-0,01	0,11	0,21	0,07	0,25	0,04	0,88	0,125	2,0
LectureAutonome_Q.33	0,03	0,06	0,15	-0,03	0,20	0,07	0,73	0,00	1,00	0,005	1,3
LectureAutonome_Q.4	0,09	0,02	-0,01	0,04	0,67	0,14	0,20	0,02	0,90	0,095	1,3
LectureGuidee_Q.22	-0,02	0,01	0,10	0,84	0,05	0,06	0,00	0,00	0,92	0,078	1,0
LectureGuidee_Q.28	0,14	0,06	0,18	0,27	0,01	0,30	0,02	0,33	0,87	0,131	4,0
LectureGuidee_Q.3	0,47	-0,05	0,12	0,24	0,22	-0,13	0,10	0,25	0,83	0,168	3,2
LectureGuidee_Q.34	0,20	0,20	0,06	0,20	0,07	0,02	0,40	0,05	0,84	0,162	2,8
LecturePartagee_Q.15	0,14	-0,02	0,21	0,05	0,17	0,49	-0,08	0,32	0,85	0,153	2,7
LecturePartagee_Q.19	0,09	0,48	0,05	0,16	-0,03	-0,03	0,20	0,11	0,66	0,336	1,9
LecturePartagee_Q.32	0,21	0,17	0,22	0,14	0,10	-0,09	0,30	0,24	0,86	0,143	5,5
LecturePartagee_Q.9	0,45	0,19	0,06	-0,04	0,17	0,08	-0,02	0,30	0,78	0,223	2,7
ObjectifsLectures_Q.14	-0,05	0,48	0,12	0,16	0,28	-0,02	-0,05	-0,02	0,58	0,415	2,1
ObjectifsLectures_Q.2	0,25	0,12	0,03	0,45	0,17	-0,01	-0,07	0,04	0,61	0,387	2,2
ObjectifsLectures_Q.21	0,36	0,21	0,15	0,16	0,19	-0,05	0,06	-0,02	0,71	0,292	3,4
ObjectifsLectures_Q.27	-0,01	0,10	0,32	0,27	-0,20	0,26	0,13	0,23	0,72	0,278	5,3
ObjectifsLectures_Q.31	0,15	0,25	-0,06	0,31	-0,24	0,07	0,25	0,11	0,47	0,526	5,0
ObjectifsLectures_Q.8	0,35	0,11	-0,08	0,23	0,06	0,11	0,26	0,00	0,67	0,330	3,3
Retroaction_Q.18	0,22	-0,03	0,46	0,20	0,00	0,09	0,04	-0,36	0,64	0,360	3,0
Retroaction_Q.25	-0,03	-0,01	1,00	0,00	-0,01	-0,01	0,04	0,03	1,00	0,005	1,0

Malgré le fait que la fidélité de cette échelle s'est révélée être relativement bonne à excellente avec un Alpha équivalant à 0.90, un Omega (hiérarchique) de 0.85 et un Omega (total) de 0.99, les conclusions des indices de « fit » ont quant à elles guère plaidé en faveur de la structure à huit facteurs qui a découlé de l'analyse. Il est à rappeler que le questionnaire en lien avec le SEP a été conçu autour de sept facteurs²³. Ainsi, s'arrimant à la recommandation découlant du Scree test dont les facteurs d'accélération plaidaient en faveur d'une échelle unifactorielle, une structure à 1 seul facteur a été testée. Cette analyse s'est avérée plus que concluante. L'analyse factorielle exploratoire a ainsi présenté une saturation des items allant de bonne à excellente (voir Tableau 21).

Tableau 21

Analyse factorielle exploratoire avec structure à un seul facteur

	ML1	h2	u2	com
SEP_ExperienceMaitrise_11	0,85	0,72	0,28	1,00
SEP_ExperienceMaitrise_17	0,68	0,47	0,53	1,00
SEP_ExperienceMaitrise_24	0,81	0,65	0,35	1,00
SEP_ExperienceMaitrise_30	0,87	0,75	0,25	1,00
SEP_ExperienceMaitrise_5	0,85	0,72	0,28	1,00
SEP_ExperienceVicariante_12	0,87	0,76	0,24	1,00
SEP_ExperienceVicariante_6	0,81	0,65	0,35	1,00
SEP_GenresTexte_1	0,69	0,48	0,52	1,00
SEP_GenresTexte_13	0,81	0,65	0,35	1,00
SEP_GenresTexte_20	0,87	0,76	0,24	1,00
SEP_GenresTexte_26	0,88	0,78	0,22	1,00
SEP_GenresTexte_7	0,85	0,73	0,27	1,00
SEP_LectureAutonome_10	0,84	0,71	0,29	1,00

²³ Huit facteurs par la suite : le facteur portant sur la lecture partagée et guidée ayant été scindé en deux couvrant d'une part la lecture en grand groupe (partagée) et d'autre part, la lecture en petits groupes (guidée).

SEP_LectureAutonome_16	0,80	0,63	0,37	1,00
SEP_LectureAutonome_23	0,87	0,76	0,24	1,00
SEP_LectureAutonome_29	0,88	0,77	0,23	1,00
SEP_LectureAutonome_33	0,88	0,78	0,22	1,00
SEP_LectureAutonome_4	0,84	0,71	0,29	1,00
SEP_LectureGuidee_22	0,75	0,56	0,44	1,00
SEP_LectureGuidee_28	0,86	0,74	0,26	1,00
SEP_LectureGuidee_3	0,83	0,69	0,31	1,00
SEP_LectureGuidee_34	0,89	0,79	0,21	1,00
SEP_LecturePartagee_15	0,81	0,66	0,34	1,00
SEP_LecturePartagee_19	0,76	0,58	0,42	1,00
SEP_LecturePartagee_32	0,89	0,79	0,21	1,00
SEP_LecturePartagee_9	0,80	0,65	0,35	1,00
SEP_ObjectifsLectures_14	0,69	0,48	0,52	1,00
SEP_ObjectifsLectures_2	0,73	0,53	0,47	1,00
SEP_ObjectifsLectures_21	0,81	0,66	0,34	1,00
SEP_ObjectifsLectures_27	0,73	0,53	0,47	1,00
SEP_ObjectifsLectures_31	0,61	0,38	0,62	1,00
SEP_ObjectifsLectures_8	0,79	0,63	0,37	1,00
SEP_Retroaction_18	0,56	0,31	0,69	1,00
SEP_Retroaction_25	0,67	0,46	0,54	1,00

Comme démontré, les indices de fidélité se sont avérés excellents pour l'ensemble de l'échelle, présentant un indice Alpha équivalent à 0.98 et un indice Omega (total) de 0.98. Parallèlement, l'analyse factorielle confirmatoire de cette structure unifactorielle a

présenté des indices de « fit » beaucoup plus favorables. Plusieurs indices s’approchaient alors plus significativement des seuils recommandés (voir [Tableau 22](#)).

Tableau 22

Analyse factorielle confirmatoire – Échelle du SEP

Indicateur	Constante	Écart type	Valeur z	Valeur p	β	IC95% (borne inférieure)	IC95% (borne supérieure)
ExperienceMaitrise Q.11	1,80	0,17	10,92	0,000	0,85	1,48	2,13
ExperienceMaitrise Q.17	1,98	0,25	7,96	0,000	0,68	1,49	2,47
ExperienceMaitrise Q.24	1,84	0,18	10,25	0,000	0,81	1,49	2,19
ExperienceMaitrise Q.30	2,30	0,20	11,39	0,000	0,87	1,90	2,69
ExperienceMaitrise Q.5	2,16	0,19	11,16	0,000	0,86	1,78	2,54
ExperienceVicariante Q.12	2,12	0,19	11,32	0,000	0,87	1,75	2,49
ExperienceVicariante Q.6	1,84	0,18	10,06	0,000	0,80	1,48	2,19
GenresTexte Q.1	1,64	0,18	9,27	0,000	0,76	1,30	1,99
GenresTexte Q.13	1,78	0,18	10,00	0,000	0,80	1,43	2,13
GenresTexte Q.20	2,12	0,18	12,00	0,000	0,90	1,78	2,47
GenresTexte Q.26	2,08	0,18	11,82	0,000	0,89	1,73	2,42
GenresTexte Q.7	2,06	0,18	11,22	0,000	0,86	1,70	2,42
LectureAutonome Q.10	2,23	0,20	11,30	0,000	0,86	1,84	2,61
LectureAutonome Q.16	1,99	0,20	10,01	0,000	0,80	1,60	2,38
LectureAutonome Q.23	2,33	0,20	11,61	0,000	0,88	1,94	2,73
LectureAutonome Q.29	1,95	0,16	11,89	0,000	0,89	1,62	2,27
LectureAutonome Q.33	2,20	0,19	11,83	0,000	0,89	1,83	2,56
LectureAutonome Q.4	2,28	0,20	11,59	0,000	0,88	1,90	2,67
LectureGuidee Q.22	1,90	0,21	9,22	0,000	0,75	1,49	2,30
LectureGuidee Q.28	2,00	0,17	11,62	0,000	0,88	1,66	2,33
LectureGuidee Q.3	1,90	0,18	10,81	0,000	0,84	1,56	2,25

LectureGuidee Q.34	2,09	0,18	11,87	0,000	0,89	1,75	2,44
LecturePartagee Q.15	1,94	0,18	10,71	0,000	0,83	1,59	2,30
LecturePartagee Q.19	1,81	0,19	9,66	0,000	0,78	1,45	2,18
LecturePartagee Q.32	1,91	0,16	12,08	0,000	0,90	1,60	2,21
LecturePartagee Q.9	1,90	0,18	10,48	0,000	0,82	1,55	2,26
ObjectifsLectures Q.14	1,70	0,20	8,43	0,000	0,71	1,31	2,10
SEP_ObjectifsLectures_ Q.2	1,88	0,20	9,23	0,000	0,75	1,48	2,28
ObjectifsLectures Q.21	2,17	0,21	10,46	0,000	0,82	1,76	2,57
ObjectifsLectures Q.27	1,64	0,19	8,83	0,000	0,73	1,28	2,00
ObjectifsLectures Q.31	1,45	0,21	6,85	0,000	0,60	1,03	1,86
ObjectifsLectures Q.8	2,03	0,20	9,99	0,000	0,80	1,63	2,43
Retroaction Q.18	1,15	0,19	5,98	0,000	0,54	0,77	1,52
Retroaction Q.25	1,59	0,20	7,91	0,000	0,67	1,20	1,98

Somme toute, bien que cette échelle de mesure du SEP en lecture en FLS ait un construit théoriquement multifactorielle, il s'est avérée que les analyses confirmatoires et exploratoires n'ont pas permis de faire ressortir la dimension multifactorielle sur laquelle s'est appuyé le processus d'élaboration de cette échelle. Le fait que cette échelle théoriquement multifactorielle ressorte comme étant une échelle unifactorielle s'est avéré un défi nécessitant de faire face à cette limite méthodologique. Somme toute, dans le cadre de la démarche exploratoire de la présente recherche, un des buts qui sous-tendait cette conception d'échelle à plusieurs facteurs était de permettre de croiser l'analyse de ces facteurs entre eux (par exemple, entre le facteur *Expériences de maîtrise* et le facteur *Genres des textes*). Or, les conclusions des analyses factorielles ont confirmé qu'il aurait été fort hasardeux de le faire du fait qu'il n'aurait pas été facile de distinguer ces facteurs les uns des autres. Somme toute, devant ce constat, il a été décidé d'observer comment la population ciblée avait réagi à cette échelle de mesure du SEP en lecture en FLS dans son ensemble. Présentant une fidélité très intéressante dans sa version unifactorielle avec des indices très élevés et proches de 1 (Alpha et Oméga de 0.98), considérer cette échelle dans

son entièreté a donc été l'approche choisie. Sachant qu'il importe de se garder d'avoir une interprétation trop stricte des chiffres et considérant qu'il y a des limites à faire une lecture psychométrique des résultats, cette solution de rechange s'est avérée être une avenue non seulement plus solide mais aussi fort concluante. Alors que l'on pourrait penser que cette version de l'échelle du SEP a mesuré la même chose à plusieurs reprises, dans les faits, cette approche a plutôt permis de mesurer un construit qui est encore à être précisé.

Finalement, il importe de mentionner que malgré le fait que les analyses factorielles n'ont pas statistiquement appuyé ni confirmé les huit facteurs de cette échelle de mesure du SEP en lecture, nous avons toutefois conservé dans le même ordre la répartition des items afin de les présenter d'une façon ordonnée et d'éviter de présenter les résultats un item à la fois.

4.1.2 Analyses factorielles de l'échelle de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS.

Une analyse factorielle exploratoire a été effectuée sur la section qui portait cette fois-ci, spécifiquement sur l'échelle de mesure de fréquence d'exposition. Encore une fois, il fallait valider cette échelle de mesure à 5 facteurs ayant servi à la conception de ce questionnaire. Le plan de conception initial était de permettre de croiser l'analyse des facteurs de cette même échelle entre eux. Or, les résultats des analyses l'ont nettement déconseillé. Dans un dans un premier temps, l'analyse factorielle exploratoire a dénoté des incohérences entre la saturation des items et les facteurs présumés, et ce pour l'ensemble des facteurs de l'échelle (voir Tableau 23).

Tableau 23*Analyse factorielle exploratoire Échelle des pratiques*

	ML4	ML3	ML1	ML5	ML2	ML6	h2	u2	com
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.15	-0,07	0,24	-0,12	0,33	0,05	0,21	0,27	0,734	3,1
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.22	0,18	0,26	-0,06	-0,16	0,27	0,43	0,49	0,514	3,3
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.24	-0,14	0,74	0,16	0,08	-0,10	0,23	0,77	0,226	1,4
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.27	0,47	-0,16	0,15	0,18	0,18	0,10	0,44	0,560	2,2
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.29	0,20	0,57	0,01	0,09	-0,24	0,11	0,42	0,580	1,7
_AuthenticiteAppActionnelle_Q.6	0,15	-0,03	0,17	0,35	0,10	0,28	0,44	0,563	3,0
_AuthenticiteSupports_Q.13	0,14	0,11	0,10	0,26	0,07	0,02	0,21	0,791	2,6
_AuthenticiteSupports_Q.21	0,08	0,15	0,13	0,39	0,06	-0,14	0,30	0,700	2,0
_AuthenticiteSupports_Q.26	0,05	0,03	0,34	-0,01	0,19	0,08	0,24	0,760	1,7
_AuthenticiteSupports_Q.5	0,70	-0,02	-0,11	0,08	-0,15	0,03	0,47	0,535	1,2
_Choix_Q.12	0,38	-0,14	-0,09	-0,19	0,08	0,13	0,24	0,759	2,4
_Choix_Q.19	-0,14	0,05	0,25	0,43	0,29	0,06	0,58	0,420	2,8
_Choix_Q.25	0,02	0,03	-0,04	0,87	-0,01	-0,03	0,74	0,262	1,0
Choix_Q.3	0,05	-0,01	0,26	0,45	0,08	0,20	0,52	0,478	2,1
_Evaluation/Equipe_Q.11	0,05	0,30	0,36	-0,10	0,26	-0,08	0,42	0,581	3,1
_Evaluation/Equipe_Q.18	0,22	0,07	0,11	-0,02	0,12	0,55	0,56	0,443	1,5
_Evaluation/Equipe_Q.20	-0,03	0,00	1,02	0,00	-0,07	0,00	1,00	0,005	1,0
_Evaluation/Equipe_Q.30	0,20	0,05	0,31	0,14	0,08	0,20	0,38	0,622	3,2
_Evaluation/Equipe_Q.9	0,36	0,14	0,18	-0,16	0,35	0,04	0,44	0,558	3,3
_Evaluation/Individuelle_Q.14	0,49	-0,13	0,01	-0,04	-0,05	0,16	0,30	0,705	1,4
_Evaluation/Individuelle_Q.2	0,25	-0,08	0,07	-0,03	0,05	0,17	0,13	0,869	2,3
_Evaluation/Individuelle_Q.28	0,12	-0,05	0,00	0,08	0,00	0,61	0,44	0,563	1,1
_Evaluation/Individuelle_Q.7	0,25	-0,28	0,15	0,16	0,05	-0,05	0,15	0,846	3,4
_LectPartagée/Guidée_Q.1	0,56	0,11	0,10	-0,03	0,02	0,12	0,44	0,558	1,2
_LectPartagée/Guidée_Q.10	0,06	0,66	0,06	0,13	0,26	-0,27	0,73	0,271	1,8
_LectPartagée/Guidée_Q.16	-0,21	0,24	0,10	0,21	0,30	0,38	0,59	0,409	4,2
_LectPartagée/Guidée_Q.17	0,37	0,20	0,08	0,10	0,07	0,09	0,34	0,661	2,1
_LectPartagée/Guidée_Q.23	0,29	0,10	0,38	0,10	0,17	-0,10	0,44	0,564	2,8
_LectPartagée/Guidée_Q.4	0,39	0,40	0,01	-0,01	0,28	0,00	0,55	0,452	2,8
_LectPartagée/Guidée_Q.8	-0,02	-0,04	-0,03	0,05	0,99	0,04	1,00	0,005	1,0

De surcroît, la faiblesse de l'oméga hiérarchique a eu pour effet de prolonger le constat sur l'incohérence factorielle alors que les indices de fidélité se sont révélés très faibles : Alpha de 0.89, Omega (hiérarchique) de 0.59 et Omega (total) de 0.91.

Parallèlement, l'analyse factorielle confirmatoire a aussi présenté des indices de « fit » très peu favorables à la structure factorielle théorique, particulièrement pour le facteur *Choix* (voir Tableau 24).

Tableau 24

Analyse factorielle confirmatoire (AFC) Échelle des pratiques

Facteur latent	Indicateur	Constante	Écart type	Valeur z	Valeur p	β	IC95% (borne inférieure)	IC95% (borne supérieure)
PRATIQUES Authenticité et approche Actionnelle	item_15	0,36	0,09	4,01	0,000	0,40	0,18	0,53
	item_22	0,41	0,09	4,32	0,000	0,43	0,22	0,59
	item_24	0,58	0,09	6,55	0,000	0,62	0,41	0,75
	item_27	0,33	0,09	3,71	0,000	0,37	0,15	0,50
	item_29	0,37	0,10	3,74	0,000	0,38	0,18	0,56
	item_6	0,52	0,09	6,08	0,000	0,58	0,35	0,69
	Item_13	0,32	0,10	3,27	0,001	0,34	0,13	0,51
PRATIQUES Authenticité et Supports	item_21	0,38	0,10	3,96	0,000	0,44	0,19	0,57
	item_26	0,35	0,10	3,71	0,000	0,40	0,17	0,54
	item_5	0,07	0,07	1,06	0,292	0,10	-0,06	0,21
PRATIQUES Choix	item_12	0,18	0,08	2,27	0,023	0,24	0,02	,33
	item_19	-0,65	0,09	-7,18	0,000	-0,69	-0,82	-0,47
	item_25	-0,68	0,10	-7,04	0,000	-0,68	-0,86	-0,49
	item_3	-0,65	0,10	-6,84	0,000	-0,66	-0,84	-0,46
PRATIQUES Evaluation Equipe	item_11	0,43	0,08	5,26	0,000	0,52	0,27	0,59
	item_18	0,51	0,09	5,43	0,000	0,53	0,33	0,70
	item_20	0,54	0,09	5,78	0,000	0,56	0,36	0,72
	item_30	0,51	0,09	5,37	0,000	0,53	0,32	0,69
	item_9	0,39	0,08	4,89	0,000	0,48	0,23	0,55
PRATIQUES	item_14	0,29	0,10	2,83	0,005	0,38	0,09	0,48

Evaluation Individuelle	item_2	0,50	0,13	3,77	0,000	0,55	0,24	0,76
	item_28	0,31	0,12	2,55	0,011	0,34	0,07	0,55
	item_7	0,34	0,12	2,90	0,004	0,39	0,11	0,57
PRATIQUES Partagée et Guidée	item_1	0,38	0,08	4,88	0,000	0,48	0,23	0,53
	Item_10	0,57	0,08	6,91	0,000	0,64	0,41	0,73
	item_16	0,54	0,09	6,14	0,000	0,58	0,37	0,72
	item_17	0,47	0,09	5,27	0,000	0,51	0,30	0,65
	item_23	0,52	0,09	5,93	0,000	0,56	0,35	0,69
	item_4	0,60	0,09	7,08	0,000	0,65	0,43	0,77
	item_8	0,61	0,09	6,85	0,000	0,63	0,43	0,78

Somme toute, plusieurs arguments (l'analyse Stri-test et l'analyse parallèle en accélération de facteurs) ont une fois de plus, encouragé l'adoption d'une échelle unifactorielle. L'analyse factorielle exploratoire (AFE) indiquant qu'une échelle à deux facteurs présenterait un meilleur « fit », il appert que les indices qui en sont ressortis bien qu'intéressants, ne présentaient pas des résultats suffisants pour respecter les standards reconnus d'adéquation des données à un modèle d'analyse factorielle. Une analyse factorielle exploratoire (AFE) forcée à 2 facteurs a d'ailleurs produit des résultats qui auraient pu s'avérer acceptables, démontrant la possibilité de combiner les facteurs Évaluation et Pratiques d'enseignement (voir [Tableau 25](#)).

Tableau 25*Analyse factorielle exploratoire forcée à 2 facteurs*

	ML1	ML2	h2	u2	com
Authenticite/Appr.Actionnelle_Q.15	0,44	-0,04	0,18	0,82	1,00
Authenticite/Appr.Actionnelle Q.22	0,26	0,44	0,33	0,67	1,60
Authenticite/Appr.Actionnelle Q.24	0,69	-0,07	0,46	0,54	1,00
Authenticite/Appr.Actionnelle Q.27	0,17	0,54	0,37	0,63	1,20
Authenticite/Appr.Actionnelle Q.29	0,36	0,13	0,17	0,83	1,30
Authenticite/Appr.Actionnelle_Q.6	0,52	0,22	0,39	0,61	1,30
Authenticite/Supports Q.13	0,41	0,08	0,20	0,80	1,10
Authenticite/Supports Q.21	0,52	-0,09	0,25	0,75	1,10
Authenticite/Supports_Q.26	0,40	0,12	0,20	0,80	1,20
Authenticite/Supports Q.5	-0,18	0,63	0,36	0,64	1,20
Choix_Q.12	-0,33	0,53	0,29	0,71	1,70
Choix Q.19	0,73	-0,11	0,50	0,50	1,00
Choix Q.25	0,62	-0,14	0,35	0,65	1,10
Choix Q.3	0,61	0,09	0,42	0,58	1,00
Evaluation/Equipe Q.11	0,55	0,06	0,32	0,68	1,00
Evaluation/Equipe_Q.18	0,32	0,47	0,41	0,59	1,70
Evaluation/Equipe Q.20	0,66	0,01	0,44	0,56	1,00
Evaluation/Equipe Q.30	0,43	0,27	0,33	0,67	1,70
Evaluation/Equipe Q.9	0,28	0,46	0,37	0,63	1,70
Evaluation/Individuelle_Q.14	-0,17	0,56	0,29	0,71	1,20
Evaluation/Individuelle Q.2	-0,01	0,38	0,14	0,86	1,00
Evaluation/Individuelle Q.28	0,17	0,39	0,22	0,78	1,40
Evaluation/Individuelle Q.7	0,03	0,23	0,06	0,94	1,00
LectPartagée/Guidée Q.1	0,13	0,59	0,42	0,58	1,10
LectPartagée/Guidée_Q.10	0,67	-0,07	0,43	0,57	1,00
LectPartagée/Guidée Q.16	0,69	-0,01	0,48	0,52	1,00
LectPartagée/Guidée Q.17	0,36	0,36	0,34	0,66	2,00
LectPartagée/Guidée Q.23	0,49	0,23	0,36	0,64	1,40
LectPartagée/Guidée Q.4	0,45	0,36	0,44	0,56	1,90
LectPartagée/Guidée Q.8	0,53	0,19	0,38	0,62	1,30

Or, cette analyse à deux facteurs a permis de constater que ce n'était vraiment pas optimal. En effet, bien que l'indice de fidélité *interitem* s'est révélé être bon avec un Omega totalisant 0.91, l'indice de l'Oméga hiérarchique quant à lui, s'est révélé très faible (0.41). De surcroit, réduire à quelques items cette échelle de fréquence d'exposition aux pratiques et expériences antérieures en lecture en FLS aurait engendré une perte importante d'information en lien avec les pratiques collaboratives, qui se trouvaient insérées à la fois dans le facteur *Évaluation* et le facteur *Pratiques collaboratives*. Cette réduction aurait retranché un grand nombre d'items, et par le fait même, supprimé des données pouvant se révéler très importantes. Somme toute, bien que les indices mathématiques aient présenté la possibilité d'opter pour une échelle à deux ou trois facteurs, il a été décidé d'opter une fois de plus pour une échelle unifactorielle ce qui a pu être fait en retranchant les cinq items de l'échelle saturant en deçà de 0.3 (voir Tableau 26).

Tableau 26*Analyse factorielle exploratoire échelle des pratiques (5 items à retrancher)*

items		ML1	h2	u2	com
1	Lecture Partagée/Guidée	0,49	0,237	0,76	1
2	Evaluation/Individuelle	0,21	0,043	0,96	1
3	Choix	0,58	0,337	0,66	1
4	Lecture Partagée/Guidée	0,61	0,373	0,63	1
5	AuthenticiteSupports_	0,23	0,052	0,95	1
6	AuthenticiteAppActionnelle	0,58	0,342	0,66	1
7	Evaluation/Individuelle	0,17	0,027	0,97	1
8	Lecture Partagée/Guidée	0,56	0,310	0,69	1
9	Evaluation/Equipe	0,51	0,263	0,74	1
10	Lecture Partagée/Guidée	0,56	0,318	0,68	1
11	Evaluation/Equipe	0,52	0,270	0,73	1
12	Choix	0,05	0,003	1,00	1
13	AuthenticiteSupports	0,41	0,169	0,83	1
14	Evaluation/Individuelle	0,23	0,053	0,95	1
15	AuthenticiteAppActionnelle	0,35	0,126	0,87	1
16	Lecture Partagée/Guidée	0,59	0,343	0,66	1
17	Lecture Partagée/Guidée	0,53	0,278	0,72	1
18	Evaluation/Equipe	0,56	0,309	0,69	1
19	Choix	0,56	0,311	0,69	1
20	Evaluation/Equipe	0,59	0,345	0,65	1
21	AuthenticiteSupports	0,41	0,170	0,83	1
22	AuthenticiteAppActionnelle	0,47	0,226	0,77	1
23	Lecture Partagée/Guidée	0,57	0,328	0,67	1
24	AuthenticiteAppActionnelle	0,57	0,324	0,68	1
25	Choix	0,46	0,211	0,79	1
26	AuthenticiteSupports	0,42	0,177	0,82	1
27	AuthenticiteAppActionnelle	0,45	0,205	0,79	1
28	Evaluation/Individuelle	0,37	0,139	0,86	1
29	AuthenticiteAppActionnelle	0,39	0,150	0,85	1
30	Evaluation/Equipe	0,53	0,286	0,71	1

La fidélité de cette échelle unifactorielle de mesure de fréquence a aussitôt démontré un indice Alpha de 0.90 et de 0.90 pour l'Oméga total. Ces indices constituant une belle précision de mesure, ces résultats ont appuyé cette décision qui de surcroît a eu pour effet d'uniformiser le profil des deux échelles de mesure du sondage. Pour conclure, il importe de souligner une fois de plus que tout en ayant conscience que les facteurs de cette échelle de mesure de fréquence d'exposition aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement ne sont pas valides statistiquement, la répartition des items de ce questionnaire a été conservée afin de les présenter d'une façon ordonnée et d'éviter de présenter les résultats un item à la fois. Enfin, avant de présenter les résultats de ces échelles, il importe aussi de mentionner que les données provenant des deux échelles de mesure du sondage ont respectivement fait l'objet de trois niveaux d'analyse. Un premier niveau a permis d'établir des comparaisons entre les résultats des filles et des garçons. Un second niveau d'analyse a ciblé uniquement les résultats des garçons. Finalement, du fait que la présente étude se penche sur l'hétérogénéité du groupe de garçons sondé alors que deux sous-groupes se sont clairement démarqués soit : le groupe des *garçons qui aiment lire en français* et celui des *garçons qui aiment moins lire en français*, un troisième niveau d'analyse a permis d'établir des comparaisons entre les résultats des *garçons aimant moins lire en français* et ceux *aimant plus lire en français*.

Parallèlement à ce processus d'analyse, le programme de FLS actuel des répondants a aussi été pris en compte afin d'apporter un autre éclairage aux résultats obtenus. Somme toute, s'intéresser aux portraits différenciés de sentiment d'efficacité personnelle dans des tâches de lecture et d'expériences scolaires vécues entre garçons revêt une dimension importante de la présente recherche qui ne se limite donc pas seulement à identifier l'existence d'écarts en lecture entre les garçons et les filles. Comme nous le verrons dans les sections qui suivent, le but est donc de mieux comprendre ce qui construit ce SEP en lecture auprès des garçons.

4.2 Résultats des données liées au SEP en lecture en FLS : premier niveau d'analyse

Les résultats portent tout d'abord sur la mesure du SEP en lecture en FLS des répondants au sondage ($N=142$) avant d'introduire les fréquences de codage et les extraits des verbatim des trois groupes de discussion ($n=14$) se rattachant au SEP en lecture en FLS. Or avant de les questionner sur leur SEP en lecture, les répondants ont tout d'abord été invités dans la section biographique du sondage, à exprimer leur niveau d'appréciation à lire en français. Ces résultats ont permis d'observer chez les 86 filles sondées (42 en 1^{re} secondaire, 23 en 2^e secondaire et 21 en 3^e secondaire) une appréciation de la lecture en français de 5.1/10. Plus précisément, il a été de 5.1/10 en 1^{re} secondaire; 5.3/10 en 2^e secondaire et 4.8/10 en 3^e secondaire. Du côté des 56 garçons sondés (27 en 1^{re} secondaire, 16 en 2^e secondaire et 13 en 3^e secondaire), cette appréciation de la lecture en français a été de 3.9/10. Plus précisément, ce taux a été de 4.3/10 en 1^{re} secondaire; 4.1/10 en 2^e secondaire et 3.2/10 en 3^e secondaire. Dans cette section biographique, les répondants ont aussi jugé d'une manière générale, leur habileté à lire en français. Les garçons ont obtenu une moyenne de 6.8/10 tandis que les filles ont obtenu une moyenne de 7.6/10.

S'ajoutant à ces taux d'appréciation de la lecture en français, la section biographique a aussi recensé le nombre de livres lus en français au cours de l'année précédant le sondage. Ces résultats sont fort éloquentes. En effet, l'ensemble des élèves inscrits en base ont déclaré avoir lu une moyenne de 1.6 livre, une moyenne partagée aussi par les filles et les garçons. Or, chez ces derniers, cette moyenne est en chute constante entre la 1^{ère} secondaire (1.9 livres lu); la 2^e secondaire (1.4 livre lu) et la 3^e secondaire (1.2 livre lu). Ces moyennes de lecture de livres en français sont nettement inférieures à celles des élèves inscrits en enrichi qui ont lu en moyenne 2.7 livres en français au cours de la dernière année. Autre fait intéressant, les garçons de ce programme ont lu 2.8 livres français comparativement aux filles (2.6 livres), une moyenne qui doit certes prendre en compte qu'elle n'est constituée que d'élèves de 1^{ère} et 2^e secondaire alors qu'à eux seuls, les garçons de ces niveaux ont déclaré avoir lu 3.3 livres en français au cours de la dernière année. Somme toute, bien que fort intéressants, ces résultats tirés de la section biographique ne sont que préliminaires. En vérité, un des objectifs qui sous-tend la présente recherche est d'éviter de mesurer le SEP

en lecture en FLS d'une manière trop générale. Pour ce faire, il fallait mesurer le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS à l'aide d'items ciblant des habiletés spécifiques, ce qui a été fait. Cette mesure a été effectuée auprès de 142 élèves de 1^{ère} à 3^e secondaire par le biais de l'administration d'un sondage qui comprenait une échelle de mesure du SEP en lecture en FLS. Cette échelle de mesure constituée de 34 questions a servi à évaluer spécifiquement le SEP lié aux habiletés de lecture en FLS ancrées dans les huit facteurs suivants : 1) genres de texte ; 2) objectifs de la lecture ; 3) lecture partagée ; 4) lecture guidée²⁴ ; 5) lecture autonome ; 6) expériences de maîtrise ; 7) expériences vicariantes ; 8) rétroaction. De plus, comme mentionné dans le chapitre précédent, l'échelle de 0 à 100 a été ramenée à une échelle de 1 à 10 pour faciliter le processus de saisie des données.

Il faut aussi rappeler que pour mesurer le SEP en lecture en FLS des garçons et pour mieux comprendre le lien qu'il entretient avec les pratiques d'enseignement, l'étude a principalement porté sur les données obtenues à partir des réponses des garçons au sondage et aux groupes de discussion. Cependant, comme indiqué dans le chapitre de la méthodologie, 86 filles ont aussi participé au sondage d'où l'importance de comparer en premier lieu, les résultats qu'elles ont obtenus avec ceux des garçons afin de mieux comprendre le SEP en lecture de ces derniers. Ainsi, comme expliqué dans la section portant sur la méthodologie, cette comparaison des résultats entre les filles et les garçons s'est faite sur deux niveaux : 1) une comparaison entre leur moyenne générale respective pour l'ensemble des items de l'échelle du SEP en lecture en FLS ; 2) une comparaison de leur moyenne générale respective pour les items dans chacun des huit facteurs inclus dans le questionnaire. Ainsi la section qui suit présente tout d'abord ces écarts de résultats entre les garçons et les filles avant de se pencher plus spécifiquement sur les résultats des garçons (voir [Tableau 27](#)).

Tableau 27

Résultats des garçons et des filles à chacun des items de l'échelle de mesure du SEP

²⁴ La lecture partagée et la lecture guidée ont été regroupées en un seul facteur lors de la saisie des données du fait que ces deux facteurs ciblent les pratiques collaboratives.

Facteurs	Items	Moyenne		
		Garçons	Filles	Écarts
Genres de textes	Q.1 Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent).	6,5	7,2	-0,7
	Q.7 Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine.	6,5	7,7	-1,1
	Q.13 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette).	7,0	8,0	-1,0
	Q.20 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman).	6,7	7,4	-0,7
	Q.26 Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.	6,9	7,4	-0,5
Moyenne de ce facteur		6,7	7,5	-0,8
Objectifs de lecture	Q.2 Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.	6,1	7,6	-1,4
	Q.8 Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français.	5,8	7,2	-1,4
	Q.14 Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).	7,4	8,0	-0,6
	Q.21 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).	6,4	7,2	-0,8
	Q.27 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité.	7,3	7,8	-0,5
	Q.31 Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture.	6,1	7,1	-1,0
Moyenne de ce facteur		6,5	7,5	-1,0
Lecture partagée et guidée (Lecture collaborative)	Q.3 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations.	6,9	8,2	-1,3
	Q.9 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes.	8,8	7,9	0,9
	Q.15 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies.	7,2	7,8	-0,6

	Q.19 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,8	7,3	-0,5
	Q.22 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux utiliser des stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), qui m'aident à comprendre ces textes.	6,6	7,1	-0,5
	Q.28 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	7,2	7,8	-0,6
	Q.32 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	6,9	7,8	-0,9
	Q.34 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,7	7,7	-1,0
	Moyenne de ce facteur	7,1	7,7	-0,6
Lecture autonome (Lecture individuelle)	Q.4 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	6,4	7,4	-1,0
	Q.10 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	6,4	7,4	-1,0
	Q.16 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.	6,8	7,1	-0,3
	Q.23 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.	6,3	7,0	-0,7
	Q.29 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	6,7	7,6	-0,9
	Q.33 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	6,3	7,5	-1,2
	Moyenne de ce facteur	6,5	7,3	-0,8
Expérience de maîtrise	Q.5 Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	6,7	7,5	-0,8
	Q.11 Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	7,0	8,1	-1,1
	Q.17 Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis.	5,7	6,7	-1,0

	Q.24 Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.	6,3	7,6	-1,3
	Q.30 Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.	6,3	7,1	-0,8
	Moyenne de ce facteur	6,4	7,4	-1,0
Expérience vicariante	Q.6 Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.	6,4	7,6	-1,2
	Q.12 Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.	6,5	7,6	-1,1
	Moyenne de ce facteur	6,4	7,4	-1,2
Rétroaction	Q.18 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte.	6,9	8,0	-1,1
	Q.25 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.	6,6	7,7	-1,1
	Moyenne de ce facteur	6,7	7,8	-1,1

On observe dans le [Tableau 27](#) qui précède que les calculs des moyennes globales de chaque facteur ainsi que des moyennes par item présentent des écarts omniprésents entre les filles et les garçons. Pour les besoins de l'analyse, il importe d'ailleurs de rappeler que les moyennes obtenues s'arriment aux niveaux suivants : de 1 à 3.9 indiquant « *pas du tout capable* », de 4 à 7.4 indiquant « *moyennement capable* » et de 7.5 à 10 indiquant « *parfaitement capable* » et par le fait même, la signifiante des écarts se rattachent non seulement aux résultats obtenus mais surtout au niveau auquel ces résultats obtenus correspondent. Ainsi, tel que démontré en premier lieu, la moyenne générale des répondants masculins pour l'ensemble des items de l'échelle a été de 6.6/10. Cette moyenne signifie que les garçons ayant participé au sondage se jugent *moyennement capables* d'accomplir les tâches leur ayant été proposées dans le questionnaire mesurant le SEP en lecture en FLS. Les filles quant à elles, ont obtenu une moyenne générale de 7.7/10. Somme toute, elles se jugent *parfaitement capables* d'accomplir ces mêmes tâches. Il s'agit ici d'un écart signifiant entre les filles et les garçons. En deuxième lieu, la comparaison des résultats obtenus pour chacun des items des facteurs de l'échelle de mesure du SEP en lecture en FLS a démontré à 33 reprises les résultats supérieurs des filles à ceux des

garçons. Ces résultats ventilés ont aussi permis d'effectuer une comparaison des moyennes par item. Ils démontrent tout d'abord que 17 des 34 items présentent des écarts supérieurs à 1.0 entre les moyennes des filles et des garçons. Bien que ces items soient répartis à travers les différents facteurs, ceux marqués par le plus grand écart entre les filles et les garçons sont en lien avec les 1) *objectifs de lecture* ; 2) *expériences de maîtrise* ; 3) *expériences vicariantes* et 4) *la rétroaction*.

De prime abord, les écarts les plus importants (-1.4) au nombre de deux sont concentrés dans le facteur des *Objectifs de lecture*, dont l'un d'eux présente un écart de niveau qui se transpose par un changement de niveau dans l'échelle entre la signifiante *moyennement capable* obtenu par les garçons versus celle de *parfaitement capable* obtenue par les filles. Ces résultats indiquent qu'à l'encontre des filles, les garçons jugent qu'ils se sentent moins capables de décrire les aventures des romans qu'ils lisent, de trouver l'information dont ils ont besoin pour réaliser les travaux en français et d'écrire leurs opinions quant à leurs lectures en français. En d'autres termes, les garçons remettent en question leur capacité de comprendre les objectifs de leur lecture d'une façon nettement supérieure aux filles.

D'autres écarts importants s'observent aussi dans le facteur *Rétroaction* alors que l'ensemble des items de ce facteur (2) présentent des écarts de -1.1 qui sont aussi significatifs puisqu'ils se transposent tous deux par un changement de niveau dans l'échelle entre la signifiante *moyennement capable* obtenue par les garçons versus celle de *parfaitement capable* obtenue par les filles. Ces résultats indiquent qu'à l'encontre des filles qui semblent tirer profit de la rétroaction faite par leurs pairs et leurs enseignants, les garçons jugent qu'ils n'ont pas eu des occasions de recevoir des rétroactions faites par leurs pairs. Du même coup, on comprend que les rétroactions ne permettent pas aux garçons d'améliorer leur compétence en lecture en FLS. De plus, d'autres écarts importants et significatifs (-1.3) ont été observés dans les items Q.3 et Q.24. Bien qu'ils n'appartiennent pas au même facteur, ces deux items ont toutefois en commun de citer des expériences de lecture dans lesquelles les pairs sont impliqués. Ces résultats indiquent aussi que les garçons se jugent *moyennement capables* de trouver des arguments dans les textes lus afin de justifier leurs opinions et qu'ils se jugent aussi *moyennement capables* de comprendre les informations

des textes lus à voix haute à l'aide des pairs. Ainsi, comparativement aux filles qui se jugent *parfaitement capables* de le faire, les garçons doutent de leur capacité à comprendre les informations de leur lecture dans des circonstances collaboratives et à résumer à leurs pairs les idées des textes qu'ils lisent en français.

D'autres écarts importants entre les filles et les garçons ont aussi été observés (-1.2) dans les items Q.6 et Q.33 dont les résultats se transposent une fois de plus dans un changement entre le niveau *moyennement capables* et *parfaitement capables* de l'échelle de mesure. Bien qu'ils n'appartiennent pas à un seul et même facteur, ces deux items ont toutefois en commun de citer des expériences mettant en relief l'importance de la discussion. Les garçons jugent d'une manière nettement inférieure aux filles, leur capacité de comprendre les stratégies de compréhension de lecture utilisées par leurs pairs ainsi que leur capacité à se faire une opinion sans avoir besoin d'en discuter avec leur enseignant. Ces résultats indiquent que les garçons ont un plus grand besoin que les filles d'avoir des échanges significatifs autant avec leurs pairs qu'avec leurs enseignants, afin de bâtir leur compréhension autant au sujet des stratégies de compréhension de lecture que du contenu des lectures en français, ce qui a pour effet de leur procurer une forme de support. De surcroît, d'autres résultats présentent des écarts significatifs de -1.1 entre les filles et les garçons. Ces écarts se transposent à nouveau en un changement de niveau du même ordre que les précédents dans l'échelle de mesure (*moyennement capables* versus *parfaitement capables*). Observés dans trois items (Q.7 ; Q.11 et Q.12) qui ne sont pas rattachés à un même facteur, ils ont toutefois en commun les expériences de lecture individuelles. Une fois de plus, ces écarts indiquent que les garçons jugent d'une manière inférieure aux filles, leur capacité de comprendre par eux-mêmes ce qu'ils lisent en français. Dans le cas présent, ils remettent en question leur capacité à utiliser les stratégies de compréhension de lecture en français qu'ils voient leurs pairs utiliser et ils jugent qu'ils ne sont que moyennement capables de comprendre les articles des magazines en français.

Parallèlement, l'écart entre les filles et les garçons s'estompe surtout quand ces deux populations se prononcent sur leur SEP lors de la lecture collaborative, le facteur qui affiche le plus petit écart entre eux. Ce résultat indique que lorsqu'ils sont appelés à effectuer des tâches de lecture collaborative, les garçons et les filles se sentent de part et

d'autre, plus ou moins aptes à le faire. Des huit items en lien avec la lecture collaborative, un écart supérieur à un point est obtenu dans deux items, à savoir l'item 3 et l'item 34. Ces résultats traduisent que dans ces circonstances collaboratives, les filles se sentent nettement plus à l'aise que les garçons de comprendre les textes lus et à se former une opinion au sujet de leurs lectures en français. Malgré ces écarts en faveur des filles, ces résultats indiquent aussi clairement que malgré tout, le SEP en lecture en FLS des garçons est au mieux lorsqu'ils se retrouvent dans des circonstances de lecture collaborative ; qu'elle soit partagée (en grand groupe) ou guidée (en petits groupes). De surcroît, ce facteur comprend aussi l'item pour lequel les garçons ont obtenu leur meilleur résultat : 8.8 pour l'item Q9, le seul ayant présenté un écart favorable des garçons sur les filles par une avance de 0.9. Ce dernier résultat démontre que les garçons tirent profit nettement plus que les filles de la lecture partagée avec l'enseignant alors que ce dernier lit à voix haute. De toute évidence, les garçons jugent que cette pratique les aide à mieux comprendre ce qu'ils lisent en français. En gros, ces résultats indiquent clairement que le SEP en lecture en FLS des garçons est plus élevé lorsque les garçons se retrouvent dans des circonstances de lecture collaborative ; qu'elles soient sous forme de lecture partagée ou guidée.

Somme toute, bien qu'il soit fort intéressant d'observer ces résultats du sondage et les écarts omniprésents entre les résultats des filles et des garçons, dans les faits, ces écarts ne dévoilent que la pointe de l'iceberg dans le cadre de la présente recherche et ne constituent que la confirmation de cette tendance récurrente des écarts en lecture entre les filles et les garçons.

4.2.1 Deuxième niveau d'analyse du SEP en lecture : résultats des garçons

Ainsi, le deuxième niveau d'analyse qui a porté sur les résultats des garçons uniquement a comme but d'identifier les expériences en lecture en FLS dans lesquelles les garçons se sentent le moins efficaces et le plus efficaces. Cette analyse a tout d'abord permis de calculer la moyenne générale qu'ils ont obtenue pour l'ensemble des items de l'échelle de mesure du SEP en lecture. Cette moyenne est de 6.6/10. L'analyse a ensuite permis d'identifier 15 items pour lesquels les garçons avaient obtenu un résultat inférieur

à cette moyenne générale, révélant ainsi les expériences de lecture dans lesquelles ils ressentent moins d'efficacité en lecture en FLS (voir Tableau 28).

Tableau 28

Items pour lesquels les résultats des garçons sont inférieurs à 6.6

Facteur	Items	Moyenne par item
Genres de textes (2 items)	Q.1 : Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent).	6,5
	Q.7 : Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine.	6,5
Objectifs de lecture (4 items)	Q.2 : Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.	6,1
	Q.8 : Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français.	5,8
	Q.21 : Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).	6,4
	Q.31 : Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture.	6,0
Lecture autonome (4 items)	Q.4 : Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	6,4
	Q.10 : Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	6,4
	Q.23 : Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.	6,3
	Q.33 : Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	6,3
Expérience de maîtrise (3 items)	Q.17 : Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis.	5,6
	Q.24 : Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.	6,1
	Q.30 : Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.	6,2
Expérience vicariante (3 items)	Q.6 : Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.	6,4
	Q.12 : Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.	6,5

Si la lecture du Tableau 28 a permis d'identifier les écarts de résultats les plus significatifs entre les filles et les garçons filles, le Tableau 29 qui suit, nous aide à mieux comprendre ce qui sous-tend ces écarts. Un examen des résultats les plus faibles obtenus par les garçons a permis de relever que deux des items du facteur *Expérience de maîtrise* présentent des résultats à peine au-dessus de la moyenne de 6.6 (Q.5 et Q.11) tandis qu'un troisième (Q.17) présente leur plus faible résultat (5.6). Ces résultats indiquent tout d'abord que les *expériences de maîtrise* sont les expériences dans lesquelles le SEP en lecture des garçons est le plus faible. Ces résultats indiquent aussi qu'ils ont vécu un plus grand nombre d'*expériences négatives de maîtrise* en lecture en FLS. Finalement, il appert que ces *expériences négatives de maîtrise* font toutes référence aux stratégies de compréhension de lecture alors qu'on demande aux répondants d'évaluer leur capacité à présenter des stratégies, résumer les idées principales d'un texte et trouver des arguments dans le texte pour justifier leurs opinions, et ce, toujours auprès de leurs pairs. Ces résultats indiquent que le SEP en lecture des garçons est au plus bas lorsqu'ils doivent utiliser et expliquer des stratégies de compréhension, résumer les idées principales d'un texte qu'ils ont lu et trouver des arguments dans un texte pour justifier leurs opinions. Parallèlement, on remarque aussi que trois des six items du facteur *objectifs de lectures* (Q.2 ; Q.21 et Q.31) se situent à peine au-dessus de 6.0 tandis qu'un quatrième (Q.8) constitue le deuxième plus faible résultat (5.8) obtenu par les garçons dans l'ensemble de l'échelle de mesure du SEP. Ces résultats indiquent que le SEP en lecture en FLS des garçons est aussi à son plus bas quand vient le temps pour eux de rechercher de l'information via des lectures en français, de décrire les intrigues d'un récit ou encore, d'utiliser les lectures en français pour faire de la résolution de problèmes. Finalement, bien que l'item Q.11 présente aussi un écart de -1.1 en défaveur des garçons, il qu'il reste l'un des plus élevés qu'ils aient obtenus (7.0) tels que le démontre les 17 items pour lesquelles les garçons ont obtenu des résultats de 6.6. et plus (voir Tableau 29).

Tableau 29*Items pour lesquels les garçons ont obtenu des résultats de 6.6 et plus*

Facteurs	Items	Moyenne par item
Genres de textes (3 items)	Q.13 : Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette).	7,0
	Q.20 : Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman).	6,7
	Q.26 : Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.	6,9
Objectifs de lecture (2 items)	Q.14 : Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).	7,4
	Q.27 : Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité.	7,3
Lecture partagée et guidée (7 items)	Q.3 : En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations.	6,9
	Q.9 : En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes.	8,8
	Q.15 : En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies.	7,2
	Q.19 : En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,8
	Q.22 : En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je peux utiliser des stratégies de compréhension (comme relire, déduire ou faire des inférences) qui m'aident à comprendre ces textes.	6,6
	Q.28 : En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	7,2
	Q.32 : En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	6,9
Lecture autonome	Q.34 : En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,7
	Q.16 : Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.	6,8

(2 items)	Q.29 : Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	6,7
Expérience de maîtrise	Q.5 : Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	6,7
(2 items)	Q.11 : Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	7,0
Rétroaction	Q.18 : En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte.	6,9
(2 items)	Q.25 : En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.	6,6

Somme toute, les garçons ont obtenu des résultats supérieurs à 6.6 pour sept des huit items²⁵ du facteur de la *lecture partagée et guidée* faisant de la moyenne globale de ce facteur la moyenne globale la plus élevée des garçons (7.1). De plus, il importe aussi de mentionner que bien que le facteur *Objectifs de lecture* comprenne les items pour lesquels les résultats des garçons ont été les plus faibles, l'item Q.14 de ce facteur constitue toutefois leur deuxième résultat plus élevé. Ce résultat indique que le SEP en lecture des garçons est plus élevé lorsqu'ils ont accès à des sources d'information pertinentes en français qui les aident et les rassurent lorsqu'ils ont à entreprendre des tâches de lecture en français.

²⁵Il importe toutefois de rappeler que ce 8^e item avait un résultat équivalent à la moyenne générale obtenue par les garçons dans l'ensemble des items de l'échelle : 6.6.

4.2.2 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des écarts de SEP en lecture en FLS entre les filles et les garçons.

- SEP en lecture des garçons inférieur à celui des filles : 33 des 34 items.
- Écarts favorables aux filles (signifiants et nombreux) : *objectifs de lecture et rétroaction*.
- Les écarts entre les filles et les garçons perdent de l'ampleur quand il s'agit de la lecture collaborative.
- Le seul et unique résultat obtenu par les garçons qui présentait un résultat supérieur aux filles : *lecture partagée et guidée*.

Facteur *Objectifs de lecture* :

- Les garçons remettent en question leur capacité de comprendre les objectifs de leur lecture d'une façon nettement supérieure aux filles.

Facteur *Rétroaction* :

- Contrairement aux filles, les garçons jugent qu'ils ne bénéficient pas des rétroactions faites par leurs pairs ou leurs enseignants et considèrent que ces rétroactions ne leur permettent pas d'améliorer leur compétence à lire.

En gros, les garçons jugent d'une manière nettement inférieure aux filles leur capacité de:

- comprendre les informations de leur lecture dans des circonstances collaboratives.
- se faire une opinion sans avoir besoin d'en discuter avec leur enseignant.
 - ✓ Ils doutent de leur capacité de résumer à leurs pairs, les idées des textes qu'ils lisent.
 - ✓ Ils ont un plus grand besoin que les filles d'avoir des échanges significatifs autant avec leurs pairs qu'avec leurs enseignants, afin de bâtir leur compréhension autant au sujet des stratégies de compréhension de lecture que du contenu des lectures.

Autres écarts en lien avec les stratégies de compréhension de lecture.

En gros, les garçons jugent d'une manière nettement inférieure aux filles leur capacité:

- de comprendre les stratégies de compréhension de lecture utilisées par leurs pairs.
- d'utiliser les stratégies de compréhension de lecture utilisées par leur pairs.

Ce qu'il faut retenir des résultats des garçons au sujet de leur SEP en lecture.

- ✓ SEP plus élevé lors de la *lecture collaborative* quand :
 - ils se retrouvent dans des circonstances de lecture *partagée* (en grand groupe) ou *guidée* (en petit groupe).
 - l'enseignant lit à voix haute, en grand groupe en contexte de *lecture partagée*. (Ils jugent que cette pratique les aide à mieux comprendre ce qu'ils lisent en français).
- ✓ SEP plus faible lié aux *expériences de maîtrise* et aux *objectifs de lecture* :

Expérience de maîtrise :

- Les expériences dans lesquelles le SEP des garçons est le plus faible.
- Leurs *expériences négatives de maîtrise* sont plus nombreuses que les *expériences de maîtrise positives*.
- Ces *expériences négatives de maîtrise* font toutes référence aux stratégies de compréhension de lecture (lorsqu'ils doivent utiliser et expliquer ces stratégies de compréhension, résumer les idées principales d'un texte qu'ils ont lu et trouver des arguments dans un texte pour justifier leurs opinions).

Objectifs de lecture :

Les garçons jugent qu'ils ne sont que *moyennement capables* de:

- comprendre les objectifs des lectures.
- décrire à leur pairs les aventures des romans qu'ils lisent.
- trouver l'information dont ils ont besoin pour réaliser les travaux en français en lisant en français.
- rédiger leurs opinions au sujet de ces lectures.

Bien que le facteur *Objectifs de lecture* comprenne les résultats les plus faibles des garçons, il comprend aussi leur deuxième meilleur résultat qui indique que leur SEP en lecture est plus élevé lorsqu'ils ont accès à des sources d'information pertinentes qui les aident lorsqu'ils ont à entreprendre des tâches de lecture en français.

4.2.3 Troisième niveau d'analyse : résultats des garçons *aimant moins lire en français* et des garçons *aimant plus lire en français*

Somme toute, les informations qui précèdent provenant du deuxième niveau d'analyse portant spécifiquement sur les résultats associés aux garçons ayant répondu au sondage ($n=56$) ont certes permis d'obtenir une meilleure vue d'ensemble de leur SEP en lecture. Or, le but de la présente recherche est de mieux comprendre ce qui construit le SEP en lecture en FLS chez les *garçons aimant moins lire en français*. Ainsi, afin d'y parvenir, un troisième niveau d'analyse s'est révélé nécessaire et a permis de comparer les résultats des garçons entre eux. Pour y arriver, les résultats de l'item Q.11 du questionnaire biographique ont permis d'en savoir plus sur les 56 garçons ayant participé au sondage. Mesurant leur *plaisir à lire dans les langues autres que le français* ainsi que leur *plaisir à lire en français*, la moyenne des résultats associés au plaisir à lire en français a été calculée. Les résultats se sont révélés majoritairement faibles avec une moyenne de 3.9/10 pour les 56 garçons. À partir de ces résultats, il a été possible d'identifier les garçons dont le *plaisir à lire en français* était inférieur à cette moyenne. Somme toute, ces analyses ont permis d'identifier 26 garçons faisant partie du groupe des *garçons aimant moins lire*. Parallèlement, les résultats supérieurs à 4/10 ont permis de dénombrer 30 *garçons aimant plus lire en français*.

D'entrée de jeu, on observe que le nombre est quasi proportionnel entre ces deux groupes de garçons. Ce constat soutient l'importance de prendre en compte les différences intragroupes. On observe aussi un écart de -1,1 du SEP général en lecture en FLS en faveur des *garçons aimant plus lire*. Comme il importe de mieux comprendre ce qui sous-tend cet écart entre ces deux groupes de garçons, le Tableau 30 qui suit a permis d'examiner plus en détail la moyenne respective de leur SEP en lecture en FLS pour chaque item de cette échelle de mesure.

Tableau 30

Moyenne par items du SEP en lecture des garçons aimant moins lire et des garçons aimant plus lire

Facteurs	items	Moyenne des garçons aimant moins lire en français (n=26)	Moyenne des garçons aimant plus lire en français (n=30)	Écarts
Genres de textes Nombre d'items : 5	Q.1 Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent).	5,9	7,1	-1,2
	Q.7 Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine.	5,9	7,1	-1,2
	Q.13 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette).	6,9	7,1	-0,2
	Q.20 Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman).	6,2	7,1	-0,9
	Q.26 Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.	6,5	7,2	-0,7
	Moyenne de ce facteur	6,3	7,1	-0,8
Objectifs de lecture Nombre d'items : 6	Q.2 Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.	5,5	6,7	-1,2
	Q.8 Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français.	5,4	6,2	-0,8
	Q.14 Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).	6,9	7,9	-1,0
	Q.21 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).	6,1	6,6	-0,5
	Q.27 Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité.	6,8	7,8	-1,0
	Q.31 Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture.	5,7	6,4	-0,7
	Moyenne de ce facteur	6,0	6,9	-0,9

Lecture partagée et guidée (Lecture collaborative)	Q.3 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations.	6,2	7,5	-1,3
	Q.9 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes.	6,8	10,0	-3,2
	Q.15 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies.	6,6	7,7	-1,1
	Q.19 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,5	7,0	-0,5
	Q.22 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je peux utiliser des stratégies de compréhension (comme relire, déduire ou faire des inférences) qui m'aident à comprendre ces textes.	6,2	7,0	-0,8
	Q.28 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	7,0	7,4	-0,4
	Q.32 En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	6,6	7,1	-0,5
	Q.34 En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	6,4	6,9	-0,5
	Moyenne de ce facteur	6,5	7,5	-1,0
Lecture autonome (Lecture individuelle)	Q.4 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	5,9	6,8	-0,9
	Q.10 Quand je lis seul en français, je peux comprendre les textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	6,0	6,7	-0,7
	Q.16 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.	6,3	7,2	-0,9
	Q.23 Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.	6,1	6,5	-0,4
	Q.29 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	6,4	7,0	-0,6

	Q.33 Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	5,9	6,8	-0,9
	Moyenne de ce facteur	6,1	6,8	-0,7
Exp. de maîtrise Nombre d'items : 5	Q.5 Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	6,2	7,1	-0,9
	Q.11 Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	6,7	7,3	-0,6
	Q.17 Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis.	5,1	6,3	-1,2
	Q.24 Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.	6,0	6,6	-0,6
	Q.30 Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.	5,9	6,6	-0,7
	Moyenne de ce facteur	6,0	6,8	-0,8
Exp. vicariante Nombre d'items : 2	Q.6 Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.	5,8	6,9	-1,1
	Q.12 Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.	5,7	7,3	-1,6
	Moyenne de ce facteur	5,7	7,5	-1,8
Rétro-action Nombre d'items : 2	Q.18 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte.	7,1	6,4	0,7
	Q.25 En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.	6,9	7,0	-0,1
	Moyenne de ce facteur	7,0	6,7	0,3

Ce troisième niveau d'analyse des résultats de l'échelle de mesure du SEP en lecture a permis d'observer s'il y avait des différences entre ces deux groupes de garçons en termes de SEP en lecture en FLS et par le fait même de mieux comprendre les enjeux liés au SEP des garçons *aimant moins lire en français*. Dès le départ, on peut observer l'omniprésence des écarts du SEP en lecture en FLS, identifiés à 33 reprises en faveur des garçons *aimant plus lire en français*. De ces écarts omniprésents, on relève que dix d'entre eux sont particulièrement significatifs et présentent des écarts supérieurs à -1.0. au sein des cinq

facteurs suivants : 1) *Lecture partagée et guidée* ; 2) *Objectifs de lecture* ; 3) *Genres de texte* ; 4) *Expérience de maîtrise* et 5) *Expérience vicariante*.

Dans un premier temps, on remarque que les écarts les plus importants entre les résultats des deux groupes de garçons se trouvent dans le facteur *Lecture partagée et guidée*. Ces résultats indiquent tout d'abord qu'à l'encontre des garçons *aimant plus lire en français* qui se jugent *parfaitement capables* de comprendre les textes lus en français lorsqu'ils lisent avec leurs pairs en petits groupes ou en grands groupes, les garçons *aimant moins lire en français* jugent qu'ils ne se sentent que *moyennement capables* de comprendre les informations lorsqu'ils lisent dans de pareilles circonstances (Q.3). Ces derniers jugent aussi n'être que *moyennement capables* de comprendre les stratégies de lecture qu'utilisent leurs enseignants de français (Q.15). Or si ces deux items présentent des écarts significatifs de -1.3 et -1.1 entre les deux groupes de garçons, l'item Q.9 quant à lui présente un écart saisissant de -3.2, le plus élevé de tous les écarts recensés. Cet écart indique que les garçons *aimant moins lire en français* se jugent nettement moins capables de comprendre les informations des textes lus à voix haute par leurs enseignants en contexte de grand groupe. Somme toute, les garçons *aimant moins lire en français* remettent en question leur capacité de comprendre les textes qu'ils lisent en français, que ce soit avec l'aide de leurs pairs en petits groupes ou en grand groupe avec l'aide de leur enseignant. De plus, ils n'arrivent pas à comprendre les stratégies de compréhension de lecture utilisées par ces derniers lors des lectures faites en grand groupe. De surcroît, les contextes de lecture en petits groupes et en grand groupe ne parviennent pas à les aider à mieux comprendre ce qu'ils lisent en français. Or, malgré tout, ils démontrent un SEP plus élevé en contexte de *Lecture partagée et guidée* (collaborative) que dans les contextes de *Lecture autonome* (individuelle) alors qu'on constate que leur SEP est quasiment au plus bas dans trois des six items de ce facteur. Ainsi, ces résultats indiquent que les garçons *aimant moins lire en français* se sentent peu confiants de comprendre par eux-mêmes les textes qu'ils lisent seuls. Somme toute, malgré le fait que ces garçons disent ne pas se sentir efficaces dans les contextes collaboratifs de la lecture, ils se sentent encore moins confiants de réussir à comprendre ce qu'ils lisent en français sans l'aide de leurs enseignants et de leurs pairs

À l'opposée, les résultats des garçons *aimant plus lire en français* indiquent qu'ils sont grandement avantagés par la *Lecture partagée et guidée*. Les résultats obtenus dans les items de ce facteur démontrent aussi leur plus grande aisance à comprendre et utiliser les stratégies de compréhension de lecture utilisées par leurs pairs et leurs enseignants. De toute évidence, la lecture en grand groupe lors de laquelle les enseignants lisent à voix haute favorise grandement ces garçons comme démontré par leur moyenne de 10/10 à l'item Q.9 qui démontre un SEP parfait en lecture dans de telles circonstances. À l'opposée, les résultats de leur SEP dans les contextes de *Lecture autonome* (individuelle) sont nettement moins élevés que dans les contextes de *Lecture partagée et guidée* (collaborative), indiquant par le fait même, qu'ils se sentent moins confiants de comprendre par eux-mêmes les textes qu'ils lisent seuls sans avoir recours à l'aide de leurs enseignants et de leurs pairs.

Dans un deuxième temps, on remarque que d'autres écarts fort significatifs existent entre les deux groupes de garçons en ce qui a trait aux *Objectifs de lecture* alors que trois des six items de ce facteur présentent des écarts non seulement supérieurs à -1.0 mais aussi des résultats inférieurs à 6.0/10. Ces résultats indiquent tout d'abord qu'à l'encontre des garçons *aimant plus lire en français*, les garçons *aimant moins lire en français* se jugent nettement moins capables de chercher de l'information en lisant des textes en français (Q.2). Ces résultats indiquent aussi qu'ils se sentent moins capables d'écrire leurs opinions au sujet de ces lectures (Q.31) et de décrire à leurs pairs les aventures des romans qu'ils lisent en français (Q.8). En d'autres termes, les garçons *aimant moins lire en français* remettent en question non seulement leur capacité de trouver de l'information en lisant en français, mais aussi celle de transposer leur compréhension de ce qu'ils lisent à l'oral et à l'écrit. Les seuls objectifs de lecture dans lesquels il ressentent un plus grand SEP en lecture en FLS sont lorsqu'ils peuvent consulter des sources d'information en français (Q.14) et utiliser leur lectures en français pour discuter avec leurs pairs de leurs loisirs préférés ou de sujets traitant de l'actualité (Q.27).

Somme toute, les garçons *aimant plus lire en français* démontrent un SEP assez élevé dans l'ensemble des items liés aux *objectifs de lecture*. Ils se sentent *parfaitement capables* de consulter des sources d'information en français (Q.14) en plus de se sentir

parfaitement capables d'utiliser leurs lectures en français pour discuter avec leurs pairs de leurs loisirs préférés ou de sujets traitant de l'actualité (Q.27). Or, tout comme les garçons *aimant moins lire en français*, il ne se jugent que *moyennement capables* de décrire à leurs pairs les intrigues des romans qu'ils lisent et d'écrire dans un journal leurs opinions sur leurs lectures en français. De plus, ils ne se jugent que *moyennement capables* d'utiliser leurs lectures en français pour trouver de l'information pour des projets (Q.2) ou solutionner des problèmes (Q.21).

Dans un troisième temps, d'autres écarts fort importants entre les deux groupes de garçons s'observent aussi dans le facteur *Genres de textes* alors que deux items présentent une fois de plus des écarts supérieurs à -1.0 mais aussi inférieurs à 6.0/10. Ces résultats indiquent que les *garçons aimant plus lire en français* bien qu'il ne se jugent que *moyennement capables* de reconnaître le genre des textes lus en français (Q.7) et de comprendre les articles d'un magazine francophone (Q.1), se sentent nettement plus capables de le faire que les *garçons aimant moins lire en français* (les résultats de ces derniers ont été de 5.9 pour ces deux items). De plus, les résultats en lien avec les *Genres de textes* sont parmi les plus élevés des *garçons aimant plus lire en français*. En gros, leur SEP en lecture est élevé peu importe les genres de textes en français qu'on leur propose de lire. À l'opposée, les garçons *aimant moins lire en français* remettent en question leur capacité d'identifier les genres des textes qu'ils lisent en français et de comprendre les articles destinés à des locuteurs francophones.

Finalement, d'autres écarts significatifs ont aussi été observés dans deux items n'appartenant pas à un même facteur. Ces deux items ont toutefois en commun de cibler deux expériences qui influencent le SEP : *l'expérience de maîtrise* et *l'expérience vicariante* (Q.6 et Q.12). D'un côté, le résultat le plus faible des garçons *aimant moins lire en français* (5.1) indique qu'ils se sentent nettement moins capables de démontrer à leurs pairs une utilisation efficace des stratégies de compréhension de lecture en français (Q.17) faisant de ces expériences de maîtrise, des expériences négatives. De plus, les résultats indiquent qu'ils se sentent nettement moins capables de comprendre et d'utiliser les stratégies de compréhension de lecture utilisées par leurs pairs (Q.6 et Q.12) faisant de ces expériences vicariantes, des expériences étant une fois de plus, des expériences négatives.

Somme toute, les expériences de maîtrise et les expériences vicariantes sont plus souvent négatives pour les *garçons aimant moins lire en français*. À l’opposée, les résultats plus élevés obtenus par les *garçons aimant plus lire en français* indiquent non seulement un SEP plus élevé en ce qui a trait aux *expériences de maîtrise* mais ils indiquent aussi que ces expériences sont positives pour eux. D’ailleurs, leurs résultats les plus élevés au sein de ce facteur étant pour les items Q.5 et Q.11, il est intéressant de noter que ces items sont tous deux associées à des circonstances de lecture collaborative.

En terminant, il importe de mentionner que seul l’item Q.18 appartenant au facteur de la *rétroaction* a présenté un écart de 0.7 en faveur des *garçons aimant moins lire en français*. Ce résultat le plus élevé (7.1) obtenu par eux indique clairement qu’ils se sentent capables de pouvoir améliorer leur compétence en lecture quand leurs pairs leur font des commentaires qui valident leur compréhension de ce qu’ils lisent en français. En d’autres termes, les *garçons aimant moins lire en français* bénéficient nettement plus de ces rétroactions de leurs pairs qui ont pour effet de les rassurer et confirmer leur compréhension en lecture en FLS.

Malgré les écarts de résultats en défaveurs des *garçons aimant moins lire en français*, on observe aussi de nombreuses similitudes entre les deux groupes de garçons. Dans un premier temps, des ressemblances s’observent en ce qui a trait à leurs expériences de lecture individuelles et de lecture collaborative. En effet, pour ces deux groupes de garçons, leurs résultats dans les contextes de *lecture autonome* (individuelle) sont moins élevés qu’ils ne le sont dans les contextes de *lecture partagée et guidée* (collaborative), indiquant par le fait même, que les garçons de ces deux groupes ont en commun de se sentir moins confiants de comprendre par eux-mêmes les textes qu’ils lisent seuls, sans avoir recours à l’aide de leurs enseignants et de leurs pairs. Dans un deuxième temps, des ressemblances s’observent aussi en ce qui a trait à leurs *expériences de maîtrise*. En effet, pour ces deux groupes de garçons, les résultats les plus élevés de ce facteur étaient pour les items Q.5 et Q.11, tous deux associés à la lecture collaborative. Dans un troisième temps, des similitudes s’observent aussi en ce qui a trait aux plus faibles résultats que ces deux groupes de garçons ont obtenus. Ciblent communément d’une part un item des *Objectifs de lecture* (Q.8) et d’autre part un item des *Expérience de maîtrise* (Q.17), deux items qui

ont pour caractéristiques des expériences associées non seulement à la présence de pairs mais aussi à la capacité de décrire à ces derniers leur compréhension des intrigues d'un roman et les stratégies de compréhension de lecture qu'ils utilisent.

4.2.4 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir au sujet du SEP en lecture en FLS des garçons aimant moins lire en français.

- SEP inférieur à celui des *garçons aimant plus lire en français* : 33 des 34 items de l'échelle.

Ces garçons se sentent *nettement moins capables* de :

- reconnaître les genres des textes en français.
- comprendre les articles d'un magazine en français.
- chercher de l'information en lisant des textes en français.
- comprendre les informations des textes lus à voix haute par leurs pairs en contexte de petits groupes.
- comprendre les informations des textes lus à voix haute par leurs enseignants en contexte de grands groupes.
- comprendre les stratégies de compréhension de la lecture utilisées par leurs pairs et leurs enseignants lors des lectures faites en grands groupes.
- utiliser les stratégies de compréhension de la lecture utilisées par leurs pairs.
- démontrer à leurs pairs une utilisation efficace des stratégies de compréhension de lecture en français

Facteurs dans lesquels leur SEP en lecture en FLS est à **son plus bas** :

- 1) *Lecture autonome*
- 2) *Objectifs de lecture*
- 3) *Expérience vicariante*
- 4) *Expérience de maîtrise*

Facteurs dans lesquels leur SEP en lecture en FLS est **le plus élevé** :

- 1) *Lecture partagée et guidée*
- 2) *Rétroaction **

*Ce facteur comprend le seul item pour lequel ils ressentent un SEP supérieur aux *garçons aimant plus lire en français* alors qu'ils sont confiants de pouvoir améliorer leur compétence en lecture quand leurs pairs leur font des commentaires qui valident leur compréhension de ce qu'ils lisent en français.

**Ce qu'il faut retenir au sujet du SEP en lecture en FLS
des garçons aimant plus lire en français.**

Facteurs dans lesquels leur SEP en lecture en FLS est le plus élevé :

- 1) *Lecture partagée et guidée*
- 2) *Expérience vicariante*

Facteurs dans lesquels leur SEP en lecture en FLS est à son plus bas :

- 1) *Lecture autonome*
- 2) *Expérience de maîtrise*
- 3) *Rétroaction*

**Ce qu'il faut retenir au sujet des ressemblances entre
les garçons aimant plus lire en français et ceux aimant moins lire en français:**

Respectivement, leur SEP en lecture en FLS est:

- moins élevé en *lecture autonome* (individuelle)
- plus élevé en *lecture partagée et guidée* (collaborative)

Respectivement, ils ont obtenu de :

- meilleurs résultats dans le facteur *expériences de maîtrise* pour les items Q.5 et Q.11 qui ont pour caractéristiques des expériences de lecture collaborative.
- plus faibles résultats pour un item des *objectifs de lecture* (Q.8) d'une part et d'autre part, pour un item des *expériences de maîtrise* (Q.17).**

**Comme le démontre les circonstances de ces deux items lié aux circonstances de *lecture collaborative*, il appert que les garçons de ces deux groupes partagent une faible perception de leur capacité à décrire leur compréhension d'intrigues et les stratégies de compréhension de lecture en français qu'ils utilisent.

4.2.5 Rapprochements en matière de SEP en lecture à la suite des trois niveaux d'analyse

Ainsi, de ces résultats inférieurs des garçons en général ($n=56$) à ceux des filles ($n=86$) dans 33 des 34 items de l'échelle, on observe la même proportion d'écarts de

résultats entre les *garçons n'aimant pas lire en français* ($n=26$) et les *garçons aimant lire en français* ($n=30$) (33/34 items). Or, ces derniers écarts s'avèrent moins dispersés et démontrent des regroupements par catégorie dans l'échelle de mesure du SEP. À cet effet, la catégorie *lecture collaborative* semble être un point de rapprochement entre les deux groupes de garçons mais aussi entre le groupe de garçons en général ($n=56$) et celui des filles ($n=86$). Somme toute, les trois niveaux d'analyse démontrent clairement que la *lecture collaborative* semble favoriser un SEP en lecture plus élevé chez les filles ($n=86$), chez les garçons en général ($n=56$), chez les garçons aimant lire ($n=30$) et chez les garçons aimant moins lire ($n=26$).

À ce constat s'ajoutent ceux faits via les rapprochements observés en marge de ce processus d'analyse en trois niveaux. D'une part, des similitudes ont aussi été identifiées en matière de SEP en lecture entre les *garçons aimant lire en français* ($n=30$) et les filles ($n=86$). On observe tout d'abord que leur SEP le plus élevé en lecture en français est identifié en contexte de *lecture collaborative*²⁶. D'autre part, on remarque aussi que leur SEP le plus faible est en lien avec les *expériences de maîtrise* et la *lecture autonome*²⁷. Parallèlement, on remarque aussi des similitudes qui relient les *garçons aimant moins lire en français* ($n=26$) aux filles ($n=86$). En effet, pour ces deux groupes, les résultats de SEP en lecture les plus élevés répertoriés sont en lien avec la *lecture collaborative* et la *rétroaction*. De plus, leur SEP le plus bas est en lien avec un même item de la catégorie des *expériences de maîtrise*²⁸.

4.2.5.1 Comparaison du SEP en lecture des participants inscrits en FLS base et en enrichi

De cette population globale ciblée par la présente recherche, il appert que deux populations se sont aussi illustrées de manière sous-jacente : celle des élèves inscrits en base versus celle des élèves inscrits en enrichi. De toute évidence, malgré l'intention initiale de traiter les données recueillies de manière globale, on ne peut passer sous silence

²⁶ Les résultats les plus élevés obtenus par les filles (8.2/10) ont été pour les items no. 3 (lecture collaborative) et no. 18 (rétroaction)

²⁷ Les résultats les plus faibles obtenus par les filles ont été en expérience de maîtrise (6.7/10 pour l'item no. 17) et en lecture autonome (7/10 pour l'item no. 23).

²⁸ Alors que le SEP en lecture des filles s'est situé à 6.7/10 à l'item no. 17, le SEP des garçons aimant moins lire en français a été de 5.7/10 pour cet item.

le fait que les participants proviennent de deux programmes différents en FLS. Ainsi, il importe aussi de poser un regard sur ces données même si le but de la présente étude n'est pas de comparer ces deux populations. D'entrée de jeu, les résultats exposant la moyenne du SEP en lecture obtenue par ces populations respectives (voir Tableau 31) sont fort éloquents et méritent d'être examinées.

Tableau 31

Moyenne du SEP en lecture en FLS des répondants par programme, genre et niveau de scolarité

BASE (72)		ENRICHI (70)	
garçons	filles	garçons	filles
	1 ^{re} secondaire		
5,6	5,5	7,8	7,9
	2 ^e secondaire		
7,7	7,2	7,6	8,4
	3 ^e secondaire		
5,8	7,7	n/d	7.8

Sachant que les élèves inscrits en FLS enrichi ont une plus grande fréquence d'exposition au français en termes d'heures en plus d'être exposés à des lectures plus complexes, il semblerait normal d'observer une différence majeure en termes de SEP en lecture en FLS. Or, tel que nous le constatons dans le Tableau 31, les résultats démontrent cette tendance surtout chez les élèves de 1^{ère} secondaire alors que les élèves inscrits en base affichent le plus faible SEP en lecture en FLS recensé en plus de tirer largement de l'arrière sur les élèves inscrits en enrichi (par plus de 2 points d'écart). Or parallèlement, on observe pratiquement aucun écart entre les résultats des filles et des garçons des deux programmes en 1^{ère} et 2^e secondaire alors que le seul écart significatif entre eux est observé chez les élèves de 3^e secondaire base (2 points d'écart). Transposé à l'échelle de mesure du SEP en lecture en FLS ces écarts signifient que : 1) les garçons et les filles de 1^{ère} secondaire inscrits en FLS base se sentent *moyennement capables de lire en français* comparativement aux élèves inscrits en enrichi qui quant à eux, se sentent *parfaitement capables de lire en*

français; 2) les garçons de 3^e secondaire base se sentent *moyennement capables de lire en français* comparativement aux filles de leur groupe qui se sentent *parfaitement capables de lire en français*.

Spécifiquement, on observe chez les filles en base ($n=39$) que leur SEP le plus élevé en lecture est en lien avec la *rétroaction*²⁹ alors que leur SEP le plus bas est en lien avec les *objectifs de lecture*³⁰. À l'opposé, chez celles en enrichi ($n=47$), leur SEP est plus élevé en lien avec les *objectifs de lecture*³¹ tandis que leur SEP est aussi au plus bas dans le cadre des *expériences de maîtrise*³². Du côté des garçons, on observe chez ceux inscrits en base ($n=33$) que leur SEP est au plus bas en lien les *objectifs de lecture*³³ tandis qu'il se trouve au plus haut lorsqu'il est en lien avec la *rétroaction*³⁴ reçue. À l'opposé, chez les garçons en enrichi ($n=23$), c'est en lien avec les *objectifs de lecture*³⁵ que ce SEP se trouve au mieux tandis qu'il est au plus bas dans le cadre des *expériences de maîtrise*³⁶. De toute évidence, malgré l'omniprésence des écarts de résultats en faveur des filles, il existe aussi de nombreuses similitudes en matière de SEP en lecture entre les garçons et les filles inscrits dans un même programme de FLS. Il sera donc intéressant de voir ce qui en retourne en matière des expériences antérieures avant de prendre aussi en compte ces derniers résultats dans l'analyse et la discussion de la présente recherche. Or, avant tout, donner la parole aux garçons était impératif afin de mieux comprendre ces résultats afin de mieux connaître les divers portraits de garçons ayant émergés jusqu'ici.

4.2.6 Résultats des groupes de discussion (N=14) : SEP en lecture

Pour donner suite à ces nombreux constats liés aux écarts et ressemblances entre les garçons *aimant plus lire en français* et ceux *aimant moins lire en français*, il importe maintenant de donner la parole aux 14 garçons ayant participé aux trois groupes de discussion : 1) 3^e secondaire aimant moins lire en français ; 2) 1^{ère} secondaire aimant

²⁹ Le résultat plus élevé obtenu par les filles en base (8.0/10) a été pour l'item no. 18 (rétroaction).

³⁰ Le résultat plus faible obtenu par les filles en base (6.1/10) a été pour l'item no. 8 (objectif de lecture).

³¹ Le résultat plus élevé obtenu par les filles en enrichi (9.2/10) a été pour l'item no. 27 (objectif de lecture).

³² Le résultat plus faible obtenu par les filles en enrichi (7.4/10) a été pour l'item no. 17 (expérience de maîtrise).

³³ Le résultat plus faible obtenu par les garçons en base (4.8/10) a été pour l'item no. 8 (objectif de lecture).

³⁴ Le résultat plus élevé obtenu par les garçons en base (7.0/10) a été pour l'item no. 18 (rétroaction).

³⁵ Le résultat plus élevé obtenu par les garçons en enrichi (8.3/10) a été pour l'item no. 27 (objectifs de lecture).

³⁶ Le résultat plus faible obtenu par les garçons en enrichi (5.6/10) a été pour l'item no. 17 (expérience de maîtrise).

moins lire en français et 3) 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français. Cette répartition a d'ailleurs permis de déterminer la façon de rapporter les résultats des groupes de discussion. Somme toute, les résultats et les propos des garçons sont toujours présentés en faisant référence au groupe de discussion auquel ils appartiennent. Or, avant de présenter le fruit de leurs propos, il importe de présenter chacun de ces groupes plus en détail.

4.2.6.1 Caractéristiques des groupes de discussion

a) Garçons de 3^e secondaire aimant moins lire en français (6)

Tableau 32

Caractéristiques des garçons de 3^e secondaire aimant moins lire en français

Parle anglais à la maison (5) / Parle français à la maison (1)	
FLS Immersion depuis maternelle (3) / FLS Base depuis maternelle (3)	
Plaisir à lire en général :	5,3 sur 10
Plaisir à lire en français :	3 sur 10
Nombre de livres lus dans une autre langues que le français depuis 1 an :	2,3
Nombre de livres lus en français depuis 1 an :	1 ³⁷
SEP général en lecture :	7,1 sur 10
Moyenne du SEP en lecture (partie 1 du sondage) :	7,8 sur 10
Nombre de mots du verbatim :	10695
Nombre de tours de parole :	673

Le premier groupe de discussion a été le plus long (70 minutes) du fait que ces élèves étaient plus nombreux (6) que les autres groupes de discussion. De plus, ils étaient très expressifs à l'exception d'un d'entre eux qui démontrait une timidité évidente, mais qui a finalement souhaité s'exprimer de lui-même vers la fin de la discussion. Plusieurs des participants se connaissaient depuis le primaire et donc, la discussion a été très animée. D'ailleurs, deux d'entre eux ayant le même prénom revendiquaient très souvent le droit de

³⁷ Alors que les données provenant de la question no.14 de la section biographique du sondage ne permettait pas d'indiquer précisément si ces livres en français étaient lus dans le cadre de leur cours de français, il est ressorti des groupes de discussion que ces lectures y étaient directement rattachées.

parole et n’hésitaient pas à interrompre leurs collègues pour renchérir, approuver ou confronter leur propos. Le chercheur a rapidement observé que les questions posées à ces élèves suscitaient chez eux de vives réactions. Ils avaient énormément à dire et par moment, le chercheur a eu à jouer le rôle de modérateur pour assurer la bonne entente, car dans le feu des discussions, il est arrivé que deux d’entre eux se coupent la parole, ce qui a créé de l’animosité. Le chercheur a souvent eu l’impression que ces échanges entre les participants se seraient poursuivis sans sa présence tant les participants avaient de choses à dire.

b) Garçons de 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français (4)

Tableau 33

Caractéristiques des garçons de 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français

Parle anglais à la maison (4)	
FLS Immersion depuis maternelle (1) et depuis 2 ^e (1) / FLS Base depuis maternelle (2)	
Plaisir à lire en général :	8,8 sur 10
Plaisir à lire en français :	5 sur 10
Nombre de livres lus dans une autre langues que le français depuis 1 an :	3,8
Nombre de livres lus en français depuis 1 an :	2,5
SEP général en lecture :	8 sur 10
Moyenne du SEP en lecture (partie 1 du sondage) :	7,3 sur 10
Nombre de mots du verbatim :	5193
Nombre de tours de parole :	279

Ce second groupe de discussion fût quant à lui beaucoup plus réservé. Ce groupe de discussion avec quatre *garçons de 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français* était composé d’élèves ayant tous une tendance à être introvertis. De plus, ces élèves provenaient de classes différentes (deux garçons provenaient d’une classe de FLS programme base tandis que deux autres provenaient d’une classe FLS programme enrichi). Bref, ces garçons ne se connaissaient pas vraiment et il n’y avait pas cette familiarité entre eux. De toute évidence, ces élèves démontraient un souci de bien suivre les consignes. Il a donc été nécessaire de les solliciter constamment afin qu’ils expriment de manière plus

élaborée. La discussion n'a pas vraiment pris l'allure d'échanges entre les participants, mais bien d'une discussion en tour de paroles. À cette dimension s'est ajouté le fait que pour une durée de 5 minutes, un des participants a dû quitter la discussion, car il a été appelé au bureau. De plus, une interruption due à un message du directeur à l'interphone, d'une durée 5 minutes, a aussi contribué à freiner la discussion qui s'est trouvée raccourcie à 30 minutes.

c) Garçons de 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français (4)

Tableau 34

Caractéristiques des garçons de 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français

Parle italien et anglais à la maison (3) / Parle anglais à la maison (1)	
FLS Immersion depuis maternelle (3) / FLM au primaire (1)	
Plaisir à lire en général :	5 sur 10
Plaisir à lire en français :	2 sur 10
Nombre de livres lus dans une autre langues que le français depuis 1 an :	4
Nombre de livres lus en français depuis 1 an :	3,5
SEP général en lecture	8 sur 10
Moyenne du SEP en lecture (partie 1 du sondage) :	8 sur 10
Nombre de mots du verbatim :	5327
Nombre de tours de parole :	302

Ce troisième groupe de discussion avec les quatre *garçons de 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français* s'est amorcé immédiatement après que le précédent groupe a eu quitté le local. La dynamique était fort différente. Ces quatre garçons étaient très expressifs, plus turbulents et trois d'entre eux se connaissaient depuis le primaire. Si au départ on pouvait ressentir leur réticence à répondre aux questions et leur souhait d'utiliser cette période comme une récréation, rapidement ils ont été interpellés et se sont investis dans la discussion qui s'est avérée très animée alors que trois d'entre eux avaient tendance à constamment renchérir, approuver ou confronter les propos. La discussion de 35 minutes s'est terminée in extrémis après que la cloche eu sonné et que les participants continuaient

de répondre aux questions. Ils furent interrompus par le retour des occupants de la salle où nous nous trouvions.

Finalement, bien que l'objectif de ces groupes de discussion ne fût pas d'évaluer le SEP en lecture des participants, mais surtout de comprendre leurs expériences antérieures en lecture en FLS, il a été possible d'identifier par le biais du processus de codage, des extraits qui appuient les grands constats évoqués jusqu'ici au sujet des expériences des garçons *aimant plus lire en français* et ceux *aimant moins lire en français*. Ainsi, dans un premier temps, nous présentons les résultats liés à ces trois sources d'influence du SEP : 1) *Expérience de maîtrise* ; 2) *Expérience vicariante* ; 3) *Rétroaction*.

4.2.6.2 Expérience de maîtrise

Les propos portant sur les *expériences de maîtrise* ont été très fréquents pour relater les expériences antérieures vécues par les garçons des groupes de discussion. La fréquence de codage s'est avérée être très élevée soit 67 fois sur les 694 épisodes ayant été codés dans l'ensemble des trois verbatim. Or, il importe de mentionner que ce codage a fait l'objet d'un codage binaire : négatif et positif. Dans un premier temps, les *expériences positives de maîtrise* ont été codées à 47 reprises. Cette fréquence constitue la fréquence de codage la plus élevée des expériences de maîtrise qui a englobé à dix reprises des propos des élèves de *1^{ère} secondaire aimant plus lire* et à onze reprises, ceux des élèves de *1^{ère} secondaire aimant moins lire*. Or, plus du double de cette fréquence de codage a été recensée dans les propos des élèves de *3^e secondaire aimant moins lire* (26 fois).

Tableau 35

Commentaires sur les expériences positives de maîtrise

Expériences positives de maîtrise	<p>Extrait 1: <i>R: What dimensions of the group reading activities made you feel more competent? Is it the fact of ...?</i> <i>Tous : TALKING!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 2 : <i>Lu.1: TALKING but also READING IT TOGETHER!</i> <i>R: Ok...reading it together: what do you mean by that?</i> <i>Lu 1: I mean reading it as a group. Let's say one person doesn't understand this page... and we can all help that person out to understand what it's going on at that point in the text.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 3: <i>Lu. 1: Because if you don't understand then you have...</i> <i>Lu. 2: ...someone to help you...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Dans l'extrait 1 du Tableau 35, la réponse unanime des garçons de 3^e secondaire témoigne clairement de cette association que font les garçons entre les expériences positives de maîtrise de la lecture en FLS et les possibilités de discuter avec leurs pairs. Dans l'extrait 2, Lu.1 a d'ailleurs jugé important de préciser que parallèlement à l'importance de pouvoir discuter de leurs lectures avec leurs pairs, le fait de pouvoir lire en collaboration avec eux permet l'entraide. Sur ce sujet, certains garçons pouvaient même compléter leurs phrases entre eux tellement ils étaient sur la même longueur d'onde comme l'ont fait Lu.1 et Lu. 2 dans l'extrait 3 (voir Tableau 35).

Dans un deuxième temps, il a été observé que les *expériences négatives de maîtrise* ont été identifiées à 20 reprises, particulièrement dans le cadre d'expériences vécues au secondaire. À eux seuls, les élèves de 3^e secondaire en ont fait état à 16 reprises. Les garçons étaient très peu enclins à s'exprimer au sujet de leurs difficultés vécues en lecture en FLS devant leurs pairs. Le décompte de 600 mots des extraits ciblant les *expériences négatives de maîtrise* en témoigne de manière éloquente en opposition aux extraits ciblant les *expériences positives de maîtrise* dont les commentaires riches et articulés ont totalisé un nombre important de mots (1300 mots). Comme en font foi les extraits dans le Tableau 36 et le Tableau 37 qui suivent, les réponses des garçons souvent courtes et expéditives laissaient transparaître leur inconfort à s'exprimer au sujet de leurs difficultés. Ainsi, dans

le but de les pousser à approfondir leurs réponses, le chercheur a dû les relancer à plusieurs reprises par le biais d'exemples et d'autres questions qui avaient pour but de leur permettre de préciser leurs pensées.

Tableau 36

Commentaires sur les expériences négatives de maîtrise

Expériences négatives de maîtrise	<p>Extrait 4: <i>R: Do you have difficulties reading with an acceptable speed without hesitations and undue stops?</i> <i>X.: Do I have a difficulty to read in French? Yes</i> <i>Lu. 2: A bit...</i> <i>R: Ok...when you are reading, let's say out loud, do you hesitate on words when you read in French? Like I sometimes do in English... Do you have difficulties with the fluency of reading in French? Ok I will go around...</i> <i>Al. : Yes!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 5: <i>'Cause I don't understand!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 6: <i>It's complicated when you have to translate the French to the English!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu.2, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 7: <i>I barely understand the words...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Step, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 8 : <i>I didn't really read the French books though... cause it's hard to understand.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Al, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 9: <i>R: The difficulty.... is it about decoding the words or understanding the vocabulary?</i> <i>Lu. 2: This is it!! That's my problem!</i> <i>R: Understanding the vocabulary? Ok! Is it shared by many of you here?</i> <i>Tous: YES!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

L'extrait 4 du Tableau 36 expose combien les garçons de 3^e secondaire aimant moins lire étaient particulièrement réticents à s'exprimer au sujet de leurs difficultés en lecture en français. Leurs propos s'orientent d'ailleurs spécifiquement vers leur manque de vocabulaire en français lorsqu'ils finissent par s'exprimer au sujet des difficultés auxquelles ils sont confrontés quand vient le temps pour eux, de lire en français. Les extraits 5 à 8 quant à eux, présentent les difficultés de compréhension en lecture en français auxquels se butent ces garçons qui déclarent en toute transparence qu'ils ne comprennent

pas les mots et qui comme Lu.2 l'exprime, trouvent compliqué d'avoir à traduire les mots du français à l'anglais (extrait 6) pour réussir à comprendre ce qu'ils lisent. L'extrait 9 quant à lui, témoigne de la transparence avec laquelle l'un d'entre eux a brisé la glace en révélant avec conviction, la teneur des difficultés qu'il vit en lecture en français. Cette spontanéité avec laquelle Lu.2 a exprimé cette difficulté à comprendre le vocabulaire en français a d'ailleurs grandement aidé à établir un climat de confiance permettant aux autres garçons de ce groupe de s'exprimer à leur tour sur ce problème qu'ils ont réalisé avoir en commun avec plusieurs de leurs pairs. Somme toute, il est apparu clairement que les expériences vécues par leurs pairs revêtaient une grande importance pour ces garçons, plus vieux tel que le démontre les résultats du codage qui suivent au sujet des expériences vicariantes.

4.2.6.3 Expérience vicariante

Les *expériences vicariantes* ont aussi fait l'objet d'un codage binaire (positif et négatif) et leur décompte a été nettement inférieur aux *expériences de maîtrise*. Les *expériences vicariantes* ont été identifiées seulement à 10 reprises (4 expériences vécues au primaire et 6 vécues au secondaire) en plus de s'être révélées toujours positives.

Tableau 37

Commentaires sur les expériences vicariantes

Expériences vicariantes	Extrait 10: <i>You have someone to talk about it and because everybody understands different things...</i> <i>(Da., 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i>
	Extrait 11: <i>And you get a bunch of new ideas when you talk about it in groups this one person has an idea and the second person has a different idea ... like a different view on the message ... so it's nice to have group reading AND discussions.</i> <i>(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i>

Comme en témoignent les extraits 10 et 11, ces *expériences vicariantes* se révèlent positives pour les garçons du fait que non seulement ils peuvent échanger avec leurs pairs mais surtout, avoir accès à ce que pensent ces derniers et ainsi, tirer profit de diverses idées différentes des leurs. Cette dimension de l'expérience vicariante est d'ailleurs étroitement liée à cette autre source d'influence du SEP qu'est le jugement des pairs et des personnes significantes à leur endroit par le biais de la rétroaction.

4.2.6.4 Rétroaction

Les *rétroactions* ont aussi fait l'objet d'un codage binaire (positif et négatif). Bien que la fréquence de codage de la *rétroaction* se soit avéré être assez élevée (25 fois), il appert tout d'abord, que ce codage a été majoritairement utilisé pour coder des expériences vécues au secondaire (à 22 reprises) qui de surcroît, se sont aussi révélées être des expériences négatives à onze reprises. De plus, le code *rétroaction positive* a surtout été utilisé pour coder des rétroactions reçues de la part des enseignants de FLS (à 11 reprises). Ces dernières sont particulièrement liées à des contextes individuels alors que des enseignants ont aidé des élèves éprouvant des difficultés en lecture en français. À ce sujet, celui qui en avait le plus à dire à ce sujet était Lu.2 (voir Tableau 38).

Tableau 38

Commentaires des garçons sur les rétroactions positives

Rétroactions positives	<p>Extrait 12 :</p> <p>Lu. 2: <i>Oh, when teachers like say... When sometime the teachers like (Current French Teacher) they see I have a bit of trouble... She would come to my desk and she would tell me something and made me feel better and that would made me read.</i></p> <p>R: <i>Ok, tell me about this: What does She say?</i></p> <p>Lu. 2: <i>Like a ... sometimes she can say: If you want, you can come at lunch and we can read the book together and I will help you out!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 13:</p> <p>Lu. 2: <i>So, it was the day we were doing the test about the book and I said Miss, I am not able to finish... it's very difficult She said: You know what I can take a little bit of time with you stay here: we are going to do it and I am going to help you out.</i></p> <p>R: <i>How did she help you?</i></p> <p>Lu. 2: <i>She would tell me on which page I could find the answer.</i></p> <p>R: <i>Guiding you?</i></p> <p>Lu. 2: <i>Yes</i></p> <p>R: <i>And helping you with the vocabulaire?</i></p> <p>Lu. 2: <i>Yes, she really helped me that day! I was really happy!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Dans les extraits 12 et 13 du Tableau 38, Lu.2 s'est exprimé au sujet de la sensibilité des enseignants de FLS du secondaire à son endroit alors qu'il éprouvait des difficultés en lecture. Il a expliqué que son enseignante actuelle a réussi à lui venir en aide en lui proposant plus de temps pour accomplir une tâche d'évaluation en lecture et en le guidant

dans son processus de recherche de réponses. Outre ces exemples de *rétroactions positives* de la part des enseignants, il appert toutefois que plus de la moitié des *rétroactions* reçues par des enseignants de FLS du secondaire se sont révélées négatives (voir Tableau 39).

Tableau 39

Commentaires des garçons sur les rétroactions négatives

Rétroactions négatives	<p>Extrait 14:</p> <p><i>Lu. 2: If the teacher says like...if you do not finish to read the chapter, you will have to stay at lunch to read it then maybe... but that's about it.</i></p> <p><i>R: It's not like threatening it's....</i></p> <p><i>X.: Forcing.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 15:</p> <p><i>Lu. 2.: But the French teachers are not all helpful like (Current teacher). Like my Sec. 2 teacher was a bit harsh on me... We never really got along so She did not give me lots of opportunities for help...</i></p> <p><i>T.: She says that if you don't bring your book, you get a detention!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 16:</p> <p><i>Lu.2: When they knew I was going through a hard time in French and ... sometimes teachers just give up... and say: Whatever for example: They can say: This kid doesn't care so why should I care?</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 17:</p> <p><i>Lu.2: ...the reasons why teachers say that: Don't do group work! It is because sometimes, they can think that they are going to partner with someone very smart and this person will do all the work.</i></p> <p><i>Lu. 1: ...or they are going to fool around ... It's just because they don't give us a chance X.: Yeah!</i></p> <p><i>Lu. 1: They just assume...</i></p> <p><i>X.: Yeah, teachers are assuming ...</i></p> <p><i>R: They are assuming that you are not talking about the work?</i></p> <p><i>X.: Yep, teachers assume this a lot ... yes sometimes people do that and they don't do the work but most of the people do the work.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 18:</p> <p><i>This teacher Madame L. She is more like strict. She even told us... Like it made me dislike reading even more because I thought it was like a waste of time... I was in grade 5 at the time. She told us like: 'I don't care that you are doing the</i></p>

	GB+ ³⁸ because I know that you are able to read... I just want to see if you can keep up with the task ... If you are responsible enough to do your work and follow instructions!' <i>So, it felt like... It was pretty much excruciating. So, you see, it's not about the reading!</i>
--	--

(A., 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)

Les garçons de 3^e secondaire aimant moins lire en français sont ceux qui en avaient le plus long à dire au sujet des *rétroactions négatives* reçues de la part des enseignants de FLS. Ils n'ont pas hésité à comparer entre eux les expériences qu'ils ont vécues depuis la 1^{ère} secondaire. Ainsi, ils ont fait mention que parfois, ces *rétroactions négatives* cherchent à pallier des problèmes de gestion de classe comme le relatent ces situations décrites dans les extraits 14 et 18 du Tableau 39. En gros, les garçons ont eu le réflexe de diviser les enseignants de FLS en deux camps : les enseignants de FLS qui les aident et ceux qui ne feraient rien pour les aider. Alors qu'ils identifiaient clairement les enseignants qui selon eux, se retrouvent dans chacun de ces deux camps, ces garçons considèrent que plusieurs enseignants ne sont pas à l'écoute des difficultés qu'ils vivent dans la classe de français comme le démontrent les extraits 15 et 16 dans lesquels Lu.2 relate comment ses difficultés vécues dans la classe de français ont souvent été interprétées comme étant un manque d'intérêt de sa part. De surcroît, l'extrait 17 témoigne que les garçons font un lien direct entre ces *rétroactions négatives* reçues et le manque de confiance de leurs enseignants de FLS envers la pertinence et l'efficacité de les faire lire et travailler en équipes.

³⁸ Collection GB+ : 200 livrets de genres variés répartis sur 20 niveaux de lecture (Éditions Chenelière)

4.2.7 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des expériences des garçons des groupes de discussion au sujet des trois sources d'influence du SEP.

✓ **Expériences de maîtrise négatives (échecs)**

- Plus nombreuses.
- Les garçons sont très réticents à les décrire.
- Plus fréquentes, particulièrement chez les élèves de 3^e secondaire.
- Liées au manque de vocabulaire et à l'incapacité de comprendre ce qu'ils lisent.

✓ **Expériences de maîtrise positives (succès)**

- Moins nombreuses.
- Les garçons sont très à l'aise de les décrire.
- Liées aux possibilités de pouvoir lire avec leurs pairs et de les aider.
- Liées aux possibilités de pouvoir discuter de leurs lectures avec leurs pairs.

✓ **Rétroactions négatives**

- Plus nombreuses.
- Plus fréquentes au secondaire.
- Toujours de la part des enseignants de FLS
- Souvent liées aux problèmes de gestion de classe.
- Souvent liées au manque de confiance des enseignants envers les pratiques collaboratives.

✓ **Rétroactions positives**

- Moins nombreuses.
- Jamais de la part des pairs.
- Souvent liées à une démarche d'aide et d'encouragement.
- Souvent liées à des difficultés de compréhension de lecture en français.
- Toujours de la part des enseignants de FLS dans un contexte individuel.
- Souvent liées à un contexte d'évaluation de la compréhension de lecture en français.

Expériences vicariantes (codage peu nombreux)

- Toujours positives
- Avantages de pouvoir échanger avec leurs pairs.
- Avantages de pouvoir avoir accès à ce que pensent leurs pairs et à des idées différentes.

4.3 Résultats des données liées aux expériences antérieures et aux pratiques d'enseignement en lecture en FLS : 1er niveau d'analyse (N=142).

Tel que mentionné précédemment, le deuxième objectif de la présente recherche est de mesurer la fréquence d'exposition des expériences antérieures et pratiques d'enseignement en lecture en FLS vécues depuis le primaire par les garçons du secondaire. Ainsi, les données provenant du questionnaire constitué de 25 items³⁹ et d'une échelle de mesure à 4 niveaux⁴⁰ ont permis d'identifier la fréquence de ces expériences. Ces données feront d'ailleurs une fois de plus l'objet de trois niveaux d'analyse : un premier comparant les résultats des filles et des garçons, un second ciblant uniquement les résultats des garçons et un troisième établissant des comparaisons entre les résultats des garçons *aimant moins lire en français* et ceux *aimant moins lire en français*.

Contrairement à l'échelle du SEP dont les moyennes globales de chaque facteur ainsi que les moyennes par item présentaient des écarts omniprésents entre les filles et les garçons, les résultats de l'échelle de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS vont en sens totalement inverse. Somme toute, les moyennes globales de fréquence d'exposition de chaque facteur ainsi que les moyennes de fréquence par item ont permis d'observer qu'il y a peu d'écarts, voire aucun, entre les garçons et les filles. Ces fréquences calculées et subdivisées selon les genres sont déclinées dans le Tableau 40 qui suit.

³⁹ Les items 2,5, 7, 12 et 14 de cette échelle à 30 facteurs ont été retirés à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

⁴⁰ Rappel des 4 niveaux de l'échelle de fréquence : 1 signifie « jamais », 2 signifie « rarement », 3 signifie « quelquefois » et 4 signifie « souvent ». Par conséquent, les scores ont eu les significations suivantes: 1-1,8 signifiant « jamais », 1,9 à 2,5 signifiant « rarement », 2,6-3,4 signifiant « quelquefois » et 3,5- 4 signifiant « souvent ».

Tableau 40

Fréquences d'exposition des garçons et des filles aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture FLS

Facteurs	Items	Moyenne sur une échelle de 4		
		Garçons	Filles	Écart
Lecture partagée et guidée Nombre d'items : 7	Q.1 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,8	3,0	-0,2
	Q.4 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs.	2,4	2,4	0,0
	Q.8 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,3	2,0	0,3
	Q.10 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture.	1,7	1,6	0,1
	Q.16 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français.	1,8	1,7	0,1
	Q.17 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs.	2,2	2,6	-0,4
	Q.23 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français.	2,5	2,8	-0,3
	Moyenne :	2,2	2,3	-0,1
Évaluation individuelle ⁴¹ Nombre d'items : 1	Q.28 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul.	2,8	2,7	0,1
		Moyenne :	2,8	2,7
Évaluation en équipe Nombre d'items : 5	Q.9 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	2,6	2,6	0,0
	Q.11 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma	2,3	2,1	0,2

⁴¹ Les items 2, 7 et 14 ont été retiré de ce facteur à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

	compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.			
	Q.18 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe).	2,8	2,8	0,0
	Q.20 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe.	2,3	2,4	-0,1
	Q.30 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe.	2,4	2,5	-0,1
	Moyenne :	2,5	2,5	0,0
Choix ⁴² Nombre d'items : 3	Q.3 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris).	2,4	2,4	0,0
	Q.19 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).	2,1	1,8	0,3
	Q.25 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait.	2,3	2,2	0,1
	Moyenne :	2,3	2,1	0,2
Authenticité des supports de lecture ⁴³ Nombre d'items : 5	Q.13 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur).	2,1	2,0	0,1
	Q.21 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).	2,5	2,5	0,0
	Q.26 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).	2,7	2,3	0,4

⁴² L'item 12 de ce facteur a été retiré à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

⁴³ L'item 5 de ce facteur a été retiré à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

		Moyenne :	2,4	2,3	0,1
Approche actionnelle Nombre d'items : 6	Q.6 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).	2,3	2,5	-0,2	
	Q.15 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).	2,0	2,2	-0,2	
	Q.22 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).	2,2	2,3	-0,1	
	Q.24 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte).	2,0	1,7	0,3	
	Q.27 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.	2,7	3,1	-0,4	
	Q.29 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.	2,2	2,3	-0,1	
		Moyenne :	2,2	2,3	-0,1

Lorsque l'on compare les fréquences d'exposition aux différents types de tâches inclus dans les différents items du questionnaire, on ne remarque aucune différence importante entre les filles et les garçons. Les seuls écarts plus importants se sont retrouvés concentrés dans les facteurs suivants : 1) *Lecture partagée et guidée* ; 2) *Approche actionnelle* et 3) *Choix*. Ces écarts indiquent quelques divergences d'opinions entre les filles et les garçons en lien avec leurs expériences de lecture (ex. : les filles jugent avoir eu *quelquefois* l'occasion de réagir aux lectures en français par le biais de discussions en petits groupes en plus d'avoir *quelquefois* été exposées à des cercles de lecture tandis que les garçons jugent qu'ils ont *rarement* vécu ces expériences). Somme toute, le seul écart important entre eux s'est révélé dans le facteur *Choix*. Avec des résultats démontrant que

bien que *rarement*, les enseignants de français ont démontré aux garçons qu'ils connaissaient leurs préférences en lecture (genres, sujets et thèmes), le jugement des filles a quant à lui été plus drastique alors qu'elles considèrent que leurs enseignants ne leur ont *jamais* démontré qu'ils connaissaient leurs préférences en lecture. Or, outre cette exception et les quelques divergences d'opinions entre les filles et les garçons consistant souvent en une différence entre la fréquence *quelquefois* et *rarement*, les résultats ont indiqué à 15 reprises des fréquences d'exposition quasi unanimes entre eux.

4.3.1 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des expériences de lectures en FLS vécues par les filles et les garçons

- Pratiquement identiques.
- Écarts majoritairement faibles qui n'affectent pas l'indice de fréquence.

Les écarts plus importants sont liés aux facteurs suivants :

- ***Lecture partagée et guidée :***

- ✓ Les filles jugent avoir *quelquefois* été exposées aux cercles de lecture en français tandis que les garçons jugent y avoir *rarement* été exposés.
- ✓ Les filles jugent avoir *quelquefois* été exposées à des discussions en petits groupes en français tandis que les garçons jugent y avoir *rarement* été exposés

Or, garçons et filles jugent communément avoir :

- ✓ *rarement* eu l'occasion de lire en français avec leurs pairs.
- ✓ *jamaïs* été exposés à des clubs de lecture en français.
- ✓ *jamaïs* eu de responsabilités lors de cercles de lecture en français.

- ***Approche actionnelle (authenticité) :***

- ✓ Les filles considèrent avoir eu *quelquefois* l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont ils avaient besoin pour un projet tandis que les garçons jugent avoir *rarement* eu ces occasions.

Or, garçons et filles jugent communément avoir *rarement* été exposés à des expériences **authentiques** de lecture leur étant utiles en dehors de la classe.

- ***Choix :***

- ✓ Les garçons jugent que les enseignants de français leur ont *rarement* démontré qu'ils connaissaient leurs préférences en lecture (genres, sujets et thèmes) tandis que filles jugent que les enseignants de français n'ont *jamaïs* démontré qu'ils connaissaient ces préférences en lecture.

Or, garçons et filles jugent communément avoir *rarement* pu choisir :

- des lectures en français sur des sujets qui les intéressent.
- un roman en français qui intéressait leurs pairs et eux-mêmes.

items retenus de cette échelle⁴⁴. Il importe de rappeler que cette moyenne de fréquence 2.4 signifie *rarement*. De plus, fait important à noter, les garçons ont indiqué des résultats de fréquence d'exposition de 2.4/4 et moins dans 17 des 25 items de cette échelle de mesure. Ces items répartis selon chacun des facteurs auxquels ils appartiennent sont présentés dans le Tableau 41 ci-dessous alors que les items présentant des fréquences supérieures à 2.4 sont présentés dans le Tableau 42 se trouvant à la suite de celui-ci.

Tableau 41

Items dont les fréquences d'exposition sont de 2.4 et moins sur une échelle de 4

Facteur	Items	Moyenne par item
Lecture partagée et guidée (5 items)	Q.4. Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs.	2,4
	Q.8 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,3
	Q.10 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture.	1,7
	Q.16 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français.	1,8
	Q.17 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs.	2,2
Évaluation en équipe (3 items)	Q.11 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	2,3
	Q.20 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe.	2,3
	Q.30 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe.	2,4
	Q.3 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris).	2,4

⁴⁴ Les items 2, 5, 7, 12 et 14 ayant été retirés à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

Choix (3 items)	Q.19 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).	2,1
	Q.25 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait.	2,3
Authenticité des supports de lecture (1 item)	Q.13 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur).	2,1
Approche actionnelle (5 items)	Q.6 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).	2,3
	Q.15 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).	2,0
	Q.22 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).	2,2
	Q.24 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte).	2,0
	Q.29 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.	2,0

Tableau 42

Items dont les fréquences d'exposition sont supérieures à 2.4 sur une échelle de 4

Facteur	Items	Moyenne par item
Lecture partagée et guidée (2 items)	Q.1 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,8
	Q.23 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français.	2,5
Évaluation individuelle (1 item)	Q.28 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul.	2,8

Évaluation en équipe	Q.9 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	2,6
(2 items)	Q.18 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe).	2,8
Authenticité des supports de lecture	Q.21 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).	2,5
(2 items)	Q.26 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).	2,7
Approche actionnelle (1 item)	Q.27 : Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.	2,7

Somme toute, ces résultats ventilés dans les Tableau 41 et Tableau 42 permettent d'observer que les plus faibles résultats de fréquence d'exposition des garçons ont été répertoriés dans les facteurs suivants : 1) *Lecture partagée et guidée* ; 2) *Approche actionnelle* et 3) *Choix*. À eux seuls ces trois facteurs comptabilisent plus de la moitié des items de l'échelle se trouvant à être inférieurs à 2.4/4. Or on relève aussi que ces mêmes facteurs sont aussi ceux comprenant le plus grand nombre d'items comptant des résultats inférieurs à 2.4 (signifiant la fréquence *rarement*). En premier lieu, on dénombre tous les items du facteur *Choix*, des résultats indiquant tout d'abord que les garçons ont *rarement* eu l'occasion de choisir des lectures en français sur des sujets qui les intéressent. Ces résultats indiquent aussi qu'ils ont aussi *rarement* pu choisir un roman en français qui les intéressait. Finalement, ces résultats indiquent que leurs enseignants leur ont *rarement* démontré qu'ils connaissaient leurs préférences en lecture (genres, sujets et thèmes). En second lieu, on dénombre cinq des sept items du facteur *Lecture partagée et guidée* qui présentent des résultats toujours inférieurs à 2.4, dont les plus faibles de l'ensemble de l'échelle pour les items Q.10 (1.7) et Q16 (1.8). Faisant respectivement référence aux expériences d'un *club de lecture* et d'un *cercle de lecture*, ces fréquences respectives indiquent que les garçons n'ont *jamaïs* participé à des clubs de lecture ou des cercles de lecture en français lors desquels ils avaient un rôle attitré. De surcroît, les autres faibles

résultats des items de ce facteur indiquent que les garçons ont *rarement* eu l'occasion de lire ou discuter de leurs lectures en français avec leurs pairs ou encore de participer à des cercles de lecture. En troisième lieu, trois des 6 items du facteur *Approche actionnelle* présentent des résultats du même ordre. Somme toute, ces résultats indiquent que les garçons ont rarement eu l'occasion de lire des textes utiles pouvant leur servir dans la vie réelle ou traitant de l'actualité. De plus, rarement leur compréhension en lecture a été évaluée par le biais d'un journal d'écriture ou de projets ancrés dans la vraie vie.

Parallèlement, les résultats ventilés dans le Tableau 42 démontrent que seulement huit items ont présenté des indices de fréquence supérieurs à 2.4 bien que guère plus élevés (les plus élevées étant de 2.8/4 et au nombre de trois). Or, on observe que deux des trois items présentant ces fréquences plus élevées (2.8) sont liés à l'évaluation. Dans un premier temps, ces résultats indiquent que les *évaluations* en lecture sont les tâches que les garçons vivent le plus souvent lorsqu'ils lisent en français. Dans un deuxième temps, ces résultats indiquent que les *évaluations individuelles* sous forme de questionnaire ou test sont les expériences auxquels les garçons ont été le plus souvent exposés. Parallèlement, les projets en équipes sous forme de présentations orales, sont les expériences d'*évaluation en équipe* qu'ils ont le plus souvent vécues en lecture. Finalement, les cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie sont les pratiques de *Lecture partagée et guidée* qu'ils jugent avoir le plus souvent vécu. Or, malgré ces résultats, il reste que cette fréquence de 2.8/4 signifie qu'ils n'ont été que *quelquefois* exposés à ces expériences.

4.3.3 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS vécues par les garçons du secondaire.

- **Expériences les plus fréquentes :** les évaluations sous deux formes :
 - ✓ *Évaluation individuelle* : sous forme de quiz, test ou examen.
 - ✓ *Évaluation en équipe* : sous forme de projet ou de présentation orale.
- **Expériences les moins fréquentes :**
 - ✓ *Choix* (pour tous les items de ce facteur)

Ils ont *rarement* eu l'occasion de choisir :

- des lectures en français sur des sujets qui les intéressent.
- un roman en français qui intéressaient leurs pairs et eux-mêmes.

Leurs enseignants leur ont *rarement* démontré qu'ils connaissaient leurs préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).

- ✓ *Lecture partagée et guidée*

Ils ont *rarement* été exposés aux pratiques collaboratives en lecture.

Ils n'ont *jamais* été exposés aux :

- clubs de lecture.
- cercles de lecture dans lesquels ils avaient une responsabilité.

- ✓ *Approche actionnelle* :

Ils ont *rarement* été exposés à des tâches, lectures et évaluations authentiques (ancrées dans un contenu ou une circonstance de la vie réelle).

4.3.4 Troisième niveau d'analyse de la fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture FLS : résultats des *garçons aimant moins lire en français* (n=26) et des *garçons aimant plus lire en français* (n=30)

Bien qu'il soit fort intéressant d'avoir une vue d'ensemble des expériences antérieures en lecture en FLS auxquelles les garçons ont été exposés, il importe une fois de plus de se pencher plus spécifiquement sur les expériences vécues par les *garçons aimant moins lire en français*. Ainsi, afin d'y parvenir, une fois de plus, comparer les résultats de ces fréquences d'exposition entre les garçons *aimant moins lire en français* et ceux *aimant plus lire en français* s'est révélé fort important. Le Tableau 43 qui suit présente ces fréquences d'expositions respectives à chacun de ces groupes.

Tableau 43

Moyenne des fréquences d'exposition par item des garçons aimant moins lire en français et des garçons aimant plus lire en français.

Facteurs	Items	Moyenne des garçons aimant		Écarts
		<i>moins lire en français</i>	<i>plus lire en français</i>	
Lecture partagée et guidée	Q.1 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,8	2,8	0,0
	Q.4 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs.	2,2	2,5	-0,3
	Q.8 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	2,3	2,2	0,1
	Q.10 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture.	1,7	1,7	0,0
	Q.16 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français.	1,9	1,7	0,2
	Q.17 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs.	2,0	2,4	-0,4

	Q.23 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français.	2,4	2,7	-0,3
	Moyenne de ce facteur	2,2	2,3	-0,1
Évaluation individuelle ⁴⁵	Q.28 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul.	3,0	2,6	0,4
	Moyenne :	3,0	2,6	0,4
Évaluation en équipe	Q.9 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	2,7	2,5	0,2
	Q.11 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	2,3	2,3	0,0
	Q.18 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe).	2,8	2,7	0,1
	Q.20 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe.	2,4	2,3	0,1
	Q.30 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe.	2,4	2,4	0,0
	Moyenne :	2,5	2,4	0,1
Choix ⁴⁶	Q.3 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris).	2,4	2,3	0,1
	Q.19 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).	2,3	1,9	0,4
	Q.25 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait.	2,2	2,3	-0,1
	Moyenne :	2,3	2,2	0,1
	Q.13 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des	2,0	2,2	-0,2

⁴⁵ Les items Q.2, Q.7 et Q.14 de ce facteur ont été retirés à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

⁴⁶ L'item Q.12 de ce facteur a été retiré à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

	textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur).			
Authenticité des supports de lecture ⁴⁷	Q.21 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).	2,3	2,7	-0,4
	Q.26 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).	2,7	2,7	0,0
	Moyenne :	2,3	2,5	-0,2
Approche actionnelle	Q.6 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).	2,2	2,4	-0,2
	Q.15 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).	1,9	2,2	-0,3
	Q.22 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).	2,2	2,3	-0,1
	Q.24 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte).	1,9	2,0	-0,1
	Q.27 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.	2,8	2,7	0,1
	Q.29 Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.	2,2	2,3	-0,1
		Moyenne :	2,2	2,3

⁴⁷ L'item Q.5 de ce facteur a été retiré à la suite de l'analyse factorielle des échelles.

Ce troisième niveau d'analyse des résultats a permis d'observer les résultats de fréquences d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures de lecture en FLS de ces deux sous-groupes de garçons. Dès le départ le Tableau 43 permet d'observer les faibles écarts entre les résultats de ces deux groupes. Dans les faits, seulement quatre écarts sont plus importants (0.4). De ceux-ci, seulement un s'est transposé en un indice de fréquence qui diffère pour un des items des *supports de lecture* (les *garçons aimant moins lire en français* jugent que leurs enseignants leur ont rarement donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations tandis que les *garçons aimant plus lire en français* considèrent y avoir quelquefois été exposés).

L'analyse permet aussi d'observer que les deux plus faibles résultats des deux groupes ont communément été répertoriés dans le facteur *Lecture partagée et guidée*. Les deux groupes de garçons ont tout d'abord jugé, de part et d'autre n'avoir *jamais* été exposés à des clubs de lecture en français. Or, deux items de ce facteur (Q.16 et Q.23) ont aussi présenté de faibles écarts (0.2 et 0.3) qui malgré tout, se sont transposés en des divergences d'opinions. Ainsi, les *garçons aimant moins lire en français* ont jugé avoir *rarement* été exposés à des cercles de lecture lors desquels ils ont eu des responsabilités tandis que les *garçons aimant plus lire en français* ont jugé n'y avoir *jamais* été exposés. Parallèlement, les *garçons aimant moins lire en français* ont jugé avoir *rarement* eu l'occasion de recevoir l'aide de leurs pairs en lecture en français tandis que ceux *aimant plus lire en français* ont jugé en avoir *eu quelquefois l'occasion*. Finalement, il importe de mentionner que malgré le fait que les deux groupes considèrent avoir *quelquefois* été exposés aux *évaluations individuelles* sous forme de tests et questionnaires, ces expériences de lecture en FLS demeurent celles auxquelles les *garçons aimant moins lire en français* ont été le plus souvent été exposés. Somme toute, malgré ces quelques divergences d'opinions, il reste que 15 des 25 items de cette échelle présentent des résultats dont les écarts sont inférieurs à 0.1/4. Somme toute, lorsque l'on compare les fréquences d'exposition aux différents types de tâches inclus dans les différents items, on ne remarque aucune différence importante entre les *garçons aimant moins lire en français* et ceux *aimant plus lire en français*.

4.3.5 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des résultats de fréquence d'exposition des garçons aimant moins lire en français et des garçons aimant plus lire en français.

ÉCARTS PEU NOMBREUX

Les garçons aimant moins lire en français jugent avoir *rarement* eu l'occasion de :

- ✓ recevoir l'aide de leurs pairs en lecture en français tandis que ceux *aimant plus lire en français* jugent en avoir eu *quelquefois* l'occasion.
- ✓ lire des textes comprenant de nombreuses illustrations tandis que les *garçons aimant plus lire en français* considèrent y avoir *quelquefois* été exposés.
- ✓ être exposés à des cercles de lecture lors desquels ils ont eu des responsabilités tandis que ceux *aimant plus lire en français* jugent n'y avoir *jamais* été exposés.

RESSEMBLANCES NOMBREUSES

- Les deux groupes de garçons arrivent aux mêmes conclusions de fréquence d'exposition pour 22 des 25 items du questionnaire.

Expériences les plus fréquentes :

1. *Évaluation individuelle*
2. *Évaluation en équipe*

Expériences les moins fréquentes :

1. *Lecture partagée et guidée*
2. *Choix*
3. *Approche actionnelle*

4.3.6 Synthèse des résultats sur les fréquences d'expositions aux expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS

Les résultats ressortant du premier niveau d'analyse a permis de n'observer aucune différence entre les filles et les garçons en termes de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et d'expériences antérieures en lecture en FLS. Par le fait même, les conclusions des filles sont venues appuyer les conclusions des garçons. À ce constat se sont ajoutés les résultats ressortant du deuxième niveau d'analyse entre les *garçons aimant plus lire en français* et les *garçons aimant moins lire en français*. Une fois de plus, aucune différence marquée n'a été notée en termes de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et d'expériences antérieures en lecture en FLS.

Somme toute, les expériences de lecture en FLS les plus fréquemment vécues par les garçons (en général) relèvent toujours de l'évaluation, que cette dernière soit individuelle ou en équipe. Parallèlement, les expériences de lecture en FLS auxquelles les garçons (en général) ont été le moins exposés relèvent des 1) choix (de genres de textes et de sujets qui les intéressent), 2) tâches authentiques (ancrées dans la vie réelle) et 3) pratiques collaboratives en lecture. Or, les résultats se rattachant à ce dernier point révèlent que spécifiquement chez les *garçons aimant moins lire en français*, on relève peu d'exposition aux cercles et aux clubs de lecture ainsi que peu d'occasions de bénéficier de l'aide de leurs pairs lors des tâches en lecture en FLS. De toute évidence, les enseignants ne font pas assez de pédagogie différenciée et n'utilisent probablement pas une gamme variée de stratégies d'enseignement de la lecture. C'est un constat désolant et fort inquiétant. Ces résultats fort éloquentes ressortant des données du sondage ont d'ailleurs fait écho aux données provenant des groupes de discussion qui ont corroboré en grande partie ces conclusions comme nous le verrons dans la section qui suit alors qu'il est fort intéressant de connaître en quoi consistent les pratiques d'enseignement en lecture en FLS auxquelles les garçons ont été exposés.

4.4 Résultats des données liées aux groupes de discussion : expériences antérieures et pratiques d'enseignement de la lecture en FLS (n=14)

À cet effet, le Tableau 44 présente la fréquence d'occurrence de tous les codes utilisés dans l'analyse des verbatim des trois groupes de discussion.

Tableau 44

Fréquence de codage des pratiques d'enseignement dans les trois groupes de discussion

CODAGE Pratiques d'enseignement	Nombre d'occurrences		Total
	Primaire	secondaire	
Tâches magistrales	12	45	67
Tâches authentiques	10	14	24
Approche actionnelle	2	3	5
Évaluations magistrales	22	22	44
Évaluations - contextes authentiques	7	1	8
Évaluations individuelles	20	28	48
Évaluations en équipe	8	3	11
Construction du vocabulaire	16	8	24
Stratégie enseignée - visualiser	0	0	0
Stratégie enseignée - surligner	2	0	2
Stratégie enseignée - relire	0	0	0
Stratégie enseignée - résumer	0	1	1
Stratégie enseignée - inférer	1	1	2
Stratégie enseignée - déduire	1	0	1
Stratégie enseignée - liens	0	0	0
Stratégie enseignée -dictionnaire	2	0	2
Stratégie utilisée - visualiser	2	4	6
Stratégie utilisée - surligner	2	1	3
Stratégie utilisée - relire	1	1	2
Stratégie utilisée - résumer	2	1	3
Stratégie utilisée - inférer	0	0	0
Stratégie utilisée - déduire	0	0	0
Stratégie utilisée - liens	2	0	2
Stratégie utilisée -dictionnaire	3	0	3
Lecture modelée	5	4	9
Lecture partagée	4	9	13
Lecture collaborative (guidée)	33	28	61
Dispositif / collab. cercles de lecture	3	2	5
Dispositif / collab. clubs de lecture	2	1	3
Dispositif / collab. discussions petits groupes	24	33	57
Quantité et fréquence de lecture	9	0	9

Routine de lecture	9	3	11
Écriture journal de lecture	11	3	14
Lecture autonome	7	21	28
Choix par enseignant	8	17	25
Choix par élève	12	23	35
Support -papier	15	41	56
Support -multimodal	9	12	21

Alors qu'un premier coup d'œil permet d'observer dans le Tableau 44 que les occurrences nettement plus élevées se sont révélées être les codes des tâches et évaluations magistrales et individuelles, du support papier, de la lecture collaborative et des discussions en petits groupes, il importe de se pencher plus en détail sur ces données tout en s'intéressant aux expériences vécues rapportées par les *garçons aimant moins lire en français* et ceux *aimant plus lire en français* qui ont pris part aux groupes de discussion. Pour ce faire, la section qui suit présente donc des extraits qui relatent leurs expériences. En premier lieu sont présentées les pratiques d'enseignement auxquelles ces garçons ont été le plus souvent exposés depuis le primaire à savoir des tâches magistrales principalement axées sur des évaluations individuelles et en équipe (4.4.1). Par la suite, les pratiques d'enseignement en lecture en FLS les plus rarement vécues sont présentées à savoir les possibilités de faire eux-mêmes des choix de lecture (4.4.2), les pratiques de lecture collaborative (4.4.3) et les tâches authentiques (4.4.4).

4.4.1 Tâches magistrales et évaluation

Les pratiques d'enseignement de la lecture en FLS auxquelles les garçons ont été le plus souvent exposés se sont révélées être majoritairement des évaluations et des tâches magistrales faisant référence à une forme d'enseignement plutôt traditionnelle alors que l'enseignant dispense ses savoirs, fait une présentation et les étudiants écoutent et prennent des notes (Duguet et Morlaix, 2012). Somme toute, les tâches de lecture en FLS vécues se sont révélées être en grande majorité des tâches ayant été surtout vécues individuellement en plus de prendre majoritairement appui sur des supports papier. Cette fréquence de codage des extraits des verbatim portant sur la teneur des tâches en lecture proposées aux 14 garçons des groupes de discussion a été sans équivoque. Les *tâches magistrales en lecture* ont été recensées à 67 reprises pour identifier principalement des expériences

vécues au secondaire (45 fois pour des expériences au secondaire et 12 fois pour des expériences au primaire). La teneur de ces tâches magistrales récurrentes a été maintes fois décrite par les garçons de 3^e secondaire qui ont décrit le déroulement de ces tâches en détail (voir Tableau 45).

Tableau 45

Commentaires sur les tâches magistrales en lecture

Tâches magistrales	<p>Extrait 1: <i>Yeah, it's pretty much like the teacher will ask the books or the paper you have to read... and the teacher will say "No partners... You don't do it with partners!" So, everybody is at their own desk and... You just read it and answer the questions in silence and then you hand it in at the end.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu. 2, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 2: <i>R: And in reading.? Since sec. 1: what have you read since Sec. 1? Lu. 1: many texts R: can you elaborate on this? Lu.1: Most of the times its' paragraphs...in the CARGO⁴⁸... you read it and then have to answer these questions based on what you read. R: In the CARGO Lu. 1: In the CARGO R: Since Sec.1? Tous: YES!!!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Lu.2 fait le portrait de la scène en décrivant l'organisation de la classe en plus de citer ce que les enseignants de FLS disent aux élèves. Somme toute, on y repère que souvent, les élèves font un travail de lecture individuelle qui est souvent fait dans un cahier d'exercices. Pour donner suite à ces lectures, les élèves doivent répondre à des questions au sujet de ces textes dans ce même cahier d'exercices. Lorsque questionnés au sujet des supports de lecture, leurs commentaires sont unanimes : le manuel scolaire est au cœur de ces tâches comme en témoigne l'extrait 2 qui se veut un récapitulatif des expériences vécues depuis la 1^{ère} secondaire par les garçons du groupe de discussion de 3^e secondaire. Lorsque ces activités de lecture en classe ne sont pas ancrées dans le cahier d'exercices, elles restent toutefois majoritairement ancrées sur un support de lecture en papier. Comme

⁴⁸ Cargo : Collection de cahiers d'apprentissage en FLS au secondaire, Éditions Chenelière Éducation

en témoignent les extraits 3 et 4 (voir [Tableau 46](#)), les feuilles distribuées ont souvent pour but de faire répondre à des questions de compréhension de lecture en français.

Tableau 46

Commentaires sur les supports papiers de lecture

Supports papiers de lecture	<p>Extrait 3: <i>R: How often you get sheets distributed?</i> <i>Lu. 1: A LOT: half the time</i> <i>R: Is it for every class?</i> <i>X. et Lu. 2: Yes, every class</i> <i>R: And when its distributed, what is it exactly?</i> <i>Lu.1: Questions.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu. 2, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 4: <i>Lu. 1: But we have been doing the same thing since elementary... Like from grade 1 all the way to sec 3... We are still doing verbe avoir and dictées and stuff like that you know...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Somme toute, le code *support papier* a été recensé à 41 reprises en lien avec des expériences vécues au secondaire et à 14 reprises, en lien avec celles du primaire. De plus, ce code a été très souvent associé aux codes suivants : *Tâches magistrales en lecture* (à 56 reprises) ; *évaluations individuelles* (à 47 reprises) et *évaluations magistrales* (à 44 reprises). Ces dernières sont d'ailleurs celles ayant fait l'objet de la fréquence de codage la plus élevée (à 44 reprises) dans l'ensemble des verbatim des groupes de discussion. *L'évaluation magistrale* qui comme le mentionne Wiggins (1990) sont généralement limités à des questions sur papier à répondre avec l'aide d'un crayon et ayant une réponse unique, s'est révélée être omniprésente dans les expériences antérieures des garçons des trois groupes de discussion et ce, tant en lien avec leurs expériences au primaire que celles du secondaire (selon une proportion égale de 22 fois respectivement).

Tableau 47

Commentaires sur les évaluations magistrales en lecture

Évaluations magistrales	<p>Extrait 5: <i>R: Ok and prior to that...do you recall what were the reading activities?</i> <i>T.: Having test on what we read (...)</i> <i>R: But what do your French teachers do to evaluate your reading most of the times?</i> <i>T.: they ask us to read.</i> <i>R: Yeah but... You mean Out loud?</i> <i>T.: No... just read</i> <i>R: Yes, but to evaluate your reading comprehension?</i> <i>T.: To evaluate OH... Reading out loud... doing reading tests...like you read a short story and then you answer questions about what just happened ... like: "Did you understand everything?"</i> <i>R: And most of the time ... are you writing in order to answer these questions... or it's through interactions on interviews?</i> <i>T.: We write.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(T., 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 6: <i>R.: Ok...so you think: Here's a book so I will have to answer questions about it!</i> <i>Lu 1: YES!!</i> <i>R: So automatically you think that?</i> <i>Lu. 1: ABSOLUTELY !!!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Lu. 1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 7: <i>B.: We read a book... we had to answer questions on a paper...</i> <i>Ra.: (...)</i> and what we usually do is at the end...she gives us a test or a quiz on it to know how much we understand about the book.</p> <p style="text-align: right;"><i>(1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 8: <i>R: Ok the format is what: questions?</i> <i>A.: (...)</i> This is what we did like all year almost. So, like, you have to read a text and do the highlighting ... you had to highlight key answers. But most of the smart people did not really do it... Because we understood! And you just had to read the text and answer the questions. Like she gave you two classes MAX three and you could finish in the first...</p> <p style="text-align: right;"><i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 9: <i>Lu.2: Sometimes (enseignante de cette année) would made us rip of the page with the questions and she would like mark us on it for little marks. (...)</i> <i>Lu.1: Yes...you answer the questions (dans le cahier d'exercices) you rip out the paper and you hand it in. (...)</i> <i>Lu.1: There was a test on Chapter 1 and 2...</i> <i>R: Ok, you had to read the first chapters and you had questions to answer.</i> <i>Lu.2: 25 questions.</i> <i>Lu.1: It's a TEST!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Du point de vue de l'élève T. du groupe des *élèves de 1^{ère} secondaire aimant lire en français* : il n'existe pas vraiment de différences entre les activités et les évaluations en lecture dans le cours de FLS (extrait 5). À cette absence de distinction entre activité et évaluation en lecture, on remarque que les garçons associent systématiquement la lecture en français et l'évaluation comme le confirme Lu.1 (extrait 6). Lorsqu'on demande la teneur des évaluations à laquelle ils ont été exposés, les garçons de *1^{ère} secondaire aimant moins lire en français* et *aimant plus lire en français* sont unanimes : ce format d'évaluation est traditionnel sous forme de questions-réponses (extraits 7 et 8). Le même son de cloche a été émis du côté des élèves de *3^e secondaire aiment moins lire en français* (extrait 9). De plus, on remarque que ces exemples donnés par les élèves sont tous liés à des lectures qu'ils font dans leurs cahiers d'activités en FLS ou à la lecture de romans.

4.4.2 Choix de lecture en FLS

Bien que la fréquence de codage *Choix par les élèves* ait été repérée à 34 reprises, de ce nombre, il appert que ce codage a surtout servi à cibler des propos dans lesquels les garçons exprimaient non pas des expériences vécues mais bien un souhait de pouvoir choisir eux-mêmes leurs lectures (à 10 reprises) (voir [Tableau 48](#)).

Tableau 48

Commentaires sur les choix de lecture en FLS faits par les élèves

Choix de lecture en FLS par les élèves	<p>Extrait 10: <i>Lu.1: It's not that the teacher was bad.... It's just that We didn't get the opportunity of choosing the book and if you didn't like the book, you were still forced to read it. (...)</i> <i>Lu.2: When you are told read this book... these two chapters and then answer these questions ... you are not really motivated to do it!</i> (Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire)</p>
	<p>Extrait 11: <i>R.: The activities that make you want to read in French and made you say Ok I will read this!</i> <i>G.: If it's ... it's not very often... we don't read very much in French... (But when) She made us pick a book we wanted.</i> <i>R: Ok! Was it the first time that you get to choose to read what you want?</i> <i>G.: Yes</i> (G., 1^{ère} secondaire aimant moins lire)</p>
	<p>Extrait 12: <i>R: Choosing your book is it something important?</i> <i>Lu. 1: Really!!</i></p>

	<p><i>R: Would it be an incentive to you?</i> <i>Lu. 2: I prefer that because, again, I will go back to the basketball... It's the books I get to choose; something that I like... something that I enjoy!</i> <i>Lu. 1: It's wonderful!</i></p> <p style="text-align: right;">(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire)</p>
--	---

Dans l'extrait 10 du Tableau 48, *Lu.1* et *Lu.2*. relatent une expérience de l'année en cours alors que l'ensemble des garçons du groupe de discussion s'est fait imposer la lecture d'un roman en français. Dénonçant l'impact négatif qu'ont sur eux ces lectures imposées, *Lu.1* et *Lu.2* ont exprimé une fois de plus avoir le sentiment de se sentir non seulement forcés de lire mais de surcroit, forcés de lire sur un sujet qu'ils n'ont pas choisi. Comme le résume *Lu.2*, ces pratiques d'enseignement ont un impact direct sur leur motivation à lire en français. Les extraits 11 et 12 décrivent quant à eux, combien les garçons désirent exercer eux-mêmes les choix de lecture dans le cadre de leurs cours en français. Or, comme ils le soulignent, ils sont rarement invités à le faire. À cet effet, le codage *Choix* de lecture *par l'enseignant* en matière de genres et types de textes proposés aux élèves a été recensé à 24 reprises dans les propos des garçons des trois groupes de discussion. Cette fréquence s'est déclinée comme suit : 8 fois au sujet d'expériences vécues au primaire et 16 fois au sujet d'expériences vécues au secondaire. De plus, ce codage a été repéré surtout dans les propos des élèves de 3^e secondaire *aimant moins lire en français* (à 14 reprises).

Tableau 49

Commentaires sur les choix de lecture par les enseignants en FLS

Choix de lecture par les enseignants	<p>Extrait 13: <i>Lu. 2: For the entire High school since Sec. 1 and Sec. 2. The teacher gave us a book that she already bought, already got from the library ... many copies and we would all read it (...)</i> <i>Lu. 1: Like right now we are reading this one book, and everyone is reading the same one... and we didn't choose it.</i></p> <p style="text-align: right;">(Lu.1 et Lu. 2, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 14: <i>The only books they allowed us was these big books... with a picture of a person on the top ... it look like a documentary about them in French... and that's what I used to read about different basketball players... it was a documentary about what they are about.</i></p> <p style="text-align: right;">(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 15: <i>A.: She limited us to like a shelf. I didn't find my topic. (...)</i> <i>R: Ok...do you feel your teachers knew about you interests in readings in the French class?</i></p>

	<p><i>A.: Yes, but they didn't care too much...</i> <i>R: Why are you saying this?</i> <i>A.: Like...lets says...She knows ... Like my teachers knew that I need like talking because I have friends and we all played hockey... but she still kind of... sort of forgot about it... Like... She just gave us other books completely with no regards with this...</i> <i>R: Ok but... Did you have one text about hockey?</i> <i>Tous: NO!</i> <i>A.: NO!!! Never about sports!</i> <i>(A., 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p><i>Extrait 16:</i> <i>A.: She limited us to like a shelf... I didn't find my topic... so I chose a Goose Bump book.</i> <i>R: Ok but tell me ... What would have been your topic?</i> <i>A.: Something with action that I can relate to it... Cause like it... Rough...like...</i> <i>R: Ok so you want for second best?</i> <i>A.: What do you mean?</i> <i>R: You said it was not your first choice.</i> <i>A.: Yeah ...If my first option isn't there or second, I just pick something that I can still read... that will not annoy me...</i> <i>(A., 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Dans les extraits 13 et 14 du Tableau 49, on constate que *Lu.1* et *Lu.2* se font les porte-paroles de leurs collègues afin de faire un récapitulatif des circonstances dans lesquelles les garçons ont été invités à choisir leurs lectures en français. Or même dans les situations ou en apparence, l'élève peut exercer un choix, il appert que ces choix de lecture sont artificiels comme en témoigne ce commentaire de *A.* dans l'extrait 15. Ces choix restrictifs ou encore conditionnels et présentant une présélection faite par les enseignants semble d'ailleurs ce qui caractérise très souvent ces occasions au cours desquelles les garçons ont eu l'occasion de choisir eux-mêmes leur lecture en français. À cet effet, ces textes choisis par les enseignants de FLS sont majoritairement des textes narratifs et informatifs alors qu'ils ont été recensés à 48 reprises dans les expériences antérieures en lecture des garçons (voir Tableau 50).

Tableau 50

Tableau de fréquence de codage des genres et des thèmes des textes proposés

Genres et Thèmes	Nombre d'occurrences
narratif	35
informatif	13
descriptif	2
ludique	2
poétique/chanson	2
action/sport/suspense	10
féminin	4
masculin	3

Plus spécifiquement, les expériences de lecture de textes informatifs ont été recensées à 13 reprises dans les verbatim. Souvent ancrés dans des expériences vécues au primaire, les exemples rapportés de lecture de textes informatifs ont souvent mentionné les livres de la collection GB+, une collection présentant des textes gradués⁴⁹, destinés aux élèves du primaire. Ces lectures de textes informatifs sont d'ailleurs fréquemment associées par les participants, à des tâches de compréhension de lecture répondant au format « question-réponse ». Lu.2 a d'ailleurs procédé à la description de ce questionnement comme en témoigne l'extrait 17 du Tableau 51.

Tableau 51

Commentaires sur les textes informatifs

Textes informatifs	Extrait 17: <i>As I was saying is that pretty much...what would happen is that we would have to think about a certain subject like animals for example... And they would give us like let's say a page and a half... maybe two pages now since we are a bit older... and they would give us like maximum 10 questions ...usually it's 7 to 8 questions...like what region? ... or...where does this take place? All little questions like that and we would have to answer it.</i> (Lu.2, 3 ^e secondaire aimant moins lire en français)
--------------------	--

Les textes narratifs quant à eux, restent les genres auxquels les garçons de nos groupes de discussion ont été le plus souvent exposés depuis le primaire dans les classes

⁴⁹ La lecture graduée présente des textes ayant été conçus à l'intention des apprenants en L2 dans lesquels on retrouve un lexique, une syntaxe simplifiée, des illustrations et des glossaires (Geva et Ramirez, 2015)

de français. Identifiés à 35 reprises dans les verbatim, cette lecture en français de textes narratifs au niveau primaire est très souvent ancrée dans cette collection de livres gradués.

Tableau 52

Commentaires des garçons sur les textes narratifs

Textes narratifs	<p>Extrait 18: <i>How I started to like reading is again in grade 1 the short stories, small books that she told us to read... It was really interesting.</i> (Ra. 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</p>
	<p>Extrait 19: <i>Cause you had to...like... at the beginning at the kindergarten grade 1... you had these levels of books... it was like... the level 1, 2, 3... and like... you could choose one of those if it wasn't already chosen (par un autre élève)...but then like... when you got further... and then... in grade 6; there was a basket of books (...) It was like a bunch of books that you could pick ... Not a bunch cause obviously we were 5 to 6 so you had to have enough copies... but the teacher She put on the desk a couple of different books maybe 5 or 6 and then... each group would choose.</i> (Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 20: <i>The choices in GB+ were not interesting choice. They never varied... It was always the same stuff... There was not a lot of options to pick... and the options you did have were like, really short books.</i> (M. 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 21: <i>A.: Yes... we had those... but they were all like the worse books possible R: Ok, why were they the worst books possible? A.: they were on the weirdest topics... Like... some of them were done on Africa... about schooling...Like at the same time we already heard about that...kind of boring like there was nothing about it. R: (...) Ok, Let's say what you are describing about GB+ it was more about narrative, fictional situations? A.: Most of the time yes but it was mostly boring ...it didn't have too much information in them that was interesting ...it was more like stories...</i> (A. 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 22: <i>Da.: Remember when we read a book in French like À fleur de peau...? Nobody really cared... I'll be honest with you. Lu. 2: Nobody was taking it seriously Da.: Yes, nobody was taking it seriously ... everyone was falling asleep, everyone was bored.</i> (Lu.1 et Da., 3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>

Les bons lecteurs comme Ra. ont apprécié l'expérience de lecture graduée au primaire et y ont trouvé un grand intérêt dès leur première année de scolarité en FLS (extrait 18). Or de toute évidence, cet enthousiasme de Ra. pour la lecture graduée (telle que décrite

par Lu.1 dans l'extrait 19), n'est pas partagé par la majorité des garçons des groupes de discussion comme le témoignent *M.* et *A.* (extraits 20 et 21). Ces deux *garçons de 1^{ère} secondaire aimant lire en français* ont quant à eux, conservé de très mauvais souvenirs de ces expériences de lecture graduée en français. Alors que *M.* commente spécifiquement sa perception de la collection de livres graduée destinée aux élèves en immersion, notre échange avec *A.* démontre combien les genres et types de lectures proposées n'ont pas réussi à l'engager à lire en français. Pour les participants du groupe de 3^e secondaire, ce problème d'arrimage entre les intérêts des élèves et des textes narratifs qui leur sont proposés au secondaire est bien réel. Dénoncé dans l'échange entre *Da.* et *Lu 2* (extrait 22), ces deux élèves se remémorent une expérience de lecture d'un roman en français vécue au secondaire alors que l'intérêt des garçons n'était pas au rendez-vous. À cet effet, le codage lié aux intérêts pour les lectures qui leur sont proposées s'est fait une fois de plus, par le biais d'un codage binaire : positif et négatif. Dans un premier temps, le codage liés aux intérêts positifs a fait l'objet d'un codage nombreux (20 fois) qui représente toutefois non pas une fréquence élevée d'expériences, mais bien une unanimité autour de l'intérêt suscité par une tâche de lecture vécue collectivement par les *garçons de 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français* qui avait pour objet un débat sur la peine de mort. Du côté des élèves de *3^e secondaire aimant moins lire en français*, *Da.* exprime que contrairement à ses collègues qui n'ont pas apprécié le premier roman en français qu'ils ont eu à lire en début d'année, il a pour sa part apprécié l'intrigue grâce au suspense du récit (extrait 23).

Tableau 53

Commentaires sur les lectures qui ont suscité l'intérêt des garçons

Intérêts positifs	<p>Extrait 23: <i>R: Can you tell me the title of the book?</i> <i>Da.: À fleur de peau⁵⁰</i> <i>R : À fleur de peau! What is it about?</i> <i>Da.: it's about a girl who keeps getting the anonymous phone calls. I liked it because I think...I like suspense.</i> <i>(Da. 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
-------------------	--

Le codage *action/sport/suspense* a d'ailleurs recensé 10 codages dans l'ensemble des verbatim. Or, ce codage a surtout servi à identifier les souhaits des garçons d'avoir des

⁵⁰ *À fleur de peau*, auteure Martine Latulipe, publiés aux éditions Québec-Amérique en 2000.

expériences de lecture liées à des scènes d’action ou de sport (à 9 reprises). Ainsi, le codage *intérêt négatif* pour les genres et les types de lecture a été recensé à 15 reprises. Le Tableau 54 ci-dessous en présente deux extraits dont un directement relié à l’extrait 23 du Tableau 53.

Tableau 54

Commentaires sur les lectures qui suscitent le désintérêt

Intérêts négatifs	<p>Extrait 25:</p> <p>Da.: <i>Yes, nobody is taking it seriously ... everyone is falling asleep, everyone is bored and then after watching a movie like 154⁵¹; everyone was invested!</i></p> <p>Lu. 1: <i>Yes, I was answering the questions and</i></p> <p>Da.: <i>EVERYONE was invested!</i></p> <p>R: <i>ok: what was the difference?</i></p> <p>Da.: <i>the difference is...</i></p> <p>Lu. 2.: <i>nobody like to read in general</i></p> <p>Da.: <i>NO don't say that; it's not true...</i></p> <p>Lu.2: <i>Can I finish?</i></p> <p>R: <i>Ok Guys, you all are all going to get to talk...</i></p> <p>Lu 2: <i>Nobody likes it when someone tells you read this or read this.</i></p> <p>Lu.1: <i>Yeah... when you are FORCED to read (...)</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 26:</p> <p>A.: <i>Last year (grade 6) She would always give us these stencils... but it was random. Let's say it was on a boat once .. the Mary Rose I think... then another time it was on something else like there was always topics that did not relate to each other at all.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

La suite de la discussion avec les garçons de 3^e *secondaire aimant moins lire en français* au sujet de la lecture du deuxième roman qu’ils ont tous eu à lire en français en début d’année démontre clairement que ce roman n’a pas suscité leur intérêt. Pour ces garçons, prendre un sujet au sérieux semble se traduire par un sujet digne d’intérêt pour eux. Or les expériences relatées exposent surtout leur désengagement envers les sujets de lecture proposés en français. Dans l’extrait 25 du Tableau 54, l’échange animé entre les garçons présente clairement que le problème qu’ils perçoivent dans la lecture en français n’est pas la lecture en soi, mais bien d’être forcés de lire un texte qui traite d’un sujet qui de surcroît, ne suscite pas leur intérêt. Même son de cloche du côté des élèves de *1^{ère} secondaire*

⁵¹ Le film de Yan England *1:54*, paru en 2016 et relatant l’histoire de Tim, 16 ans, un jeune sportif talentueux mais timide qui subit la pression de ses pairs et de l’intimidation.

aimant moins lire en français alors que dans l'extrait 26, *A.* se fait le porte-parole de ses pairs et décrit les expériences de lecture vécues lors de leur dernière année du primaire en relatant le peu d'intérêt pour les sujets présentés dans les textes en français proposés en plus de l'absence de continuité entre les thèmes de ces lectures.

4.4.3 La lecture collaborative

La fréquence d'occurrence du code *lecture collaborative* a été recensée 65 fois dans les verbatim des trois groupes de discussion. Somme toute, on les observe à 33 reprises dans les pratiques d'enseignement au primaire et à 28 reprises en lien avec celles du secondaire. Plus spécifiquement, 12 de ces 65 codages ont ciblé la *lecture partagée*, dont la fréquence d'occurrence de codage a été constituée de 4 codages ciblant les pratiques d'enseignement vécues au primaire et 8 fois, les pratiques d'enseignement vécues au secondaire.

Tableau 55

Commentaires sur la lecture partagée vécue au primaire et au secondaire

Lecture partagée vécue au primaire	Extrait 27: <i>Well...She reads us a story...a small story, and then... We answered questions ... but the answering of the questions is fun... so I want to read the book and read more books to answer the questions... to understand the books better...</i> <i>(A. 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i>
Lecture partagée vécue au secondaire	Extrait 28: <i>We could read from the SmartBoard but the Teacher was just reading it (to us).</i> <i>(B. 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i>

Comme en témoignent les extraits 27 et 28, *A.* procède à une comparaison entre ses expériences de lecture partagée vécues au primaire et celles du secondaire (extrait 27). Comme il le résume, au primaire, la lecture partagée avec l'enseignant est souvent sous forme d'une animation pédagogique faite en grand groupe, impliquant une dimension ludique et participative des élèves. À l'opposé, au secondaire, la lecture partagée s'avère plutôt magistrale, et ce malgré la mise à contribution d'un support multimodal (extrait 28). Somme toute, le code *lecture collaborative* a surtout servi à cibler des expériences et les dispositifs de lecture suivants ; a) les clubs de lectures, b) les cercles de lecture et c) les discussions en petits groupes.

A) Clubs de lecture

Les clubs de lecture ont rarement été identifiés dans l'ensemble des verbatim (à trois reprises seulement). À ce sujet, ce code n'a d'ailleurs pas servi à identifier des expériences vécues par les garçons, mais bien des extraits dans lesquels ils décrivent dans leurs propres mots ce qu'ils souhaiteraient expérimenter dans le cadre des activités de lecture en français.

Tableau 56

Commentaires sur les clubs de lecture

Clubs de lecture	Extrait 29: Lu. 1: <i>I like it when... Like... I like when We did like a... We didn't do it but like... if we could do reading circles... or like you do like a couple of people and they all have... like 4 people have the same book and they read it all together and you share your ideas... that would be pretty fun (...)</i> If you could pick the book that all 3 or 4 of us like ... You pick group members that have the same interests like... lets says you could pick the book then you could also pick your reading partners cause it's ... Lets says Me and Lu.2 and some other people in the class. We also like basketball ... So, if Me, Lu.2 and my two other guys we would choose a book about basketball... then we could all read together and about what we like too. Lu. 2: Yeah... Lu. 1: <i>It depends of the group members!</i> (Lu.1 et Lu.2., 3 ^e secondaire aimant moins lire en français)
------------------	--

À l'image de l'extrait 29 du Tableau 56, ce code n'a pas servi à identifier des expériences vécues par les garçons, mais bien des extraits dans lesquels ils décrivent dans leurs propres mots ce qu'ils souhaiteraient expérimenter dans le cadre des activités de lecture en français. La nature du club de lecture étant de miser sur les intérêts des membres du club afin de déterminer la sélection des textes, et par le fait même de permettre aux participants d'avoir un droit de regard sur ce qui sera lu dans le club de lecture (Bond, 2001), il nous est clairement apparu que les garçons des trois groupes de discussion n'ont pas été exposés à ce genre de dispositif de lecture collaborative.

b) Cercles de lecture

L'expression *cercles de lecture* (*Reading circles*) a été fréquemment utilisée par les garçons des groupes de discussion. Recensés à 31 reprises dans l'ensemble des verbatim,

les *cercles de lecture* n'ont toutefois fait l'objet que de cinq codages pour cibler des expériences vécues.

Tableau 57

Commentaires sur les cercles de lecture en L1

Cercles de lecture en L1	<p>Extrait 30: C.: <i>When I was in 5th grade or 6th grade, they made us do this thing... We each made a group, and they gave us a book ...</i> R.: <i>You were sharing the same book</i> C.: <i>Yes... in a small group... We had to have a discussion (...)</i> R.: <i>But when there was a group... Lets' say we are a group... We are all reading the same book, or everyone is reading a different book?</i> C.: <i>No, usually, the same book</i> R.: <i>Ok, did you have responsibilities in these groups like "timekeeper"?</i> C.: <i>Yeah</i> R.: <i>Ok so it was a reading circle. You did these reading circles in which grade?</i> C.: <i>5th and 6th</i> R.: <i>was it in French class?</i> C.: <i>Yes...but I went to a French school.</i> (C., 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 31: R.: <i>But when you say reading circles... are you saying like C. just mentioned... Like everybody is responsible with a specific task?</i> G.: <i>Well yes... we had that in English</i> Al.: <i>Only in English class.</i> (Al., 3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>

On constate dans un premier temps dans l'extrait 30 du Tableau 57, que C. est le seul élève des groupes de discussion ayant vécu l'expérience du cercle de lecture authentique tel que décrit par Daniels (2002). Or son expérience s'est déroulée dans une école primaire francophone dans le cadre d'un cours de français en L1. Cet extrait fait écho au commentaire de Al. dans l'extrait 31, qui exprime que les élèves sont plus fréquemment exposés aux cercles de lecture dans le cadre des cours d'anglais en L1. Somme toute, ces commentaires portant sur ces expériences démontrent qu'elles sont surtout vécues dans le cadre des cours de langue d'enseignement (L1). Parallèlement, très souvent les propos des élèves ont permis d'entrevoir leurs conceptions erronées autour des procédés qui régissent les cercles de lecture (voir Tableau 58).

Tableau 58

Conceptions des élèves sur les cercles de lecture

Conceptions des élèves au sujet des cercles de lecture	<p>Extrait 32: <i>X.: It happened a few times...</i> <i>R: When? X.: Grade 1 and maybe grade 2 a little...but beside that we didn't do it at all!!</i> <i>R: Ok when you say I remember it: le It means what ...? Reading circles?</i> <i>X.: Yes! Reading circles</i> <i>R: Ok tell me about it... how was it done when you have experienced it?</i> <i>X.: Teacher would go and say Find a partner and just read this together and then answer the questions</i> <i>R: Ok... it was a reading partner!</i> <i>X.: Yep!!! It was more reading partners.</i> <i>(X., 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 33: <i>Sometimes we did like reading circles like for exams in order to understand the text better... so we would go in groups... people that she paired us with ...not our friends... because She didn't want to explain it to us 'cause she would give away almost all things and that would made the exam easy... So, we did that for exams: reading circles in partners.</i> <i>(G., 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 34: <i>R: Did you experience reading circles or reading in small groups? B...</i> <i>B.: Yeah... we used to (au primaire... some people in our class we paired up like 5...and we read a book...like one each paragraph...and we read it to the teacher and sometimes to the people in my group... euh...we discussed our thoughts on the book... and that's pretty much it.</i> <i>R: And was it helpful when you did this?</i> <i>B.: Yeah, because I wasn't reading alone.... By myself.</i> <i>(B., 1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i></p>

Cette confusion explique l'écart existant entre le nombre de codages et la récurrence de l'expression *cercle de lecture*. Initialement observée lors du premier groupe de discussion avec les élèves de 3^e secondaire (extrait 32), cette confusion s'est confirmée auprès des *élèves de 1^{ère} secondaire qui n'aiment pas lire* comme le démontre les définitions non seulement erronées, mais opposées que lui associent G. (extrait 33) et B. (extrait 34). À la lumière de ces commentaires, il appert que l'expression *reading circles* dans le milieu anglophone est très répandue pour exprimer dans les faits, un regroupement d'élèves pour des fins de discussion autour de l'objet de la lecture (Reading group), une conception qui explique que la fréquence du codage *discussion en petits groupes* se soit révélée largement supérieure à tous les autres dispositifs de lecture collaborative.

c) Discussion en petits groupes

En effet, le code *discussion en petits groupes* a été utilisé 57 fois dans l'ensemble des verbatim : 24 fois en référence à des expériences liées au primaire et 33 fois pour des expériences reliées au secondaire. Or, la fréquence de ce codage est diamétralement opposée entre les élèves aimant plus lire en français (5 fois) et ceux *aimant moins lire en français* (52 fois, dont 22 fois pour les expériences des élèves de 1^{ère} secondaire et 30 fois pour celles des élèves de 3^e secondaire). De surcroit, il importe de mentionner que ce code a servi non seulement à identifier des expériences vécues par les garçons, mais aussi à identifier leur souhait de vivre ces circonstances de discussion dans le cadre des activités en lecture en FLS, ce qui est arrivé à 28 reprises. Somme toute, les garçons *aimant moins lire en français* se sont exprimés largement sur les expériences de discussion en petits groupes vécues depuis le début du secondaire dans la classe de français.

Tableau 59

Commentaires sur les discussions en petits groupes

Discussions en petits groupes vécues au secondaire	<p>Extrait 35: <i>Like just now, before leaving, she (the teacher) just had ... Let's say... We had to read a chapter each for a certain time and We just told our friends like the littlest thing about like... details about the book and She just told us to share... That's literally... almost always like this then.</i> (A. 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 36: <i>Well, this year, like we did before coming here... it's actually fun because it is not always the class elite talking about French. She gave us 5-6 minutes to talk with our friends. So, like, let's say that someone take 3 minutes to talk... then you don't have actually time to talk. So, you are not always focused with your friends.</i> (M. 1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 37: <i>Lu.1. But it was more about being able to read it with somebody... with like a group and then if you don't understand, you can talk about it all of you together. Da.: Because you have someone to talk about it and because everybody understands different things... Lu.1: ... And you get a bunch of new ideas when you talk about it in groups this one person has an idea and the second person has a different idea ... like a different view on the message ... so it's nice to have group reading AND discussions.</i> (3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>

Dans l'extrait 35 du Tableau 59, *A.* décrit son expérience des groupes de discussion en petits groupes depuis le début du secondaire. On observe l'accent qu'il met sur le manque de clarté des consignes entourant ces regroupements. Dans l'extrait 36, son collègue *M.* vient appuyer ses propos en dénonçant la mauvaise gestion du temps lors de ces groupes de discussion alors que selon lui, les élèves n'ont pas suffisamment de temps pour s'exprimer et partager leurs idées en plus d'être confrontés au manque de balises entourant les tours de paroles. Or, bien que plusieurs réflexions des garçons aient porté sur les avantages qu'ils entrevoient aux groupes de discussion en petits groupes comme en fait foi l'extrait 37, ils ont surtout fait état de l'absence ou la rareté de ces expériences de lecture collaborative.

Tableau 60

Commentaires sur la rareté des expériences de lecture collaborative

Rareté des expériences de lecture collaborative	<p>Extrait 38: <i>M.: It was really rare that we actually got to read with partners... Cause I don't really think that she likes partners because...Partners mean that you don't need to fully understand ... and a person can explain it all to you...So She really did not do partners at lot ...</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 39: <i>R: Do you have discussions about the chapters that you read every times?</i> <i>Lu. 1: Sometimes but like...</i> <i>Lu. 2: Very rarely...</i> <i>Lu.1: Yeah, it's more very rarely...</i> <i>(Lu.1 et Lu.2, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 40: <i>R: Ok so for the reading groups... Did you experience them this year?</i> <i>TOUS: NO</i> <i>R: Ok, did you read this year with a partner?</i> <i>Tous: NO</i> <i>(Lu.1 et Da., 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 41: <i>T.: No... it was on the book that she gave us...at the beginning of the year... that the whole class had.</i> <i>R.: Ok thank you for mentioning this.</i> <i>T.: We had a certain amount of time to read it</i> <i>R: So, you had a book at the beginning of the year that everybody read ... And can you tell me how it was read? Is it something that you were reading at home? Did you have reading activities in class?</i> <i>T.: I was reading whenever I could.</i> <i>R: There was no reading groups in the class?</i> <i>Tous: NO</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

L'extrait 38 du Tableau 60 démontre d'ailleurs fort bien comment les élèves ressentent une réticence de la part de leurs enseignants de FLS à les faire lire avec leurs pairs. Les extraits 39, 40 et 41 quant à eux, nous confirment que les *groupes de discussion* sont rarement mis à contribution dans les cours de FLS.

4.4.4 Authenticité de la lecture en FLS

L'authenticité des tâches, des évaluations ainsi que des textes proposés tout comme l'authenticité des supports de lecture a été largement abordée dans le cadre des groupes de discussion. De toute évidence, les garçons interrogés ont rarement vécu des expériences de lecture en FLS empreinte d'authenticité. À cet effet, la fréquence de codage des *tâches authentiques de lecture* a été de 21 fois, une fréquence représentant moins de la moitié de la fréquence de codage des *tâches magistrales* (traditionnelle) soit des tâches ancrées dans une approche d'enseignement magistral.

Tableau 61

Commentaires sur les tâches authentiques en français

Tâches authentiques	<p>Extrait 42: <i>T.: I was a grader.</i> <i>R: You were a grader.</i> <i>T.: I was one of the best readers in the class, so I was the one grading the books.</i> <i>R: Oh... Ok so you were evaluating the level of difficulties of the books.</i> <i>T.: In 5th grade sometimes... She would just give me a book. She would say read it and ... because I read fast. And She said: Could you grade it? Would it be ok for fifth graders? And I would have to read them ... And I would say if it is ok for fifth graders.</i> <i>R.: So, you had a specific responsibility. So, you were not only reading but you also had to evaluate the reading experience...</i> <i>T.: Yes (...)</i> <i>T.: Like I said... When I graded the books... it gave me one reason (to read).</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant plus lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 43: <i>Lu.2: We went on a field trip...</i> <i>R: Oui!</i> <i>Lu.2: In French...to Quebec...and She (the French Teacher) is like: "We are reading about this place... I don't remember the name of the book... it was grade 5 ...or grade 6...and She is like: this is where you get all the information for the test... so...you guys read the book and will understand what you get to see in person.</i> <i>R: Ok, so what you were reading was about what you were going to see?</i> <i>Lu.2: Exactly!</i></p>

	<p>R: <i>Ok... can you tell me what it was about? Do you recall? (...)</i> Lu.2: <i>It was an old little place where there's a lot of ... you know in History there is a long time ago ... it was all the clothing of these people.</i> R: <i>Armors?</i> Lu.2: <i>The huts they used to live in...</i> Lu.1: <i>Oh, the NATIVE people!</i> Luca 2: <i>There you go!!!</i> R: <i>So, it was interesting for you?</i> Lu.2: <i>(hoche de la tête)</i> R: <i>And you had to read about it...</i> Lu.2: <i>And when I read the book, I understood it!!</i> (3^e secondaire aimant moins lire en français)</p> <p>Extrait 44: R.: <i>What would be for you an authentic task or text in the French class? (...)</i> Da.: <i>Stuff I am interested in.</i> Lu. 1: <i>Real situations</i> X.: <i>Yeah, real-life situations</i> Lu. 1: <i>Real life stuff</i> R: <i>Can you elaborate on this? What's a real situation?</i> Lu. 1: <i>Like things that could happen in real life</i> R: <i>Like what? Give me an example</i> Lu. 1: <i>Like sometimes we talk about... last time we read a text, it was about the first astronaut to touch the moon and that has no relevancy to our daily life. Like I am talking about something ... when we watch the movie about bullying (1:54) ... it was relevant from the real life for us</i> X.: <i>That's stuff happens!</i> Lu. 1: <i>Because bullying is in our school sometimes and its relevant about what we can do...</i> (3^e secondaire aimant moins lire en français)</p>
	<p>Extrait 45: A.: <i>Oh yes... we did on execution methods... we did it once... in French class...</i> Tous: <i>Yeah right</i> A.: <i>We could talk about it... I won't say relate... but...</i> R: <i>Get involved</i> M.: <i>It was a discussion basically...</i> A.: <i>Yeah... some people were really against it. And I said it really depends on what they did...</i> Tous: <i>I was for it...(.)</i> R: <i>Ok: Did you enjoy this reading experience?</i> Tous: <i>Oh yeah!</i> R: <i>Why?</i> A.: <i>Well, I mean... It was ...</i> M.: <i>Because there was a debate!</i> Tous: <i>Yes</i> C.: <i>That's why!!</i> (1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</p>

L'extrait 42 relate l'expérience de T. qui a de la facilité à lire en français et s'est vu offrir en 5^e année, la responsabilité d'évaluer le niveau de difficulté de certains livres en

français. Cet exemple qu'il décrit ne va pas sans rappeler la dimension personnalisée que peut revêtir l'authenticité d'une tâche en lecture ancrée dans la différenciation pédagogique. Cette tâche vécue individuellement par *T.* est apparue comme ayant largement contribué au SEP élevé en lecture démontré par cet élève qui se déclare être un très bon lecteur en français. Or, au cours des discussions avec les deux groupes de garçons *aimant moins lire en français*, ces expériences de tâches authentiques de lecture en français se sont révélées être rares. Une fois de plus ancrée dans les expériences vécues au primaire, l'extrait 43 présente *Lu. 2* qui a eu à lire en 6^e année un texte faisant référence au village autochtone qu'il allait visiter dans le cadre d'une sortie scolaire. Il importe de souligner ici que cet élève a non seulement apprécié le lien entre son expérience de visite culturelle et l'information contenue dans la lecture du texte y étant associée, mais qu'il a aussi déclaré avec grand enthousiasme, *avoir compris ce qu'il lisait*. Or, outre ces expériences vécues au primaire par *T.* et *Lu. 2*, rares sont les *tâches authentiques de lecture* qui ont été vécues par ces garçons.

Quand les élèves de 3^e secondaire ont été invités à s'exprimer sur ce sujet, ils ont spontanément bifurqué et fait référence à une expérience de visionnement d'un film dans la classe de français. Ils tenaient à dire qu'ils savent en quoi consiste une tâche authentique et ont répondu à la question en empruntant une autre avenue. Ils ont alors décrit combien ils étaient unanimes quant à leur engagement ressenti pendant et après le visionnement du film *1:54*⁵² (extrait 44) dans le cadre de leur cours de français. Cette tâche décrite avec enthousiasme et détails par ce groupe d'élèves s'explique du fait que pour eux, ce film traitait de sujets reliés à ce qui est digne d'intérêt pour eux, dans le cas présent, il s'agissait de l'intimidation. Comme *Lu. 1* a tenu à le souligner, l'intimidation est une réalité qui peut faire partie de leur quotidien à l'école et les exposer à cette thématique ancrée dans leur réalité est non seulement pertinent et utile pour eux, mais ceci leur permet de les outiller pour faire face aux défis de la vraie vie en dehors de la classe de français. Finalement, dans l'extrait 45, un enthousiasme similaire s'observe chez les garçons de 1^{ère} secondaire *aimant moins lire en français* lorsqu'ils relatent leur expérience de lecture d'un texte au sujet de la

⁵² 1 :54 : film réalisé par Yan England (2017). À 16 ans, Tim est un jeune homme timide, brillant, et doté d'un talent sportif naturel. Mais la pression qu'il subit le poussera jusque dans ses derniers retranchements, là où les limites humaines atteignent le point de non-retour. (Source Allo-Ciné : http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=249056.html)

peine de mort : alors que le débat constitue une tâche authentique qui les interpelle autant pour le sujet de discussion que la possibilité de s'exprimer sur le sujet et d'échanger dynamiquement avec leurs pairs. Or force est de constater que ces tâches ancrées dans l'authenticité et l'interaction sont rarement au rendez-vous tout comme les évaluations du même ordre comme en témoigne la fréquence élevée des *évaluations magistrales* mentionnée précédemment. Cette fréquence est en concordance avec la faible fréquence du code *évaluation authentique* qui n'a été repéré qu'à 8 reprises dans l'ensemble des verbatim.

Tableau 62

Commentaires sur les évaluations authentiques en lecture

Évaluations authentiques	<p>Extrait 46: <i>R.: Have you ever done skits or video recordings to reproduce your understanding of what you read in French? A. you said Yes?</i> <i>A.: Yes... cause sometimes like we... in French class ... we write...rewrite like a little story about what we are going to present... and then we go in front of the class and we present it....</i> <i>R: And this about what you were reading?</i> <i>A.: Yes</i> <i>R: That's good, do you do this quite often?</i> <i>A.: No... just sometimes</i> <i>R: When did you do this... was it in elementary school? Or in high school?</i> <i>A: I think we did this once this year...</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 47: <i>R.: Have you ever done une bande-annonce littéraire like a movie about what you just read? ... Or a sketch about what you read?</i> <i>Lu. 1: NO!</i> <i>(Lu. 1, 3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 48: <i>R: Ok... and most of the time that the reading comprehension evaluation is proposed to you is it: lets' say: you make a video or a skit to show your understanding of what you read</i> <i>A.: That's only happening in English class</i> <i>Tous: Yes</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 49: <i>R: Did you work in groups even during reading evaluations?</i> <i>A.: As in what? Reading evaluation</i> <i>R: You had let's say a booklet to read and then you get to answer in small groups, reading comprehension questions</i> <i>A.: It has always to be done by ourselves</i> <i>R: Always by yourselves?</i> <i>Tous: Yes</i></p>

	<p>R: Do you all agree about this? Tous: Yeah M.: Always by ourselves</p> <p style="text-align: right;"><i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 50: R: Have you EVER done an evaluation task in group? Lu.1: Definitely NOT! Like that was GRADED? NO! (..) Lu. 2: Yes, sometimes the teacher would ask to volunteer to act it out for fun and people would volunteer and act it out for fun... and this would teach people who have a little bit of difficulty R: Ok instead of writing ...but is it done to evaluate your understanding of what you read? Lu.2: You can get extra marks. Lu. 1: But it's not like GRADED! ... it's just for extra marks... if you do it you get extra marks. Lu.2: Yeah, you're right! We just get extra marks.</p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 51: R.: Did you communicate what you understood of your readings in other ways? Lu.1: Not really. Maybe once or twice we are going to answer the questions in a group like with 2 peoples. In pairs... but we still answered the questions...like we don't talk ...we just talk about the questions and then we put down our answers and we hand in the paper after.</p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>

Repéré majoritairement pour des expériences vécues au primaire (à 7 reprises), le seul codage qui s'est rattaché directement à une expérience *d'évaluation authentique* en lecture en FLS au secondaire s'est avéré être pour l'extrait de discussion avec A. du groupe des élèves de *1^{ère} secondaire aimant moins lire en français* (extrait 46). Outre cet exemple, le codage des tâches authentiques a soi servi à identifier des extraits dans lesquels les élèves ont décidé de faire des comparaisons avec les *évaluations authentiques* vécues dans leur classe d'anglais langue d'enseignement (extrait 47) ou encore à exprimer qu'ils n'ont jamais l'occasion de manifester la compréhension de leur lecture en français autrement que par des tâches magistrales (extraits 48 et 49). Parallèlement à ces constats, les garçons ont fait mention d'expériences d'évaluation de la compréhension en lecture vécues individuellement dans une proportion quatre fois supérieure à celle des expériences d'évaluation en contexte collaboratif. Le codage des *évaluations individuelles* a été identifié à 48 reprises alors que l'*évaluation collaborative* a été identifiée seulement 11 fois. Ainsi comme les élèves de *1^{ère} secondaire aimant moins lire en français* l'ont relaté, les évaluations en lecture en FLS sont majoritairement vécues individuellement (extrait

50). Somme toute, les tâches d'évaluation authentique de la lecture en pratique collaborative sont rares au secondaire. Lorsqu'elles ont lieu (extrait 48), elles constituent des situations de récompense pour les élèves alors que des points bonis leur sont accordés. Finalement, comme nous l'a résumé *Lu.1* (extrait 51), lors des rares occasions où les garçons ont été exposés à des pratiques d'évaluation collaboratives qui compte réellement dans leur évaluation, il s'avère que les tâches évaluatives elles, restent magistrales et revêtent quasiment jamais une dimension d'authenticité. Par ailleurs, lorsqu'on demande aux garçons des groupes de discussion s'ils saisissent bien ce que sont des *textes authentiques en lecture*, les garçons démontrent une grande assurance et disent qu'ils font bien la différence entre les textes écrits pour des fins d'enseignement d'une L2 et ceux écrits pour les locuteurs en L1 comme en témoigne l'extrait 52 (Tableau 63).

Tableau 63

Commentaires sur les lectures authentiques

Lectures authentiques	<p>Extrait 52 :</p> <p><i>R.: The CARGO texts, are they for FSL learners?</i></p> <p><i>Tous: Yes! (...)</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 53:</p> <p><i>X.: Well sometimes it's real-life texts ...like stuff that happened in real life ... like the other half of the time, it's just random texts. Fake texts you could say. Made up stories.</i></p> <p><i>R: So, your exposure to texts coming from paper or online paper would be what? Do you often get to read a text that, let's say ...was published yesterday in the French paper?</i></p> <p><i>Tous: NO</i></p> <p><i>Lu.2: Never</i></p> <p><i>R: Magazines?</i></p> <p><i>Lu. 2: Never</i></p> <p><i>Lu. 1: Not once!</i></p> <p><i>X.: ...and even if that happened, we would know cause our teacher would not have told us.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(3^e secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
	<p>Extrait 54:</p> <p><i>R: And sometimes, would you read texts from real life like about what is happening right now in the world or of interest to you? (...)</i></p> <p><i>A.: This year yeah... like a little...</i></p> <p><i>M.: Once in a while! When something big was happening, we got a text about it like the Coronavirus. (...)</i></p> <p><i>R: (...) You are talking about the coronavirus ... Where did you get your information?</i></p> <p><i>A.: It was online.</i></p>

	<p>R: <i>Was it mainly in French or in English?</i> A.: <i>I think it was in French.</i> R: <i>And this was during French class?</i> A.: <i>Yes, but I understood it fine.</i> <i>(1^{ère} secondaire aimant moins lire en français)</i></p>
--	--

Dans l'extrait 53, X. qui relativise les propos de ses pairs, en profite pour faire une allusion à la dimension de « fausseté » que revêt certains des textes créés pour le contexte de FLS. De toute évidence, les garçons des groupes de discussion comprennent très bien ce qui distingue la lecture graduée en L2 de la lecture authentique. Ils savent aussi très bien à laquelle des deux ils ont été le plus souvent exposés en contexte de FLS. Vers la fin de la discussion avec eux, les garçons de *1^{ère} secondaire aimant moins lire en français*, ont d'ailleurs relaté leur expérience de lecture authentique dans un contexte de collaboration (extrait 54) ancrée dans un événement de l'actualité. Cette lecture prenait appui sur un support multimodal identifié comme étant *Internet*. D'ailleurs à ce sujet, le code *support multimodal* a été recensé à 21 reprises, une occurrence de codage qui équivaut à la moitié de celle des supports de lecture en papier. De plus, à douze reprises le code *support multimodal* a été recensé en lien avec des expériences vécues au secondaire tandis qu'il a été identifié seulement à 9 reprises en lien avec des expériences du primaire.

Tableau 64

Commentaires sur les supports multimodaux

Supports multimodaux en lecture	<p>Extrait 55: <i>And sometimes, (the teacher) She would also play an audio clip...like just audio...and ask us to answer questions based on what we heard.</i> <i>(Lu.1, 3^e secondaire aimant moins lire)</i></p>
	<p>Extrait 56: R: <i>Yes, from real life! Let's say a contest. Something from the newspaper. Ok do you occasionally read article from the newspapers.</i> Da.: <i>Maybe online!</i> R: <i>Ok let's talk about this: Do you often read online in the French class?</i> Tous: <i>NO</i> X.: <i>You only do research for articles...</i> Lu. 1: <i>Absolutely not!</i> X.: <i>Online it means its CARGO. She (French teacher) goes and find CARGO online.</i> Lu.1: <i>Yes</i> R: <i>Ok It's CARGO on screen on the Smartboard...</i> Lu. 1: <i>But it's the exercise book... it's the SAME THING as the exercise book.</i> <i>(3^e secondaire aimant moins lire)</i></p>

De toute évidence, comme les garçons en ont fait mention, l'apport de la multimodalité est peu fréquent en lecture en FLS. De plus, lorsque mis à contribution, les supports multimodaux sont souvent associés à des tâches magistrales qui ont pour but de faire répondre à des questions portant sur un texte lu, vu ou entendu (extrait 55). De plus, comme le souligne l'argumentation entre *Lu.1* et *Lu.2* dans l'extrait 56, le support multimodal sert très souvent à présenter le contenu du manuel scolaire autrement.

4.4.5 Faits saillants

Ce qu'il faut retenir des expériences antérieures et pratiques d'enseignements de la lecture en FLS vécues par les garçons des groupes de discussion.

➤ Expériences les plus souvent vécues en lecture en FLS

✓ Tâches et évaluations magistrales en lecture :

- Individuelles.
- Textes narratifs et informatifs.
- Supports papier.

✓ Lectures magistrales :

- Textes narratifs et informatifs.
- Choisies par les enseignants.
- Intérêts négatifs pour les garçons

➤ Expériences les moins souvent vécues en lecture en FLS

✓ Tâches, évaluations et lectures authentiques :

- Collaboratives.
- Ancrées dans la vie réelle (approche actionnelle).
- Via des supports multimodaux.
- Textes provenant d'articles de journaux ou Internet.
- Choisies par les élèves.
- Supports multimodaux.
- Intérêts positifs pour les garçons : action/sport/suspense

✓ Lecture guidée (pratiques collaboratives)

Chapitre 5 : DISCUSSION

Le présent chapitre examine les conclusions relatives à chacune des deux questions de la présente recherche. Il décrit ensuite les implications pédagogiques découlant des résultats obtenus en plus de définir ses limites tout en présentant des pistes d'orientation pour la recherche future sur le SEP en lecture des garçons en contexte de FLS.

5.1 Récapitulatif des résultats obtenus à la première question de recherche : le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire.

Mesurer le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS a été le premier objectif de la présente étude. L'échelle de mesure utilisée à cette fin comportait 34 questions avec des choix de réponse s'arrimant à une échelle de type Likert. La moyenne globale à ces 34 questions a été de 6.6/10 pour les garçons ayant participé au sondage ($n=56$), une moyenne signifiant qu'ils se jugent *modérément capables* d'accomplir les tâches leur ayant été proposées dans le questionnaire. De leur côté, les filles ($n=86$) ont obtenu une moyenne globale de 7.7/10, récoltant à 33 reprises des résultats supérieurs aux garçons avec des résultats supérieurs à 8/10 à 5 reprises signifiant qu'elles se jugent *parfaitement capables* d'accomplir les tâches proposées. Or, le fait que les garçons ont obtenu des résultats inférieurs aux filles dans la quasi-totalité des questions de l'échelle de mesure du SEP en lecture en FLS ne constitue que la confirmation de cette tendance récurrente des écarts en lecture entre les filles et les garçons (Logan et Johnston, 2009 ; Logan et Medford, 2011 ; OCDE, 2012 ; OCDE 2015 ; OCDE 2019, Reilly Neumann et Andrews, 2019). De toute évidence, il importait de ne pas se limiter à ce constat et d'approfondir l'analyse des résultats obtenus.

Une analyse fine des résultats a donc permis de démontrer que le SEP en lecture des garçons en général ($n=56$) s'est révélé plus élevé dans les circonstances de lecture collaborative alors que les questions portant sur la *lecture partagée et guidée* ont recensé chez eux leurs meilleurs résultats. Parallèlement, leur SEP en lecture s'est trouvé au plus bas dans les circonstances de *lecture autonome*, en plus d'être lié aux *objectifs de lecture* et à leurs *expériences de maîtrise* qui s'avèrent souvent négatives. Une analyse encore plus

fine des résultats a aussi permis de constater une similitude entre les filles ($n=86$) et les *garçons aimant plus lire en français* ($n=30$) alors que ces deux groupes ont obtenu des résultats supérieurs aux *garçons n'aimant pas lire en français* ($n=26$) à 33 reprises. Or cette similitude entre eux n'est sans doute pas étrangère au fait que sur les 70 participants inscrits en enrichi, la majorité d'entre eux était des filles ($n=47$). Par conséquent, plus de la moitié des filles ayant participé au sondage étaient inscrites en enrichi. Sachant que les élèves en enrichi partagent entre eux une fréquence d'exposition à la lecture en termes d'heures et de lecture de textes (plus complexes et plus nombreux) que les élèves en base, il semblait donc important d'analyser aussi les différences de SEP en lecture en FLS de ces deux groupes et ce, malgré le fait que le but de la présente recherche n'était pas de comparer ces deux populations.

L'exercice a tout d'abord permis de constater des moyennes peu élevées en ce qui a trait au *plaisir à lire en français* autant chez les garçons que chez les filles que chez les élèves inscrits en base et en enrichi. L'analyse a démontré que de toute évidence, le *plaisir à lire en français* n'était pas ressenti chez les répondants au sondage. L'exercice a ensuite permis de constater chez tous les répondants de 1^{ère} secondaire ($n=69$) que ce sont ceux inscrits en base ($n=31$) qui affichaient le plus faible SEP en lecture en FLS alors qu'ils tiraient largement de l'arrière sur les élèves inscrits en enrichi ($n=38$) avec plus de 2 points d'écart. Finalement, aucun écart significatif du SEP général en lecture n'a été observé entre les résultats des filles et des garçons de 1^{ère} et 2^e secondaire dans chacun des programmes de FLS. En fait, le seul fait marquant a été l'écart significatif de deux points en défaveur des garçons de 3^e secondaire base⁵³.

Sachant que la motivation scolaire diminue entre le primaire et le secondaire, il importe de se rappeler que le groupe de filles de la présente recherche était constitué majoritairement d'élèves de 1^{ère} secondaire ($n=42$) tandis que celui des garçons comprenait des participants de 1^{ère} et 3^e secondaire. De plus, alors que le plus grand sous-groupe de garçons ayant participé au sondage était constitué de ceux de 3^e secondaire base

⁵³ La comparaison n'a pu être faite en 3^e secondaire enrichi, fautes de participants par suite du désistement d'une enseignante.

($n=13$), il importe donc de considérer que leur plus forte présence peut expliquer les résultats obtenus. Ainsi, malgré les écarts repérés, entre le SEP en lecture des *garçons n'aimant pas lire en français* ($n=26$) et *ceux aimant plus lire en français* ($n=30$), il reste que ces deux groupes de garçons partagent de nombreuses similitudes : leur SEP en lecture est plus bas lors de la lecture autonome tandis qu'il est au mieux lors de la lecture collaborative. De plus, les garçons de ces deux groupes ont en commun leur faible perception de leur capacité à décrire leur compréhension d'intrigues d'un roman et des stratégies de compréhension qu'ils utilisent. De toute évidence, devant de tels constats, approfondir l'analyse de ces résultats nécessitait de connaître quelles étaient spécifiquement ces expériences en lecture en FLS qu'ils avaient vécues depuis le primaire.

5.2 Récapitulatif des résultats obtenus à la deuxième question de recherche : fréquence des pratiques d'enseignement et expériences antérieures vécues en lecture en FLS.

Les résultats des données provenant de l'échelle de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS n'ont révélé aucune différence entre les expériences des filles et des garçons ayant participé au sondage. Ces résultats unanimes ont eu pour effet de confirmer par l'ensemble des répondants au sondage ($N=142$), les fréquences d'exposition recensées et par le fait même, appuyer les dires des garçons. Ainsi, les expériences de lecture en FLS qu'ils ont le plus fréquemment vécues depuis le primaire se sont révélées être l'évaluation individuelle et l'évaluation en équipe. À cet effet, *l'évaluation individuelle* a été le seul facteur ayant obtenu l'indice de fréquence « quelquefois », soit la fréquence la plus élevée recensée dans l'ensemble de l'échelle. Parallèlement, les plus faibles fréquences d'exposition ont été liées aux expériences *de choix de lecture*, *de lecture partagée et guidée* ainsi que *d'approche actionnelle*. Plus spécifiquement, ces résultats nous indiquent que les 56 garçons ayant répondu au sondage ont « rarement » eu l'occasion de choisir leurs lectures dans le contexte des cours de français. De plus, ils ont « rarement » été exposés à des expériences de lecture collaborative et à des tâches ou lectures authentiques. De plus, les analyses des données ont aussi permis de constater que *les garçons aimant moins lire en français* ($n=26$) ont « rarement » été exposés à des cercles ou clubs de lecture en plus d'avoir « rarement » pu bénéficier de l'aide de leurs pairs.

5.2.1 Comparaison de la fréquence d'exposition et des expériences antérieures en lecture des garçons inscrits selon le programme suivi (base ou enrichi)

Ainsi, de ces résultats quasiment exacts entre les garçons en général ($n=56$) et ceux des filles ($n=86$), il importe de souligner que cette similitude a aussi été observée entre les *garçons aimant plus lire en français* ($n=30$) et ceux *aimant moins lire en français* ($n=26$) ainsi qu'entre les garçons inscrits en base ($n=33$) et ceux inscrits en enrichi ($n=23$). Bref, de part et d'autre, ces élèves ont tous vécu les mêmes expériences de lecture en FLS depuis le primaire. Or, de toute évidence, certains élèves s'en sont tiré mieux que d'autres côté SEP en lecture. Tandis que le SEP en lecture des filles et des garçons est pratiquement le même en 1^{ère} et en 2^e secondaire autant en base qu'en enrichi, la donne change drastiquement chez les élèves de 3^e secondaire du programme de base. Leur SEP se trouve au plus bas et présente un net recul sur celui des filles. Parallèlement, on observe chez les garçons tous azimuts (tant chez les garçons en base qu'en enrichi que ceux *aimant plus lire en français* et ceux *aimant moins lire en français*) qu'ils n'ont *jamais* été exposés à des *clubs de lecture* en français et n'ont *jamais* eu l'occasion de vivre des *cercles de lecture*. Parallèlement, via les résultats les plus élevés obtenus dans chacun de ces groupes, on observe que les garçons sont unanimes au sujet des expériences de lecture auxquelles ils ont le plus souvent été exposés : les *évaluations individuelles* et la lecture sur *support papier* à partir du manuel scolaire ou de feuilles distribuées en classe ont été leur lot. Ces constats désolants et fort éloquents sont d'ailleurs évoqués dans la section qui suit.

5.3 Phénomènes émergents liés au croisement des résultats des deux échelles de mesure

Croiser entre eux les résultats provenant de l'échelle de mesure du SEP et l'échelle de mesure de fréquence a permis d'observer de nombreux liens avec les *pratiques collaboratives*, la *dimension de choix* et l'*authenticité des lectures et des tâches*.

5.3.1 Pratiques collaboratives

Dans un premier temps, bien que le SEP en lecture des garçons se soit révélé plus élevé dans les circonstances de lecture collaborative, on observe que les garçons ayant participé

au sondage ont toutefois « rarement » été exposés à ces expériences de lecture collaborative. De surcroît, *l'évaluation individuelle* s'est révélée être la tâche en lecture en FLS à laquelle les garçons ont été le plus souvent exposés dans leurs cours de français depuis le primaire. Parallèlement, les circonstances dans lesquelles le SEP en lecture des garçons s'est révélé être le plus faible sont liées à la *lecture autonome*, aux *expériences de maîtrise* et expériences *vicariantes*.

Ces conclusions permettent d'observer un lien qui se tisse entre d'un côté, la faiblesse de leur SEP en lecture en FLS tant lors de la *lecture autonome* que des *expériences de maîtrise* et de l'autre côté, l'omniprésence des *évaluations individuelles* en lecture dans les cours de français. Comme mentionné plus tôt dans le cadre théorique, ces expériences de maîtrise sont les expériences qui exercent la plus grande influence sur le SEP des individus du fait qu'elles reposent sur des expériences personnelles de succès ou d'échec. Elles permettent de mesurer la capacité personnelle à accomplir ou non une tâche et une fois vécues, ces expériences de maîtrise restent un acquis auquel les individus se réfèrent constamment (Bandura, 1997). Considérant de surcroît que le SEP constitue la pierre d'assise du plaisir et de l'engagement des activités dans lesquelles les adolescents masculins s'investissent (Smith et Whilhelm, 2006), de toute évidence, les pratiques d'enseignement efficace de la lecture sont celles qui réussissent à générer ces expériences de maîtrise. Ces expériences permettant aux garçons de ressentir la compétence nécessaire à accomplir une tâche en lecture ont d'ailleurs pour caractéristique de faire de la lecture une activité sociale (Smith et Whilhelm, 2014). Or, dans le cadre de la présente recherche, les résultats démontrent que les garçons ont vécu un plus grand nombre d'expériences négatives que positives en matière de maîtrise en lecture : des expériences majoritairement en lien avec des *évaluations individuelles*, puisqu'elles sont les expériences auxquelles ils ont été le plus souvent exposés.

5.3.2 Choix et contenu

Dans un deuxième temps, les résultats provenant de l'échelle de fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS ont révélé que les répondants au sondage ont *rarement* été exposés à la possibilité de faire des *choix*. Ces résultats concordent avec les conclusions de Daniels (2002) qui souligne que le choix des

lectures est rarement proposé aux élèves dans le cadre des cours alors que pratiquement chaque livre, article, histoire, texte, poème, chapitre et roman que lisent les élèves pendant leurs douze ou treize premières années de scolarité sont assignés par un enseignant. Or, nous savons que le fait de donner des choix de lecture aux adolescents leur procure un sentiment de liberté qui les encourage à faire des liens entre ce qu'ils apprennent, leurs connaissances antérieures et leurs intérêts autant académiques que reliés à leurs champs d'intérêt en dehors de l'école (Sturtevant et coll., 2006). À cet effet, Daniels (2002) rappelle aussi que le choix de lecture fait partie intégrante des habitudes d'un lecteur expert et que l'enseignant doit exiger des élèves de développer cette compétence à bien choisir leurs lectures. À défaut de le faire, c'est la dépendance et l'impuissance qui sont encouragées chez l'apprenant en matière de lecture. Dans les faits, demander aux élèves de choisir leurs lectures ne consiste pas en un privilège à leur accorder, mais bien en une habileté à développer. Le développement de cette habileté se révèle avoir un avantage collatéral de taille auprès des garçons. En effet, il appert que la variable la plus stimulante pour susciter chez eux l'intérêt à lire est de leur permettre de choisir leur lecture (Cantey, Bach et Bickmore, 2010) du fait qu'ils ont besoin de ressentir un sentiment d'avoir le contrôle (Smith et Wilhelm, 2006) d'où l'importance de multiplier ces occasions les invitant à choisir. Les adolescents masculins seraient d'ailleurs plus enclins à lire lorsqu'ils peuvent le faire dans le cadre d'une démarche de recherche d'informations liées à des connaissances à acquérir : un objectif de lecture intrinsèquement relié à l'authenticité de la tâche en lecture.

5.3.3 Authenticité des lectures et des tâches

Dans un troisième temps, les résultats de la présente recherche démontrent que l'authenticité n'est pas au rendez-vous dans les activités de lecture proposées aux élèves en FLS. En effet, l'indice de fréquence d'exposition de la présente recherche a révélé que les élèves ont « rarement » été exposés à des tâches authentiques en lecture ancrées dans l'approche actionnelle⁵⁴ en plus d'avoir été « rarement » exposés à des supports de lecture

⁵⁴ Approche qui préconise que chaque action motivée par un objectif clair et tangible, considère l'apprenant d'une L2 comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances précises, dans un environnement défini à l'intérieur d'une activité spécifique (CECR, 2000). Puren (2006) propose une distinction entre les termes « tâche » et « action », en réservant l'*action* pour l'agir d'usage (ou social), et la « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire).

variés. Comme mentionné précédemment dans le cadre théorique, la *tâche* en lecture est intrinsèquement reliée aux objectifs de lecture qui pousse le lecteur à lire un texte. Ces objectifs de lecture sont soit générés par le lecteur lui-même qui souhaite accomplir une tâche (ex. apprendre sur un sujet ou construire un objet) ou encore, imposés par un enseignant. Idéalement, ce dernier aura pris en compte les caractéristiques liées au stade de développement en lecture de ce lecteur, la complexité du texte qu'il lui propose et la complexité de la tâche dans laquelle il souhaite l'engager (Snow, 2010) tout en considérant son âge et ses intérêts.

Dans cette mouvance, il importe donc de relier les activités proposées aux garçons à leur vie personnelle et aux apprentissages qu'ils font à l'extérieur de l'école (Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alverman, 2006). Ces tâches en lecture devraient donc promouvoir des activités authentiques (ex. écrire un blogue, produire une vidéo, etc.) par le biais d'objectifs clairs et concrets, des caractéristiques qui ont pour effet de favoriser leur engagement dans les tâches proposées (Smith et Whilhelm, 2002). Plus spécifiquement, en contexte de FLS, à l'heure où l'enseignement de la L2 par le biais de tâches constitue une des méthodes les plus favorables à l'enseignement de la L2 (Hung, 2014), ancrer ces tâches dans les besoins et les caractéristiques des apprenants permet d'en augmenter la signifiante et l'authenticité (Long, 2015). Par conséquent, les tâches en lecture en FLS proposées aux garçons devraient éviter d'être associées systématiquement à des tâches magistrales d'évaluation en lecture (test de compréhension ou résumé de lecture) si l'on souhaite qu'ils y trouvent leur compte. Il importe par exemple, de miser plus sur l'attention qu'ils prêtent au fonctionnement et à la construction des choses, et de s'en servir pour introduire des tâches les impliquant dans la recherche et le partage d'information (Knowles et Smith, 2014) ce qu'ils pourraient faire dans la vie de tous les jours.

Sachant qu'à l'adolescence, les apprenants valorisent une expérience qui leur est utile dans la « vraie vie » en dehors de la salle de classe, cette authenticité se doit d'être reflétée autant dans la tâche d'écriture et de lecture proposée que du support utilisé pour cette tâche

(Catterson et Pearson, 2017). Les adolescents s'expriment de manières de plus en plus variées via des plateformes de plus en plus diversifiées (Ito et coll., 2010), faire fi de cette réalité qui les plonge au quotidien dans la multimodalité ne peut que contribuer à leur désengagement. À cet effet, les trois mots ayant servi à résumer les propos d'élèves de 8^e année dans le cadre d'une recherche sur la multimodalité se sont révélés être : « *No More Paperwork !* » (Wiseman, p. 257 dans Inchman et Appleman, 2017). Malgré ce cri du cœur lancé par ces élèves, il semble que les supports papier restent omniprésents. Les résultats de la présente recherche le confirment alors que l'ensemble des répondants au sondage a déclaré avoir « rarement » été exposé à des supports multimodaux, des résultats qui ont aussi été confirmés de vive voix par les 14 garçons des trois groupes de discussion. Bref, ces résultats obtenus sont inquiétants.

5.4 Phénomènes émergents liés au croisement des résultats des deux échelles de mesure et des groupes de discussion

Le fait de comparer les résultats des participants au sondage ($N=142$) à ceux recueillis dans le cadre des groupes de discussion ($n=14$) a permis de mieux comprendre ce que vivent et pensent les garçons au sujet de leurs expériences en lecture dans les cours de FLS. Somme toute, les propos de ces garçons, tant ceux *aimant plus lire en français* (4) que ceux *aimant moins lire en français* (10) ont été unanimes et ont confirmé les résultats du sondage en déclarant d'une part que les évaluations individuelles sont les expériences de lecture en FLS qu'ils ont le plus fréquemment vécues. D'autre part, ils ont déclaré que les pratiques collaboratives en lecture, la possibilité de faire des choix ainsi que les activités ancrées dans des tâches et lectures authentiques sont les expériences auxquelles ils ont été les moins souvent exposés dans les cours de FLS. Ces conclusions concordent d'ailleurs avec de nombreuses études concernant l'aversion des garçons pour les feuilles d'exercices en format papier, la répétition, les tâches non authentiques, l'utilisation limitée de la L2, les sujets d'étude inintéressants et les pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant (Jones et Jones, 2001 ; Carr, 2002 ; Kissau, 2006 ; Pavy, 2006).

Dans l'ensemble, les garçons des groupes de discussion ont fait preuve d'empressement à exprimer ce qu'ils pensaient de leurs expériences vécues en lecture dans les cours de FLS depuis le primaire. Les seuls moments où ils ont clairement manifesté une réticence à s'exprimer ont été lorsqu'ils devaient décrire leurs difficultés à lire en français (expériences de maîtrise négatives). Ce fut particulièrement le cas chez les élèves plus âgés. Ce contraste a fait écho aux conclusions de Smith et Whilhelm (2006) qui soulignent que les adolescents masculins préfèrent dire que lire est stupide plutôt que de démontrer leur incompetence à lire. Leurs réactions ont de toute évidence, reflété ce fait. De plus, à l'inverse, lorsqu'est venu le temps de discuter de leurs expériences de maîtrise positives, les garçons se sont révélés être beaucoup plus à l'aise, confiants, volubiles et engagés. Ce constat s'arrimait une fois de plus aux constats de Smith et Whilhelm faisant valoir que pour les garçons, le sentiment d'être compétent se retrouve toujours au cœur du plaisir et de leur engagement dans les activités dans lesquelles ils s'investissent. Somme toute, les garçons veulent se sentir compétents et comme démontré par les données du sondage, c'est dans le cadre de la lecture collaborative qu'ils se sentent le plus souvent compétents.

5.4.1 LECTURE COLLABORATIVE

Généralisant de nombreuses discussions animées chez les garçons des groupes de discussion, il apparaît que les garçons ont rarement été exposés aux *cercles de lecture* et aux *clubs de lecture* dans les cours de FLS. Les pratiques de lecture collaboratives auxquelles ils ont été le plus souvent exposés se sont avérées être des *groupes de discussions*. Or leur codage élevé a fait ressortir la confusion entourant le concept des *groupes de discussion* que les garçons appelaient des « reading circles ». Ce constat s'est d'ailleurs directement arrimé aux conclusions de Lebrun (2004) à savoir que l'expression « reading circles » est très répandue dans le milieu anglophone pour exprimer dans les faits, un regroupement d'élèves pour des fins de discussion autour de l'objet de la lecture (*Reading group*). Par conséquent, les expériences décrites et associées aux *groupes de discussions* ne signifiaient pas toujours que les garçons avaient eu l'occasion de lire collaborativement avec leurs pairs. Dans les faits, il apparaît que les garçons avaient surtout été invités à discuter avec des pairs de leur lecture une fois celle-ci complétée individuellement. Du coup, leur

compréhension du concept de *cercle de lecture* ne s'approchait pas du tout de la définition qu'en fait Daniels (2002) mais plutôt de celle qu'en ont fait Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2013) qui conçoivent ce dispositif comme un regroupement en petits groupes hétérogènes permettant aux élèves de discuter d'un texte (peu importe son type ou son genre). Faisant ressortir le fait que les discussions en grands groupes ont souvent pour effet de les laisser de côté, les garçons des groupes de discussion ont mentionné que les petits groupes de discussion leur donnent enfin une chance de pouvoir parler ce qui autrement, dans le cadre des tâches en grand groupe, s'avère trop souvent réservé aux élèves les plus performants en français. Leurs commentaires reprenaient ceux de Hébert (2019) qui souligne que les discussions en petits groupes menées par les pairs présentent de nombreux avantages sur les discussions en grands groupes ancrées dans des modèles traditionnels d'interactions entre l'enseignant et un groupe d'élèves ou un seul élève de ce groupe, ce qui a pour effet de générer moins d'occasions pour chaque élève de pouvoir s'exprimer.

Les garçons des trois groupes de discussion ont confirmé que la lecture autonome (*Reading by yourself*) est l'expérience de lecture à laquelle ils ont été le plus souvent exposés dans les cours de FLS depuis le primaire. Or, ils ont été nombreux à encenser les *groupes de discussion en petits groupes* et à exprimer combien ils souhaiteraient y être exposés plus souvent dans leurs cours de français. Leur réaction rappelait les conclusions de Carr et Pauwels (2006) qui soulignent que les pratiques d'enseignement en FLS suscitant le plus d'enthousiasme auprès des adolescents masculins sont les approches d'interactions sociales axées sur les tâches en coopération. Or, de toute évidence, les participants au sondage tout comme les participants aux groupes de discussion ont confirmé que ces pratiques collaboratives sont majoritairement absentes des cours de FLS et ce, malgré le fait que ce soit dans le cadre de ces pratiques qu'ils se sentent le plus aptes à accomplir les tâches de lecture proposées par leurs enseignants. À cet effet, l'importance accordée à la lecture collaborative par les garçons semble directement associée à deux éléments clés pour eux : la compétence et l'entraide.

5.4.1.1 COMPÉTENCE ET ENTRAIDE

Les systèmes d'entraide étant reconnus pour leurs impacts bénéfiques dans le milieu scolaire (Beaumont, Lavoie et Couture (2010), l'influence positive de l'approche collaborative entre les pairs fait l'objet d'un consensus alors qu'on observe autant en apprentissage des mathématiques que de la langue maternelle ou encore des processus d'écriture, sa grande efficacité en opposition aux approches magistrales et individuelles (Peregoy et Boyle, 2005 ; Fuchs, Fuchs et Kazdan, 1999). Il semble donc que ces contextes d'entraide pourraient contribuer grandement à construire le SEP en lecture en FLS des garçons du fait qu'ils leur donnent l'occasion de démontrer à leurs pairs leurs compétences (expérience de maîtrise positive) en plus d'être exposés au savoir-faire et aux opinions de leurs pairs (expérience vicariante) tout en assurant qu'ils reçoivent rapidement une rétroaction qui leur est signifiante (de la part de leurs pairs). Du coup, ils se retrouvent dans un contexte d'apprentissage dans lequel ils sont directement et rapidement exposés à trois des quatre sources d'influence du SEP. Les garçons se trouvent d'une part, rassurés de pouvoir compter sur la compétence de leurs pairs pour améliorer leurs compétences et d'autre part, valorisés par cette capacité de pouvoir aider un pair en mettant leurs compétences à contribution. Cette valorisation est d'ailleurs plus que bienvenue chez les adolescents qui à cette étape de leur développement, ont besoin de s'investir envers des objectifs leur permettant de ressentir un sentiment d'accomplissement (Pajares et Urdan, 2006).

Cette entraide leur sert souvent à pallier leur principale difficulté en compréhension de lecture qui relève du manque de vocabulaire en français tel qu'ils l'ont unanimement souligné. Les garçons des groupes de discussion ont par le fait même mentionné que leurs expériences de pré-tâches de lecture servant à la construction du vocabulaire en français sont quasi inexistantes depuis le début du secondaire. Cette faible exposition à de nouveaux mots en français avant la lecture et les rares occasions d'enrichir leur vocabulaire en français ont exposé le fait que la séquence de la tâche en L2 s'articulant en trois phases (préparation, exécution et post-tâche) (Ellis, 2005), est rarement suivie. Par conséquent, on remarque l'absence de pré-tâches en lecture en FLS. De surcroît, les garçons ont aussi mentionné avoir rarement été exposés à l'enseignement des différentes

stratégies de compréhension de lecture. Par conséquent, *utiliser le dictionnaire* et *surligner les mots*, sont les deux stratégies de compréhension de lecture en FLS apprises au primaire qu'ils utilisent encore le plus fréquemment. En bref, l'omission de pré-tâches de construction de vocabulaire lors des activités en lecture a un impact négatif tout comme la rareté de l'enseignement des stratégies de compréhension de lecture.

Sachant que l'apprenant en L2 a besoin de nombreuses occasions de lire, de parler de sa lecture et d'écrire, il importe que l'élève soit plongé dans un processus de littératie équilibrée. Ce processus a recours à plusieurs formes de communication (orale, écrite, ou visuelle) permettant à l'élève de lire, écrire, parler, visualiser, représenter et réfléchir (Roy, 2017, p.79) et qui le soutient avant-pendant et après la lecture. De toute évidence, dans les expériences de lecture rapportées par les garçons des groupes de discussion, ces tâches font souvent défaut. Ainsi, il appert que pour les garçons, avoir accès à leurs pairs pour mieux comprendre le vocabulaire des textes en français à lire et à avoir accès à d'autres stratégies de compréhension que les leurs, constituent une manière de pallier leur manque de préparation à ces lectures en français qu'ils ne peuvent guère choisir.

5.4.1.2 CHOIX ET SENTIMENT DE CONTRÔLE

Permettre aux adolescents de choisir leurs lectures leur procure un sentiment de liberté en plus de les encourager à faire des liens avec leurs connaissances antérieures et leurs intérêts personnels (Sturtevant et coll., 2006). Les recherches sur la motivation et l'engagement en lecture des adolescents masculins ciblent d'ailleurs l'importance du niveau de contrôle qu'ils considèrent avoir dans le cadre de leur pratique de la lecture (Wigfield et Wentzel, 2007). Dans cette même lignée, sachant que la participation active et l'engagement de la part des élèves s'amorcent souvent par la possibilité pour eux de faire des choix (Sturtevant, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alverman, 2006 ; O'Brien et Dillon, 2014), il importe de multiplier les occasions permettant aux garçons d'en faire alors qu'ils ont besoin de ressentir ce sentiment d'avoir le contrôle et d'être compétent (Smith et Wilhelm, 2006).

Nettement à l'inverse de ces recommandations, les répondants au sondage de la présente recherche ont mentionné avoir « rarement » été exposés à la possibilité de faire des choix. De plus, ces résultats ont concordé avec ceux des groupes de discussion alors que les 14 garçons ont souligné haut et fort que les choix de lecture en français ont majoritairement été ceux de leurs enseignantes⁵⁵ de français. Lors des rares opportunités qu'ils ont eu de choisir leurs lectures, ces choix se sont avérés souvent restrictifs et artificiels, due à la présélection proposée. Souvent ancrées dans un éventail limité de livres, ces suggestions de lectures ne prennent généralement pas en compte les intérêts personnels des garçons. Ainsi, miser sur une sélection variée de textes signifiants et dignes d'intérêt au lieu de leur imposer des textes littéraires traditionnels loin de leurs d'intérêts et de leur réalité de garçons (Sulkunen, 2012) s'avère être impératif. Alors que plusieurs types et genres de livres qu'ils affectionnent sont souvent jugés hors normes et ne sont pas considérés comme étant du matériel pédagogique ou littéraire (Carnet du savoir, 2009), cet éventail de choix de lecture qui intéresse les garçons est rarement représenté en classe.

À ce sujet, les garçons des groupes de discussion ont exprimé en détail, les genres et types de lecture auxquels ils avaient été exposés depuis le primaire. Majoritairement exposés à la lecture graduée au primaire, les expériences de lecture de textes narratifs et informatifs se sont révélées être les plus fréquentes pour les garçons. Les expériences de lecture de textes *descriptifs*, *ludiques* et *poétiques* ont quant à elles rarement été évoquées. Exprimant à plusieurs reprises leur souhait de pouvoir lire des textes ancrés dans les genres suivants : *action/sport/suspense*, la vérité est qu'ils en ont rarement eu l'occasion dans leurs cours de français. Leurs propos ont corroboré les résultats de plusieurs recherches sur les préférences des garçons envers les bandes dessinées, les textes humoristiques, les textes de science ou de science-fiction et les rubriques sportives des journaux (Théorêt, 2004 ; Lebrun, 2003 ; Smith et Whilhem, 2002), les textes alternatifs, tels les médias numériques, les romans illustrés et les bandes dessinées (Bitz, 2004 ; Jacobs, 2007). Dans cette mouvance, alors qu'O'Brien et Dillon (2014) soulignent que le choix de textes engageants devrait être privilégié aux traditionnels manuels scolaires, ces derniers se sont révélés

⁵⁵ Les 14 garçons nous ont mentionné n'avoir eu que des femmes comme enseignantes de FLS depuis le primaire.

omniprésents dans les expériences de lecture en FLS au secondaire des garçons des groupes de discussion. De plus, comme Millard (1997) qui soulignait que les choix de textes proposés en classe ne correspondent pas aux goûts de lecture des garçons, la situation semble avoir guère changé. Les garçons des groupes de discussion ont mentionné que les textes en français ne captaient pas leur attention et ne ciblaient pas leurs champs d'intérêt, et ce, même quand ils ne proviennent pas des manuels scolaires. Finalement, il a aussi été observé que la stratégie de compréhension *visualiser* qui occupe une place fort importante chez les garçons ne serait pas étrangère au fait qu'ils souhaitent lire des textes leur permettant de voir ce qui se passe *comme dans un film*. Cette inclinaison expliquerait leur préférence pour les types et genres de textes leur permettant de le faire et qui du même coup, les rassure sur la compréhension de ce qu'ils lisent et les encourage à poursuivre.

Somme toute, l'absence de possibilité de choisir leurs lectures et leurs partenaires de lecture en fonction de leurs intérêts personnels les affecte énormément. Les garçons le vivent comme un manque de contrôle sur ce qu'ils vivent dans les cours de français en plus de l'interpréter comme un manque de confiance à leur égard de la part de leur enseignant de français. Bref, à défaut d'avoir leur mot à dire quant aux choix et aux tâches de lectures proposés et à défaut de pouvoir ressentir un certain contrôle dans leur expérience de lecture en français, faut-il s'étonner que les garçons développent une attitude passive face à la lecture dans les cours de FLS ?

5.4.2 Synthèse des recommandations ou quand les garçons se demandent « *WHAT'S IN IT FOR ME* » ?

L'analyse des résultats provenant des échelles de mesure du sondage et des groupes de discussion a permis d'identifier des pratiques d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire. À cet effet, il est clairement apparu que le SEP en lecture en FLS des garçons ayant participé au sondage s'est avéré plus faible dans le cadre de la lecture autonome. À l'opposée, c'est dans les circonstances de lecture collaborative que leur SEP en lecture en FLS s'est révélé le plus élevé et ceci autant chez les *garçons aimant lire en français* que ceux *n'aimant pas lire en français*. Unanimes, les garçons des groupes de discussion ont aussi déclaré avoir rarement été exposés aux pratiques de lecture collaborative dans leurs cours de FLS. Les

évaluations individuelles de la lecture ont été leur lot. Les 14 participants des groupes de discussion ont par ailleurs décrit ces expériences en lecture en FLS auxquelles ils ont été exposés en plus de décrier ces pratiques qui ne les avantagent guère. Bien qu'ils aient souligné l'absence de supports multimodaux, l'absence d'authenticité des tâches et des lectures en FLS tout comme la rareté des occasions leur permettant de faire des choix ; ce qu'ils ont réclamé avec le plus de conviction s'est avéré être des activités de lecture collaborative. Cette première recommandation cible l'importance de faire de la lecture en FLS une activité sociale pour eux, ouvrant ainsi la porte aux occasions de partage d'idées et à l'argumentation entre les membres de l'équipe. Leur seconde recommandation porte sur l'importance de présenter aux garçons des défis en lecture qui tiennent compte de leurs champs d'intérêt et de la pertinence de ces défis transposés dans leur vie de tous les jours. Leur troisième recommandation souligne l'importance de leur permettre de faire des choix qui soient non seulement nombreux mais réels ; allant des choix de partenaires d'équipe aux thèmes et genres de texte. Somme toute, ces recommandations émises par eux n'ont en soi rien d'étonnant puisqu'elles abondent dans le même sens que les conclusions de recherches existantes en L1 sur la littératie des garçons et s'arriment en outre, entièrement aux conclusions de la recherche de Smith et Wilhelm (2002) qui a ciblé des garçons adolescents n'aimant pas lire en contexte de L1.

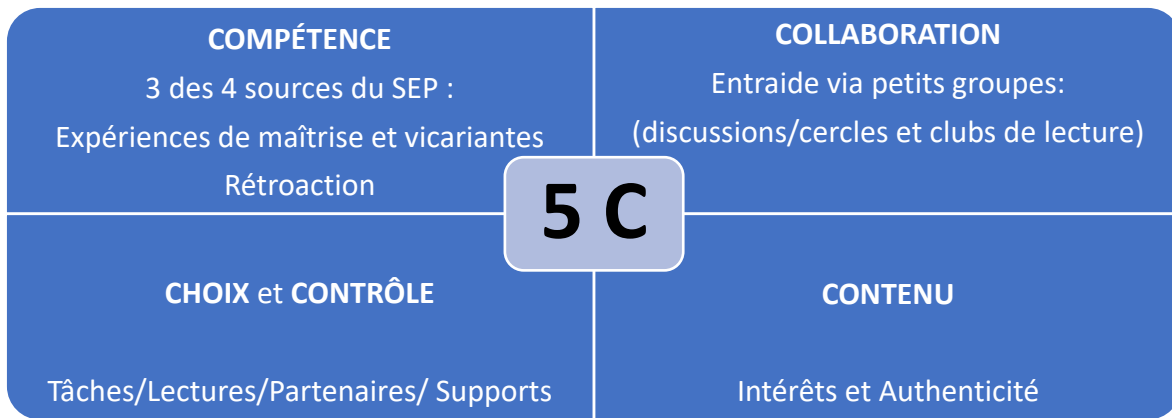
Or, dans le contexte de la présente recherche, une particularité déterminante se distingue toutefois chez les garçons en contexte de FLS. Cette particularité est ressortie lorsque les garçons des groupes de discussion ont clairement démontré leur réticence à dévoiler leurs difficultés en lecture en FLS devant leurs pairs. Expriment unanimement que ces difficultés en lecture en français qu'ils vivent sont principalement reliées à leur manque de vocabulaire, il appert que de les plonger dans une tâche individuelle de lecture en FLS sans les préparer convenablement au préalable génère chez eux non seulement un désengagement, mais les confronte aussi directement à leurs lacunes. Les garçons des groupes de discussion (particulièrement les *garçons aimant moins lire en français (n=10)*) ont d'ailleurs mentionné avoir rarement été exposés à des pré-tâches avant d'entreprendre les lectures en FLS. Or, selon Ellis (2005), on ne saurait trop insister sur l'importance de la séquence de la tâche en L2 qui s'articule en trois phases : la préparation à accomplir la tâche, l'exécution de la tâche et ce qui vient après la tâche. Par conséquent, établir

clairement ce que les apprenants devront faire (Lee, 2000) et du même coup, présenter la tâche de manière à motiver les apprenants (Dornyei, 2001) et ce, tout en les outillant adéquatement permettrait de s'assurer que les garçons ressentent un sentiment de compétence avant d'entreprendre ces tâches en lecture proposées en FLS. Somme toute, aucune tâche en lecture en FLS ne devrait leur être proposée sans qu'une séquence d'enseignement n'ait été conçue au préalable, séquence dans laquelle leurs connaissances antérieures, leurs intérêts et besoins en matière de connaissance du vocabulaire et de stratégies de compréhension de lecture auront été pris en compte.

La vérité étant que les expériences de lecture en français des élèves en FLS ont majoritairement pour point de départ la salle de classe, c'est donc sur ce qui s'y passe qu'il faut miser. Le sachant, les garçons des groupes de discussion ont réclamé haut et fort que ces pratiques d'enseignement misent sur les pratiques collaboratives (lecture partagée et guidée) qui leur permettraient d'échanger avec leurs pairs. Ces pratiques collaboratives ont pour effet d'encourager à la fois la construction du vocabulaire en contexte, le partage entourant les stratégies de compréhension en lecture en ayant comme toile de fond, les connaissances antérieures et les intérêts de chacun. De plus, tel que mentionné précédemment, dans le cadre de ces pratiques dynamiques axées sur les interactions, les pratiques collaboratives en lecture ont pour effet de mettre à contribution, trois des quatre sources d'influence du SEP sont alors (l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante et la rétroaction). Favorisant l'entraide entre les pairs qui est valorisante pour les garçons, ces pratiques collaboratives auraient aussi pour effet de multiplier les occasions pour eux de faire des choix, ce qui accentuerait aussi leur sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qu'ils vivent dans la classe de français. Somme toute, il appert que les pratiques collaboratives auraient pour effet de favoriser le SEP en lecture des garçons du secondaire du fait qu'elles permettent de mettre à contribution ces caractéristiques présentées comme les **5C** (voir [Figure 8](#)).

Figure 8

5C pour favoriser le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire



5.5 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette étude se veut une contribution aux rares études qui ont jusqu'ici étudié le SEP en lecture en L2 en plus d'amorcer la recherche portant spécifiquement sur le SEP en lecture chez les garçons en contexte de FLS au secondaire. La section qui suit présente d'ailleurs les apports et les limites de la présente recherche relativement aux différents milieux impliqués : scolaire, scientifique et social.

5.5.1 MILIEU SCOLAIRE

La présente recherche s'est penchée spécifiquement sur le double défi auquel doivent faire face les enseignants de FLS au secondaire : engager des garçons à lire en français alors que ces derniers sont nombreux à entretenir depuis des années une désaffection à la fois envers la lecture et l'apprentissage du français. Ce faisant, il importe que les enseignants en poste et futurs enseignants de FLS soient conscientisés à ce double défi et comprennent que le SEP en lecture joue un rôle plus déterminant dans l'effort que les garçons mettront à lire que ce n'est le cas pour les filles (Logan et Medford, 2011).

Ainsi, la présente recherche permet tout d'abord de sensibiliser aux écarts récurrents entre les filles et les garçons en matière de réussite en lecture. Tandis que ces derniers affichent toujours moins d'intérêt à lire que les filles, ce phénomène observable

autant à l'échelle internationale que provinciale explique l'urgence de trouver des moyens permettant aux garçons de développer une attitude plus positive envers la lecture (OCDE, 2015). Au Québec, sachant qu'en vertu de l'article 209.1 de la Loi sur l'instruction publique, chaque commission scolaire se doit d'établir un plan d'engagement vers la réussite (Québec, 2020), il appert qu'au cours des dernières années, plusieurs plans stratégiques des commissions scolaires anglophones ont fait état des défis liés à ces écarts de réussite entre les filles et les garçons (EMSB, 2019 ; CQSB, 2018). À cet effet, « *des objectifs, des moyens, des indicateurs, et des moyens d'évaluation déterminés par les membres de l'équipe locale pour chaque cible du Programme* » (MEES, 2020) doivent être intégrés à ce plan, exigeant du milieu scolaire de s'appuyer sur des preuves scientifiques connues pour prendre des décisions pédagogiques jugées prometteuses et adaptées aux besoins des élèves.

Dans cette mouvance, la présente recherche appuiera le milieu scolaire dans cette démarche. Du fait que les enseignants de L2 doivent tenir compte des dernières recherches dans les domaines de l'enseignement en L2 (Le Bouthillier et coll. 2013) et du fait que les plans de réussite des commissions scolaires anglophones impliquent directement les enseignants, il importe que les résultats de la présente recherche soient entendus par les principaux acteurs du milieu scolaire et de l'enseignement du FLS. Mettant en lumière que l'enseignement de la lecture en FLS au secondaire reste principalement traditionnel et étroitement arrimé aux manuels scolaires sur support papier, en plus d'être peu différencié, partager les résultats de la présente recherche revêt donc tout son sens. De surcroît, communiquer ce que pensent les garçons du secondaire au sujet de leurs expériences de lecture en FLS aura pour effet d'encourager une réflexion allant au-delà de l'analyse de leurs résultats aux épreuves standardisées en lecture en FLS. En effet, donner accès à ce que ces garçons vivent, pensent et ressentent lorsqu'ils doivent lire en français, a certes permis de mieux comprendre ce qui sous-tend leur désengagement envers la lecture dans les classes de FLS et de cerner ce qui y fait défaut. Communiquer le fruit de leurs réflexions permet non seulement de sensibiliser à ce vécu des élèves des classes de FLS et plus particulièrement à celui des garçons mais a aussi pour effet de mettre en lumière l'importance de s'intéresser à leur SEP en lecture. Ultiment, les résultats de la présente étude permettent de cerner les pratiques d'enseignement de la

lecture en FLS vécues chez les élèves du secondaire, mettant en lumière celles faisant défaut et celles susceptibles de favoriser le SEP en lecture en FLS chez les garçons. Finalement, les résultats obtenus encouragent fortement d'instaurer des pratiques d'enseignement de la lecture en FLS empreintes de flexibilité et différenciation arrimées aux caractéristiques de ces tâches qui semblent favoriser le SEP en lecture des garçons soit les 5 C (*compétence, contenu, collaboration, choix et contrôle*).

5.5.2 MILIEU SCIENTIFIQUE

Tandis qu'aucune recherche jusqu'ici, ne s'était intéressée spécifiquement au SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS, cette recherche avait une visée exploratoire. Dans un premier temps, la mesure de ce SEP en lecture en fût donc la pierre d'assise. Ainsi, l'originalité de la présente recherche est d'avoir procédé à la création et à la validation d'une échelle de mesure du SEP en lecture en FLS. Dans un deuxième temps, une autre retombée marquante de cette étude s'est avérée être la suivante : avoir donné la parole aux garçons du secondaire au sujet de leurs expériences de lecture en FLS vécues depuis le primaire. Cet apport a permis de contribuer à mieux faire connaître divers portraits de garçons des classes de FLS du secondaire soit celui des garçons *aimant plus lire en français* et celui de ceux *aimant moins lire en français*, le tout permettant de contribuer aux études actuelles qui montrent l'importance de la flexibilité et de la différenciation pédagogique.

Finalement, identifier les expériences antérieures en lecture en FLS auxquelles les garçons ont été exposés depuis le primaire s'est révélé fort éclairant pour mieux comprendre leur désengagement. En nous appuyant sur les résultats présentés dans cette étude, nous avons ciblé différents besoins évoqués par les garçons, notamment leur besoin criant de vivre des activités en lecture collaborative dont l'impact favorable auprès des garçons a été recensé à maintes reprises dans la recherche en L1 (Brozo, 2010 ; Daniels, 2002 ; Hébert, 2009 ; Lévesque et Lavoie, 2008 ; Jolicoeur et Cormier, 2015). En bref, ces résultats nous ont permis de constater que vivre les activités de lecture collaborative ont aussi un impact favorable auprès des garçons en contexte de L2.

De toute évidence, sur le plan scientifique, des méthodes de recherche complémentaires à celle que nous avons utilisée pourraient permettre d'illustrer encore plus en détail ce que vivent les garçons du secondaire en matière d'expériences en lecture en FLS au secondaire. Nous pensons ici à l'observation en classe. Basée sur l'approche ethnographique servant à cartographier le terrain, cette approche est particulièrement utile pour avoir cette vue de l'intérieur en ciblant l'expérience des participants, cette vue permettrait de mieux saisir les enjeux et les phénomènes émergents (Dornyei, 2007). Ces observations permettraient aussi de réellement voir les pratiques d'enseignement de la lecture utilisées par les enseignants en FLS au secondaire. De plus, des entretiens de suivi pourraient être menés auprès d'enseignants en FLS à ce sujet. Finalement, mettre en place des recherches-actions pour accompagner les enseignants en FLS du secondaire désireux de favoriser le SEP en lecture en FLS des garçons par le biais de leurs pratiques d'enseignement permettrait un accompagnement qui favoriserait la transformation des pratiques d'enseignement en matière de littératie des garçons en FLS au secondaire.

5.5.3 MILIEU SOCIAL

L'avance des filles sur les garçons en matière de capacité de repérage d'information et d'inférence (dans 47 pays), puis de leur capacité à intégrer, interpréter et évaluer ce qu'elles lisent (dans 48 pays) (PIRLS, 2016) s'avère récurrent et reste une préoccupation internationale. Chez les filles et les garçons canadiens âgés de 15 ans, cet écart de 26 points en compréhension de lecture (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung, et Muhe, 2016) équivaut à un écart de pratiquement une année entière de scolarité, un constat fort inquiétant. Dans cette même lignée, on remarque qu'au Québec, cet écart de réussite entre garçons et filles est bel et bien présent autant dans le secteur français qu'anglais (MEES, 2020) et ce, dans des proportions similaires. Alors qu'en amorce de cette thèse, l'importance d'accorder une attention particulière aux jeunes garçons et d'identifier la littératie comme étant un élément fondamental de leur réussite scolaire (MEES, 2017) a été mentionné, il reste que cette attention à leur accorder doit inclure les garçons des écoles anglaises. Or pour ce faire, il importe de prendre en compte leur réalité, ce que la présente étude a cherché à faire. Sachant que l'apprentissage de la lecture se trouve à être la bête noire de plusieurs garçons en contexte d'apprentissage du FLS, poser un regard sur la formation en FLS qu'ils reçoivent s'avérait donc essentiel.

Considérant que les écoles de langue anglaise ont pour mandat de protéger et de promouvoir la vitalité de la minorité anglophone du Québec (Ciamarra et Lamarre (2021), il appert que le programme de français langue seconde a quant à lui, le mandat d'amener l'élève du secteur anglophone à participer à la vie de la communauté francophone du Québec, à y évoluer sur le plan personnel, social et professionnel, et à permettre à ces élèves de prendre leur place dans la société (MELS, 2006). De toute évidence, cet objectif n'est pas entièrement atteint puisque les anglophones du Québec âgés de moins de 24 ans sont nombreux à avoir le sentiment d'avoir des compétences en français insuffisantes pour le monde du travail (ABEE, 2018) et par conséquent, plusieurs souhaitent quitter le Québec pour faire carrière ailleurs au Canada ou à l'international (ABEE, 2018; Clemens, Labrie et Emes, 2016 cités dans *Ciamarra et Lamarre, 2021*). De toute évidence, il n'est donc pas seulement question ici de s'assurer que les garçons inscrits dans les écoles secondaires anglaises du Québec réussissent mieux dans le cadre de leur cours de français et obtiennent de meilleures notes en lecture. Il s'agit aussi de s'assurer que leurs expériences vécues dans la classe de FLS s'arriment mieux aux visées ministérielles qui parlent de l'importance d'une intégration harmonieuse de l'élève de l'école anglophone au sein de la société pluraliste d'expression française qu'est le Québec (MELS, 2006).

Somme toute, dès le départ, cette démarche de mieux comprendre le désengagement des garçons envers les activités en lecture dans les classes de FLS en a interpellé plus d'un. Il a été constaté que le sujet de la recherche a touché une corde sensible chez les enseignants en FLS du secondaire qui ont été approchés. Dès la problématique de la présente recherche, les caractéristiques du désengagement des garçons du secondaire envers l'apprentissage du FLS au Canada ont été mises en relief avant de se pencher plus spécifiquement sur leur désengagement envers la lecture. Le rapport '*L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*' (OCDE, 2015) soulevait d'ailleurs la question centrale suivante : '*Pourquoi à l'âge de 15 ans, les garçons sont-ils plus susceptibles que les filles de ne pas parvenir à atteindre le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit?*'. À la suite de la présente recherche, il apparaît essentiel de souligner que des interventions s'avèrent nécessaires particulièrement en matière d'enseignement de la

lecture en contexte de FLS pour engager les garçons dans les tâches de lecture et favoriser leur motivation à lire en français.

Plus particulièrement en matière de pratiques d'enseignement, il est clair que l'absence des pratiques collaboratives dans les cours de FLS ont engendré un pessimisme chez les garçons comme l'a si bien exprimé cet élève de 1^{ère} secondaire : « *When we used to read together in grades, like, (...) when we were younger... It used to be a lot of fun, and it gave us ...build our confidence because we were together to read a book. But we don't do that anymore. Everybody just read by themselves, independently, and it is always just going to stay the same and it is not making us feel more confident* ». Entendre le défaitisme avec lequel cet élève entrevoit la suite de ses expériences de lecture en FLS jusqu'à la fin du secondaire n'a rien de rassurant, surtout lorsque l'on considère que ce garçon inscrit dans le programme enrichi a déclaré qu'il *aime lire en français*. Ce garçon exprime non seulement l'impact qu'ont ces pratiques d'enseignement de la lecture sur son SEP en lecture mais aussi sa nostalgie pour les expériences collaboratives de lecture vécues au primaire lui ayant permis de développer son SEP et son plaisir à lire en français. *Ra.* n'est malheureusement pas le seul garçon à exprimer un pessimisme face à ses expériences de lecture en FLS. Un garçon de troisième secondaire, Lu.1, a tenu à expliquer que malgré son désengagement actuel à lire en français, il n'en a pas toujours été ainsi : « *One time, in Elementary school...in like grade 4... 5 maybe... we all got together and then we chose this one book about pandas and then we just read it. That's was the only time that I did that and then, the only time I did enjoy reading in French. Really! (...) I REALLY enjoyed it! So, I think that would help to make us feel good about reading (in French)* ».

De toute évidence, il serait important de s'assurer de mettre à contribution les pratiques d'enseignement qui les interpellent, et ce, même à l'approche de la fin du secondaire. En effet, il n'est jamais trop tard pour permettre aux garçons de vivre des expériences de lecture en FLS authentiques, collaboratives, engageantes et leur permettre de faire des choix en plus de leur présenter des genres et des thèmes qui captent leurs intérêts et les interpellent. Finalement, se questionner sur les investissements faits en matière d'accessibilité aux livres et textes en français proposés aux garçons dans les écoles secondaires anglophones s'avère important. Est-ce une priorité ou un exercice d'achats fait

une fois aux 10 ans? Quel garçon passionné par les voitures sera intéressé de lire le *Guide de l'auto* vieux de dix ans? En quoi une édition vieille de 8 ans du *Livre Guinness des records* exercera un quelconque attrait auprès des garçons? La société doit encourager activement les garçons à lire. Une façon d'y arriver est de leur permettre de constater le renouvellement des livres et textes qu'on leur propose, l'accessibilité à des supports variés de lecture et aussi de les exposer plus souvent à des modèles masculins lecteurs, ces occasions se révélant rarissimes en contexte de L1⁵⁶ bien que Lévesque et Lavoie (2007) recommandent cette exposition, de toute évidence cette exposition reste rarissime en contexte de FLS et qui mériteraient aussi d'être étudiée et remédié.

5.5.4 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de la présente recherche, la section qui suit fait état des limites rencontrées qui sont en lien avec les outils de collecte de données. En premier lieu les limites du sondage portant sur les échelles de mesure sont présentées. En deuxième lieu, les limites liées au nombre de participants sont évoquées. Finalement, les limites en lien avec les questions ayant articulé les groupes de discussion sont abordées.

5.5.4.1 Échelles de mesure du SEP et de fréquence d'exposition du sondage

Les analyses confirmatoires et exploratoires des échelles n'ayant pas permis de faire ressortir la dimension multifactorielle sur laquelle s'était appuyé le processus d'élaboration des deux échelles de mesure (SEP et Fréquences) du sondage se sont avérées un défi nécessitant de faire face à cette limite méthodologique et ont constitué un défi de taille. Ainsi, de toute évidence, si l'on souhaite la reprendre ces deux échelles de mesure dans une étude ultérieure, celles-ci devront faire l'objet d'une refactorisation et d'une réduction d'items. De surcroit, il nous a été impossible de croiser les résultats de mesure du SEP lié à la *lecture autonome* et aux *genres et types* de textes avec des résultats exprimant la fréquence d'exposition à ces expériences (les items y faisant référence dans l'échelle des fréquences ayant été retirés lors de la 3^e validation du sondage, le sondage s'étant avéré trop long). Les groupes de discussion ont toutefois compensé ces absences de données : les 14 participants ayant exprimé que l'expérience de lecture à laquelle ils avaient été le plus

⁵⁶ Selon les nombreux travaux de Martino (1994 a, 1994b, 1995a, 1995b, 1995c, 1998)

souvent exposés a été la lecture autonome (*Reading by yourself*) au cours de laquelle des textes narratifs et informatifs leur ont été majoritairement proposés. Somme toute, dans l'état actuel des choses ; voilà où nous en sommes.

5.5.4.2 Nombre de participants au sondage

Selon Dornyei (2007), les recherches impliquant des analyses de facteurs multivariées nécessitent au moins 100 participants alors que les procédures comparatives et expérimentales nécessitent un minimum de 15 participants dans chacun des groupes. De toute évidence, le nombre d'élèves de 1^{ère} secondaire à 3^e secondaire ayant participé au sondage (142 participants) était conforme à cette norme tout en démontrant une répartition suffisante de garçons (56) et de filles (86). Or, nous entretenons une certaine réticence en ce qui a trait au faible nombre de participants en 2^e secondaire du programme Base (4 garçons et 6 filles) ainsi qu'au faible nombre de répondants inscrits dans le programme Enrichi en 3^e secondaire (7 filles). L'exercice nous incite toutefois à recommander de reprendre cette étude plus en profondeur pour arriver à des conclusions plus solides. Pour ce faire, il importe qu'une mesure du SEP en lecture FLS soit effectuée à partir d'une représentation d'élèves proportionnelle à chacun de ces trois niveaux scolaires et à chacun des programmes de FLS (Base et Enrichi) offerts dans les écoles anglaises du Québec et de prendre en compte les caractéristiques spécifiques et le niveau de difficulté des textes lus en base versus ceux lus dans le cadre du programme enrichi.

Ultimement, reprendre la présente étude en cherchant à obtenir un plus grand échantillon comptant cette fois-ci des participants des différentes provinces canadiennes constitue selon nous, la prochaine étape à la recherche dans ce domaine et permettrait d'examiner dans une perspective pancanadienne, le SEP en lecture des garçons du secondaire en contexte de FLS. Ainsi, que ce soit à grande échelle (provincial ou par district scolaire) ou à petite échelle (une seule école), les milieux scolaires pourraient par exemple, via une plateforme comme *OurSCHOOL*⁵⁷, sonder leurs élèves afin de mieux comprendre les

⁵⁷ *OurSCHOOL* (anciennement *Tell Them from Me*) est une plateforme qui propose un système d'évaluation qui mesure une variété d'indicateurs qui ciblent l'engagement et le bien-être des élèves, ainsi que le climat de la classe et de l'école. (<https://thelearningbar.com/ourschool-survey/>)

expériences de lecture en FLS qu'ils vivent dans les cours de français et par le fait-même, permettre aux différents intervenants en FLS de ces milieux de prendre le pouls de l'engagement des garçons envers la lecture en FLS et même, de mesurer le SEP en lecture de ces derniers. Parallèlement, entreprendre une recherche auprès d'élèves inscrits en FLS base et en enrichi en leur donnant une tâche de lecture individuelle suivi d'une autre en pratique collaborative et de les sonder immédiatement à l'aide d'un questionnaire de mesure du SEP en lecture en FLS constituerait, de toute évidence, la suite logique à la présente étude, le tout suivi par une discussion en anglais se rattachant à leur expérience.

5.5.4.3 Questions des groupes de discussion

Certaines limites méthodologiques ont été relevées par rapport à la façon dont les groupes de discussion ont été menés. Par moments, les entrevues de groupes de discussion ont été menées de la même façon que des entrevues individuelles surtout auprès des *élèves de 1^{ère} secondaire qui aiment lire*. Les questions de ce groupe de discussion ont été posées une par une et à chaque fois les participants ont été sollicités pour répondre afin de recueillir des données complètes. Or, cette démarche pourrait être attribuée au fait que ce groupe de discussion était le seul réunissant des élèves provenant de classes différentes. Les élèves semblaient intimidés d'avoir à exprimer leurs opinions devant des élèves qu'ils ne connaissaient pas. Ils s'exprimaient avec réticence. Or, fort heureusement, cette situation ne s'est pas produite auprès des autres groupes de discussion alors que les élèves ont démontré dès leur arrivée, une complicité des plus apparentes. Somme toute, considérer la cohésion entre les participants s'est révélée une dimension importante à considérer quand on souhaite créer un climat de discussion favorisant les confidences des participants. Finalement, dans le feu de l'action, les questions d'entrevue des groupes de discussion n'étaient pas suffisamment ouvertes par moments, ce qui a entraîné une quantité restreinte de données sous forme de réponses expéditives. Ce qui nous emmène à suggérer de procéder à une collecte de donnée sur une plus longue période, ce qui permettrait de suivre des apprenants au cours de leur apprentissage du FLS au secondaire (que ce soit sur plusieurs mois ou à travers une année scolaire entière) et ce, non seulement via des groupes de discussion mais aussi via des entretiens individuels qui pourraient avoir comme point

de départ des passages d'un journal de lecture. Somme toutes, ces différentes avenues pour sonder ces expériences vécues par les garçons en lecture en FLS devraient être envisagées.

CONCLUSION

Si le SEP des lecteurs ne leur permet pas de se sentir aptes à accomplir une tâche en lecture, leur perception de la lecture scolaire en sera directement affectée, leur faisant identifier cette tâche comme étant difficile, ce qui détériorera leur motivation à lire (Guthrie, Klauda et Ho, 2013). Ces croyances liées au SEP en lecture auraient d'ailleurs un plus grand impact chez les garçons chez qui ces croyances joueraient un rôle plus significatif dans leur effort qu'ils mettent à lire que ce n'est le cas pour les filles (Logan et Medford, 2011). Afin d'aborder ce double défi du désengagement des garçons dans les cours de FLS du secondaire, la piste de questionnement au sujet des pratiques d'enseignement en FLS proposé par Kissau et Turnbull (2008) a été reprise spécifiquement dans la perspective des pratiques d'enseignement de la lecture afin de comprendre en quoi elles peuvent favoriser le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire.

Afin d'atteindre le premier objectif de recherche, il importait de mesurer le SEP en lecture en français des garçons du secondaire. Pour y arriver, concevoir une échelle de mesure du SEP en lecture en FLS s'est avéré nécessaire du fait qu'il n'en existait aucune. Cette démarche exploratoire a présenté des défis et des limites tel qu'exposé précédemment. Nous avons toutefois réussi à mesurer le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire et à le comparer à celui des filles. De plus, il a été possible d'identifier les circonstances de lecture collaborative comme celles dans lesquelles les garçons du secondaire ressentent un SEP en lecture plus élevé. En ce qui concerne le deuxième objectif de recherche (identifier la fréquence d'exposition aux pratiques d'enseignement et expériences antérieures en lecture en FLS vécues depuis le primaire), les résultats ont révélé que les répondants au sondage et les participants aux groupes de discussion ont majoritairement été exposés à des tâches magistrales individuelles de lecture en FLS. Ces tâches de lecture consistaient à lire de manière autonome et compléter individuellement des évaluations en compréhension de lecture. De plus, il ressort de cela que les lectures proposées aux élèves ont rarement eu recours à des supports multimodaux, provenaient

majoritairement de manuels scolaires ou de lectures graduées en FLS sous forme de support papier, étaient rarement authentiques en plus de rarement mettre à contribution les champs d'intérêt des garçons.

De toute évidence, explorer les liens entre le SEP en lecture en FLS des garçons du secondaire et les pratiques d'enseignement de la lecture en FLS a permis d'identifier des phénomènes émergents provenant du croisement des résultats entre les deux échelles de mesure du sondage et des résultats provenant des groupes de discussion. Les résultats du sondage de la présente recherche ont tout d'abord permis d'observer un lien entre la faiblesse du SEP en lecture des garçons dans les circonstances de lecture autonome, leur SEP supérieur dans des circonstances de lecture partagée et guidée et la fréquence des expériences de lecture individuelle en FLS vécues par ces garçons depuis le primaire. Ces résultats ont un poids pédagogique important du fait que 14 garçons se sont exprimés au sujet de leurs expériences de lecture vécues en FLS depuis le primaire. Alors que Brozo (2010) souligne l'importance d'écouter et d'entendre les garçons lorsqu'ils s'expriment au sujet de ce qu'ils aiment lire, il s'avère tout aussi important de bien les écouter et les entendre lorsqu'ils partagent leurs préférences en matière d'apprentissage de la lecture en contexte de FLS. Selon Biancarosa et Snow (2006) deux catégories d'interventions sont à prendre en compte si on souhaite intervenir efficacement auprès des élèves : les pratiques d'enseignement et les ressources utilisées.

Dans cette même lignée, il importe de souligner que les garçons ayant pris part aux groupes de discussion ont largement commenté les impacts favorables de la lecture collaborative, l'authenticité des tâches et des lectures ainsi que la mise à contribution de leurs intérêts dans les genres et les types de textes proposés ainsi que des occasions pour eux de faire des choix ; des pistes que les garçons ont grandement encouragées à suivre. Alors que chez la majorité des adolescents de 12 à 18 ans éprouvant des difficultés en lecture, ces difficultés découlent surtout de leur concept de soi négatif en tant que lecteur (Garbe, Holle, et Weinhold , 2010), les pratiques d'enseignement efficace de la lecture doivent tout d'abord permettre la construction du SEP de ces lecteurs adolescents (Garbe, 2017) ce qui s'avère particulièrement important auprès garçons sur qui le SEP en lecture exerce une plus grande influence que chez les filles (Logan et Medford, 2011).

Dans le cas de la présente recherche, les garçons comme les filles ont déclaré avoir vécu les mêmes expériences en lecture en FLS. Somme toute, ils n'ont pratiquement jamais été exposés à des pratiques de lecture collaborative et ont majoritairement été exposés à des tâches de lecture individuelles souvent liées à des évaluations de la compréhension de lecture, le tout via des supports en papier. Par conséquent, si les filles et les garçons ont vécu les mêmes expériences en lecture en FLS, pourquoi les garçons ressentent-ils un SEP en lecture plus faible que celui des filles? Une réponse à cette question semble tout d'abord émergé des conclusions de la recherche de Logan et Medford (2011) qui parlent d'une relation réciproque plus étroite entre la motivation intrinsèque à lire des garçons et leur SEP en lecture que ce n'est le cas pour les filles. Expliquant que le succès en lecture chez les garçons dépendrait davantage de leur motivation et de leur SEP en lecture que ce n'est le cas chez les filles alors que le SEP en lecture jouerait un rôle plus significatif dans l'effort que les garçons mettent à accomplir les tâches en lecture que ce n'est le cas chez les filles (Logan et Medford, 2011). Or, bien qu'elle ait aussi identifié un écart de SEP en lecture entre les filles et les garçons, la présente recherche quant à elle, le démontre pour une première fois dans un contexte de FLS au secondaire en plus de pousser plus loin la démarche afin d'explorer ce SEP ressenti à la lumière des expériences antérieures en lecture. Révélant aussi que le SEP en lecture des garçons est à son plus haut niveau dans le cadre des tâches collaboratives, ce SEP a été directement associé aux tâches de *lecture partagée et guidée* qui leur permettent de s'entraider et d'enrichir leurs connaissances liées au vocabulaire ainsi qu'à s'exprimer sur des sujets d'intérêts et signifiants pour eux.

Dans cette lignée, la présente recherche démontre que les garçons semblent avoir subi les conséquences de l'absence de pratiques collaboratives d'une manière plus marquée que les filles tandis qu'ils démontrent d'une manière plus significative un besoin de lire en français via des tâches en *lecture partagée et guidée*. Ce constat observé au sein des trois groupes de discussion s'est d'ailleurs démarqué chez les *garçons de 3^e secondaire aimant moins lire en français*. Exprimant leur exaspération d'être exposés aux mêmes expériences de lecture depuis le début du secondaire, ils ont unanimement pratiquement crié en mentionnant que le contexte le plus engageant et aidant pour eux lors des tâches de lecture est de pouvoir INTERAGIR avec leurs pairs au sujet de ce qu'ils lisent en français, un souhait exprimé tant par les six représentants de ce groupe que par leurs cadets de 1^{ère}

secondaire au sein des deux autres groupes de discussion. De toute évidence, les propos des participants de chaque groupe de discussion ont été fort transparents, articulés, pertinents et combien éclairants. Les garçons de 3^e secondaire sont aussi ceux qui en avaient le plus à dire sur ces expériences vécues en lecture dans leurs cours de français depuis le primaire. Alors que leurs cadets ne comptaient que six mois d'expérience au secondaire, ces élèves plus vieux posaient un regard rétrospectif sur leurs expériences de lecture en FLS vécues depuis le début du secondaire. Tandis que parmi eux se trouvaient les garçons ressentant le plus grand désengagement envers la lecture en français et le plus faible SEP en lecture en FLS, ces garçons étaient toutefois reconnaissants que l'on s'intéresse à ce qu'ils avaient vécu jusqu'ici dans leurs cours de français. Ils l'ont clairement démontré en contribuant à un partage empreint de réflexion et de profondeur qui constitue une contribution considérable à la recherche de ce domaine. Bref, ils ont exprimé sans détour ce dont ils avaient besoin en matière de lecture dans les cours de FLS pour se sentir engagés. Il leur a fallu du courage pour enfin dire tout haut ce qu'ils pensaient et ressentaient tout bas. Il faut maintenant AGIR en conséquence car ne pas le faire équivaldrait à donner raison au désengagement qu'ils ressentent lorsqu'ils doivent lire en français.

Références bibliographiques

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2017) sous la direction de Sylvie Roy, *L'immersion en français au Canada, guide pratique de l'enseignant* (3^e édition). Chenelière Éducation.

Adé, D. (2011). L'enseignant comme « designer » de dispositifs d'enseignement/apprentissage. Colloque international INRP. *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Université de Rouen.

Advisory Board on English Education (ABEE) (2018). *Plus ça change, plus c'est pareil: Revisiting the 1992 Task Force Report on English Education in Québec*.

Albers, P et Sanders, J. (2010) (Dir.) Literacies, the Arts and Multimodality. *National Council of Teachers of English*.

Alexander, P. A. et Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*. (3), 285-310.

Alipour, A. (2016). Cooperative versus Collaborative Learning. *International Journal of Research in Linguistics. Language Teaching and Testing*. 1 (4), 153-158.

Anadon, M. et Savoie-Zajc (2009). Introduction L'analyse qualitative des données. Dans Anadon, M. et Savoie-Zajc (dir.). *Recherches Qualitatives. L'analyse qualitative des données. Association pour la recherche qualitative*. 28 (1).

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. et Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*. 40 (3).
<http://www.jstor.org/stable/3699449>

August, D. et Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Lawrence Erlbaum Associates.

Aronson, M. (2001). Exploding the myths: the truth about teenagers and reading. *Scarecrow studies in young adult literature*. (4) Scarecrow Press.

Baker, L. et Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, (34), 452-477. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychology Review*. 84 (2).

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, (13), 195-199.
[https://doi.org/10.1016/0005-7916\(82\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0005-7916(82)90004-0)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. (28),117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an Agentic perspective. Dans Pajares, F. et Urdan, T. (dir.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (5), 1-43. Information Age Publishing.

Bandura, A. (2007) Reflections on an agentic theory of human agency. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. (10),995-1004.

Bandura, A., et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.

Battistich, V., Solomon, D. et Delucchi, K. (1993) Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. *The Elementary School Journal*. (94), 19-32.
<https://doi.org/10.1086/461748>

Baribeau, C. (2009) Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 133-148. *L'analyse qualitative des données*. 28(1), 133-148.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Université Laval, Québec.

Behizadeh, N. (2015) Engaging students through authentic and effective literacy instruction. *Voices from the Middle*. 23 (1).

Biancarosa, C., et Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Alliance for Excellent Education.

Biddulf, J. (2002). *The guided reading approach: theory and research*. Learning Media. Wellington.

Bitz, M. (2007). The Comic Book Project: Forging Alternative Pathways to Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 47 (7), 574-586.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*. 3(1), 1-35.

Blair et Sanford (2002). *Engendering Public Education: Single-Sex Schooling in Western Canadian Contexts*. Dans Datnow, A. et Hubbard, L. (dir.) *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single Sex and Coeducational Schooling*. Routledge Falmer Press. 90-108.

Bong, M. et Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review* (15) 1-40.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>

- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? Dans Pajares, F. et Urdan, T. (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 287-305. Information Age Publishing.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*. (101), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0015945>
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130 (3), 353-363. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., et Larrivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school aged students. *International Journal of Behavioral Development*. (14), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1177/016502549101400203>
- Bouffard, T. (2018, 16 novembre). Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et de l'enseignant : la source de leur motivation et de leur réussite. *Journée pédagogique nationale en formation professionnelle*. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Lévis. <https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/JPNFP-Bouffard-2018-.pdf>
- Bourgoin, R. (2014). *Reading Strategies: At Risk and High Performing Immersion Learners*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), University of Minnesota.
- Boyer, M.-C. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons de A à Z*. Compte-rendu d'une recherche-action collaborative auprès de garçons de milieux défavorisés.
- Brown, J. D. (2005) *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Brozo, W. G., (2010). The Role of Content Literacy in an Effective RTI Program. *The Reading Teacher*. 64 (2), 147-150. <https://doi.org/10.1598/RT.64.2.11>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Burrows, L. (2016). Retrospective and current levels of self-efficacy in Japanese learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6 (1). <https://doi.org/10.17509/ijal.v6i1.2659>
- Burrows, L. (2013). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy*. Thèse de doctorat. Temple University. Philadelphie.
- MELS (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages. *Français, langue seconde Programmes de base Programmes enrichis*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cambria, J., et Guthrie, J. T. (2010). Motivating and Engaging Students in Reading. *The New England Reading Association (NERA) Journal*. 46 (1).
- Canadian Parents for French (CPF), (2014). *Attrition from French-Second-Language programs*. Repéré à : <https://cpf.ca/en/files/Understanding-Attrition-from-French-Immersion-Programs.pdf>
- Canadian Parents for French (CPF), (2018). *French as a second language enrolment statistics 2012-2013 to 2016-2017*. <https://cpf.ca/en/files/Enrolement-Stats-2018-web-1.pdf>

- Cantey, C., Bach, J., et Bickmore, S.T. (2009). Why we read what Middle school boys are reading. *Signal Journal*. 33 (1), 3-7.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français s'en porte mieux. *Correspondance*, 5 (3), 10-12, site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)
- Carr, J. et Pauwels, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. New York, Palgrave MacMillan.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman.
- Catterson, A. K., & Pearson, P. D. (2017). A close reading of close reading: What does the research tell us about how to promote the thoughtful interrogation of text? Dans K. A. Hinchman & D. A. Appleman, *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (457-476). Guilford.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw Hill.
- Chamot, A.U., et O' Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison Wesley Longman.
- Chen, C., Lee, S.Y. et Stevenson H. W. (1995), Response Style and Cross-Cultural Comparisons of Rating Scales Among East Asian and North American Students. *Psychological Science*. 6 (3).
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. McGraw Hill.
- Chui, M.M. et McBride-Chang, C. (2006). Gender, context and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific studies of reading*. 10 (4), 331-362.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Chuy, M. et Nitulescu, R. (2009). *Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage*. Document de recherche. Conseil des ministres de l'Éducation, Canada.
- Ciamarra, N. et Lamarre, P. (2021) Issues of bilingual education in Quebec's English-language schools. *Education Research Brief no.6, Quebec English-Speaking Communities Research Network (QUESCREEN)*. Concordia University.
- Clark, C. et Burke, D. (2012). *Boys' Reading Commission. A review of existing research to underpin the Commission*. London: National Literacy Trust.
- Clark, A. et Trafford, J. (1995). Boys into Modern Languages: An Investigation of the Discrepancy in Attitudes and Performance between Boys and Girls in Modern Languages. *Gender and Education*. 7 (3), 315-25.

Clemens, J., Labrie, Y. et Emes, J. (2016). *La migration interprovinciale au Canada : les Québécois votent avec leurs pieds*. Institut Fraser.

Coles, M. et Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*. 25 (1), 96-108. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>

Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. Dans Underwood, G. (dir.) *Strategies of Information Processing* (151-216). San Diego, CA: Academic Press.

Connor C. M., Morrisson, F. J. et Katch, L. E. (2004). Beyond the reading war: exploring the effects of child instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*. 8 (4), 305-336. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), (2016). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*.
<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/254/PISA2009-can-rapport.pdf>

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2010). *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : Les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture*. Carnets du savoir.

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), (2009), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*.
<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/254/PISA2009-can-rapport.pdf>

Commander, M. et de Guerrerro, M.C.M. (2013) Shadow-reading: Affordances for imitation in the language classroom. *Language Teaching Research*. 17 (4).
<https://doi.org/10.1177/1362168813494125>

Cunningham, P. M. (2005). *Phonics they use: Words for reading and writing (fourth edition)*. Harper Collins.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24 (1), 93–94. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues. Le Danemark plurilingue. Sprogforum*, 19. Daniels, H. (1994). *Literature circles: voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse.

Daniels, H. (2005). *Les Cercles de lecture*. Édition Chenelière.

Département de l'éducation, Western Australia, *Reading Resource Book*, First Steps (2ème édition), Addressing Current Literacy Challenges. Department of Education, Western Australia.

Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2015). « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée ». *Le français aujourd'hui*. (190), 51-60

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York MacMillan.

Dörnyei, Z., et Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? Dans Mackey, A. et Gass, S. (dir.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, (74-94). Wiley-Blackwell.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 43-59.

Dowhower, S.L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *The Reading Teacher*. (52), 672-688.

Duke, N. K. et Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading Comprehension. Dans Farstrup, A.E. & Samuels, S. J. (dir.). *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242). International Reading Association.

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S.L., et Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Dans Farstrup, A.E. & Samuels, S. J. (dir.). *What research has to say about reading instruction* (4e édition.). International Reading Association.

Durant, Alan (1995). *Introduction to Language through Literature approaches to teaching Literature in English in L2 contexts*. Sprak Och Fiktion. 291-311.

Durik, A.M., Vida M. et Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*. 98 (2), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>

Dutro, E. (2002). Us boys like to read football and boy stuff: Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Literacy Research*, (34), 465- 485. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404_4

Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R., D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*. (64), 830-847.

Effeney, G., Carroll, A. et Bahr, N. (2013) Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. (13), 58-74.

Eken, A. N. (2002). The Third Eye. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(3), 220-230.

Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Dans Doughty, C. et Long, M. H. *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, N.C. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19 (3). <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

Ellis, R. (2005) The Methodology of Task-Based Teaching. Dans Robertson, P. et Jung, J. *The Asian EFL Journal Quarterly*. 8 (3). Special Conference Proceedings: Task-based Learning in the Asian Context.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., et Van Hulle, C. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. (132), 33-72.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>

Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*. 83. 91-120.

Falardeau, É., Pelletier C., Pelletier, D. et Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, 16 (2), 1-20.

Fenner, Anne-Brit. (2002). *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*. Centre européen pour les langues vivantes. Éditions du Conseil de l'Europe.

Ferla, J., Valcke, M. et Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*. (19), 499-505.
<http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/Self-Efficacy/Ferla.pdf>.

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. et Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*. 41(1), 17-26.

Finegan, C. (2008). *Looking at Languages: A Workbook in Elementary Linguistics* (4e édition). Thomson/Wadsworth.

Fisher, D., et Frey, N. (2008). Releasing responsibility. *Educational Leadership*. 66 (3), 32-37.

Ford, M.P. et Opitz, M.F. (2008) A National Survey of Guided Reading Practices: What We Can Learn from Primary Teachers. *Literacy Research and Instruction*. 47(4), 309-331.

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Dans Patterson, K.E., Marshall, J.C. et Coltheart, M. (dir.) *Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Furr, M. (2004). Literature Circles for the EFL Classroom. 2003 TESOL Arabia Conference.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., et Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20 (5), 309-318.
- Gabriel, R., Allington, R. et Billen, M. (2012): Middle Schoolers and Magazines: What Teachers Can Learn from Students' Leisure Reading Habits. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 186-19.
- Gafney, L. et Varma-Nelson, P. (2007). Evaluating Peer-Led Team Learning: A Study of Long-Term Effects on Former Workshop Peer Leaders. *Journal of Chemical Education*, 84 (3), 535.
- Gambrell, L.B., Morrow, L.M. et Pressley, M. (2006). *Best practices in literacy instruction*. (3ème édition). Guilford Press.
- Gambrell, L. B., et Almasi, J. F. (dir.). (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. International Reading Association.
- Garbe, C., Holle, K, et Weinhold, S. (2010). *ADORE-Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries: Key Elements of Good Practice*. Peter Lang.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Éditions du Nouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).
- Gavelek, J. R., et Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182–192.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Deuxième édition.). Taylor & Francis, Londres.
- Genesee, F. (2000). *Brain Research: Implications for Second Language Learning*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- Geva, E., et Ramirez, G. (2015). Focus on reading. *English Language Teaching Journal*. 71 (3), 384-385. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx016>
- Geva, E., et Wiener, J. (2015). *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children and adolescents: A practitioner's guide*. Springer Publishing Company.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Apprentissage et difficultés. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). Les textes littéraires à l'école. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissage et difficultés. Gaëtan Morin.
- Goering, C. et Hensley, M. (2013) Basketball, Reading and Authentic discussion: Adolescent Males in Flow. *SIGNAL Journal*.
- Goigoux R. et Cèbe S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Retz.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecire>

- Goodman, K.S. (1970). Reading as a psycholinguistic guessing game. Dans Singer, H. et Rudell, R.B. (dir.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, N.J. International Reading Association.
- Gormley, S., et Ruhl, K. L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly*. 21(3), 307-313.
- Goswami, U., et Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Erlbaum.
- Goodvis, A. et Harvey, S. (2000). *Strategies That work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Sten house.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. Dans J. F. Kavanagh et I. G. Matingly (dir.), *Language by ear and by eye* (p. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (2013). *Key Issues in L2 Reading Development*. Center for English Language Education (CELC) 4th Symposium, National University of Singapore.
- Grabe, W. et Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2e édition). Routledge.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. New York.
- Grabe, W. (2001). Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. Dans Belcher D. et Hirvela A. (dir.) *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (p. 15-47). University of Michigan Press.
- Graves, M. F., Graves, B. B. et Braaten, S. (1996). Scaffolded Reading Experiences for Inclusive Classes. *Students with Special Needs*. 53 (5), 14-16. <https://doi.org/10.1080/10494820600996972>
- Graves, M. F., et Graves, B. B. (1994). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success*. Christopher-Gordon.
- Griva, E., Alevriadou, A. et Semoglou, K. (2012), Reading Preferences and Strategies Employed by Primary School Students: Gender, Socio-Cognitive and Citizenship Issues. *International Education Studies*, 5 (2), 24-34.
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. Dans Desrosiers H. et Giguère, C. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec. 5 (3).
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., et Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, (48), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Cambria, J., Coddington, C. S., Klauda, S.L. et Morrison, D. A. (2009). *Motivations for Reading Information Books among Adolescent Students*. http://cori.umd.edu/real/Motivation_Report4.27.09.pdf.

- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. et Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J. T., et Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*. (19), 59-85.
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, (37), 137-150.
- Hinkel, H. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*. 40 (1), 109-131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Hoecherl-Alden (2006), Connecting Language to Content: Second Language Literature Instruction at the Intermediate Level. *Foreign Language Annals*. 39 (2). <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02264.x>
- Homsy, M., et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec, Montréal.
- Howden, J. et Martin, H. (1997) *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Éditions de la Chenelière.
- Hughes-Hassell, S. et Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51 (1), 22-33. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3>
- Hutchison, M. A., Follman, D. K. et Bodner G. M. (2006). Self-efficacy beliefs of first-year engineering students: In their own words. Dans *Proceedings, American Society of Engineering Education Annual Meeting*.
- Iida, A. (2013). Haiku as a form of personal reflection: A practical guideline for writing haiku in the Japanese EFL reading class. *The Journal of Saitama City Educators (JSCE)*, 3(3), 27-32.
- Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (IRC) (2016), *Cadre de référence des perspectives d'actions, Mesure dédiée à la lecture*. http://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2016/10/Cadre-reference-perspectives-dactions-2016-17_lecture.pdf
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3e édition). Pearson.
- Ivey, G., et Broaddus, K. (2001). Just Plain Reading: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle Schools. *Reading Research Quarterly*, (36), 350-377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2>

- Jacobs, D (2007). More Than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. Council of Teachers of English. (NCTE). *English Journal*. 96 (3),19-25.
- Jaeger, L. et Demetriadis, S. N. (2001). Book club on a budget. *School Library Journal*. (48).
- Jewitt, C., et Kress, G. R. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. Lang.
- Jolicoeur, M. et Cormier, M. (2015). Comprendre l'expérience de lecteurs désengagés lors d'un projet de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de jeunes garçons au Canada. Actes de la 9^e conférence de l'*International Association of Improvement of Mother Tongue Education* (IAIMTE).
- Jolicoeur, M. (2015) *L'impact de cercles de lecture au sein d'équipes de hockey de garçons de neuf et dix ans du Nouveau-Brunswick francophone*. Thèse doctorale, Université de Moncton.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8e édition). Interaction Book Company.
- Keene, E., et Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Heinemann.
- Kinderman, T.A., McCollam, T. L. et Gibson Jr, E. (1996). Peer Networks and Students' Classroom Engagement. Dans Wentzel K. et Juvonen J. (dir.) *Social motivation: understanding children's school adjustment* (279-312). Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans Snowling, M. J. et Hulme, C. (dir.) *The science of reading: A handbook*. (209–26). Oxford: Blackwell.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, (62), 401- 422. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.3.401>
- Kissau, S. et Turnbull M. (2008). Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. 11 (3), 151-170. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19920>
- Klassen, R.M., (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 33(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>
- Klassen, R. M., et Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. Dans *Advances in motivation and achievement* (16), 1-33.
- Knobel, M., et Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58 (2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Knowles, L. et Smith, M. (2014). *The Common Core Approach to Building Literacy in Boys*. Libraries Unlimited.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. Dans Koda, K. et Zehler, A.M. (dir.) *Learning to read across languages: Cross-Linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. (p. 68-96). Routledge.

- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. Dans Koda, K. (dir.) *Reading and language learning*, 1-44.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall
- Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, R., et Bourgoin, R. (2008). L'écriture en immersion française : les meilleurs pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.11 (1), 41-61.
- Lamarre, P. (2012). English education in Quebec: Issues and challenges. Dans R. Y. Bourhis (Ed.). *New Canadian Perspectives: Decline and prospects of the English-speaking communities of Québec* (pp. 175-214). Ottawa: Canadian Heritage.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 163-184). Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V. et Lalonde, M. (2019). Design de cocréation interinstitutionnelle favorisant la littératie en contexte numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 9. https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2- lmm_vol9_lacelle.pdf
- Langer, J. (2009). Contexts for Adolescent Literacy. Dans Christenbury, L., Bomer, R. et Smagorinsky, P. *Handbook of Adolescent Literacy Research*. Guilford Publications.
- Lau, K. (2009a). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, (79), 713-733. <https://doi.org/10.1348/000709909X460042>
- Lau, K. (2009b). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*. (32), 366-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x>
- Lavault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. (3^e édition). De Boeck.
- Leander, K. (2007). *You won't be needing your laptops today: Wired bodies in the wireless classrooms*. Dans Knobel, M. & Lankshear, C. (dir.) *A new literacies sampler* (p. 25- 48). Peter Lang. New York.
- Leander, K., et Frank, A. (2006). *The aesthetic production and distribution of image/subjects among online youth*. *E-Learning*, 3(2), 185-206. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.185>
- Leblanc, C. (2015). Investigating High School Students' Self Efficacy in Reading Circles. *The language Teacher*. 39 (1). <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.1-3>

Le Bouthillier, J., Bourgoin, R., Dicks, J., Kristmanson, P. et Roy, A. (2013). *L'enseignement de la littérature dans les programmes de français langue seconde*. Institut de recherche en langues secondes du Canada.

Lebrun, M. (2009). Des garçons doubleurs qui lisent. Dans Hébert, M. et Lafontaine, L. (dir.) *Littérature et inclusion-Outils et pratiques pédagogiques* (179-196). Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Multimondes.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littérature médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3 (2).

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2019). Inscription de la littérature médiatique multimodale dans l'enseignement du français : regard sur l'évolution d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*. Presses universitaires de Namur.

Lecomte Jacques (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série*, 59-90. L'Harmattan.

Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. McGraw-Hill.

Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education*, 7 (1), 95-102. http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin.

Legendre, R. (2007). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (4e édition). Guérin.

Lévesque, J.Y. et Lavoie, N. (2008). La lecture et l'écriture chez les garçons : Douze dispositifs à mettre en œuvre en partenariat. *Québec français*. 150, 87–89. <https://id.erudit.org/iderudit/44019ac>

Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading. *Studies in Educational Evaluation*. 32 (4), 317-344. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002>

Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D. et Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*. (49), 292-308. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0045>

Lent, R.W., Lopez, F.G. et Bieschke, K.J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of counseling psychology*. 38 (4). <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.4.424>

Liddicoat, A. et Scarino, A (2009). *Teaching and language learning: a guide, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations*.

Linnakyla, P, Taube, K et Malin, A. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of educational Research*. 48(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695718>

- Logan, S. et Johnston, R. (2009). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, (62), 175-187. <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Logan, S. et Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skills. *Education Research*, (53), 85-94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>
- Logan, S., Medford, E. et Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*. (21), 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. Dans Gass, S. et Madden, C. (dir.) *Second Language Acquisition* (377-393). Newbury House.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Éditions CEC.
- Marinak, B. et Gambrell, L. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*. (49), 129-141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Marinak, B. et Gambrell, L. (2007). *Boy's voices: I can read, I choose not to*. College Reading Association. Salt Lake City, Utah.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research ». Dans Suls, J. (dir.). *Psychological Perspectives on the Self*. (4, 59-98). Erlbaum.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. et Foy, P., (2007). PIRLS 2006 International report: *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Boston College.
- Martin, M. O, Mullis, I.V.S. et Kennedy A. M. *PIRLS 2006 Technical Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martino, W. (1998). When you only have girls as friends, you got some serious problems: Interrogating masculinities in the literacy classroom. Dans Knobel, M. et Levinovic-Healy A. (dir.), *Critical literacies in the primary classroom*, (63-72), Primary English Teaching Association (PETA).
- Martino, W. (2000). Mucking Around in Class, Giving Crap and Acting Cool: Adolescent Boys Enacting Masculinities at School. *Canadian Journal of Education*. 25(2), 102-112. <https://doi.org/10.2307/1585744>
- McClelland, J. L., et Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception, Pt. I: An account of basic findings. *Psychological Review*. Vol. 88, 375-407.
- McGeown, S.P., Putwain, D., Geiger Simpson, E. Boffrey, E. Marham, J. et Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, (32), 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>

- McGeown, S., Medford, E., et Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*. 21 (1),124-128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- McKenna, M., D., Kear, 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>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative, le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) à la formation générale des jeunes (régime J5). <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/bulletin-releve-diplome/releve-des-apprentissages/>
- Mills, N.A., Pajares, F. et Heron, C. (2006) A reevaluation of the role of anxiety: Self-Efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*. 39 (2), 275-296. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- MELS (2011), *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français langue seconde, programmes de base et enrichi. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-seconde-secondaire_2011.pdf
- MELS, (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-seconde-base-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- MELS, (2012). *Référentiel d'intervention en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans. Accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- MEES, (2020). *Rapport diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire édition 2020*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf
- Millard, E. (1997). *Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. Routledge.
- Moje, E.B. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*. 85 (2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Moje, E. B., et Speyer, J. (2014). Reading challenging texts in high school: How teachers can scaffold and build close reading for real purposes in the subject areas. Dans Hinchman, K. &

Thomas, H. (dir.) *Best practices in adolescent literacy instruction* (2d edition, 207–231). Guilford Press.

Moje, E. B. (2000). To be part of the story: The literacy practices of *gangsta* adolescents. *Teachers College Record*. (102), 652-690.

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Nootens, P. et Saulnier-Beaupré, K. (2011). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture*. Rapport FQRSC-Action concertée.

Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo D. G. et Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*. 52 (5), p. 462-476.

Moss, G. et Washbrook, L. (2016). Understanding the Gender Gap in Literacy and Language Development. *Bristol Working Papers in Education*. Graduate School of Education, University of Bristol. <https://bristolearlyyearsresearch.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Understanding-the-Gender-Gap-working-paper.pdf>

Multon, K.D., Brown, S.D., et Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*. (38), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. et Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 101 (3), 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>

Nanhou, Desrosiers, Tétreault et Guay (2016). *La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans*. 8 (3). <http://www.cslf.gouv.qc.ca/actualites-linguistiques/nouvelles-publications/actualite/article/p-classmsonormalla-motivation-en-lecture-durant-lenfance-et-le-rendement-dans-la-langue-d/>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.

Netten, J., Riggs, C. et Hewlett, S., (1999). *Choosing French in the senior high school: Grade 9 student attitudes to the study of French in the Western Avalon School District*. Faculty of Education. Memorial University.

Newkirk, T. (2006). Media and Literacy: What's Good? *Educational Leadership*. 64 (1), 62-66. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept06/vol64/num01/Media-and-Literacy@-What's-Good%C2%A2.aspx>

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

O'Brien, D. G. (2012). Struggling Adolescents Engagement in Multimediating: Countering the institutional construction of incompetence. Dans Alvermann D. E. et Hinchman K. A. (dir.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (3e édition, 71-91). Routledge.

O'Brien, D. G., et Dillon, D. R. (2014). The role of motivation in engaged reading of adolescents. Dans Hinchman, K. A. et Thomas H. S. (Dir.). *Best practices in adolescent literacy instruction* (2^{ème} édition, 36-61). New York: Guilford Press.

OCDE (2016), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes, édition révisée*. PISA, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.178/9789264297203-fr>

O'Grady, K., Fung, K. et Servage, L. (2016). Programme pancanadien d'évaluation 2016. *Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

O'Grady, K., Deussing, M.-A., Scerbina, T. Fung, K. et Muhe, N., (2016). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

OISE (2009), *The Road Ahead - Boys' Literacy Teacher Inquiry Project, 2005 to 2008*. Ontario Institute for Studies in Education.

Olivares, F., Fidalgo, R. et Torrance, M. (2016). Differences in Reading Self-Efficacy between School Years and according to Gender. *Revista de Psicodidáctica*. 21 (1), 45-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17543420003.pdf>

O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*. (21), 227-249.
<https://doi.org/10.2307/3586733>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. <https://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2016). *PISA 2018 Draft analytical frameworks*.
<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), (2015). *The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence*.
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*.
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/rse2012.htm>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2009). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000.

<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693784.pdf>

Oxford, R.L. (1997) Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal. Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers*. 81 (4), 443-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*. (66), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

Pajares, F. et Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy, self-concept, and academic achievement. Dans Aronson, J. et Cordova, D. (dir.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*. Academic Press.

Pajares, F., Hartley, J. et Valiante, G. (2001). Response format in Writing Self-Efficacy Scales. Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. (33), 214-221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>

Pajares, F. et Urdan T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP - Information Age Pub., Inc.

Palincsar, A., et Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. (1), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative VS Cooperative Learning*. http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf

Paran, A. (2008), The Role of literature in Instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41 (4), 465-496.

Pearson, P. D. et Gallagher, M. C. (1983) The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. (8), 317-344.

Pearson, P. D. et Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart & Winston.

Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel-Lauzon, V. et Pochon-Berger, É. (2008). L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation. *Rapport final (projet CODI)*. Université de Neuchâtel.

Peregoy, S. F., et Boyle, O. F. (2005). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. Pearson Education.

Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources and self-efficacy: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32 (1), 81-105. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.625612>

Piercey, R.R. (2013). *Reading self-efficacy in early; Adolescence: which measure works best?* Thèse de doctorat. College of Education. Université du Kentucky.

Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill/Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., et McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Potvin, P. (2011). *Le problème des garçons à l'école : une responsabilité partagée*. Communication présentée au Collège du Mont-Sainte-Anne, Sherbrooke.

Pressley, M. et Harris, K.R. (2006) Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*. 189 (1-2), 77-94.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-206>

Pressley, M. (2002). Effective Beginning Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*. 34 (2),165-188. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_3

Proctor, C. P., Dalton, B., et Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research*. 39(1), 71-93.
<https://doi.org/10.1080/10862960709336758>

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (2016). *PIRLS 2016 International Results in Reading*.
<http://pirls2016.org/>

Pronovost, G., avec la coll. de Tétreault, K., Routhier, C. et Desrosiers, H. (2013). *Le développement de pratiques culturelles chez les enfants - Analyse de données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Optique culture, Institut de la statistique du Québec, (26).

Purcell-Gates, V., Duke, N.K., et Martineau, J.A. (2007) Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), 8-45. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.1.1>

Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*. (348), 42-44.

Raofi, S., Tan, B. H., et Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*. 5 (11).

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships. *The Reading Teacher*. (39), 516-522.

Redmond, B.F. (2010). *Self-efficacy, theory: Do I think that I can succeed in my work? Work attitudes and motivation*. Pennsylvania State University: World Campus.
<https://cms.psu.edu/>

- Rehorick, S. (2004). *Plan 2013 : Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde*. Ministère du Patrimoine canadien.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Riches, C. et Genesee, F. (2006). Instructional issues in literacy development. Dans Genesee, F. et al., *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. (109-175). University Press.
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010) *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière éducation.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. École et comportement.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review*. 6 (4). <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.487>
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*. 38 (3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Ruble, D.N., Martin, C., et Berenbaum, S. (2006). Gender development. Dans Eisenberg, N. (dir.) *Handbook of Child Psychology. Personality and Social Development* (6th edition). Wiley.
- Sainsbury, M. et Schagen, I., (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, (27), 373-386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>
- Safford, K., O'Sullivan, O. et Barrs, M. (2004). *Boys on the Margin: promoting boys' literacy and learning at Key Stage 2*, Centre for Literacy in Primary Education.
- Savoie-Zajc (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation-Étapes et approches* (4^e édition, 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scarcella, R. C., et Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Scharlach, T. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher*. 62 (1), 20-31. <https://doi.org/10.1598/RT.62.1.3>
- Schneuwly, B. (2001). La tâche, outil de l'enseignant : métaphore ou concept ? Dans Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. et Wirthner, M. (dir.). *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8e colloque de la DFLM*, Neuchâtel.
- Scholastic (2010). *2010 Kids & Family Reading Report, Turning the Page in the Digital Age*. Harrison Group.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. (26), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. Dans Maddux, J. E. (dir.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (281-303). Plenum Press.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. Dans Pajares, F. et Urdan T. (dir.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (71-96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. et Miller, S. D. (2002). *Self-Efficacy and Adolescents' Motivation*. Age Publishing.
- Scieszka, J. (2003). Guys and Reading. *Teacher Librarian*, 30 (3), 17-18.
- Seidenberg, M.S. et McClelland, J.L., (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*. 96 (4), 523-568. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523>
- Shavelson, R. J. et Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, (74), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implantation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. (17), 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Skehan, P. et Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Testing Research*. 1 (3). 185-211. <https://doi.org/10.1177/136216889700100302>
- Smith, M., et Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, M.W., et Wilhelm, J.D. (2006) *Going with the Flow - How to Engage Boys (and Girls) in Their Literacy Learning*. Heinemann.
- Smith, M., et Wilhelm, J. (2014). Reading Don't Fix No Chevys (Yet!) Motivating Boys in the Age of the Common Core. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 58 (4). <https://doi.org/10.1002/jaal.361>
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., et Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*. 22(2), 202–206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.010>
- Snow, C.E., Burns, M.S., et Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension. *RAND Reading Study Group*.
- Snow, C. (2010). Reading for comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*. (5), 413-418.

Snyder, C.J. et Lopez, S, J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage.

Sokal, L., Katz H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis K. et Kussin, B. (2005). Boys will be “Boys”: Variability in Boys’ Experiences of Literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*. 51(3), 216-230.

Sokal, L. et Katz, H. (2003). Masculine literacy: one size does not fit all. *Reading Manitoba*, (24), 4-8.

Statistiques Canada (2017). *Nombre d’élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l’année d’études et le sexe*. <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>

Steinberg, L. D., Brown, B. B., et Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Simon & Schuster.

Stoller, F.L. Anderson, N.J., Grabe, W., Komiyama, R. (2013). Instructional enhancements to improve students’ reading abilities. *English Teaching Forum*.

Stoller, F. L., (2015). Instructional enhancements to improve students’ reading abilities. *English Teaching Forum*. (51), 2-11.

Sturtevant, E. G., Boyd, F. B., Brozo, W. G., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Alvermann, D. E. (2006). *Principled Practices for Adolescent Literacy. A Framework for Instruction and Policy*. Routledge.

Sullivan, M. (2003). *Connecting boys with books*. ALA Editions.

Sullivan, M. (2009). *Serving boys through readers’ advisory*. American Library Association.

Sulkunen, S. (2013). Adolescent literacy in Europe: an urgent call for action. *European Journal of Education*. 48 (4), 528-542. <https://doi.org/10.1111/ejed.12052>

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*. 8 (18). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

Taube, K. et Medjing, J. (1996). A nine-Country Study: What were the Differences Between the Low and High-Performing Students in the IEA Reading Literacy Study? Dans Binkley, M., Rust, K. et Williams, T. (dir.). *Reading literacy in an international perspective collected papers from the IEA Reading Literacy Study 1-3*, U.S. Dep. of Education, Research and Improvement.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. et Walpole, S. (2000). Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *The Elementary School Journal*. 101(2), 121-165. <https://doi.org/10.1086/499662>

Tenenbaum, H. R. et Leaper, C. (2002). Are parents’ gender schemas related to their children’s gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, (38), 615–630. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Turcotte, C., Giguère, M.H., et Godbout, M.J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17 (1), 106-125.

Turnbull, B., et Evans, M. (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 29(1),133–154.

Turner, J. et Paris S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*. 48(8), 662-673.

Urdu, T. et Turner, J.C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. Dans Elliot, A. & Dweck, C. (dir.) *Handbook of competence and motivation*. (297-317). Guilford Press.

Usher, E.L. et Pajares, F., (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering Middle School students. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S.C., Chouinard, R. et Garon, R. (2004). *Études longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche. Université de Montréal.

Vygotsky, L. S. (1985) *Pensée et langage*. Éditions sociales. (Traduction de Myschlenie y rech' (1933), publié dans *Izbrannye psikhologicheshie issledovanya*. Moscou 1956.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Walsh, M. (2008). Worlds Have Collided and Modes Have Merged: Classroom Evidence of Changed Literacy Practices. *Literacy*. 42(2), 101-108. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>

Wang, J. H. Y., et Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*. (39), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Warschauer, M., et Matuchniak, T (2010) *New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes*. *Review of Research in Education*. (34), 179-225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>

Watts-Pailliotet, A. (2003). Integrating Media and Popular-Culture Literacy with Content Reading. Dans Richards, J. C., McKenna, M.C. (dir.) *Integrating Multiple Literacies in K-8 Classrooms*. Cases, Commentaries, and Practical Applications. Taylor and Francis Group.

- Wenger, E. (1999) *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Whittingham, Jeff L., et Stephanie Huffman. (2009). The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement*, 46 (3).
- Wilhelm, J. D., Baker, T.N. et Dube, J. (2002). *Strategic Reading*. Boynton Cook Publishers, Inc.
- Wigfield, A, et Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (34). National Reading Research Center.
- Wigfield, A. et Wentzel, K. R. (2007). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Wigfield, A., et Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*. 89 (3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield A. et Eccles, J.S. (2001). *The Development of Achievement Motivation*. Academic.
- Wigfield, A., et Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. Dans Guthrie, J. T. Wigfield, A. et Perencevich K. C. (dir.) *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction*, 249–272. Erlbaum.
- Wigfield, A. et Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, (26), 233-261. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134>
- Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).
- Williams, J. P., Stafford, K.B., Lauer, K.D., Hall K.M. et Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*. 101(1), 1-20. <https://doi.org/10.1037/a0013152>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (2009). What Brain Research Suggests for Teaching Reading Strategies. *The Educational Forum: ProQuest Education Journals*. 73 (4). <https://doi.org/10.1080/00131720903166861>
- Zajac, J. S. (2016) *Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement /apprentissage d'une L2*. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'ACEDLE, 13 (2).
- Zambo, D. et Brozo, W.G. (2008). *Bright beginnings for boys: Engaging young boys in active literacy*. International Reading Association.

Zimmerman, B. J., et Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of et-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. Dans Pajares, F. et Urdan, T. (dir.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (45-69). Information Age.

Zemelman, S., Daniels, H. et Hyde, A. (2012). *Best Practice, Bringing Standards to Life in America's Classrooms* (4ème édition). Heineman.

LES ANNEXES

- A. Formulaire de consentement 1 et 2
- B. Questionnaire SEP
- C. Questionnaire Fréquence
- D. Lettre explicative aux experts universitaires (1) et conseillers pédagogiques (2)
- E. 1^{ère} version du sondage pour validation par experts universitaires
- F. 2^e version du sondage pour validation par conseillers pédagogiques- Bonne version
- G. 3^e version du sondage
- H. 1^{ère} Traduction en anglais du sondage
- I. Version de la mise à l'essai avec les élèves (en anglais)
- J. Liste des items manquants
- K. Version finale du sondage
- L. Marche à suivre pour l'administration du sondage
- M. Grille initiale de codage des verbatim
- N. Grille 3.1 de codage des verbatim

Annexe A

A. Formulaires de consentement (version française et version anglaise)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« *Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire, en contexte de français langue seconde au Canada.* »

Chercheur étudiant : Nadia Bazinet, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Ahlem Ammar, professeur titulaire, Département de didactique, Vice-doyenne, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Chers parents, Chers élèves,

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche portant sur les expériences liées à la lecture dans les cours de français langue seconde.

Je m'appelle Nadia Bazinet et je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mon doctorat, je fais une recherche pancanadienne sur le sentiment d'efficacité personnelle en lecture en français langue seconde auprès des élèves des écoles secondaires anglophones du Québec.

Objectifs de la recherche :

Dans le cadre de leurs cours de français, depuis le primaire, les élèves ont vécu plusieurs activités liées à la lecture et je veux comprendre comment chaque élève vit ces expériences de lecture auxquelles il est exposé dans la classe de français langue seconde (FLS). Je veux donc mieux comprendre comment on encourage les élèves du secondaire à se sentir compétent lorsqu'ils ont à lire en français. Plus spécifiquement, je souhaite mieux comprendre comment favoriser ce sentiment de compétence en lecture chez les garçons du secondaire.

Pour être capable d'évaluer la façon dont on peut favoriser ce sentiment de compétence en lecture dans les cours de français langue seconde au secondaire, les élèves auront à compléter un sondage en ligne (en anglais) qui prendra 20 minutes au maximum, à compléter dans le cadre de leurs cours de français. L'enseignant de votre enfant lui donnera les consignes et du temps en classe pour compléter ce sondage en ligne, sur la plate-forme Survey-Monkey.

Pour commencer, les élèves devront répondre à un court questionnaire sur des informations générales : âge, sexe, nombre d'années d'apprentissage du français depuis le primaire, programmes de français dans lequel ils sont inscrits cette année, autres langues apprises.

Ensuite, la première section du questionnaire permettra de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en lecture que les élèves ressentent actuellement en français. Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est le sentiment de compétence qui nous dit qu'on est CAPABLE d'accomplir les tâches, activités ou exercices qui nous sont proposées. Par la suite, dans la deuxième section du sondage, on demandera aux élèves de dire dans quelle proportion leurs enseignants de FLS depuis le primaire, leur ont permis de vivre différentes expériences collaboratives de lecture dans leurs cours de français.

Participation à la recherche :

La participation à ce projet de recherche est complètement libre et n'aura aucune répercussion sur les notes de votre enfant. Si vous ne voulez pas que votre enfant participe au projet, vous n'avez aucune explication à fournir.

De plus, certains élèves pourront être contactés afin de répondre à des questions lors d'une entrevue-semi-dirigées qui se fera par Skype à la suite de l'administration du sondage. À cet effet, la dernière section du

sondage demandera aux élèves s'ils acceptent d'être contactés pour une entrevue de groupe en lien avec leurs réponses données dans le cadre du sondage, et dans l'affirmative, d'indiquer le courriel pour les rejoindre.

Avantages et bénéfices :

En acceptant que votre enfant participe à cette recherche, vous nous aiderez à identifier les pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle en lecture des élèves du secondaire dans les cours de FLS. Par le fait même, cette participation aidera à améliorer l'enseignement de la lecture au secondaire dans les cours de FLS.

Risques et inconvénients :

Outre le temps consacré au projet de recherche, les répondants ne courent aucun risque particulier en participant à celui-ci.

Confidentialité :

Toutes les données concernant les répondants à ce sondage seront traitées de façon confidentielle. Les résultats de cette recherche seront présentés lors de congrès nationaux et internationaux ainsi que durant des ateliers conçus pour la formation des enseignants de français langue seconde. En aucun cas l'identité des répondants au sondage ne sera divulguée durant ces communications.

Compensation :

En guise de remerciement, quatre cartes cadeaux de 25 \$ seront tirées parmi les élèves participant à la présente recherche.

Droit de retrait :

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal auprès de son enseignant de votre enfant ou par courriel à nadia.bazinet@umontreal.ca et ce, sans devoir justifier votre décision.

Consentement :

- Je déclare avoir compris la nature et le motif de la participation de mon enfant au projet de recherche intitulé « *Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire, en contexte de français langue seconde au Canada.* »
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en acceptant que mon enfant participe à ce projet de recherche, je ne dégage pas les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte que mon enfant participe au projet de recherche.

Signature du parent : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
Nom de l'enfant : _____ Prénom : _____
Courriel : _____ (si vous souhaitez obtenir les résultats de la recherche et que votre enfant participe au tirage au sort du certificat cadeau).

Engagement du chercheur :

J'ai expliqué aux élèves et aux parents de ces élèves les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées me suis assurée de la bonne compréhension des modalités. Je m'engage avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse principale : _____

Date : _____

Pour toute question relative à ce projet de recherche ou pour vous retirer de l'étude, veuillez communiquer avec nadia.bazinet@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel : cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou par courriel ombudsman@umontreal.ca.

INFORMATION AND CONSENT FORM

FOCUS GROUP

" Reading Self-efficacy among high school boys, in French second language classes. "

Student Researcher: Nadia Bazinet, doctoral student, Department of Didactics, Faculty of Education, University of Montreal.

Research Director: Ahlem Ammar, Vice-Dean and Professor, Department of Didactics, Faculty of Education, University of Montreal.

Your child is invited to participate in a research project on reading experiences in French as a second language classes.

Dear parents, Dear students,

You participated in the survey portion of the research project I am doing as part of my PhD. This research examines the reading self-efficacy in French as a second language in French as a second language among students in English-language secondary schools. You were asked if you wanted to participate in the second part of my project, ie participation in a focus group. I request your participation in this focus group following your acceptance to participate, expressed during the survey.

Participation in research:

The goal of the focus group is to gather 5 to 7 students and ask them questions that help me to better interpret the survey responses (these answers were about feelings currently felt of self-efficacy in reading as well as school opportunities experienced since elementary schools, in connection with reading tasks). This focus group will be facilitated by the student researcher. This focus group will be held at school in January, during one of your French lessons and should last about 20-25 minutes.

During the discussion, I will take notes (and record on audio) with the consent of all participants. **These audiotapes will be destroyed once I have written the content.**

Benefits and contributions:

There is no individual advantage to participating in this focus group. However, by agreeing to have your child participate in a FOCUS GROUP (focus group), you will help us identify more clearly, teaching practices that may enhance the sense of self-efficacy in reading for high school students in FSL classes. By the same token, this participation could help improve the teaching of reading in high school in FSL classes.

Risks and disadvantages:

Apart from the time spent on the research project, respondents do not run any particular risk by participating in this research project.

Confidentiality:

The personal information you give us will remain confidential. No information to identify your child in one way or another will be published. In addition, each research participant will be assigned a code and only the researcher and her team will know her identity. The data will be kept in a safe place. The recordings will be transcribed and destroyed, as well as any personal information, 7 years after the end of the project. Only data that cannot be used to identify you will be kept after this period. Please note that the confidentiality of the comments made during the focus group as well as the identity of the participants depend on the commitment of each participant to respect this confidentiality.

Compensation:

As a thank you note, a \$20 gift cards will be drawn from the students participating in this focus group.

Right of withdrawal:

Your child's participation in this project is entirely voluntary and you can remove his name from the research at any time by simple verbal notification to your child's teacher or by email to nadia.bazinet@umontreal.ca without having to justify your decision. Please note, however, that given the nature of a focus group, it will not be possible to remove comments made by your child while participating.

CONSENT:

- *I understand the nature and reason for my child's participation in the research project entitled " Reading Self-efficacy among high school boys, in French second language classes."*
- *I can ask questions to the research team and demand satisfactory answers.*
- *I understand that by accepting my child's participation in this research project, I do not release the researchers from their responsibilities.*
- *I have read this FOCUS GROUP Information and Consent Form and agree to have my child attend.*
- *I undertake to keep confidential the identity of the participants in this discussion group.*
- *I agree that this newsgroup is audio-recorded.*
YES () NO ()
- *I wish to obtain the results of the research once it will be completed.*
YES () NO (), if YES, to the following email: _____

Parent's signature: _____

Date: _____

Name: _____

Surname: _____

Child's name: _____

Surname: _____

Researcher's commitment:

I explained to the students and parents of these students the conditions for participating in the research project. I responded to the best of my knowledge to the questions asked and made sure of the proper understanding of the terms. I agree with the research team to respect what has been agreed in this information and consent form.

Researchers' signature: _____

Date: _____

For any questions related to this research project or to withdraw from the study, please contact nadia.bazinet@umontreal.ca.

For any concerns about your rights or the researchers' responsibilities regarding your child's participation in this research project, you can contact the Ethics Committee for Educational Research and Psychology by email: cerep@umontreal.ca or by phone at 514-343-6111 ext. 1896 or visit the website <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Any complaint regarding your child's participation in this research may be addressed to the Ombudsman at the Université de Montréal by calling 514-343-2100 or by e-mail at ombudsman@umontreal.ca.

Annexe B

B. Questionnaire SEP

Section QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE

Dans un premier temps, veuillez compléter la section qui suit :

- | | |
|--|---|
| 1. Genre : | Fille ____ Garçon ____ AUTRE : ____ Ne désire pas répondre : ____ |
| 2. Niveau scolaire : | Secondaire 1 / Secondaire 2 / Secondaire 3/ Secondaire 4/ Secondaire 5 |
| 3. Programme de FLS suivi cette année : | Base/ Enrichi/ autre : _____ |
| 4. Apprentissage du français depuis quelle année du primaire : | Maternelle/1 ^{ère} /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e |
| 5. Programme de français suivi au primaire : | Immersion/ Core / Base / Bilingue (50-50) / autre : _____ |
| 6. Nom de l'école secondaire : | _____ |
| 7. Langue maternelle : | _____ |
| 8. Langue parlée à la maison : | _____ |
| 9. Langue seconde : | _____ |

10. En utilisant l'échelle de droite, indiquez votre capacité à interagir (parler et comprendre), à lire et à écrire en français.

INTERAGIR (parler et comprendre)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
LIRE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ÉCRIRE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. En utilisant l'échelle de droite, encerclez le nombre qui indique votre plaisir à lire

Plaisir à lire en général.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Plaisir à lire en français.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. En utilisant l'échelle de droite, indiquez le pourcentage de temps que vous passez chaque semaine, à lire en français ...

POUR LE PLAISIR	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
POUR L'ÉCOLE	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
AVEC LA FAMILLE ET LES AMIS	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
SEUL	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

13. En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez le pourcentage qui représente dans quelle mesure vous aimez lire (que ce soit sur papier ou sur un écran).

	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
--	--

13. Indiquez à l'aide d'un "X" le nombre de livres lus dans toutes les langues cette année: 0 ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ plus de 4 ___
14. Indiquez à l'aide d'un "X" le nombre de livres lus en français cette année: 0 ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ plus de 4 ___

PARTIE 1 QUESTIONNAIRE SUR LE SEP EN LECTURE

En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 100), indiquez à quel point **vous vous sentez présentement capable de faire** ce qui est écrit dans chaque énoncé.

0..... 10..... 20..... 30..... 40..... 50..... 60.....70..... 80..... 90..... 100
(Aucunement capable) (Moyennement capable) (Parfaitement capable)
Exemple: <i>Je peux lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.</i>
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

➤ ****Votre réponse indique que vous vous sentez parfaitement capable de lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.**

-Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je peux utiliser des stratégies de compréhension qui m'aident (comme relire, déduire ou faire des inférences).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux comprendre le point de vue de l'auteur, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux comprendre le point de vue de l'auteur, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- Quand je lis en français, je peux identifier les stratégies de compréhension en lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires sur mes interprétations du texte.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
- En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur mes interprétations du texte.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Annexe C

C. Questionnaire Fréquence

Partie 2 Questionnaire des fréquences d'exposition aux expériences antérieures

Depuis que vous avez commencé à avoir des cours de français, en vous référant à l'échelle ci-dessous (1 à 4), indiquez à **quelle fréquence** vos enseignants de français vous ont proposé ce qui est décrit dans chaque énoncé. **Exemple :**

1 (JAMAIS)	2 (RAREMENT)	3 (PARFOIS)	4 (SOUVENT)
Exemple : <i>Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.</i>			1 2 3 4

➤ ****Votre réponse indique que vos enseignants de français ont SOUVENT lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.**

Pour votre information:

* Un cercle de lecture se fait dans un petit groupe d'étudiants qui ont choisi leur propre livre et en discutent pendant que chaque membre du groupe se voit attribuer des rôles spécifiques à remplir (exemple: secrétaire, chronométrateur ou directeur).

* Un club de lecture se fait en petit groupe d'élèves qui discutent et réfléchissent au sujet de ce qu'ils lisent.

FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ÉNONCÉS				
GENRES DE TEXTE	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire différents genres de textes (comme des récits d'aventure, des documentaires ou des chansons).	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui font des descriptions (exemple : les caractéristiques physiques d'une personne ou d'un lieu).	1	2	3	4

	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des explications (exemple : comment pratiquer un sport).	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui racontent des histoires.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des opinions.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français pour m'amuser (comme des bandes dessinées, des blagues, des devinettes ou des énigmes).	1	2	3	4
LECTURE AUTONOME	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire tout seul.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de comprendre par moi-même, le point de vue des auteurs des textes.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de me faire une opinion personnelle au sujet des textes que je lis.	1	2	3	4
LECTURE PARTAGÉE ET LECTURE GUIDÉE	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de discuter de mes lectures avec mes pairs.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs.	1	2	3	4

	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français.	1	2	3	4
ÉVALUATION	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire seul.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales individuelles.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe.	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe).	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte).	1	2	3	4
CHOIX	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris).	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).	1	2	3	4
	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait.	1	2	3	4

<p>AUTHENTICITÉ</p> <p>a) SUPPORTS DE LECTURE (incluant multimodalité et modalités textuelles)</p>	<p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de faire des lectures sur papier (comme dans un manuel scolaire, un cahier d'exercices ou sur des feuilles distribuées).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).</p>	1	2	3	4
<p>AUTHENTICITÉ</p> <p>b) APPROCHE ACTIONNELLE</p>	<p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire dans un coin lecture aménagé dans la classe (tapis, coussin, bibliothèque avec des albums, livres et magazines).</p>	1	2	3	4

Annexe D

***D. Lettre explicative aux experts universitaires (1) et conseillers
pédagogiques (2)***

Bonjour,

Nous nous adressons à vous en tant qu'expert en didactique afin de participer à la première validation d'un sondage qui sera administré à des élèves du secondaire, inscrits dans les cours de FLS (programme de base et programme enrichi) du Québec. Ce sondage s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale intitulée : *Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire, en contexte de français langue seconde (FLS)*.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre le désengagement des garçons du secondaire envers la lecture dans le cadre des cours de FLS au secondaire. Pour ce faire, nous souhaitons connaître le sentiment d'efficacité personnelle en lecture actuel ressenti par ces élèves en plus de connaître les opportunités scolaires en lecture qu'ils ont vécues dans leurs cours de FLS, depuis le primaire. Le sondage compte donc deux questionnaires. Le premier questionnaire a pour objectif de recueillir des données biographiques sur chaque répondant, comme son niveau scolaire, le programme de FLS dans lequel il est inscrit cette année, le nombre d'années d'apprentissage scolaire du FLS qu'il cumule, sa langue maternelle, le nom de son école et son genre. Le deuxième questionnaire comprend deux parties : une première partie pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en lecture ressenti actuellement par les élèves et une deuxième partie pour mesurer la fréquence d'exposition à des pratiques d'enseignement de la lecture spécifiques, depuis le primaire. Voici comment nous avons créé les items de ces deux parties du questionnaire :

Partie 1 (sentiment d'efficacité personnelle en lecture) :

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue la croyance que possède un individu en sa capacité à produire ou non, une tâche (Bandura, 1982, 1993). Bandura soutient que la réussite d'un individu dépend de l'interaction entre son comportement, ses facteurs personnels (ses pensées et ses croyances) et les conditions de son environnement. De plus, il souligne que la motivation ou le manque de motivation découle directement du SEP à l'égard de la tâche à accomplir (Bandura, 1986, 1997). Or, bien que nous sachions que quatre sources d'influence contribuent à la construction du SEP, nous nous sommes arrimés aux conclusions de Leblanc (2015), qui a observé que seulement trois des quatre sources d'influence du SEP sont mises à contribution dans le cadre des cercles de lecture en L2 : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes et la rétroaction.

Somme toute, les items du questionnaire sont arrimés à des facteurs spécifiques du SEP en lecture. Les tâches étant centrales au SEP, ces facteurs ciblent tout d’abord les **genres** des textes lus dans le cadre des tâches proposées ainsi que les **objectifs** poursuivis par ces tâches en lecture. Ces facteurs ciblent ensuite les **circonstances** des tâches en lecture effectuées soit en lecture collaborative (**lecture partagée et guidée**) ou en **lecture autonome**. Finalement, les facteurs ciblent plus spécifiquement les expériences de lecture **vicariantes**, les expériences de **maîtrise** en lecture et la **rétroaction** liée à la lecture. En bref, voici à quoi s’arriment ces items :

FACTEUR	DÉFINITION	EXEMPLE D’ITEM
Genres de textes	Productions langagières sans forme figée selon les dominantes suivantes : argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, dramatique, poétique (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013).	<i>-Je peux reconnaître l’intention d’un texte (ex. : décrire, expliquer ou argumenter) quand je lis en français.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 6
Objectifs de la lecture	Ces objectifs vont de la lecture pour le plaisir jusqu’à la lecture pour approfondir des connaissances. Ce large éventail témoigne de la complexité et de la multitude de tâches existant en lecture, allant du repérage à la quête d’information et de sens (OCDE, 2018).	<i>- Je peux chercher de l’information pour mes projets d’école en lisant des textes en français.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 8
Lecture partagée et guidée	La lecture partagée : travail de collaboration entre l’enseignant et les élèves afin de réaliser une tâche en compréhension de lecture nécessitant l’utilisation d’une stratégie préalablement modélisée par l’enseignant. / La lecture guidée : permet aux élèves d’entreprendre une tâche similaire en lecture par eux-mêmes, avec l’aide de leurs pairs. L’enseignant agit comme guide dans ce processus de lecture en intervenant régulièrement. (Le Bouthillier, Bourgoin, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	<i>-Je peux construire mon opinion sur les sujets des textes que je lis en français quand j’en discute avec mes pairs.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 5
Lecture autonome	L’élève effectue une lecture indépendante en réinvestissant ce qu’il a appris lors de la lecture partagée et guidée. (Le Bouthillier, Bourgoin, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	<i>-Je peux comprendre le point de vue de l’auteur des textes que je lis en français quand je lis seul.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 4
Expérience vicariante	L’expérience vicariante est acquise lorsqu’un individu observe un pair s’engager dans une tâche. Elle est bénéfique dans le cas où ce pair réussit à accomplir la tâche et vit un succès : ce qui renforce sa propre croyance en sa capacité de réussir (Bandura 1977).	<i>-Je peux mieux comprendre les stratégies de compréhension de lecture à utiliser en français quand je vois mes pairs les utiliser.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 3
Expérience de maîtrise	L’expérience la plus convaincante pour construire le SEP de l’individu. Elle constitue un acquis auquel l’individu se réfère constamment dans ses connaissances antérieures (Bandura, 1997)	<i>- Je suis capable de participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons en français.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 5
Rétroaction	Jugement et évaluation reçus de la part d’une personne signifiante dans le contexte de l’accomplissement d’une tâche spécifique (Usher et Pajares, 2006).	<i>- Je peux améliorer ma confiance à lire en français quand mes pairs me font des commentaires sur ce qu’ils ont lus.</i> Nombre d’items pour ce facteur : 2

Partie 2 (opportunités scolaires rapportés par les élèves) :

Chacun des items de cette partie du questionnaire est arrimé à des facteurs ciblant majoritairement les pratiques d'enseignement efficace liées aux pratiques collaboratives. Les répondants devront mentionner s'ils y ont été exposés depuis le primaire. Dans un premier temps, les facteurs portent sur la lecture autonome avant de cibler la lecture partagée et la lecture guidée. Les facteurs portent ensuite sur les modes d'évaluation, la dimension de choix, les genres de textes, l'authenticité par le biais des supports de lecture (multimodalité et modalités textuelles) et l'approche actionnelle. De plus, chaque item proposé a pour but de compléter l'énoncé : *Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants...*

FACTEUR	DÉFINITION	EXEMPLE D'ITEM
		<i>Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants...</i>
Lecture autonome	L'élève effectue une lecture indépendante en réinvestissant ce qu'il a appris lors de la lecture partagée et guidée. (Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	- m'ont demandé de construire par moi-même mon opinion au sujet des textes que je lis en français Nombre d'items pour ce facteur : 3
Lecture partagée et guidée	Lecture partagée comporte un travail de collaboration entre l'enseignant et les élèves afin de réaliser une tâche en compréhension de lecture nécessitant l'utilisation d'une stratégie préalablement modélisée par l'enseignant. / Lecture guidée sert à permettre aux élèves d'entreprendre une tâche similaire en lecture par eux-mêmes, avec l'aide de leurs pairs. L'enseignant agit comme guide dans ce processus de lecture en intervenant régulièrement. (Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	... m'ont permis de discuter en anglais avec mes pairs au sujet de mes lectures en français. Nombre d'items pour ce facteur : 9
Évaluation	Dans le contexte scolaire québécois, la tâche scolaire fait partie intégrante de la situation d'apprentissage et d'évaluation constituée d'une ou plusieurs tâches réalisées par l'élève en vue d'atteindre un but fixé (MELS, 2006).	...ont évalué ma compréhension en lecture en français par des questionnaires (quiz, tests, examens). Nombre d'items pour ce facteur : 4
Choix	Le choix de lecture fait partie des habitudes d'un lecteur expert. (Daniels, 2002)	... m'ont permis de choisir un roman qui nous intéressait mes pairs et moi. Nombre d'items pour ce facteur : 4
Genres	Définis comme étant des productions langagières sans forme figée selon les dominantes suivantes : argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, dramatique, poétique (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013).	...m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des opinions. Nombre d'items pour ce facteur : 6

<p>Authenticité** a) Supports de lecture (multimodalité et modalités textuelles)</p>	<p>**S'apparente à la tâche et au support utilisé (Purcell-Gates, Duke et Martineau, 2007). Walsh (2008), parle de supports de lecture via l'écrit « classique » et l'écrit « multimodal ».</p> <p>Cette multimodalité de l'écrit consiste en un ensemble des possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, musique, sonorités, parole) Buckingham (2003).</p>	<p>...m'ont présenté des textes en français à lire dans un manuel scolaire.</p> <p>Nombre d'items pour ce facteur : 6</p>
<p>Authenticité** b) Approche actionnelle</p>	<p>**S'apparente à la tâche et au support utilisé (Purcell-Gates, Duke et Martineau, 2007). L'approche actionnelle considère l'apprenant en L2 comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances précises (CECR, 2000).</p>	<p>...m'ont proposé des contextes de lecture en français qui ressemblaient à la vie réelle (ex. : chercher un emploi d'été).</p> <p>Nombre d'items pour ce facteur : 5</p>

Votre participation

À cette étape de la recherche, nous nous adressons à vous afin de procéder à la première validation des items des questionnaires de ce sondage. Nous vous demandons de commenter autant les items que les consignes de ce sondage. Veuillez s'il vous plaît, mentionner et écrire vos commentaires sur les items que vous avez mal compris ou qui vous semblent problématiques. Plus précisément, nous vous demandons de **cocher** à l'endroit approprié, chacune de vos recommandations en lien avec les items soit :

- 1) **OUI, retenir l'item tel quel.**
- 2) **Oui, le retenir mais avec une reformulation*****
- 3) **NON, item à retirer*****

***Prière de fournir la reformulation suggérée ou la raison du retrait de l'item dans la section *commentaires*. N'hésitez surtout pas à proposer d'autres items en lien avec les facteurs retenus.

Nous apprécierions recevoir vos commentaires et suggestions **d'ici le 8 novembre 2019**. Si cela vous est impossible, à laissez-nous savoir à quel moment il serait possible de nous faire bénéficier de vos précieux commentaires. **Votre collaboration est extrêmement précieuse dans le cadre de la première validation de ce sondage et nous vous en remercions sincèrement!**

Responsable de la recherche, Nadia Bazinet candidate au doctorat, sous la direction de Ahlem Ammar, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Pour nous joindre : nadia.bazinet@umontreal.ca

Bonjour,

Nous nous adressons à vous en tant que conseiller pédagogique en FLS au secondaire afin de participer à la deuxième validation d'un sondage qui sera administré à des élèves du secondaire, inscrits dans les cours de FLS (programme de base et programme enrichi) du Québec. Ce sondage s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale intitulée : *Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture des garçons du secondaire, en contexte de français langue seconde (FLS)*.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre le désengagement des garçons du secondaire envers la lecture dans le cadre des cours de FLS au secondaire. Pour ce faire, nous souhaitons connaître le sentiment d'efficacité personnelle en lecture actuel ressenti par ces élèves en plus de connaître les expériences antérieures en lecture qu'ils ont vécues dans leurs cours de FLS depuis leurs études primaires. Le sondage compte donc deux questionnaires. Le premier questionnaire a pour objectif de recueillir des données biographiques sur chaque répondant, comme son niveau scolaire, le programme de FLS dans lequel il est inscrit cette année, le nombre d'années d'apprentissage scolaire du FLS qu'il cumule, sa langue maternelle, le nom de son école et son genre. Le deuxième questionnaire comprend deux parties : une première partie pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en lecture ressenti actuellement par les élèves et une deuxième partie pour mesurer la fréquence d'exposition à des pratiques d'enseignement de la lecture spécifiques, depuis le primaire. Voici comment nous avons créés les items de ces deux parties du questionnaire :

Partie 1 (sentiment d'efficacité personnelle en lecture) :

Le sentiment d'efficacité personnelle (**SEP**) constitue la croyance que possède un individu en sa capacité à produire ou non, une tâche (Bandura, 1982, 1993). Bandura soutient que la réussite d'un individu dépend de l'interaction entre son comportement, ses facteurs personnels (ses pensées et ses croyances) et les conditions de son environnement et que la motivation ou le manque de motivation découle directement du SEP à l'égard de la tâche à accomplir (Bandura, 1986, 1997). De plus, bien que quatre sources d'influence contribuent à la construction du SEP, nous nous sommes arrimés aux conclusions de Leblanc (2015), qui a observé que seulement trois des quatre sources d'influence du SEP sont mises à contribution dans le cadre des cercles de lecture en L2 : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes et la rétroaction.

Somme toute, chacun des énoncés de cette partie du questionnaire est arrimé à des facteurs spécifiques du SEP actuel en lecture. Les tâches étant centrales au SEP, ces facteurs ciblent tout d'abord les **genres** des textes lus dans le cadre des tâches proposées ainsi que les **objectifs** poursuivis par ces tâches en lecture. Ces facteurs ciblent ensuite les **circonstances** des tâches en lecture effectuées soit en lecture collaborative (**lecture partagée et guidée**) ou en **lecture autonome**. Finalement, les facteurs ciblent plus spécifiquement les expériences de lecture **vicariantes**, les expériences de **maîtrise** en lecture et la **rétroaction** liée à la lecture qu'a reçu le répondant. En bref, voici à quoi s'arriment ces énoncés :

FACTEUR	DÉFINITION	EXEMPLE D'ITEM
Genres de textes	Productions langagières sans forme figée selon les dominantes suivantes : argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, dramatique, poétique (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013).	-Quand je lis en français, je suis capable de reconnaître le genre de certains textes courant qui ont des buts précis (comme raconter, décrire ou expliquer). Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6
Objectifs de la lecture	Ces objectifs vont de la lecture pour le plaisir jusqu'à la lecture pour approfondir des connaissances. Ce large éventail témoigne de la complexité et de la multitude de tâches existant en lecture, allant du repérage à la quête d'information et de sens (OCDE, 2018).	- Dans mes activités en français, je suis capable de chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6
Lecture partagée et guidée	La <i>lecture partagée</i> : travail de collaboration entre l'enseignant et les élèves afin de réaliser une tâche en compréhension de lecture nécessitant l'utilisation d'une stratégie préalablement modélisée par l'enseignant. / La <i>lecture guidée</i> : permet aux élèves d'entreprendre une tâche similaire en lecture par eux-mêmes, avec l'aide de leurs pairs. L'enseignant agit comme guide dans ce processus de lecture en intervenant régulièrement. (Le Bouthillier, Bourgoin, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	-En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je suis capable de comprendre les informations. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 10
Lecture autonome	L'élève effectue une lecture indépendante en réinvestissant ce qu'il a appris lors de la lecture partagée et guidée. (Le Bouthillier, Bourgoin, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	-Quand je lis seul en français, je suis capable de comprendre le point de vue de l'auteur, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6
Expérience vicariante	L'expérience vicariante est acquise lorsqu'un individu observe un pair s'engager dans une tâche. Elle est bénéfique dans le cas où ce pair réussit à accomplir la tâche et vit un succès : ce qui renforce sa propre croyance en sa capacité de réussir (Bandura 1977).	- Quand je lis en français, je suis capable d'utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 3
Expérience de maîtrise	L'expérience la plus convaincante pour construire le SEP de l'individu. Elle constitue un acquis auquel l'individu se réfère constamment dans ses connaissances antérieures (Bandura, 1997)	- Quand je lis en français, je suis capable de participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 5
Rétroaction	Jugement et évaluation reçus de la part d'une personne signifiante dans le contexte de l'accomplissement d'une tâche spécifique (Usher et Pajares, 2006).	- Quand je lis en français, je suis capable d'améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 4

Partie 2 (opportunités scolaires rapportés par les élèves) :

Chacun des items de cette partie du questionnaire est arrimé à des facteurs ciblant majoritairement les pratiques d'enseignement efficace liées aux pratiques collaboratives auxquelles les répondants mentionneront avoir été exposés depuis le primaire. Dans un premier temps, nous questionnons la lecture autonome avant de cibler la lecture partagée et la lecture guidée. Les facteurs portent ensuite sur les modes d'évaluation, la dimension de choix, les genres de textes, l'authenticité par le biais des supports de lecture (multimodalité et modalités textuelles) et de l'approche actionnelle.

FACTEUR	DÉFINITION	EXEMPLE D'ITEM
Lecture autonome	L'élève effectue une lecture indépendante en réinvestissant ce qu'il a appris lors de la lecture partagée et guidée. (Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire tout seul. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6
Lecture partagée et guidée	Lecture partagée comporte un travail de collaboration entre l'enseignant et les élèves afin de réaliser une tâche en compréhension de lecture nécessitant l'utilisation d'une stratégie préalablement modélisée par l'enseignant. / Lecture guidée sert à permettre aux élèves d'entreprendre une tâche similaire en lecture par eux-mêmes, avec l'aide de leurs pairs. L'enseignant agit comme guide dans ce processus de lecture en intervenant régulièrement. (Le Bouthillier, Bourgoïn, Dicks, Kristmanson et Roy, 2013).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 8
Évaluation	Dans le contexte scolaire québécois, la tâche scolaire fait partie intégrante de la situation d'apprentissage et d'évaluation constituée d'une ou plusieurs tâches réalisées par l'élève en vue d'atteindre un but fixé (MELS, 2006).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des résumés de lecture à faire seul. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 8
Choix	Le choix de lecture fait partie des habitudes d'un lecteur expert. (Daniels, 2002)	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait mes pairs et moi. Nombre d'énoncés pour ce facteur : 3
Genres	Définis comme étant des productions langagières sans forme figée selon les dominantes suivantes : argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, dramatique, poétique (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire différentes sortes de textes (comme des récits d'aventure, des documentaires ou des chansons). Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6

Authenticité** a) Supports de lecture (multimodalité et modalités textuelles)	**S'apparente à la tâche et au support utilisé (Purcell-Gates, Duke et Martineau, 2007). Walsh (2008), parle de supports de lecture via l'écrit « classique » et l'écrit « multimodal ». Cette multimodalité de l'écrit consiste en un ensemble des possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, musique, sonorités, parole) Buckingham (2003).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de faire des lectures sur papier (comme dans un manuel scolaire, un cahier d'exercices ou sur des feuilles distribuées). Nombre d'énoncés pour ce facteur : 4
Authenticité** b) Approche actionnelle	**S'apparente à la tâche et au support utilisé (Purcell-Gates, Duke et Martineau, 2007). L'approche actionnelle considère l'apprenant en L2 comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances précises (CECR, 2000).	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été). Nombre d'énoncés pour ce facteur : 6

Votre participation

Somme toute, à cette étape de la recherche, nous nous adressons à vous afin de procéder à la première validation des énoncés des questionnaires de ce sondage. Nous vous demandons de commenter autant les énoncés que les consignes de ce sondage. Veuillez s'il vous plaît mentionner et écrire vos commentaires sur les énoncés que vous avez mal compris ou qui vous semblent problématiques. Plus précisément, nous vous demandons de **cocher** à l'endroit approprié, chacune de vos recommandations en lien avec les énoncés soit :

- 4) **OUI, retenir l'énoncé tel quel.**
- 5) **Oui, le retenir mais avec une reformulation*****
- 6) **NON, énoncé à retirer*****

***Prière de fournir la reformulation suggérée ou la raison du retrait de l'énoncé dans la section *commentaires*.

N'hésitez surtout pas à proposer d'autres énoncés en lien avec les facteurs retenus. Nous apprécierions recevoir vos commentaires et suggestions **d'ici le 2 décembre 2019**. Si cela vous est impossible, à quel moment serait-il possible pour vous de nous faire bénéficier de vos précieux commentaires?

Votre collaboration est extrêmement précieuse dans le cadre de la première validation de ce sondage et nous vous en remercions sincèrement!

Responsable de la recherche, Nadia Bazinet candidate au doctorat, sous la direction de Ahlem Ammar, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Pour nous joindre : nadia.bazinet@umontreal.ca

Annexe E

E. 1ère version du sondage pour validation par experts universitaires

******* PREMIÈRE VALIDATION DES CONSIGNES ET ITEMS*******

SONDAGE (WEB BASED SURVEY)


Ce sondage s'adresse aux élèves des écoles secondaires anglophones inscrits dans les programmes (base et enrichi) au Québec. Il est composé de deux parties. La première partie porte sur le niveau de confiance que vous ressentez présentement en vos capacités à réaliser des activités de lecture en français dans la classe de français langue seconde. La deuxième partie du questionnaire vous demande dans quelle proportion vos enseignants de français depuis le primaire, vous ont exposés à différents contextes et expériences de lecture *** Ce sondage n'a aucun lien avec vos notes dans votre cours de français actuel.

Dans un premier temps, veuillez compléter la section qui suit :

- | | |
|---|---|
| 14. Genre : | Fille ____ Garçon ____ |
| 15. Année scolaire du secondaire actuelle : | Secondaire 1 / Secondaire 2 / Secondaire 3/ Secondaire 4/ Secondaire 5 |
| 16. Programme de FLS suivi cette année : | Base/ Enrichi/ autre : _____ |
| 17. Apprentissage du français depuis quelle année du primaire : | Maternelle/1 ^{ère} /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e |
| 18. Programme de français suivi au primaire : | Immersion/ Core / Base/ Bilingue (50-50) / autre : _____ |
| 19. Nom de l'école secondaire : | _____ |
| 20. Langue maternelle : | _____ |

PARTIE 1

En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 100 points), veuillez évaluer les énoncés proposés **en fonction de la confiance que vous ressentez présentement** à réaliser des activités de lecture en français. Exemple d'item :

0..... 10..... 20..... 30..... 40..... 50..... 60.....70..... 80..... 90..... 100		
(Je ne peux pas le faire)	(Je suis modérément capable de le faire)	(Je peux le faire sans aucun problème)
<i>Je peux lire en français à voix haute en utilisant la bonne intonation.</i>	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 	

➤ ****Votre réponse indique que vous êtes capable de lire en français à voix haute en utilisant la bonne intonation sans aucun problème.**

VALIDATION** : Veuillez s.v.p. indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :**

Facteurs ciblés SEP en lecture	ITEMS	OUI, retenir l'item tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section <i>commentaires</i>)	NON, item à retirer (Prière de fournir la raison dans la section <i>commentaires</i>)
ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX GENRES DE TEXTE	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux reconnaître l'intention d'un texte (exemple : décrire, expliquer ou argumenter) quand je lis en français. - Je peux résumer les idées principales des articles d'un magazine écrit pour les adolescents francophones. - Je peux comprendre les textes en français qui donnent des explications (exemple : faire une recette). - Je peux comprendre les textes en français qui racontent des histoires (exemple : un roman) - Je peux comprendre les textes en français qui présentent une opinion (exemple : une lettre d'opinion dans un journal) - Je peux comprendre les intrigues contenues dans un roman écrit pour les adolescents francophones. 			
ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX OBJECTIFS DE LA LECTURE	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français. - Je suis capable de décrire à mes amis, à quoi ressemblent les personnages des romans que je lis en français. 			

	<p>-Je peux résoudre des problèmes en consultant des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue).</p> <p>-Je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).</p> <p>-Je peux utiliser mes lectures en français pour discuter de mes loisirs préférés (exemple : le sport)</p> <p>-Je peux utiliser mes lectures en français pour présenter à mes amis, des informations sur des sujets d'actualité.</p> <p>-Je peux garder des traces de mes lectures en français dans un journal de lecture que j'écris en français.</p> <p>- Je suis capable d'expliquer les intrigues des romans que je lis en français.</p>			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE PARTAGÉE ET GUIDÉE</p>	<p>- Je peux comprendre ce que je lis en français lorsque je lis avec mes pairs.</p> <p>-Je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes que je lis en français quand je lis avec mes pairs.</p> <p>-Je peux comprendre les stratégies de compréhension qui m'aident en lecture en français (exemple : relire, déduire, faire des inférences) quand j'en discute avec mes pairs.</p> <p>-Je peux construire mon opinion sur les sujets des textes que je lis en français quand j'en discute avec mes pairs.</p> <p>-Je peux construire ma compréhension du sujet traité dans les textes que je lis en français quand j'en discute avec mes pairs.</p>			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE AUTONOME</p>	<p>- Je peux comprendre ce que je lis en français lorsque je lis seul.</p> <p>-Je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes que je lis en français quand je lis seul.</p>			

	<p>-Je peux savoir quelle stratégie de compréhension utiliser (exemple : relire, déduire, faire des inférences...) quand je lis seul, en français.</p> <p>-Je peux construire par moi-même, mon opinion au sujet des textes que je lis en français.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES VICARIANTES</p>	<p>- Je peux réinvestir les stratégies de compréhension de lecture utilisées par mes pairs quand je lis en français.</p> <p>- Je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture en français quand je vois mes pairs les utiliser.</p> <p>- Je peux identifier les stratégies de compréhension en lecture en français utilisées par mes pairs.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES DE MAITRISE</p>	<p>- Je suis capable de participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons en français.</p> <p>- Je suis capable de comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons en français.</p> <p>- Je suis capable de démontrer à mes pairs comment je m'y prends pour comprendre ce que je lis en français.</p> <p>- Je peux résumer à mes pairs, les idées principales d'un texte que je lis en français.</p> <p>- Je peux trouver des arguments dans les textes que je lis en français pour justifier mes opinions.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>RÉTROACTION</p>	<p>- Je peux améliorer ma compétence en lecture en français lorsque mes pairs me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.</p> <p>- Je peux améliorer ma compétence en lecture en français quand mes pairs me font des commentaires sur mes opinions à la suite de mes lectures.</p>			
<p>*****VALIDATION***** : <i>Veillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :</i></p>				

Partie 2

En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 4 points), veuillez indiquer **dans quelle proportion** vos enseignants de français depuis le primaire, vous ont exposés à ces différents contextes et expériences de lecture dans vos cours de français.

Exemple d'item :

<i>Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants ...</i>				
0 (AUCUN)	1 (QUELQUES-UNS)	2 (PLUSIEURS)	3 (TOUS)	
<i>... ont lu à voix haute les textes en français expliquant le nouveau vocabulaire.</i>			0	1
			2	3

➤ ****Votre réponse indique que TOUS vos enseignants depuis le primaire, ont lu à voix haute les textes en français en expliquant le nouveau vocabulaire.**

*******VALIDATION******* : Veuillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :

FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ITEMS <i>Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants...</i>	OUI, retenir l'item tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, item à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
---	--	-------------------------------	---	--

<p>LECTURE AUTONOME</p>	<p>... m'ont demandé de lire en français, tout seul.</p> <p>... m'ont demandé de comprendre par moi-même, le point de vue des auteurs des textes que je lis en français.</p> <p>... m'ont demandé de construire par moi-même, mon opinion au sujet des textes que je lis en français.</p>			
<p>LECTURE PARTAGÉE ET LECTURE GUIDÉE</p>	<p>... m'ont permis d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture en français.</p> <p>... ont organisé des cercles de lecture pour lire des romans en français.</p> <p>... m'ont donné des responsabilités (exemple : être le secrétaire) quand nous faisons des cercles de lecture dans la classe de français.</p> <p>... m'ont permis de lire avec mes pairs dans les cours de français.</p> <p>... m'ont demandé de discuter de mes lectures en français avec mes pairs.</p> <p>... m'ont permis de discuter en anglais avec mes pairs au sujet de mes lectures en français.</p> <p>... m'ont proposé de participer à des clubs de lecture sur des sujets intéressants pour mes pairs et moi (exemple : football, voitures, jeu vidéo.).</p> <p>... m'ont demandé de construire ma compréhension de lecture en français en discutant avec mes pairs.</p> <p>... m'ont permis de recevoir l'aide de mes pairs quand je lisais en français.</p>			
<p>FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)</p>	<p style="text-align: center;">ITEMS</p> <p><i>Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants...</i></p>	<p>OUI, retenir l'item tel quel.</p>	<p>Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)</p>	<p>Non, item à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)</p>

ÉVALUATION	<p>...ont évalué ma compréhension en lecture en français par des questionnaires (exemple : quiz, tests, examens).</p> <p>...ont évalué ma compréhension en lecture en français par des projets individuels (exemple : présentations orales, résumés de lecture).</p> <p>...ont évalué ma compréhension en lecture en français par des projets en équipe (exemple : présentations orales en équipes, pièce de théâtre sur le roman lu en classe).</p> <p>...ont évalué ma compréhension en lecture en français par des projets authentiques ancrés dans la vraie vie (exemple : publier une critique d'un roman dans un blogue, créer un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif, créer une vidéo qui reprend les explications d'un texte).</p>			
CHOIX	<p>...m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais en français.</p> <p>...connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes).</p> <p>... m'ont permis de choisir un roman qui nous intéressait mes pairs et moi.</p> <p>...m'ont donné l'occasion de lire en français sur des sujet qui m'intéressaient.</p>			
FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	<p>ITEMS</p> <p><i>Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants...</i></p>	OUI, retenir l'item tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, item à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
GENRES	<p>...m'ont donné l'occasion de lire différents genres de textes (exemple : des articles, des histoires ou des bandes dessinées).</p> <p>...m'ont demandé de lire des textes en français qui font des descriptions.</p>			

	<p>...m'ont demandé de lire des textes en français qui donnent des explications.</p> <p>...m'ont demandé de lire des textes en français qui racontent des histoires.</p> <p>...m'ont demandé de lire des textes en français qui donnent des opinions.</p> <p>...m'ont donné l'occasion de lire des textes ludiques en français (exemple : bandes dessinées, blagues, devinettes ou énigmes) pour m'amuser.</p>			
<p>AUTHENTICITÉ</p> <p>c) SUPPORTS DE LECTURE</p> <p>▪ (incluant multimodalité et modalités textuelles)</p>	<p>...avaient un coin lecture aménagé dans la classe de français (ex. : tapis, coussin, bibliothèque comprenant des albums, livres et magazines).</p> <p>...m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (exemple : sur une tablette électronique ou un ordinateur).</p> <p>...m'ont présenté des textes en français à lire en format papier (ex. : cahier d'exercices ou feuilles distribuées).</p> <p>...m'ont présenté des textes en français à lire dans un manuel scolaire.</p> <p>...m'ont présenté des textes en français avec des illustrations nombreuses (exemple : des photos se rapportant au sujet du texte).</p> <p>...m'ont présenté des textes en français dont la mise en page aidait ma compréhension (exemple : présence de nombreux sous-titres).</p> <p>...m'ont demandé de faire un journal de lecture pour garder des traces de tout ce que je lis en français.</p>			
<p>AUTHENTICITÉ</p>	<p>...m'ont proposé de lire des textes en français authentiques qui me servaient dans la vie réelle en dehors de la classe (exemple. : lire les règlements d'un concours).</p>			

<p>d) APPROCHE ACTIONNELLE</p>	<p>...m'ont proposé des contextes de lecture en français qui ressemblaient à la vie réelle (exemple. : chercher un emploi d'été).</p> <p>...m'ont donné l'occasion de lire des textes en français authentiques (exemple : journal, magazine) traitant de l'actualité.</p> <p>...m'ont donné l'occasion de lire des textes en français pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.</p>			
---------------------------------------	--	--	--	--

******VALIDATION**** : Veuillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :**

Annexe F

F. 2e version du sondage pour validation par conseillers pédagogiques

******* DEUXIÈME VALIDATION DES CONSIGNES ET ÉNONCÉS*******

SONDAGE (WEB BASED SURVEY)

Ce sondage s'adresse aux élèves des écoles secondaires anglophones inscrits dans les programmes (base et enrichi) au Québec. Il est composé de deux parties. La première partie porte sur le degré de confiance que vous ressentez présentement en vos capacités à réaliser des activités de lecture en français dans la classe de français langue seconde. La deuxième partie du questionnaire vous demande dans quelle proportion les enseignants de français que vous avez eus depuis le primaire, vous ont exposés à différents contextes et expériences de lecture. *** Ce sondage n'a aucun lien avec vos notes dans votre cours de français actuel.

Dans un premier temps, veuillez compléter la section qui suit :

21. Genre : Fille ____ Garçon ____ AUTRE : ____ Ne désire pas répondre : ____
22. Année scolaire du secondaire actuelle : Secondaire 1 / Secondaire 2 / Secondaire 3/ Secondaire 4/ Secondaire 5
23. Programme de FLS suivi cette année : Base/ Enrichi/ autre : _____
24. Apprentissage du français depuis quelle année du primaire : Maternelle/1^{ère}/2^e/3^e/4^e/5^e/6^e
25. Programme de français suivi au primaire : Immersion/ Core / Base / Bilingue (50-50) / autre : _____
26. Nom de l'école secondaire :
27. Votre langue maternelle : _____
28. Votre langue seconde : _____
29. En utilisant l'échelle de droite, indiquez **votre capacité à interagir (parler et comprendre), à lire et à écrire en français.**

INTERAGIR (parler et comprendre)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LIRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ÉCRIRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30. En utilisant l'échelle de droite, indiquez le **pourcentage de temps que vous passez chaque semaine, à lire en français ...**

POUR LE PLAISIR	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
POUR L'ÉCOLE	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
AVEC LA FAMILLE ET LES AMIS	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
SEUL	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

31. En utilisant l'échelle ci-dessous, **indiquez le pourcentage qui représente dans quelle mesure vous aimez lire.**

	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
--	--

PARTIE 1

En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 100), indiquez à quel point vous sentez être **actuellement capable de faire** ce qui est écrit dans chaque énoncé. Exemple:

0..... 10..... 20..... 30..... 40..... 50..... 60.....70..... 80..... 90..... 100										
(Aucunement capable)			(Moyennement capable)				(Parfaitement capable)			
<i>Je peux lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.</i>						0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 X				

➤ ****Votre réponse indique que vous vous sentez parfaitement capable de lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.**

Facteurs ciblés SEP en lecture	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section <i>commentaires</i>)	NON, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section <i>commentaires</i>)
ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX GENRES DE TEXTE	-Quand je lis en français, je suis capable de reconnaître le genre de certains textes courants qui ont des buts précis (comme raconter, décrire ou expliquer). -Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les articles d'un magazine écrit pour les adolescents francophones. -Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette). -Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les textes littéraires qui racontent des histoires (comme un conte ou un roman). -Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les textes qui présentent une opinion (exemple : une lettre d'opinion dans un journal) -Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les intrigues contenues dans un roman écrit pour les adolescents francophones.			

<p>ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX OBJECTIFS DE LA LECTURE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans mes activités en français, je suis capable de chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français. - Dans mes activités en français, je suis capable de décrire à mes amis, les intrigues des romans que je lis en français. - Dans mes activités en français, je suis capable de consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue). <p>Dans mes activités en français, je suis capable d'utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dans mes activités en français, je suis capable d'utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité. -Dans mes activités en français, je suis capable d'écrire mes opinions sur mes lectures en français dans un journal de lecture que j'écris en français. 			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE PARTAGÉE ET GUIDÉE</p>	<ul style="list-style-type: none"> -En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je suis capable de comprendre les informations. -En grands groupes, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je suis capable de comprendre les informations. - En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je suis capable de comprendre le point de vue de l'auteur des textes. -En grands groupes, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je suis capable de comprendre le point de vue de l'auteur des textes. -En grands groupes, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je suis capable de mieux comprendre ces stratégies. - En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je suis capable d'utiliser des stratégies de compréhension qui m'aident (comme relire, déduire ou faire des inférences). 			

	<p>- En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p> <p>-En grands groupes, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p> <p>-En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux bien comprendre le sujet traité dans les textes.</p> <p>-En grands groupes, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux bien comprendre le sujet traité dans les textes.</p>			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE AUTONOME</p>	<p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de comprendre le point de vue de l'auteur, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de me faire mon opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de comprendre le point de vue de l'auteur, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je suis capable de me faire mon opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES VICARIANTES</p>	<p>- Quand je lis en français, je suis capable d'utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser.</p>			

	- Quand je lis en français, je suis capable d'identifier les stratégies de compréhension en lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs.			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES DE MAÎTRISE</p>	<p>- Quand je lis en français, je suis capable de participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable de comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable de montrer à mes pairs comment je m'y prends pour comprendre ce que je lis.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable de résumer à mes pairs les idées principales d'un texte.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable de trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>RÉTROACTION</p>	<p>- Quand je lis en français, je suis capable d'améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable d'améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires sur mes interprétations du texte que je partage avec eux.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable d'améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte.</p> <p>- Quand je lis en français, je suis capable d'améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur mes interprétations du texte que je partage avec eux.</p>			

*******VALIDATION****** : *Veillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :*

Partie 2

Depuis que vous avez commencé à avoir des cours de français, en vous référant à l'échelle ci-dessous (1 à 4), indiquez à **quelle fréquence** vos enseignants de français vous ont proposé ce qui est décrit dans chaque énoncé. Exemple :

1 (JAMAIS)	2 (RAREMENT)	3 (PARFOIS)	4 (SOUVENT)
<i>Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.</i>			▪ 1 2 3 4

➤ ****Votre réponse indique que vos enseignants de français ont SOUVENT lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.**

*******VALIDATION****** : *Veillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :*

FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
LECTURE AUTONOME	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire tout seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de comprendre par moi-même, le point de vue des auteurs des textes. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de me faire une opinion par moi-même, au sujet des textes que je lis. 			
LECTURE PARTAGÉE ET LECTURE GUIDÉE	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de discuter de mes lectures avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français. 			

FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des résumés de lecture à faire seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des présentations orales individuelles. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des résumés de lecture à faire en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des présentations orales en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des projets dans la vraie vie (comme publier une critique d'un roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte). 			
CHOIX	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris). 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait mes pairs et moi. 			
GENRES DE TEXTE	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire différentes sortes de textes (comme des récits d'aventure, des documentaires ou des chansons). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui font des descriptions (exemple : les caractéristiques physiques d'une personne ou d'un lieu). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des explications (exemple : comment pratiquer un sport). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui racontent des histoires. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des opinions. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français pour m'amuser (comme des bandes dessinées, des blagues, des devinettes ou des énigmes). 			
AUTHENTICITÉ e) SUPPORTS DE LECTURE (incluant multimodalité et modalités textuelles)	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de faire des lectures sur papier (comme dans un manuel scolaire, un cahier d'exercices ou sur des feuilles distribuées). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes ayant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations). 			

	- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page aidait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).			
AUTHENTICITÉ f) APPROCHE ACTIONNELLE	<p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire dans un coin lecture aménagé dans la classe (tapis, coussin, bibliothèque avec des albums, livres et magazines).</p>			
<p>****VALIDATION**** : Veuillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :</p>				

Annexe G

G. 3e version du sondage

******* 3^e version du sondage *******

SONDAGE (WEB BASED SURVEY)

Ce sondage s'adresse aux élèves des écoles secondaires anglophones du Québec et inscrits dans les programmes de français langue seconde base ou français langue seconde enrichi. Il est composé de deux parties. La première partie porte sur votre degré de confiance ressenti présentement en vos capacités à réaliser des activités de lecture en français. La deuxième partie du questionnaire vous demande dans quelle proportion les enseignants de français que vous avez eus depuis le primaire, vous ont exposés à différents contextes et expériences de lecture. *** Ce sondage n'a aucun lien avec vos notes dans votre cours de français actuel.

Dans un premier temps, veuillez compléter la section qui suit :

- | | |
|--|---|
| 32. Genre : | Fille ____ Garçon ____ AUTRE : ____ Ne désire pas répondre : ____ |
| 33. Niveau scolaire : | Secondaire 1 / Secondaire 2 / Secondaire 3/ Secondaire 4/ Secondaire 5 |
| 34. Programme de FLS suivi cette année : | Base/ Enrichi/ autre : _____ |
| 35. Apprentissage du français depuis quelle année du primaire : | Maternelle/1 ^{ère} /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e |
| 36. Programme de français suivi au primaire : | Immersion/ Core / Base / Bilingue (50-50) / autre : _____ |
| 37. Nom de l'école secondaire : | _____ |
| 38. Langue maternelle : | _____ |
| 39. Langue parlée à la maison : | _____ |
| 40. Langue seconde : | _____ |
| 41. En utilisant l'échelle de droite, indiquez votre capacité à interagir (parler et comprendre), à lire et à écrire en français. | |

INTERAGIR (parler et comprendre)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
LIRE	▪ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ÉCRIRE	▪ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

42. En utilisant l'échelle de droite, indiquez le **pourcentage de temps que vous passez chaque semaine, à lire en français ...**

POUR LE PLAISIR	▪ 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
POUR L'ÉCOLE	▪ 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
AVEC LA FAMILLE ET LES AMIS	▪ 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
SEUL	▪ 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

43. En utilisant l'échelle ci-dessous, **indiquez le pourcentage qui représente dans quelle mesure vous aimez lire (que ce soit sur papier ou sur un écran).**

▪ 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% ▪

PARTIE 1

En vous référant à l'échelle ci-dessous (0 à 100), indiquez à quel point **vous vous sentez présentement capable de faire** ce qui est écrit dans chaque énoncé.

Exemple:

0..... 10..... 20..... 30..... 40..... 50..... 60.....70..... 80..... 90..... 100
(Aucunement capable) (Moyennement capable) (Parfaitement capable)
<i>Je peux lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.</i>
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

➤ ****Votre réponse indique que vous vous sentez parfaitement capable de lire en français à voix haute en utilisant la bonne prononciation.**

Facteurs ciblés SEP en lecture	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section <i>commentaires</i>)	NON, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section <i>commentaires</i>)
ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX <u>GENRES DE TEXTE</u>	-Quand je lis en français, je peux reconnaître le genre de textes que je lis (comme des textes qui racontent, décrivent ou expliquent). -Quand je lis en français, je peux comprendre les articles d'un magazine. -Quand je lis en français, je peux comprendre les textes qui donnent des instructions (comme un mode d'emploi ou une recette). -Quand je lis en français, je peux comprendre les textes littéraires (comme un conte ou un roman). -Quand je lis en français, je peux comprendre les aventures contenues dans un roman.			
ACTIVITÉS ET TÂCHES LIÉES AUX	- Lors des activités dans la classe de français, je peux chercher de l'information pour mes projets d'école en lisant des textes en français.			

<p>OBJECTIFS DE LA LECTURE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lors des activités dans la classe de français, je peux décrire à mes amis, les aventures des romans que je lis en français. - Lors des activités dans la classe de français, je peux consulter des sources d'information écrites en français (exemple : encyclopédie, dictionnaire ou blogue). -Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour résoudre des problèmes (exemple : trouver la solution à une énigme). - Lors des activités dans la classe de français, je peux utiliser mes lectures en français pour discuter avec mes amis de mes loisirs préférés (exemple : le sport) ou de sujets d'actualité. - Lors des activités dans la classe de français, je peux écrire mes opinions sur mes lectures dans un journal de lecture. 			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE PARTAGÉE ET GUIDÉE</p>	<ul style="list-style-type: none"> -En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre les informations. -En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre les informations de ces textes. - En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes. -En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le point de vue de l'auteur des textes. -En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les stratégies de compréhension de lecture en français qu'il utilise (comme relire, déduire ou faire des inférences), je peux comprendre ces stratégies. - En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute, je peux utiliser des stratégies de compréhension qui m'aident (comme relire, déduire ou faire des inférences). -En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux comprendre le sujet traité dans les textes. 			

	<p>-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux comprendre le sujet traité dans les textes.</p> <p>- En petits groupes avec mes pairs, quand nous lisons à voix haute des textes en français, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p> <p>-En grand groupe, quand l'enseignant nous pose des questions sur les textes en français qu'il lit à voix haute, je peux me faire une opinion sur les sujets des textes.</p>			
<p>CIRCONSTANCES DES ACTIVITÉS ET TÂCHES</p> <p>LECTURE AUTONOME</p>	<p>-Quand je lis seul en français, je peux comprendre des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je peux comprendre des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je peux savoir quelle stratégie de compréhension de lecture utiliser (comme relire, déduire ou faire des inférences), sans avoir besoin de l'aide de mes enseignants.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes pairs.</p> <p>-Quand je lis seul en français, je peux me faire une opinion au sujet des textes que je lis, sans avoir besoin d'en discuter avec mes enseignants.</p>			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES DE MAÎTRISE</p>	<p>- Quand je lis en français, je peux participer aux discussions avec mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p> <p>- Quand je lis en français, je peux comprendre les opinions de mes pairs au sujet des textes que nous lisons.</p>			

	<ul style="list-style-type: none"> - Quand je lis en français, je peux montrer à mes pairs les stratégies que j'utilise pour comprendre ce que je lis. - Quand je lis en français, je peux résumer à mes pairs les idées principales d'un texte. - Quand je lis en français, je peux trouver des arguments dans les textes que je lis pour justifier mes opinions auprès de mes pairs. 			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>EXPÉRIENCES VICARIANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quand je lis en français, je peux utiliser les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs. - Quand je lis en français, je peux comprendre les stratégies de compréhension de lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), que je vois mes pairs utiliser. - Quand je lis en français, je peux identifier les stratégies de compréhension en lecture (comme relire, déduire ou faire des inférences), utilisées par mes pairs. 			
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP</p> <p>RÉTROACTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires qui valident ma compréhension du texte. - En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes pairs me font des commentaires sur mes interprétations du texte. - En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur ce que j'ai compris du texte. - En français, je peux améliorer ma compétence en lecture quand mes enseignants me font des commentaires sur mes interprétations du texte. 			

******VALIDATION****** : *Veillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :*

Depuis que vous avez commencé à avoir des cours de français, en vous référant à l'échelle ci-dessous (1 à 4), indiquez à **quelle fréquence** vos enseignants de français vous ont proposé ce qui est décrit dans chaque énoncé. **Exemple :**

1 (JAMAIS)	2 (RAREMENT)	3 (PARFOIS)	4 (SOUVENT)
<i>Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.</i>			1 2 3 4

➤ ****Votre réponse indique que vos enseignants de français ont SOUVENT lu à voix haute les textes tout en expliquant les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.**

*******VALIDATION**** :** *Veillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :*

FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
GENRES DE TEXTE	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire différents genres de textes (comme des récits d'aventure, des documentaires ou des chansons). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui font des descriptions (exemple : les caractéristiques physiques d'une personne ou d'un lieu). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des explications (exemple : comment pratiquer un sport). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui racontent des histoires. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français qui donnent des opinions. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français pour m'amuser (comme des bandes dessinées, des blagues, des devinettes ou des énigmes). 			
LECTURE AUTONOME	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire tout seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de comprendre par moi-même, le point de vue des auteurs des textes. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de me faire une opinion personnelle au sujet des textes que je lis. 			
LECTURE PARTAGÉE ET LECTURE GUIDÉE	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'interagir avec mes pairs pendant les tâches en lecture. 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des cercles de lecture pour lire des romans, des albums ou de la poésie. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné des responsabilités spécifiques (comme être le secrétaire) lors des cercles de lecture dans la classe de français. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de discuter de mes lectures avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de participer à des clubs de lecture. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont demandé de réagir à mes lectures en discutant avec mes pairs. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de recevoir l'aide de mes pairs en lecture en français. 			
FACTEURS CIBLÉS (PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT)	ÉNONCÉS	OUI, retenir l'énoncé tel quel.	Oui, mais avec reformulation (Prière de fournir la reformulation proposée dans la section commentaires)	Non, énoncé à retirer (Prière de fournir la raison dans la section commentaires)
ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par des questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire seul. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales individuelles. 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de questionnaires (comme des quiz, tests ou examens) à compléter en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de résumés de lecture à faire en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de présentations orales en équipe. - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets en équipe (comme des présentations orales en équipes ou des pièces de théâtre sur le roman lu en classe). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants ont évalué ma compréhension en lecture par le biais de projets applicables dans la vraie vie (comme publier une critique de roman dans un blogue, faire un reportage radio ou télévisuel au sujet d'un article informatif ou une vidéo qui reprend les explications d'un texte). 			
CHOIX	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de choisir moi-même ce que je lisais sur des sujets qui m'intéressaient (exemple : sports ou passe-temps favoris). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont démontré qu'ils connaissaient mes préférences en lecture (genres, sujets et thèmes). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants nous ont donné à mes pairs et moi, l'occasion de choisir un roman qui nous intéressait. 			
AUTHENTICITÉ g) SUPPORTS DE LECTURE (incluant multimodalité et modalités textuelles)	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de faire des lectures sur papier (comme dans un manuel scolaire, un cahier d'exercices ou sur des feuilles distribuées). - Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes en français sur un écran (comme un tableau numérique, une tablette électronique ou un ordinateur). 			

	<p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes comprenant de nombreuses illustrations (comme des bandes dessinées ou des documentaires accompagnés de nombreuses photos ou illustrations).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes dont la mise en page facilitait ma compréhension (comme la présence de nombreux sous-titres ou de graphiques).</p>			
<p>AUTHENTICITÉ</p> <p>h) APPROCHE ACTIONNELLE</p>	<p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes utiles pouvant me servir dans la vie réelle en dehors de la classe (comme les règlements pour participer à un concours).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire sur des situations qui ressemblaient à la vie réelle (comme chercher un emploi d'été).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes traitant de l'actualité (comme le journal régional ou un magazine).</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes pour chercher de l'information dont j'avais besoin pour un projet.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion d'écrire un journal de lecture pour me souvenir de mes lectures et les commenter.</p> <p>- Depuis que j'ai commencé des cours de français, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire dans un coin lecture aménagé dans la classe (tapis, coussin, bibliothèque avec des albums, livres et magazines).</p>			
<p>*****VALIDATION***** : Veuillez indiquer ici vos commentaires ou suggestions de reformulation :</p>				

Annexe H

H. 1ère Traduction en anglais du sondage

WEB BASED SURVEY

This survey is designed for students of English-language high schools in Quebec enrolled in *Core French* or *Enriched French (français langue seconde, programme de base or programme enrichi)*. This survey has two parts. The first part of the survey deals with your current level of confidence in your ability to perform reading activities in French. The second part of the survey asks how many French teachers since elementary school have exposed you to different contexts and reading experiences.

*** This survey is not related to your grades in your current French class.

1. Gender: Female ____ Male ____ Other: ____ Do not wish to answer: ____
2. School Level: Secondary 1 / Secondary 2 / Secondary 3 /
3. French program followed this year: Base / Enrichi / Other: _____
4. Studied French since which grade: Kindergarten / 1st / 2nd / 3rd / 4th / 5th / 6th
5. Through which elementary French Program: Immersion / Core / Base / Bilingual (50-50) / other: _____
6. Current School Name: Letter assigned to your GROUP: _____ Number ID assigned to you: _____
7. Mother tongue: _____
8. Languages spoken at home: _____
9. Second language: _____
10. Using the scale to the right, indicate your ability to interact (speaking and listening), read and write in French.

Speaking and Listening	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reading	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Writing	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Using the scale on the right, indicate the percentage of time you spend each week, reading in French ...

FOR LEISURE	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
FOR SCHOOL	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
With FAMILY and FRIENDS	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
ALONE	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

PART 1

Referring to the scale below (0 to 100), indicate how well you currently feel able to do what is written in each statement.

0.....	10.....	20.....	30.....	40.....	50	60.....	70.....	80.....	90.....	100
(Not able at all)			(Moderately able)				(Perfectly able)			
Example: <i>I can read in French aloud using the correct pronunciation.</i> **						0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100				

** Your answer indicates that you feel **perfectly able** to read in French aloud using the correct pronunciation.

Reading self efficacy factors	items
ACTIVITIES AND TASKS RELATED TO TEXT GENRES	<ul style="list-style-type: none"> -When I read in French, I can recognize the genre of the text I am reading (like texts that tell, describe or explain). -When I read in French, I can understand magazine articles. -When I read in French, I can understand texts that give instructions (such as a user manual or a recipe). -When I read in French, I can understand literary texts (like a tale or a novel). -When I read in French, I can understand the adventures contained in a novel.
ACTIVITIES AND TASKS RELATED TO THE OBJECTIVES OF READING	<ul style="list-style-type: none"> - During activities in French class, I can search for information for school projects by reading texts in French. - During activities in French class, I can describe to my friends the adventures of novels that I read in French. - During activities in French class, I can consult sources of information written in French (examples: encyclopedia, dictionary or blog). - During activities in French class, I can use my readings in French to solve problems (example: find the solution to an enigma). - During activities in French class, I can use my readings in French to discuss my favorite hobbies with my friends (example: sports) or news topics. - During activities in French class, I can write my opinions about my readings in a <i>reading journal</i>.

<p>CIRCUMSTANCES OF ACTIVITIES AND TASKS performed through SHARED AND GUIDED READING</p>	<ul style="list-style-type: none"> -In small groups with my peers, when we read texts in French aloud, I can understand the information. - In a large group, when the French teacher asks us questions about texts that they read aloud, I can understand the information of these texts. - In small groups with my peers, when we read texts in French aloud, I can understand the point of view of the author of the texts. -In a large group, when the French teacher asks us about the texts that they read aloud, I can understand the point of view of the author of the texts. -In a large group, when the French teacher asks us questions about reading comprehension strategies that they use (such as re-reading, deducing or inferring), I can understand these strategies. - In small groups with my peers, when we read texts in French aloud, I can use comprehension strategies that help me (such as re-reading, deducing or inferring). -In small groups with my peers, when we read texts in French aloud, I can understand the topics of the texts. -In large group, when the French teacher asks us questions about the texts that they read aloud, I can understand the topics of the texts. - In small groups with my peers, when we read aloud texts in French, I can understand what the topic of the texts are. -In a large group, when the French teacher asks us questions about the texts that they read aloud, I can form an opinion on the topics of the texts.
<p>CIRCUMSTANCES OF ACTIVITIES AND TASKS AUTONOMOUS READING</p>	<ul style="list-style-type: none"> -When I read alone in French, I can understand the point of view of the author, without having to discuss it with my peers. -When I read alone in French, I can understand the point of view of the author, without having to discuss it with my French teachers. -When I read alone in French, I know what reading comprehension strategy to use (such as re-reading, deducing or inferring), without needing the help of my peers. -When I read alone in French, I know what reading comprehension strategy to use (such as re-reading, deducing or inferring) without needing the help of my French teachers. -When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss it with my peers. -When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss it with my French teachers.

<p>Personal self- efficacy through Performance Accomplishments</p>	<ul style="list-style-type: none"> - When I read in French, I can participate in group discussions with my peers about the texts we read. - When I read in French, I can understand the opinions of my peers about the texts we read. - When I read in French, I can show my peers the strategies I use to understand what I read. - When I read in French, I can summarize to my peers the main ideas of a text. - When I read in French, I can find arguments in the texts that I read to justify my opinions to my peers.
<p>Personal self- efficacy through VICARIOUS EXPERIENCES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - When I read in French, I can identify reading comprehension strategies (such as re-reading or inference) used by my peers. - When I read in French, I can understand reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers. - When I read in French, I can use reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.
<p>Personal self- efficacy through Social Persuasion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I can improve my reading skills in French when my peers give me comments that validate my understanding of the text. - I can improve my reading skills in French when my peers comment on my interpretations of the text. - I can improve my reading skills in French when my French teachers comment on my understanding of the text. - I can improve my reading skills in French when my French teachers comment on my interpretations of the text.

Part 2

Since you started having French classes, indicate how often your French teachers have offered you what is described in each statement by referring to the scale below (1 to 4).

1 (NEVER)	2 (RARELY)	3 (SOMETIMES)	4 (OFTEN)
Example: <i>Since I started taking French classes, my teachers have read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.</i>			1 2 3 4

➤ Your answer indicates that your French teachers have **SOMETIMES** read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.

FACTORS (Teaching practices)	items
GENRES OF TEXTS	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read different kinds of texts (such as adventure stories, documentaries or songs). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts that make descriptions (example: the physical characteristics of a person or a place). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts in French that give explanations (example: how to practice a sport). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts that tell stories. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts that give opinions. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts to have fun (like comics, jokes or riddles).
AUTONOMOUS READING	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read on my own. - Since I started French classes, my teachers asked me to understand, by myself, the point of view of the

	<p>authors of the texts.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have asked me to make a personal opinion about the texts I read.
<p>SHARED READING and GUIDED READING</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to interact with my peers during reading tasks. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading circles to read novels, albums or poetry. - Since I started French classes, my teachers have given me specific responsibilities (like being a secretary) during reading circles in the French class. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read with my peers. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to discuss my reading with my peers. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading clubs. - Since I started French classes, my teachers have asked me to react to my reading by talking with my peers. - Since I started French classes, my teachers gave me the opportunity to get help from my peers.
<p>EVALUATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills with questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed alone. - Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed alone. - Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through individual oral presentations. - Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed in teams. - Since c French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed in teams. - Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through group oral presentations. - Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through team projects (such as oral presentations in teams or plays on the novel read in class). - Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through

	real-life projects (like publishing a novel review on a blog or making a TV report about an informative article).
CHOICES	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to choose what to read based on topics that interested me (examples: sports or hobbies). - Since I started French classes, my teachers have showed me that they knew my reading preferences (genres, topics and themes). - Since I started French classes, my teachers have given my peers and I the opportunity to choose a novel that interested us.
AUTHENTICITY a) READING SUPPORT (multimodality and textual modalities)	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to do paper reading (as in a textbook, a workbook or on sheets distributed). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts on a screen (like a digital board, a tablet or a computer). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts including many illustrations (such as comics or documentaries accompanied by many photos or illustrations). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts whose layout made my understanding easier (like the presence of many subtitles or graphics).
AUTHENTICITY b) ACTION-ORIENTED APPROACH	<ul style="list-style-type: none"> - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts that can be useful in real life outside of the classroom (such as rules to participate in a competition). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read about situations that looked like real life (like looking for a summer job). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts dealing with the news (like the regional newspaper or a magazine). - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts to find information I needed for a project. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to write a reading journal to remember and comment on my reading. - Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read in a reading corner in the classroom (carpet, cushion, library with albums, books and magazines).

Annexe I

I. Version de la mise à l'essai avec les élèves (en anglais)

SURVEY

This survey is designed for students of English-language high schools in Quebec enrolled in *Core French* or *Enriched French (français langue seconde, programme de base or programme enrichi)*. This survey has two parts. The first part of the survey deals with your current level of confidence in your ability to perform reading activities in French. The second part of the survey asks how many French teachers since elementary school have exposed you to different contexts and reading experiences.

***** This survey is not related to your grades in your current French class.**

1. Gender: Female ___ Male ___ Other: ___ Do not wish to answer: ___
2. School Level: Secondary 1 ___ Secondary 2 ___ Secondary 3 ___
3. French program followed this year: Base ___ Enrichi ___ Other: _____
4. Studied French since which grade: Kindergarten ___ Gr. 1 ___ Gr. 2 ___ Gr. 3 ___ Gr. 4 ___ Gr. 5 ___ Gr. 6 ___
5. Through which elementary French Program: Immersion ___ / Core ___ / Bilingual (50-50) ___ / other: _____
6. Current School Name: _____ **Letter assigned to your GROUP:** _____ **Number ID assigned to you:** _____
7. Mother tongue: _____
8. Languages spoken at home: _____
9. Second language: _____
10. Using the scale to the right, **circle** the number which indicates your ability to interact (speaking and listening), read and write in French (10 indicating the highest ability level).

Speaking and Listening	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Reading	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Writing	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Using the scale on the right, **circle** the percentage of time you spend each week, reading in French.

FOR LEISURE	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
FOR SCHOOL	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
With FAMILY and FRIENDS	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
ALONE	0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

PART 1

Referring to the scale below (0 to 100), indicate how well you currently feel able to do what is written in each statement.

0.....	10..... 20..... 30..... 40..... 50.....	60.....70..... 80..... 90..... 100
(Not able at all)	(Moderately able)	(Perfectly able)
Example: <i>I can read in French aloud using the correct pronunciation.</i>		0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Your answer indicates that you feel perfectly able to read in French aloud using the correct pronunciation.		

For your information:

* A **Reading journal** is done through writing in order to answer reading questions or record personal insights, reflections and questions about different readings.

* **Inferring** means to *read between the lines* (understanding what someone means, or what is happening, even though it is not written openly).

1. When I read in French, I can recognize the genre of the text I am reading (like texts that tell, describe or explain).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
2. When I read in French, I can understand magazine articles.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
3. When I read in French, I can understand texts that give instructions (such as a user manual or a recipe).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
4. When I read in French, I can understand literary texts (like a tale or a novel).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
5. When I read in French, I can understand the adventures contained in a novel.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
6. During activities in French class, I can search for information for school projects by reading texts in French.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
7. During activities in French class, I can describe to my friends the adventures of novels that I read in French.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
8. During activities in French class, I can consult sources of information written in French (examples: encyclopedia, dictionary or blog).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
9. During activities in French class, I can use my readings in French to solve problems (for example, find the solution to an enigma).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
10. During activities in French class, I can use my readings in French to discuss my favorite hobbies with my friends (for example, sports) or news topics.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
11. During activities in French class, I can write my opinions about my readings in a reading journal.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
12. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can understand the information in texts.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

13. In a large group, when the French teacher asks us questions about texts that s/he reads aloud, I can understand the information in these texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
14. In a large group, when the French teacher demonstrates reading comprehension strategies that s/he uses (such as re-reading or inferring), I can understand these strategies.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
15. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can use comprehension strategies that help me (such as re-reading or inferring) understand the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
16. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can understand the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
17. In a large group, when the French teacher asks us questions about the texts that s/he reads aloud, I can understand the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
18. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can form an opinion about the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
19. In a large group, when the French teacher asks us questions about the texts that s/he reads aloud, I can form an opinion about the topics of these texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
20. When I read alone in French, I can understand the information of the texts, without having to discuss it with my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
21. When I read alone in French, I can understand the information of the texts, without having to discuss it with my French teachers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
22. When I read alone in French, I know which reading comprehension strategy to use (such as re-reading or inferring), without needing help from my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
23. When I read alone in French, I know which reading comprehension strategy to use (such as re-reading or inferring), without needing help from my French teachers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
24. When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss them with my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
25. When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss them with my French teachers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
26. When I read in French, I can participate in group-discussions with my peers about the texts we read.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
27. When I read in French, I can understand the opinions of my peers about the texts we read.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
28. When I read in French, I can show my peers the strategies I use to understand what I read.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
29. When I read in French, I can summarize to my peers the main ideas of a text.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
30. When I read in French, I can find arguments in the texts that I read to justify my opinions to my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
31. When I read in French, I can identify reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

32. When I read in French, I can understand reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
33. When I read in French, I can use reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
34. I can improve my reading skills in French when my peers give me comments that validate my understanding of the text.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
35. I can improve my reading skills in French when my peers comment on my interpretations of the text.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
36. I can improve my reading skills in French when my French teachers comment on my understanding of the text.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
37. I can improve my reading skills in French when my French teachers comment on my interpretations of the text.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Part 2

Since you started having French classes, **indicate how often your French teachers have offered you what is described in each statement by referring to the scale below (1 to 4).**

1 (NEVER)	2 (RARELY)	3 (SOMETIMES)	4 (OFTEN)
Example: <i>Since I started taking French classes, my teachers have read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.</i>			1 2 3 4
Your answer indicates that your French teachers have SOMETIMES read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.			

For your information:

* A **Reading circle** is done in a small group of students that selected their own book and discuss it while each group member is given specific roles to complete (Example: secretary, timekeeper or director).

*A **Reading club** is done in a small group of students that discuss and reflect on what they read.

1. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to interact with my peers during reading tasks.	1	2	3	4
2. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading circles to read novels, albums or poetry.	1	2	3	4
3. Since I started French classes, my teachers have given me specific responsibilities (like being a secretary) during reading circles in the French class.	1	2	3	4
4. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read with my peers.	1	2	3	4
5. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading clubs.	1	2	3	4
6. Since I started French classes, my teachers have asked me to react to my reading by talking with my peers.	1	2	3	4
7. Since I started French classes, my teachers gave me the opportunity to get help from my peers.	1	2	3	4
8. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills on an individual basis.	1	2	3	4
9. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through team work.	1	2	3	4
10. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills with questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed individually.	1	2	3	4
11. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed in teams.	1	2	3	4

12. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through individual oral presentations.	1	2	3	4
13. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through group oral presentations.	1	2	3	4
14. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed individually.	1	2	3	4
15. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed in teams.	1	2	3	4
16. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through group oral presentations.	1	2	3	4
17. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through team projects (such as oral presentations in teams or plays on the novel read in class).	1	2	3	4
18. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through real-life projects (like publishing a novel review on a blog or making a TV report about an informative article).	1	2	3	4
19. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to choose what to read based on topics that interested me (examples: sports or hobbies).	1	2	3	4
20. Since I started French classes, my teachers have given me texts dealing with topics of their choice.	1	2	3	4
21. Since I started French classes, my teachers have shown me that they knew my reading preferences (genres, topics and themes).	1	2	3	4
22. Since I started French classes, my teachers have given my peers and I the opportunity to choose a novel that interested us.	1	2	3	4
23. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts on paper (as in a textbook, a workbook or on sheets distributed).	1	2	3	4
24. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts on a screen (like a digital board, a tablet or a computer).	1	2	3	4
25. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read illustrated texts (such as comics or documentaries accompanied by many photos or illustrations).	1	2	3	4
26. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts whose layout made my understanding easier (like the presence of many subtitles or graphics).	1	2	3	4
27. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts that can be useful in real life outside of the classroom (such as rules to participate in a competition).	1	2	3	4
28. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read about real life situations (like looking for a summer job).	1	2	3	4
29. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts dealing with the news (like the regional newspaper or a magazine).	1	2	3	4
30. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts to find information I needed for a project.	1	2	3	4

31. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to write a reading journal to remember and comment on my reading.	1	2	3	4
32. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read in a reading corner in the classroom (carpet, cushion, library with albums, books and magazines).	1	2	3	4

Validation: Please indicate here your comments or suggestions:

Annexe J

J. Liste des items manquants

Annexe J Items manquants non réinsérés

Facteur *Lecture autonome (2 items)*

- 1) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de lire en français, tout seul.
- 2) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de construire par moi-même, mon opinion au sujet des textes que je lis en français.

Facteurs *Genres de texte (6 items)*

- 1) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire différents genres de textes (exemple : des articles, des histoires ou des bandes dessinées).
- 2) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de lire des textes en français qui font des descriptions.
- 3) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de lire des textes en français qui donnent des explications.
- 4) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de lire des textes en français qui racontent des histoires.
- 5) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont demandé de lire des textes en français qui donnent des opinions.
- 6) Dans tous mes cours de français depuis le primaire, mes enseignants m'ont donné l'occasion de lire des textes ludiques en français (exemple : bandes dessinées, blagues, devinettes ou énigmes) pour m'amuser.

Annexe K

K.Version finale du sondage

SURVEY

This survey is designed for students of English-language high schools in Quebec enrolled in *Core French* or *Enriched French (français langue seconde, programme de base (régulier) or programme enrichi)*. This survey has two parts. The first part of the survey deals with **your current level of confidence** in your ability to perform reading activities in French. The second part of the survey asks how many French teachers since elementary school have exposed you to different contexts and reading experiences. *** **This survey is not related to your grades in your current French class.**

Please, indicate with an “X” the following information:

1. Gender: Female ____ Male ____ Other: ____ Do not wish to answer: ____
2. School Level: Secondary 1 ____ Secondary 2 ____ Secondary 3 ____
3. French program followed this year: Base ____ Enrichi ____ Other: _____
4. Studied French since which grade: Kindergarten ____ Gr. 1 ____ Gr. 2 ____ Gr. 3 ____ Gr. 4 ____ Gr. 5 ____ Gr. 6 ____
5. Through which elementary French Program: Immersion ____ / Base ____ / Bilingual (50-50) ____ / other: _____
6. Current School Name: _____ **Letter assigned to your GROUP:** _____ **Number ID assigned to you:** _____
7. Mother tongue (1st language): _____
8. Languages spoken at home: _____
9. Second language: _____
10. Using the scale to the right, **circle** the number which indicates your ability to interact (speaking and listening), read and write in French (10 indicating the highest ability level).

Speaking and Listening	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reading	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Writing	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Using the scale to the right, **circle** the number which indicates your enjoyment for reading. (1= totally **dislike** while 10 = totally **like**).

I like reading.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I like reading in French.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Using the scale on the right, **circle** the percentage of time you spend each week reading in French.

FOR LEISURE	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
FOR SCHOOL	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
With FAMILY and FRIENDS	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
ALONE	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

13. Please, indicate with an “X” the number of books you read in any languages in the last year: 0 ____ 1 ____ 2 ____ 3 ____ more than 4 ____

14. Please, indicate with an “X” the number of books you read in French in the last year: 0 ____ 1 ____ 2 ____ 3 ____ more than 4 ____

PART 1

Referring to the scale below (0 to 100), indicate how well you currently feel able to do what is written in each statement.

0..... 10..... 20..... 30..... 40..... 50..... 60.....70..... 80..... 90..... 100 (Not able at all) (Moderately able) (Perfectly able)
Example: <i>I can read in French aloud using the correct pronunciation.</i>
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 <div style="position: absolute; left: 800px; top: -10px;"> </div>
Your answer indicates that you feel perfectly able to read in French aloud using the correct pronunciation.

For your information:

- * A **Reading journal** is done through writing in order to answer reading questions or record personal insights, reflections and questions about different readings.
- * **Reading Strategies** are mental actions during reading that improve comprehension and help readers to understand or remember what they are reading.
- * **Inferring** means to *read between the lines* (understanding what someone means, or what is happening, even though it is not written openly).

1. When I read in French, I can recognize the genre of the text I am reading (like texts that tell, describe or explain).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
2. During activities in French class, I can search for information for school projects by reading texts in French.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
3. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can understand the information in texts.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
4. When I read alone in French, I can understand the information of the texts, without having to discuss it with my peers.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
5. When I read in French, I can participate in group-discussions with my peers about the texts we read.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
6. When I read in French, I can understand reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
7. When I read in French, I can understand magazine articles.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
8. During activities in French class, I can describe to my friends the adventures of novels that I read in French.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
9. In a large group, when the French teacher asks us questions about texts that s/he reads aloud, I can understand the information in these texts.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

10. When I read alone in French, I can understand the information of the texts, without having to discuss it with my French teacher.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
11. When I read in French, I can understand the opinions of my peers about the texts we read.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
12. When I read in French, I can use reading comprehension strategies (such as re-reading or inferring) used by my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
13. When I read in French, I can understand texts that give instructions (such as a user manual or a recipe).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
14. During activities in French class, I can consult sources of information written in French (examples: encyclopedia, dictionary or blog).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
15. In a large group, when the French teacher demonstrates reading comprehension strategies that s/he uses (such as re-reading or inferring), I can understand these strategies.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
16. When I read alone in French, I know which reading comprehension strategy to use (such as re-reading or inferring), without needing help from my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
17. When I read in French, I can show my peers the strategies I use to understand what I read.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
18. I can improve my reading skills in French when my peers give me comments that confirm my understanding of the text.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
19. In a large group, when the French teacher asks us questions about the texts that s/he reads aloud, I can form an opinion about the topics of these texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
20. When I read in French, I can understand literary texts (like a tale or a novel).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
21. During activities in French class, I can use my readings in French to solve problems (for example, find the solution to a charade or guessing game).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
22. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can use comprehension strategies (such as re-reading or inferring) that help me understand the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
23. When I read alone in French, I know which reading comprehension strategy to use (such as re-reading or inferring), without needing help from my French teacher.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
24. When I read in French, I can summarize to my peers the main ideas of a text.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
25. I can improve my reading skills in French when my French teacher comments on my understanding of the text.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
26. When I read in French, I can understand the plots contained in a novel.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
27. During activities in French class, I can use my readings in French to discuss my favorite hobbies with my friends (for example, sports) or news topics.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
28. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can understand the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
29. When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss them with my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

30. When I read in French, I can find arguments in the texts that I read to justify my opinions to my peers.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
31. During activities in French class, I can write my opinions about my readings in a reading journal.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
32. In a large group, when the French teacher asks us questions about the texts that s/he reads aloud, I can understand the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
33. When I read alone in French, I can form an opinion about the texts I read, without having to discuss them with my French teacher.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
34. In small groups with my peers, when we read aloud in French, I can form an opinion about the topics of the texts.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Part 2

Since you started having French classes, indicate how often your French teachers have offered you what is described in each statement by referring to the scale below (1 to 4).

1 (NEVER)	2 (RARELY)	3 (SOMETIMES)	4 (OFTEN)
Example: <i>Since I started taking French classes, my teachers have read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.</i>			1 2 3 4
Your answer indicates that your French teachers have SOMETIMES read the texts aloud while explaining the reading comprehension strategies they use.			

For your information:

* A **Reading circle** is done in a small group of students that selected their own book and discuss it while each group member is given specific roles to complete (Example: secretary, timekeeper or director).

*A **Reading club** is done in a small group of students that discuss and reflect on what they read.

1. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to interact with my peers during reading tasks.	1	2	3	4
2. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills on an individual basis.	1	2	3	4

3. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to choose what to read based on topics that interested me (examples: sports or hobbies).	1	2	3	4
4. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read with my peers.	1	2	3	4
5. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts on paper (as in a textbook, a workbook or on sheets distributed).	1	2	3	4
6. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts that can be useful in real life outside of the classroom (such as rules to participate in a competition).	1	2	3	4
7. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed individually.	1	2	3	4
8. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading circles to read novels, albums or poetry.	1	2	3	4
9. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through team work.	1	2	3	4
10. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to participate in reading clubs.	1	2	3	4
11. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through reading summaries that were to be completed in teams.	1	2	3	4
12. Since I started French classes, my teachers have given me texts dealing with topics of their choice.	1	2	3	4
13. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read French texts on a screen (like a digital board, a tablet or a computer).	1	2	3	4
14. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills with questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed individually.	1	2	3	4
15. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read about real life situations (like looking for a summer job).	1	2	3	4
16. Since I started French classes, my teachers have given me specific responsibilities (like being a secretary) during reading circles in the French class.	1	2	3	4
17. Since I started French classes, my teachers have asked me to react to my reading by talking with my peers.	1	2	3	4
18. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through team projects (such as oral presentations in teams or plays on the novel read in class).	1	2	3	4
19. Since I started French classes, my teachers have shown me that they knew my reading preferences (genres, topics and themes).	1	2	3	4
20. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through questionnaires (such as quizzes, tests or exams) that were to be completed in teams.	1	2	3	4
21. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read illustrated texts (such as comics or documentaries accompanied by many photos or illustrations).	1	2	3	4
22. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts dealing with the news (like the regional newspaper or a magazine).	1	2	3	4
23. Since I started French classes, my teachers gave me the opportunity to get help from my peers.	1	2	3	4

24. Since I started French classes, my teachers have evaluated my reading comprehension skills through real-life projects (like publishing a novel review on a blog or making a TV report about an informative article).	1	2	3	4
25. Since I started French classes, my teachers have given my peers and I the opportunity to choose a novel that interested us.	1	2	3	4
26. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts whose layout made my understanding easier (like the presence of many subtitles or graphics).	1	2	3	4
27. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to read texts to find information I needed for a project.	1	2	3	4
28. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through individual oral presentations.	1	2	3	4
29. Since I started French classes, my teachers have given me the opportunity to write a reading journal to remember and comment on my reading.	1	2	3	4
30. Since I started French classes, my teachers have assessed my reading comprehension skills through group oral presentations.	1	2	3	4

Please indicate if you would accept to participate in a focus group that will be held at your school in February, during one of your French class. This discussion (in English) will gather 5 to 7 students and should last about 20-25 minutes. The goal of this focus group is to help me to better interpret this survey responses.

YES _____ NO _____

Thank you for your collaboration!

Annexe L

L. Marche à suivre pour l'administration du sondage

Marche à suivre pour administration du sondage

Merci d'administrer le sondage au plus tard le 5 février 2020 et de grouper les formulaires par groupe.

1. Assigner une **lettre** à chacun de vos groupes (**merci de vous concerter avec vos collègues afin de ne pas assigner deux fois une même lettre**).
2. Assigner un **numéro** à chacun des élèves de chaque groupe par ordre alphabétique. Ex. Allyson Ascott (no. 1). **SAUF AUX ÉLÈVES QUI N'ONT PAS RAPPORTÉ LE FORMULAIRE OU DONT LES PARENTS ONT REFUSÉ.**

* Cette façon de faire préserve l'anonymat des élèves sur les formulaires et nous permettra de les identifier si nécessaire (dans le cas de la sélection des élèves que nous inviterons à participer aux groupes de discussion '*focus groups*' qui se tiendront à la mi-février).

3. Prévoir une quarantaine de minutes pour l'administration du sondage.
4. Lors de l'administration du sondage, il faut **ABSOLUMENT** accompagner les élèves de A à Z dans ce processus ce qui exige de vous de :
 - 1) **LIRE** à voix haute les consignes et chacun des énoncés
 - 2) **RÉPONDRE** aux questions des élèves pour les accompagner dans le processus.

RAPPEL :

La partie 1 porte sur **ce que les élèves ressentent PRÉSENTEMENT** en lien avec leur sentiment de compétence à lire en français.

La partie 2 porte sur **les expériences antérieures de lecture en français que les élèves ont vécues depuis le primaire.**

Votre collaboration est très précieuse et nous assure un meilleur taux de réponses! Merci infiniment d'être là et au grand plaisir de partager avec vous les résultats de cette recherche!

Annexe M

M. Grille initiale de codage des verbatim

GRILLE INITIALE

Analyse des groupes de discussion

THÈMES GÉNÉRAUX	SOUS-THÈMES
Engagement et motivation à lire en français	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement pour des raisons personnelles • Engagement dû aux pratiques pédagogiques • Désengagement pour des raisons personnelles • Désengagement dû aux pratiques pédagogiques
GENRES et THÈMES DES TEXTES	<ul style="list-style-type: none"> • Narratif • Informatif • Descriptif • Informatif • Ludique • Action • Masculin • Féminin
PERCEPTION DE CES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation (+) de l'expérience • Appréciation (-) de l'expérience • Impact (+) de l'expérience • Impact (-) de l'expérience
SOURCE D'INFLUENCE DU SEP (compréhension et utilisation des stratégies de lecture)	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience de maîtrise • Expérience vicariante • Rétroaction
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture collaborative • Lecture autonome • Dimension de choix (-/+) • Support de lecture papier • Support de lecture multimodal • Tâche de lecture contexte magistral • Tâche de lecture contexte authentique (-/+) • Approche actionnelle
PRATIQUES D'ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques collaboratives • Pratiques individuelles
CIRCONSTANCES DES PRATIQUES COLLABORATIVES (LECTURE GUIDÉE)	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle de lecture • Club de lecture • Discussion en petits groupes • Discussion en grands groupes

Annexe N

N. Grille 3.1 de codage des verbatim

GRILLE INITIALE (3.1)

Analyse des groupes de discussion

THÈMES GÉNÉRAUX	SOUS-THÈMES
Engagement/motivation à lire en français	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement (raisons personnelles) • Engagement (pratiques pédagogiques) • Désengagement (raisons personnelles) • Désengagement (pratiques pédagogiques)
GENRES et THÈMES DES TEXTES	<ul style="list-style-type: none"> • Narratif • Informatif • Descriptif • Ludique • Poétique/ chanson • Action/Sport\Supense • Intérêts (-/+) • Masculin • Féminin
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE / SECONDAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Construction du vocabulaire (P) (S) • Stratégie de compréhension (enseignée /utilisée) (P) (S) <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualiser ○ Surligner ○ Relire ○ Résumer ○ Inférer ○ Déduire ○ Connaissances antérieures (liens) ○ Dictionnaire • Lecture modelée (P) (S) • Lecture partagée (P) (S) • Lecture guidée (P) (S) • Lecture collaborative (P) (S) • Lecture autonome (P) (S) • Dimension de choix (enseignant/élève) (P) (S) • Support de lecture papier (P) (S) • Support de lecture multimodal (P) (S) • Tâche de lecture contexte magistral (P) (S) • Tâche de lecture contexte authentique (P) (S) • Approche actionnelle (P) (S) • Quantité et fréquence de lecture (P) (S) • Routine de lecture en classe (P) (S) • Écriture journal de lecture (P) (S)

<p>PRATIQUES D'ÉVALUATION PRIMAIRE / SECONDAIRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation collaborative (P/S) • évaluation individuelle (P/S) • évaluation contexte magistral (P/S) • évaluation contexte authentique (P/S) • Point bonis (p/S)
<p>CIRCONSTANCES DES PRATIQUES COLLABORATIVES (LECTURE GUIDÉE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle de lecture (P/S) • Club de lecture (P/S) • Discussion en petits groupes (P/S) • Littératie familiale (P/S) •
<p>PERCEPTION DE CES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation (+) de l'expérience • Appréciation (-) de l'expérience • Impact (+) de l'expérience • Impact (-) de l'expérience •
<p>SOURCE D'INFLUENCE DU SEP (compréhension et utilisation des stratégies de lecture)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience de maîtrise (+/-) (P) • Expérience vicariante (+/-) (P) • Rétroaction (+/-) (P) • Expérience de maîtrise (+/-) (S) • Expérience vicariante (+/-) (S) • Rétroaction (+/-) (S)
