

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

**Université de Montréal**

**La dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en  
Haïti lors des activités de lecture**

Par  
Joslyne Vierginat André

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A)  
en psychopédagogie

Avril, 2008

©, Joslyne Vierginat André, 2008



Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en Haïti  
lors des activités de lecture

présenté par :

Joslyne Vierginat André

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

---

Fasal Kanouté (présidente du jury)

---

Sylvie C. Cartier (directrice du mémoire)

---

Cécilia Borges (membre du jury)

## Résumé

En Haïti, le problème de l'échec scolaire touche un nombre considérable d'élèves, et ce, à tous les niveaux d'enseignement à l'école fondamentale (Levy, 1996). En effet, des chercheurs ont démontré que de multiples facteurs peuvent contribuer à la compréhension de la problématique de l'échec en contexte scolaire. Parmi ceux-ci, les problèmes de compréhension reliés à la lecture (Best, 1997; Cartier, 2005) et de motivation à apprendre (Bouffard et Bordeleau, 1997; Miller et Meece, 1997) sont considérés comme étant les plus percutants. Étant donné l'importance de la lecture dans l'acquisition des connaissances à l'école et le rôle de la motivation dans un processus d'apprentissage, il importe d'étudier la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors des activités de lecture dans le contexte scolaire haïtien où le taux d'échec s'avère élevé.

Ce mémoire décrit la dynamique motivationnelle d'élèves qui reprennent leur 5<sup>e</sup> année dans quatre écoles primaires en Haïti. À l'aide du modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999), notre étude de cas, inspirée de Yin (2003), (1) décrit les perceptions, (2) analyse l'engagement cognitif et la persévérance des élèves et (3) explore le lien entre ces deux groupes de composantes dans diverses activités de lecture. Les données ont été recueillies grâce à des entrevues individuelles semi-structurées auprès de neuf élèves, d'un de leurs parents respectifs et d'un ou de deux de leurs enseignants. Ces données ont été soumises à une double analyse de contenu (analyse de cas intrasites et intersites). Quinze activités de lecture mentionnées être réalisées par les élèves, lors des entrevues, provenant de différents domaines d'apprentissage.

En réponse au premier sous-objectif de l'étude, les principaux résultats révèlent que la perception de tous les élèves au regard de la valeur de l'activité est élevée, et ce, pour toutes les activités de lecture mentionnées être réalisées par chacun des cas. De plus, la perception de compétence des élèves se révèle aussi élevée pour les activités de lecture réalisées en contexte de communication orale, de rétention d'informations

et de raisons personnelles. La perception de compétence des élèves est par ailleurs moyenne pour des activités de lecture relatives à la production écrite et à la réalisation de travaux et d'examens. Par contre, elle se révèle faible en contexte de résolution de problèmes. Par ailleurs, les propos des élèves montrent qu'ils entretiennent une perception de contrôlabilité moyenne pour toutes leurs activités de lecture, sauf dans le cas de celles réalisées en contexte de raisons personnelles où cette perception est élevée.

En réponse au deuxième sous-objectif, les principaux résultats en lien avec l'engagement et la persévérance indiquent que l'engagement cognitif des élèves est faible dans toutes les activités de lecture mentionnées être réalisées. Ils mentionnent le plus souvent avoir utilisé des stratégies d'apprentissage relatives à la répétition et à l'identification des ressources humaines et matérielles. Cependant, leur persévérance se révèle grande dans les activités de lecture destinées à s'exprimer à l'oral, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens, raconter des histoires et à se divertir. Elle se révèle moyenne dans le cadre des activités de lecture servant à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes. Par ailleurs, leur persévérance se révèle à la fois grande et moyenne en ce qui concerne l'activité aidant à apprendre des mots de vocabulaire.

En réponse au troisième sous-objectif, les principaux résultats relatifs au lien exploré entre les perceptions, l'engagement et la persévérance permettent de constater que le portrait de la dynamique motivationnelle de chaque élève varie selon l'activité de lecture mentionnée être réalisée; de plus, pour une même activité, le portrait peut différer entre les élèves. La dynamique motivationnelle se révèle moyennement élevée pour des activités servant à s'exprimer à l'oral, à s'informer sur un sujet et à des raisons personnelles. Elle se révèle moyenne dans le cas des activités de lecture réalisées pour répondre à des questions écrites et réaliser des travaux et des examens. Elle est moyennement élevée et moyenne lors de la lecture aidant à mémoriser des faits. Dans le cadre de la lecture destinée à apprendre des mots de vocabulaire, les élèves présentent trois portraits différents : moyennement élevé, moyen et

moyennement faible. Par contre, la dynamique motivationnelle se révèle moyennement faible et faible lors de l'activité de lecture réalisée pour résoudre des problèmes.

Les résultats obtenus correspondent au modèle d'analyse exploré dans cette recherche qui postule que la dynamique motivationnelle des élèves est contextualisée dans des activités et qu'elle est une caractéristique individuelle pouvant varier d'un élève à l'autre, et ce, dans un même contexte d'apprentissage (Viau, 1999). Ces résultats concordent également avec ceux qui ont été obtenus des études antérieures sur des élèves faibles (Baker et Wigfield, 1999), dans certains cas, et des élèves ordinaires (Skaalvik et Valås, 1999), dans d'autres cas. En effet, ces résultats peuvent servir de pistes pour de nouvelles recherches dans ce domaine.

#### **MOTS-CLÉS**

Dynamique motivationnelle, échec scolaire, activités de lecture, élèves du primaire, Haïti.

## **Abstract**

In Haïti, the problem of failure in scholastic achievement touches a large number of students at all levels of teaching in the basic school (Levy, 1996). In fact researchers have revealed a multiplicity of factors which contribute to the understanding of the problem causing failure in the school context. Problems of reading comprehension (Best, 1997; Cartier, 2005) and learning motivation (Bouffard et Bordeleau, 1997; Miller et Meece, 1997) are considered among the most pertinent factors. Considering the importance of reading for the acquisition of knowledge in the school setting and the role of motivation in learning process, it is important to study the motivational dynamics of students who are failing reading activities in the context of Haitian schools where the scope of failure is considered.

The thesis describes the motivational the dynamics of students who are repeating the fifth grade in four primary Haitian schools. Basing the study on Viau (1999) model of motivational dynamics in a school context, the case study, inspired by Yin (2003) (1) describes perceptions, (2) analyses cognitive engagement and the perseverance of students and (3) explores the link between two composite groups in diverse reading activities. The material for this study was gathered by means of semi-structured interviews with nine students, one of their parents and one or two their teachers. This material was then submitted to a double analysis (analysis intrasite and intersite of cases). During the interviews fifteen reading activities involving the students in different learning fields were mentioned.

In response to the first objective of the study, the major results reveal that the perception of at all the student regarding the value of the activity in high and this is consistent with all the reading activity mentioned as realized in each of the cases. Furthermore, the perception of the students' competence is strong for reading activities taking place in the context of oral communication, of information retention, and also in context of personal reasons. The perception of students concerning written work and examinations linked to activities appears average. However, in the context of problem solving their perception appears weak. Furthermore, during the

interviews, the students showed that they had an average grasp for all reading activities except in the case of the context of personal reasons where this perception is high.

In response to the second objective, the principal results linking to involvement and perseverance indicate that the cognitive engagement of students is weak in all reading activities as having been realized. They mention that most of the time, they use learning strategies related to repetition and the identification of human and material resources. However, they have a strong perseverance in reading activities leading to oral expression, gathering information on a subject, memorizing facts, realizing work in preparation for examinations, story telling and amusement. But, their perseverance reveals itself to be average in the context of reading activities leading to written work and problem solving. On the other hand, their perseverance reveals itself to be high or average when reading activities lead to the learning of new vocabulary words.

In response to the third objective, the principal results related to the links explored between perceptions, involvement and perseverance present the picture of the motivational dynamics of each student which varies according to the reading activities as having been realized by each student; furthermore, for the same activity the picture may differ among the students. The motivational dynamics reveal themselves high for activities leading to oral expression, gathering information on a subject or for personal reasons. They reveal themselves average in the case of reading activities leading to written response to questions and to accomplish written work and examinations. However, when reading activities are geared to memorizing facts, the motivational dynamics reaches a level of high average of average. In the context of reading activities for the purpose of learning vocabulary words, the students present three different profiles: high average, average, and relatively weak. On the other hand, the motivational dynamic reveals itself relatively weak and weak when the reading activities are geared solving.

The results obtained are coherent with the model of analysis explored in this research which postulates that the motivational dynamic of students is contextualized in



activities and that it is an individual characteristic which varies from one student to another the same learning context (Viau, 1999). These results are also congruent with previous case studies identifying weak (Baker et Wigfield, 1999) and average students (Skaalvik et Valás, 1999). In fact, these results may serve as guidelines for further research on this topic.

### **KEYWORDS**

Motivational dynamic, academic failure, reading activities, primary school students, Haïti.

## TABLES DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS.....</b>	<b>xvi</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>xvii</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1.1 Le contexte scolaire haïtien.....	5
1.1.1 La nouvelle structure de l'école fondamentale .....	6
1.1.1.1 La gestion de l'enseignement.....	6
1.1.1.2 La formation du personnel enseignant .....	7
1.1.1.3 Le curriculum de formation et la langue d'enseignement.....	8
1.1.1.4 L'importance attribuée à la lecture .....	10
1.2 Le problème .....	11
1.2.1 L'ampleur du problème.....	12
1.2.2 Les manifestations et les conséquences du problème de l'échec scolaire	13
1.2.3 Les facteurs d'influence .....	14
1.2.3.1 Les facteurs relatifs à l'environnement de l'élève .....	15
1.2.3.2 Les facteurs relatifs à l'élève.....	20
1.3 La question de recherche.....	23
<b>CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION SPÉCIFIQUE DES</b>	
<b>ÉCRITS.....</b>	<b>25</b>
2.1 Le cadre théorique.....	26
2.1.1 La dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire .....	26
2.1.1.1 Les définitions.....	26
2.1.1.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de	
Viau .....	28
2.1.1.3 Les composantes du modèle de la dynamique motivationnelle en	
contexte scolaire de Viau .....	28
2.1.1.4 Les conséquences sur l'apprentissage de l'élève .....	32
2.1.2 L'élève en échec.....	35
2.1.3 Les activités de lecture .....	36

2.2	La recension spécifique des recherches empiriques.....	37
2.2.1	La stratégie de recension spécifique des recherches empiriques .....	37
2.2.2	L'analyse des écrits empiriques .....	38
2.2.2.1	La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture .....	39
2.2.2.2	La dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de six activités de lecture .....	55
2.2.2.3	La dynamique motivationnelle des élèves en échec lors de deux activités de lecture.....	58
2.2.2.4	La synthèse de la dynamique motivationnelle des élèves lors de 11 activités de lecture relevées dans la recension des écrits .....	60
2.3	L'objectif de recherche.....	63
<b>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>65</b>
3.1	Le type de recherche .....	66
3.2	Les participants .....	67
3.3	La démarche de recherche.....	67
3.4	La collecte des données.....	68
3.4.1	L'entrevue semi-structurée.....	68
3.4.2	Le guide d'entrevue.....	69
3.4.3	Le déroulement des entrevues.....	69
3.5	La démarche du codage.....	70
3.6	L'analyse des données.....	73
3.6.1	La démarche d'analyse de cas intrasites .....	73
3.6.1.1	L'analyse des perceptions reliées à la motivation.....	75
3.6.1.2	L'analyse de l'engagement cognitif et de la persévérance.....	76
3.6.1.3	L'analyse des liens entre les perceptions, l'engagement et la persévérance.....	77
3.6.2	La démarche d'analyse de cas intersites .....	78
3.7	Les considérations déontologiques .....	78
<b>CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>		<b>80</b>
4.1	Les résultats des analyses intrasites .....	81
4.1.1	La dynamique motivationnelle d'Annie lors de ses 13 activités de lecture .....	81

4.1.1.1	Les perceptions d'Annie au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture.....	82
4.1.1.2	L'engagement cognitif et la persévérance d'Annie dans ses 13 activités de lecture.....	86
4.1.1.3	La relation entre les perceptions d'Annie dans ses 13 activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	89
4.1.2	La dynamique motivationnelle de Dane au regard de ses activités de lecture.....	91
4.1.2.1	Les perceptions de Dane au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture.....	91
4.1.2.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Dane dans ses 13 activités de lecture.....	95
4.1.2.3	La relation entre les perceptions de Dane dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	98
4.1.3	La dynamique motivationnelle de Flore au regard de ses 10 activités de lecture.....	100
4.1.3.1	Les perceptions de Flore au regard de sa motivation à réaliser ses 10 activités de lecture.....	100
4.1.3.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Flore lors de ses 10 activités de lecture.....	104
4.1.3.3	La relation entre les perceptions de Flore dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	107
4.1.4	La dynamique motivationnelle de Jean lors de ses 11 activités de lecture.....	108
4.1.4.1	Les perceptions de Jean au regard de sa motivation à réaliser ses 11 activités de lecture.....	109
4.1.4.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Jean dans ses 11 activités de lecture.....	113
4.1.4.3	La relation entre les perceptions de Jean dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	116
4.1.5	La dynamique motivationnelle de July au regard de ses neuf activités de lecture.....	117
4.1.5.1	Les perceptions de July au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture.....	118
4.1.5.2	L'engagement cognitif et la persévérance de July dans ses neuf activités de lecture.....	122

4.1.5.3	La relation entre les perceptions de July dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	125
4.1.6	La dynamique motivationnelle de Maggy au regard de ses huit activités de lecture .....	127
4.1.6.1	Les perceptions de Maggy au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture.....	127
4.1.6.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Maggy dans ses huit activités de lecture.....	131
4.1.6.3	La relation entre les perceptions de Maggy dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	133
4.1.7	La dynamique motivationnelle de Max dans ses huit activités de lecture.....	135
4.1.7.1	Les perceptions de Max au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture.....	136
4.1.7.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Max dans ses huit activités de lecture.....	140
4.1.7.3	La relation entre les perceptions de Max dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	142
4.1.8	La dynamique motivationnelle de Pascal dans ses neuf activités de lecture.....	144
4.1.8.1	Les perceptions de Pascal au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture.....	144
4.1.8.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Pascal dans ses neuf activités de lecture.....	149
4.1.8.3	La relation entre les perceptions de Pascal dans ses neuf activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	151
4.1.9	La dynamique motivationnelle de Sherlyne dans ses huit activités de lecture.....	153
4.1.9.1	Les perceptions de Sherlyne au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture.....	154
4.1.9.2	L'engagement cognitif et la persévérance de Sherlyne lors de ses huit activités de lecture.....	158
4.1.9.3	La relation entre les perceptions de Sherlyne dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance .....	160
4.2	Les résultats des analyses intersites .....	162

4.2.1	La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors d'une activité de lecture relative à la production écrite .....	162
4.2.2	La dynamique motivationnelle de huit élèves lors d'une activité de lecture relative à la communication orale .....	163
4.2.3	La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de trois activités de lecture en contexte de rétention d'informations.....	164
4.2.4	La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de deux activités de lecture concernant la réalisation d'une action et la résolution d'un problème.....	166
4.2.5	La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de deux activités de lecture en contexte de raisons personnelles .....	168
4.3	La discussion des résultats .....	170
4.3.1	Les perceptions des élèves au regard la valeur de l'activité, de leur compétence et de la contrôlabilité.....	170
4.3.2	L'engagement cognitif et la persévérance.....	177
4.3.3	La relation entre les perceptions de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité, l'engagement cognitif et la persévérance.....	181
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>185</b>
5.1	Les apports de la recherche .....	189
5.2	Les limites de la recherche.....	190
5.3	Les perspectives futures .....	191
	<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>193</b>
	<b>ANNEXES .....</b>	<b>206</b>
	Annexe 1. Le résumé des recherches empiriques.....	207
	Annexe 2. Le guide d'entrevue inspiré de Viau (1999).....	214
	Annexe 3. La grille de codage.....	217
	Annexe 4. Les tableaux décrivant de la dynamique motivationnelle de chaque élève dans ses activités de lecture .....	220
	Annexe 5. L'entrevue de July .....	229

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1. Le modèle de déterminisme réciproque de Bandura .....	28
Figure 2. Le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité pédagogique.....	29

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en mathématique .....	40
Tableau 2. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle d'élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en sciences naturelles .....	43
Tableau 3. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle d'élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en anglais et en français, langue seconde .....	46
Tableau 4. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de trois activités de lecture en français, langue d'enseignement .....	48
Tableau 5. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de sept activités de lecture en anglais, langue d'enseignement .....	51
Tableau 6. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de six activités de lecture .....	56
Tableau 7. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelles des élèves en échec lors de deux activités de lecture ..	59
Tableau 8. La typologie d'activités de lecture mentionnées être réalisées par les élèves.....	74
Tableau 9. Les perceptions d'Annie au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture.....	83
Tableau 10. L'engagement cognitif et la persévérance d'Annie dans ses 13 activités de lecture.....	87
Tableau 11. Les perceptions de Dane au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture.....	92
Tableau 12. L'engagement cognitif et la persévérance de Dane dans ses 13 activités de lecture .....	96
Tableau 13. Les perceptions de Flore au regard de sa motivation à réaliser ses 10 activités de lecture.....	101
Tableau 14. L'engagement cognitif et la persévérance de Flore dans ses 10 activités de lecture .....	105



Tableau 15.	Les perceptions de Jean au regard de sa motivation à réaliser ses 11 activités de lecture.....	110
Tableau 16.	L'engagement cognitif et la persévérance de Jean dans ses 11 activités de lecture .....	114
Tableau 17.	Les perceptions de July au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture.....	119
Tableau 18.	L'engagement cognitif et la persévérance de July dans ses neuf activités de lecture .....	123
Tableau 19.	Les perceptions de Maggy au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture.....	128
Tableau 20.	L'engagement cognitif et la persévérance de Maggy dans ses huit activités de lecture.....	132
Tableau 21.	Les perceptions de Max au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture.....	137
Tableau 22.	L'engagement cognitif et la persévérance de Max dans ses huit activités de lecture .....	141
Tableau 23.	Les perceptions de Pascal au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture.....	145
Tableau 24.	L'engagement cognitif et la persévérance de Pascal dans ses neuf activités de lecture.....	150
Tableau 25.	Les perceptions de Sherlyne au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture .....	155
Tableau 26.	L'engagement cognitif et la persévérance de Sherlyne dans ses huit activités de lecture.....	159
Tableau 27.	La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « répondre à des questions écrites ».....	163
Tableau 28.	La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « s'exprimer oralement sur un sujet ».....	163
Tableau 29.	La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « s'informer sur un sujet » .....	164
Tableau 30.	La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture servant à « mémoriser des faits » .....	165
Tableau 31.	La dynamique motivationnelle de six élèves lors de l'activité de lecture demandant d'« apprendre des mots de vocabulaire » .....	166
Tableau 32.	La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture destinée à « réaliser des travaux et des examens ».....	167

Tableau 33. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « résoudre des problèmes ».....	168
Tableau 34. La dynamique motivationnelle de sept élèves lors de l'activité de lecture visant à « raconter des histoires » .....	168
Tableau 35. La dynamique motivationnelle de huit élèves lors de l'activité de lecture aidant à « se divertir » .....	169

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS**

- AAPH : Aide et Action, Programme pour Haïti
- ACDI : Agence Canadienne de Développement International
- APEFE : Association pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger
- BUNEXE : Bureau National des Examens de l'État
- GARR : Groupe d'Appui aux Rapatriés et Réfugiés
- IPN : Institut Pédagogique National
- MENC : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture
- MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports
- PENF : Plan National d'Éducation et de Formation
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
- UNDAF : United Nations development Association Framework
- USAID : United States Agency for International Development

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, je veux adresser un sincère remerciement à Madame Sylvie C. Cartier, ma directrice de recherche, qui, dès les premiers moments d'accompagnement, a fait montre d'une rare disponibilité. Je la remercie de ses lectures soutenues et commentées à toutes les étapes de ce travail de recherche, de son expertise, de sa rigueur et de son support. Aux membres de mon jury, Madame Fasal Kanouté et Madame Cécilia Borges, je présente également mes mots de remerciement pour l'investissement de leur temps dans la lecture de ce présent document.

Je tiens à remercier les directions des écoles qui avaient accepté de collaborer à la réalisation de cette recherche. Je veux particulièrement souligner l'apport des élèves, des enseignants et des enseignantes, ainsi que des parents qui y ont participé. Je garde en mémoire leur plein souci pour la réussite scolaire en Haïti.

Je remercie les sœurs de Sainte-Croix de la Région d'Haïti qui se sont privées de mon expertise pendant plusieurs années afin que je puisse m'adonner à plein temps à mes études. Je remercie, enfin, toutes celles de la région du Québec qui m'ont accueillie, particulièrement mes compagnes qui m'ont encouragée et soutenue.

# **INTRODUCTION**

Le problème de l'échec scolaire se pose dans de nombreux pays (Bonnéry, 2004; Fischer, 2004; Lafontaine et Crahay, 2004; Levy, 1996, Tardif et Presseau, 2000; Xing, 2004). Dans certains de ces pays, il touche un nombre considérable d'enfants, et ce, à différents niveaux d'enseignement (Canário et Alves, 2004, Levy, 1996). En Haïti, au cours des dernières décennies, les données statistiques ont révélé des informations inquiétantes sur la réussite des élèves. En 1997, le ministère de l'Éducation estimait que le taux d'échec entre la 1<sup>re</sup> et la 6<sup>e</sup> année de l'école fondamentale (6-12 ans) était supérieur à 30 %. En 2005, selon le Bureau National des Examens de l'État (BUNEXE), seuls 65,2 % des élèves ont réussi aux examens officiels de la 6<sup>e</sup> année fondamentale. Ce faible taux de réussite a des conséquences importantes sur la trajectoire scolaire des élèves. En effet, d'année en année, nombreux sont ceux qui se voient obligés de redoubler une année scolaire ou d'abandonner l'école. En fait, des observateurs externes estiment, (à priori), que seulement 10 % des élèves complètent avec succès leurs deux premiers cycles d'études fondamentales (6-12 ans) et 2 % arrivent à la fin du secondaire (18-19 ans) sans avoir eu à reprendre une année de formation (Aide et Action, Programme pour Haïti (AAPH), 2005).

La problématique de l'échec à l'école ne peut être expliquée qu'à partir de divers phénomènes sociaux (Crahay; 2003). Des recherches portant sur certains facteurs explicatifs de la problématique de l'échec en contexte scolaire montrent que ce phénomène est si complexe que l'école à elle seule ne parvient pas à l'expliquer. L'échec scolaire est donc tributaire d'une convergence de multiples facteurs (Boutin et Daneau, 2004).

Des facteurs reliés à l'élève, dont, les difficultés en lecture et la motivation à apprendre, peuvent avoir des impacts importants sur le rendement scolaire. La lecture à l'école (Best 1997; Montelle, 2005) constitue le fondement du processus d'apprentissage de l'élève (Cartier, 2005). En effet, étant donné l'importance de celle-ci, Cartier précise, en collaboration avec Tardif (2000), que les problèmes de lecture peuvent compromettre l'engagement et la persévérance des élèves dans leur

apprentissage. Quant à la motivation à apprendre, elle constitue le fondement de la réussite en contexte scolaire. Par ailleurs, les échecs à répétition peuvent altérer cette motivation chez l'élève (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994). En effet, en contexte scolaire, l'engagement cognitif est un corollaire inévitable à la réussite comme la lecture l'est à l'acte d'apprendre.

Afin d'aider les élèves qui ont obtenu des échecs à mieux s'engager dans leur processus d'apprentissage à l'école, il importe d'étudier leur motivation à lire et à apprendre. Pour ce faire, cette étude se propose de décrire la dynamique motivationnelle des élèves en échec en Haïti dans diverses activités de lecture, et ce, tout en explorant le modèle de Viau (1999). La présente recherche décrit : (1) les perceptions des élèves en échec au regard de leur motivation à réaliser leurs activités de lecture; (2) leur engagement cognitif et leur persévérance dans leurs activités de lecture et (3) le lien exploré entre leurs perceptions, leur engagement cognitif et leur persévérance dans la réalisation de leurs activités de lecture.

Ce mémoire comprend quatre chapitres. Le premier analyse le contexte de l'enseignement en Haïti, de même que le problème de l'échec scolaire dans ce pays. La question de recherche conclut ce chapitre. Le deuxième décrit d'abord, le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude et ensuite analyse des écrits empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves du primaire lors d'activités de lecture. Les objectifs de la recherche sont explicités au terme de ce chapitre. Le troisième aborde les aspects méthodologiques de l'étude; le type de recherche, les participants, l'outil de collecte de données, le déroulement de la recherche, les démarches de saisie et d'analyse des données, de même que les considérations déontologiques sont décrits dans ce chapitre. Le quatrième est consacré à la présentation et à la discussion des résultats en lien avec l'objectif général et les trois sous-objectifs de la recherche. Enfin, la conclusion expose une synthèse globale de la recherche, ses apports et ses limites, de même que ses perspectives futures.

# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**



Depuis plusieurs décennies, la scolarisation des élèves en Haïti demeure l'un des défis majeurs pour les différents acteurs de l'éducation du pays. En effet, elle se déroule dans un contexte social caractérisé par l'instabilité et l'insécurité aux plans sociopolitique et socioéconomique (AAPH, 2005).

Du point de vue sociopolitique, le pays a connu une succession de coups d'État, raison pour laquelle, au fil des années, l'éducation des enfants a évolué et évolue encore au rythme des événements politiques (Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2004). Des crises politiques fréquentes ont occasionné la destruction de plusieurs établissements scolaires. À chaque fois qu'un mouvement politique se déclenche, des élèves abandonnent l'école temporairement (Paul, 2004; United Nations Development Association Framework (UNDAF), 2000). Au plan socio-économique, le système agricole considéré comme la principale source de revenus dans le pays s'est effondré (AAPH, 2005). Le taux de chômage s'accroît (L'Écuyer, 2006), le coût de la vie est élevé et la monnaie nationale dévalorisée. Ce climat d'instabilité et d'insécurité politiques et économiques exerce une influence certaine sur le fonctionnement des écoles (MENJS, 2004).

### **1.1 Le contexte scolaire haïtien**

En Haïti, plusieurs caractéristiques du système scolaire rendent difficiles la scolarisation et la réussite des élèves dans les écoles. Depuis 1920, quatre réformes éducatives ont eu lieu. La dernière, datant de 1997 et dont la mise en œuvre a été prévue sur une décennie, est appelée « Plan National d'Éducation et de Formation » (PNEF) (MENJS, 2004). Cette réforme éducative reprend de façon similaire le contenu de celle de 1982 (Joint, 2006) et redéfinit les grandes orientations de l'éducation (Cadet, 2003; MENJS, 2004). Les principaux objectifs se résument à la mise en place d'une nouvelle structure au sein de l'école fondamentale pour favoriser la réussite des élèves, et ce, en attribuant une attention particulière à la lecture (MENJS, 1998; 2001; 2004).

### **1.1.1 La nouvelle structure de l'école fondamentale**

Telle que définie par la réforme de 1982 et reprise en 1997, la nouvelle structure de l'école fondamentale en Haïti comprend deux niveaux d'enseignement : l'éducation préscolaire (5 ans) et l'enseignement fondamental (6-15 ans) (MENJS, 2004). Ce dernier comporte trois cycles et s'étend sur une période de neuf ans. Le premier cycle va de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année (6-10 ans) et le deuxième comprend la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année (11-12 ans). Ces deux cycles correspondent à l'enseignement primaire. Le troisième va de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année (12-15 ans) et il correspond aux trois premières années du secondaire (AAPH, 2001; MENJS, 2004). Cette nouvelle structure considère : (1) la gestion de l'enseignement, (2) la formation du personnel enseignant et (3) le curriculum de formation, de même que la langue d'enseignement et attribue une importance particulière à la lecture (MENJS, 1997; USAID, 2001).

#### **1.1.1.1 La gestion de l'enseignement**

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture (MENC) d'Haïti est responsable de la gestion de deux secteurs d'enseignement, le secteur public et le secteur privé (Paul, 2004). Ce ministère est chargé d'évaluer la performance de tous les établissements scolaires, de veiller à l'élaboration des programmes d'études et à leur mise en œuvre, de même qu'à la planification et à l'organisation des examens officiels de fin de cycle d'études (l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2004). Toutefois, l'instabilité des ministres au niveau du secteur de l'éducation n'a pas permis jusqu'à maintenant d'assurer une restructuration à long terme, ni de penser à élaborer des programmes réformateurs tant pour le secteur public que le secteur privé de l'enseignement (UNDAF, 2000).

Dans l'enseignement fondamental en Haïti, le secteur public regroupe 10 à 15 % de l'ensemble des institutions scolaires du pays (Paul, 2004). Les écoles de ce secteur sont dirigées par un fonctionnaire de l'État ou une communauté religieuse, et le personnel enseignant est relativement qualifié. Cependant, pour rendre accessible l'éducation à un plus grand nombre d'enfants, l'effectif des classes peut atteindre 80

élèves dans certaines institutions scolaires du secteur public. Celles-ci fonctionnent, la plupart du temps, du matin au soir et accueillent deux groupes d'élèves du même niveau d'enseignement (Cadet, 2003; MENJS, 1997).

Le secteur privé, quant à lui, gère environ 89 % des écoles fondamentales (Cadet, 2003; MENJS, 1997) et élabore la grande partie du matériel scolaire en Haïti (MENJS, 2004). En matière d'infrastructures matérielles et de ressources humaines, les établissements scolaires privés ne sont pas homogènes. Les écoles congréganistes sont, pour la plupart, adéquatement équipées et regroupent environ 11 % des institutions privées à l'enseignement fondamental. Ces institutions scolaires ont un effectif allant de 35 à 45 élèves par classe et assurent la formation continue de leur personnel enseignant et de direction (ACDI et UNESCO, 2004; UNDAF, 2000).

Quant aux autres institutions scolaires, elles représentant 74 % des écoles fondamentales du secteur privé et elles sont faiblement équipées. La plupart de ces écoles fonctionnent avec un personnel enseignant ayant une formation inadéquate pour accomplir leurs tâches (Paul, 2004). Seulement 50 % de ces établissements scolaires offrent les deux cycles complets de l'enseignement primaire (ACDI et UNESCO, 2004). En outre, 58 % de leurs bâtiments n'ont pas été conçus à des fins éducatives (UNDAF, 2000; MENJS, 1997). Plusieurs de ces écoles fonctionnent également avec un personnel de direction n'ayant pas acquis de formation adéquate en gestion scolaire (Paul, 2004).

### **1.1.1.2 La formation du personnel enseignant**

Les différents constats mentionnés précédemment amènent certains observateurs externes à remettre en question les infrastructures mises en place en Haïti pour la formation du personnel enseignant (United States Agency for International Development (USAID), 2001; UNESCO, 2000). Dans le domaine de la formation, le système éducatif haïtien est confronté à de grands problèmes. La qualification des enseignants constitue un problème de taille face à toute tentative de rénovation pédagogique dans le système éducatif en Haïti (Giraud, Gani et Manesse, 1992). En effet, au cours des années 1980, la société haïtienne a perdu ses meilleurs cadres en

éducation (AAPH, 2005). Actuellement, dans les écoles fondamentales, le corps enseignant est relativement jeune, insuffisamment expérimenté et faiblement qualifié (Paul, 2004). À la fin de la dernière décennie, les données statistiques ont révélé que dans ces écoles, seulement 15 % des enseignants étaient formés pour enseigner (MENJS, 1997).

Au pays, 18 écoles sont mandatées pour former le personnel enseignant des écoles fondamentales. Ces écoles forment annuellement 600 enseignants or, le besoin est dix fois plus grand (Joint, 2006). De plus, le secteur privé gère 50 % de ces écoles de formation. Depuis quelques années, certains de ces établissements offrent de la formation aux enseignants sans avoir un personnel adéquatement qualifié dans le domaine. Devenu incapable d'exercer son droit de veto sur ces établissements privés et d'assurer une formation adéquate à son corps enseignant, l'État engage lui-même des enseignants ayant une faible qualification (UNESCO, 2000; United States Agency for International Development (USAID), 2001).

Qu'en est-il du curriculum de formation et de la langue d'enseignement utilisés dans les écoles fondamentales en Haïti?

### **1.1.1.3 Le curriculum de formation et la langue d'enseignement**

Le curriculum de formation actuellement utilisé à l'école fondamentale en Haïti, couramment appelé « programmes détaillés », a été élaboré lors de la réforme de 1982 (Makonnen, 2002). Ce curriculum vise la rénovation et l'unification de l'école haïtienne, de même que la promotion de l'éducation à la citoyenneté (MENJS, 2004). Il est présenté sous forme de six fascicules, dont l'un est destiné à chaque classe des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (Makonnen, 2002; MENJS, 1996). Chacun des fascicules propose des objectifs généraux et spécifiques, ainsi que des suggestions d'activités pédagogiques et d'évaluation appropriées à la classe à laquelle il est destiné (MENJS, 1998).

Cependant, certains obstacles empêchent l'implantation intégrale de ce curriculum de formation dans les écoles. En effet, la plupart des ouvrages scolaires utilisés à l'école

fondamentale ne sont pas élaborés en lien avec son contenu (MENJS, 1998). Pour d'être utilisé à bon escient, ce curriculum requiert des institutions scolaires, des bibliothèques, du matériel pédagogique adéquat et un personnel enseignant suffisamment formé en recherche bibliographique. Les infrastructures matérielles et les ressources humaines disponibles dans les écoles sont inadéquates et même inadaptées par rapport aux exigences du curriculum de formation utilisé dans les deux secteurs de l'enseignement fondamental en Haïti (Paul, 2004).

En outre, étant donné l'insécurité et l'instabilité politiques, les institutions scolaires n'ont pas pu suivre intégralement ce programme de formation. Par exemple, les périodes de crise entre les années 2001 et 2004 ont provoqué la fermeture de la majorité des institutions scolaires de Port-au-Prince. Une situation similaire était observée dans les autres villes de province. Dans les régions du Nord et de l'Artibonite, seulement 50 à 60 % des écoles ont pu rester ouvertes (AAPH, 2005; Paul, 2004). À chaque année, celles-ci ont dû ajuster leur programme d'études afin de permettre aux élèves d'acquérir les notions les plus pertinentes (AAPH, 2005).

De plus, ce curriculum de formation qui sert de document de base pour évaluer les acquis des élèves en fin de 6<sup>e</sup> année de l'école fondamentale n'est que partiellement utilisé dans plusieurs écoles du secteur privé. La plupart des directions de ces écoles y tirent en effet des éléments essentiels pour élaborer un programme parallèle dans leurs établissements scolaires (Makonnen, 2002).

En ce qui concerne la langue d'enseignement, le curriculum de l'enseignement fondamental a été conçu de telle sorte que la formation des élèves puisse débiter en créole dès leurs premières années de scolarité et que le français y soit graduellement introduit (St-Germain, 1986). Cependant, ce principe n'a été intégralement appliqué que dans des institutions du secteur public gérées par des fonctionnaires de l'État. Alors, le problème de la langue d'enseignement se pose.

En Haïti, la plupart des enfants évoluent dans un milieu familial créolophone. En fait, l'école demeure l'unique voie d'accès à l'acquisition du français pour les élèves. Le français n'y est pas enseigné comme langue seconde, mais, la plupart du temps, il est

utilisé comme langue d'enseignement (St-Germain, 1986). De plus, les activités pédagogiques, entre autres celles de la lecture qui permettent aux élèves d'acquérir des connaissances, sont conçues en français. Cependant, compte tenu du manque de formation, bon nombre d'enseignants ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour pouvoir l'enseigner adéquatement aux élèves. Enfin, il arrive parfois que ces derniers ne soient pas en mesure de comprendre les activités qu'ils doivent entreprendre (St-Germain, 1986; Trofort, 2006).

#### **1.1.1.4 L'importance attribuée à la lecture**

La lecture joue un rôle prépondérant prééminent dans la formation des élèves à l'école. La compétence en lecture est indispensable dans la scolarisation des enfants et demeure un élément essentiel dans la réussite scolaire (Cartier, 2003; Marchand, 2006). En effet, la capacité de comprendre des informations dans un texte lu pour apprendre sur un sujet est une condition d'accès au travail autonome à l'école (Cartier, 2006). Pour qu'elle soit efficace et réelle, la formation des élèves à la lecture doit débiter à l'école élémentaire où les élèves doivent acquérir une formation de base leur permettant d'être de plus en plus autonomes dans leur processus d'apprentissage à l'école (Piérat, 2002). Pour ce faire, en Haïti, le curriculum de l'école fondamentale attribue une place prééminente à la lecture dans la formation des enfants.

À ce niveau d'enseignement, le programme prévoit que les élèves acquièrent une compétence adéquate en lecture afin de les préparer à faire face aux nouveaux défis qui les attendent au secondaire. En effet, d'une classe à l'autre, les élèves se trouvent dans des contextes d'apprentissage exigeant de leur part l'acquisition de nouvelles habiletés en lecture. Par exemple, en 5<sup>e</sup> année, outre la lecture des consignes complexes qui servent à la rédaction des devoirs et des examens, les élèves doivent distinguer les différents types de textes, repérer des similitudes et établir des différences existant entre eux. De ce fait, pour apprendre, l'élève doit acquérir des compétences lui permettant de situer les textes qu'il lit dans leur contexte et de présenter leur structure de manière cohérente. De plus, à ce niveau d'enseignement, la

lecture intègre toutes les matières scolaires : français, mathématiques, histoire, géographie et sciences naturelles (Institut Pédagogique National (IPN), 1982). Pour y parvenir, il importe d'acquérir une compétence adéquate en lecture.

Toutefois, étant donné que les matières sont enseignées en français, une langue avec laquelle les élèves sont peu familiers, il est parfois difficile pour eux de comprendre et de bien maîtriser les activités de lecture qui leur sont proposées de réaliser (IPN, 1982). De plus, les enseignants ont un faible niveau de performance en français qui est parfois à l'origine des difficultés qu'éprouvent des élèves pour lire et comprendre adéquatement des activités de lecture qu'eux-mêmes ont du mal à expliquer. Par exemple, en contexte de résolution de problèmes, près de 80 à 85 % des élèves en enseignement fondamental éprouvent des difficultés à comprendre les données des problèmes (Trofort, 2006).

En résumé, l'analyse du contexte scolaire en Haïti permet de constater que la scolarité des élèves est réalisée dans un contexte social marqué d'instabilité et d'insécurité politiques et économiques (MENJS, 2004). Dans les écoles, les infrastructures, aussi bien que les ressources humaines et matérielles, sont insuffisantes et inadéquates. Dans plusieurs institutions scolaires, le personnel de direction et le personnel d'enseignement sont faiblement qualifiés (MENJS, 1997). Le programme national de formation servant à évaluer les acquis des élèves en fin de 6<sup>e</sup> année fondamentale n'est que partiellement utilisé dans les établissements scolaires privés (Makonnen, 2002). En outre, les textes permettant aux élèves d'acquérir des connaissances sont lus dans une langue étrangère et les contenus des manuels scolaires utilisés dans les écoles ne sont pas ajustés à ceux du curriculum de formation (Trofort, 2006). En tenant compte de tous les éléments cités précédemment, qu'en est-il de l'échec à l'école fondamentale en Haïti?

## **1.2 Le problème**

En Haïti, à tous les niveaux de l'enseignement fondamental les élèves échouent en grand nombre, de même qu'aux examens officiels de l'État de fin de 6<sup>e</sup> année

fondamentale (MENJS, 2004).

Dans la communauté scientifique, le concept d'« échec scolaire » est le plus souvent utilisé pour définir et expliquer la difficulté de l'élève à répondre aux attentes et aux exigences d'un niveau de scolarité donné et à acquérir les connaissances nécessaires que le contenu du programme requiert sur une durée d'un an (Boutin et Daneau, 2004; Legendre, 2005; Perrenoud, 1996). En Haïti, ce concept définit la situation d'un élève qui, à la fin d'une période donnée, n'obtient pas une moyenne égale à 50 % dans l'ensemble des matières (Osias, 2000).

### **1.2.1 L'ampleur du problème**

En Haïti, d'une année à l'autre, l'analyse des données statistiques montre de faibles taux de réussite à l'école fondamentale (MENJS, 2004). Au cours des années 1980, le taux d'échec annuel à l'école fondamentale se situait entre 25 et 28 % (Levy, 1996). Pour l'année académique 1996-1997, la réussite aux six années allait de 65,9 à 77,8 % (MENJS, 1997).

Des résultats semblables sont obtenus pour le taux de réussite aux examens officiels en fin de 6<sup>e</sup> année. Au cours des années 1995 à 2000, le taux a chuté de 69,2 %, il passait à 44,8 % et, enfin, en 2005, il a faiblement augmenté pour atteindre 65,2 % (BUNEXE, 2006). Ces chiffres permettent de comprendre que le taux d'échec demeure important au niveau de l'enseignement fondamental en Haïti (MENJS, 2004). Celui-ci peut parfois atteindre jusqu'à 55 % aux examens de fin d'études primaires (BUNEXE, 2006).

Dans les devoirs quotidiens comme dans les examens trimestriels, bon nombre d'élèves n'obtiennent pas la note de passage de 50 %, et ce, dans plusieurs matières scolaires. Ce problème devient un casse-tête pour plusieurs enseignants qui se disent parfois découragés de voir échouer même les élèves qui font semblant d'avoir compris les explications données en classe. À l'école fondamentale, dans les classes de 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, le problème d'échec est posé de façon unanime par tous les



enseignants. Ces derniers estiment que plus de 25 à 30 % des élèves obtiennent de faibles résultats dans leurs devoirs. Selon leur témoignage, les notes les plus faibles sont en français et en mathématiques (notes recueillies lors de la rencontre régionale des enseignants de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année fondamentale, avril 2005).

### **1.2.2 Les manifestations et les conséquences du problème de l'échec scolaire**

L'échec scolaire se manifeste lorsque l'élève obtient un faible résultat dans l'une ou l'autre des matières scolaires, et ce, selon des critères établis (Boutin et Daneau, 2004). Dans le système éducatif haïtien, en général, l'échec scolaire survient lorsqu'un élève obtient pour l'ensemble des matières une moyenne inférieure à 50 % (Osias, 2000). De plus, chaque institution scolaire peut ajuster la note de passage. Ainsi, dans certains établissements, la note générale de 60 ou 70 % est exigée pour la promotion à une classe supérieure.

En Haïti, l'échec scolaire entraîne des conséquences inquiétantes pour l'avenir. Selon le MENJS, tout élève n'ayant pas obtenu la note de passage, soit 50 %, à la fin d'une année scolaire donnée doit la reprendre (Osias, 2000). Dans certaines institutions scolaires, lorsque la note est inférieure à 60 ou 70 %, deux choix sont possibles : l'élève doit reprendre son année scolaire ou s'il ne le souhaite pas, il doit abandonner l'école.

Au sujet du redoublement scolaire, 75 % des élèves du cycle fondamental ont un retard scolaire d'au moins deux ans. À la fin du 2<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale, selon le MENJS, 87,7 % des élèves ont atteint l'âge moyen de 15,3 ans, alors que l'âge attendu est de 11 ou 12 ans. Au cours de l'année 1997, 14 à 18,7 % des élèves des deux premiers cycles à l'école fondamentale étaient des redoublants. En 5<sup>e</sup> année, le taux allait jusqu'à 14 % (MENJS, 1997). Dans un district scolaire de la région des Gonaïves, une cohorte d'élèves a été suivie de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année fondamentale de 1994 à 2000. Les résultats montrent qu'à la fin de la 1<sup>re</sup> année, 55 % des élèves sont promus en 2<sup>e</sup>. De la promotion de 2<sup>e</sup> année, en 1996-97, 61 % sont passés en 3<sup>e</sup>. Les

résultats sont similaires pour le passage de la 3<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année, en 1997-1998. Rendue en 4<sup>e</sup> année, le faible taux de promotion reste encore plus révélateur, car seulement 24 % sont promus en 5<sup>e</sup> année en 1998-1999. De cette minorité, 55 % sont admis en 6<sup>e</sup> année à la fin de l'année scolaire 1999-2000. Enfin, ces élèves (560) se sont présentés aux examens officiels de l'État, 60,1 % ont échoué (AAPH, 2001).

En ce qui concerne l'abandon scolaire, en 1997, 50 % des élèves ont abandonné l'école avant la 5<sup>e</sup> année (AAPH, 2005; UNDAF, 2000, MENJS, 1997). Au cours de l'année 1996-997, les données statistiques montrent que le taux d'abandon scolaire de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année de l'école fondamentale se situait entre 8 et 18 % par classe (MENJS, 1997). Les informations rapportées sur la cohorte d'élèves suivie dans le district scolaire des Gonaïves de 1994 à 2000 sont très révélatrices. Les résultats indiquent qu'en 1994-1995, 8 % des redoublants de 1<sup>re</sup> année et 22 % de ceux de 2<sup>e</sup> année en 1995-1996 ont abandonné. De plus, 21 % de ceux qui auraient dû reprendre la 3<sup>e</sup> en 1996-1997 et 18 % des redoublants de 4<sup>e</sup> année en 1997-1998 n'ont pas continué. Finalement, en 1998-1999, parmi ceux qui redoublaient en 5<sup>e</sup> année, 13 % ont quitté l'école (AAPH, 2001). Le pourcentage de redoublement et d'abandon se révèle aussi important dans le secteur public que dans le secteur privé (MENJS, 2004).

Comment expliquer ce problème? La problématique de l'échec scolaire n'est pas uniquement imputable à un système éducatif. Cette problématique ne peut être expliquée qu'en raison de plusieurs facteurs relevant de différents domaines sociaux (Crahay, 2007).

### **1.2.3 Les facteurs d'influence**

Les facteurs d'influence de l'échec en contexte scolaire se présentent sous divers angles. Leur analyse permet de constater que l'échec de l'élève à l'école est un phénomène complexe (Boutin et Daneau, 2004; Canário et Alves, 2004; Crahay, 2007; Best, 1997; Langevin, 1999; Perrenoud, 1998). Ces facteurs se regroupent en deux grandes catégories : (1) les facteurs relatifs à l'environnement de l'élève et (2)

les facteurs relatifs à l'élève (Boutin et Daneau, 2004).

### **1.2.3.1 Les facteurs relatifs à l'environnement de l'élève**

Le premier groupe de facteurs pouvant contribuer à l'échec de l'élève à l'école relève de l'environnement dans lequel il évolue. Ces facteurs proviennent, le plus souvent, de son environnement socio-économique et familial, ainsi que de l'école elle-même (Boutin et Daneau, 2004).

#### **L'influence de l'environnement socio-économique**

Au regard de l'environnement socio-économique, plusieurs études menées dans divers pays ont montré que les élèves de milieux défavorisés cumulent plus de risques d'échec que ceux qui proviennent de milieux aisés (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Crahay, 2003; Lahire, 1993). Par exemple, en France, le problème d'échec scolaire touche prioritairement les enfants des classes moins nanties (Lahire, 1993). En ce qui concerne Haïti, les échecs subis au cours des premières années de scolarité touchent davantage les enfants issus des milieux les plus défavorisés (AAPH, 2005).

#### **L'influence de l'environnement familial**

La famille est au premier plan dans l'initiation de l'enfant aux activités intellectuelles (Péruisset-Fache, 1999). Certains facteurs, comme la pauvreté des parents (Janosz et Leblanc, 1996), leur scolarité (Bouchard, St-Amand, Gauvin, Quintal, Carrier, Gagnon, 2000), de même que le style parental (Paquet, 1998) peuvent contribuer à l'échec de l'élève à l'école.

En ce qui concerne la pauvreté des parents, elle est parfois considérée par certains chercheurs comme l'un des principaux facteurs prédictifs de l'échec scolaire (Janosz et Leblanc, 1996). Avec un revenu précaire, il arrive parfois que les parents ne puissent répondre aux besoins alimentaires des enfants. Le fait que ces besoins ne soient pas comblés peut nuire à l'attention que l'élève doit porter aux explications données en classe, et ce manque d'attention peut conduire à l'échec. En outre, des chercheurs révèlent que le taux des garçons s'opposant à l'école est plus important

chez ceux provenant d'un environnement familial défavorisé que ceux provenant des familles aisées (Bouchard *et al.*, 2000). Ce comportement d'opposition peut les conduire à l'échec.

De plus, certaines recherches montrent que le niveau de scolarité des parents peut influencer le rendement scolaire de leurs enfants (Bouchard *et al.*, 2000; Potvin et Paradis, 2000). L'intérêt et l'engouement que l'élève porte envers ses études peuvent s'enraciner dans sa famille. L'enfant qui reçoit peu de soutien et de stimulation intellectuelle à la maison peut ne pas avoir un bon rendement à l'école (Gottfried, Fleming et Gottfried, 1998; Marcon, 1999; Péruisset-Fache, 1999; Tudge, Horan, Tammeveski, Meltsas, Snezhkova, et Putnam, 1997). Les parents ayant un faible niveau de scolarité ont besoin de plus de soutien de l'école, car ils ne peuvent pas encadrer adéquatement leurs enfants dans la réalisation de leurs travaux à la maison (Boutin et Daneau, 2004; Hohl, 1996). Ils montrent même parfois un faible intérêt pour le vécu scolaire de leurs enfants, intérêt qui pourrait stimuler ces derniers dans leur apprentissage (Potvin et Paradis, 2000). Certains enfants issus d'un milieu familial ayant un faible niveau de scolarité arrivent parfois à l'école avec des lacunes qui doivent être comblées. Dans certains cas, les premières notions qui devraient être apprises à la maison ne sont pas acquises avant l'entrée à l'école (Stipek et Ryand, 1997). Par exemple, dans les Antilles, le taux de redoublement des enfants dont les parents s'adressent à eux essentiellement en créole est de 18,9 % contre 4,5 % chez ceux dont les parents s'adressent à eux en français (Giraud *et al.*, 1992).

Enfin, les styles parentaux, notamment des dynamiques familiales dysfonctionnelles, des pratiques autoritaires abusives ou des parents trop permissifs, des méthodes de punitions trop coercitives, de même qu'un faible engagement des parents dans les activités de leurs enfants peuvent être des obstacles à la réussite scolaire. Face à l'échec scolaire, les parents sont parfois aussi stressés que leurs enfants (Boutin et Daneau, 2004; Goupil, 1997; Saint-Laurent, 2002). Cet état psychologique peut parfois influencer leur comportement face à ces derniers.

En Haïti, la plupart des familles ont un emploi précaire, le plus souvent instable (Paul, 2004). Selon les données statistiques des années 2000, seulement 56 % de la population haïtienne étaient alphabètes (MENJS, 2004). On estime que des parents représentant un faible niveau de scolarité, ou ne sachant pas lire, ne peuvent que difficilement encadrer leurs enfants dans leur apprentissage (Trofort, 2006; AAPH, 2001). En outre, au cours des années 1980, plusieurs parents ont dû abandonner le pays (Groupe d'Appui aux Rapatriés et Réfugiés (GARR), 2004). Étant donné le manque d'écoles dans les régions éloignées, certains enfants doivent quitter leur village pour être scolarisés en ville (AAPH, 2005). Ainsi, la plupart du temps, plusieurs enfants sont élevés par leurs grands-parents, ou par un autre substitut qui, parfois, leur viennent difficilement en aide au niveau scolaire (AAPH, 2005).

### **L'influence de l'environnement scolaire**

En tant que décideur (Boutin et Daneau 2004) et en tant que lieu d'apprentissage (Archambault et Richer, 2006), l'école joue un rôle dans la réussite comme dans l'échec des élèves. Des facteurs tels la structure organisationnelle de l'institution scolaire et la classe où se déroule le processus d'apprentissage des élèves sont susceptibles d'influencer leur rendement scolaire.

Concernant la structure organisationnelle de l'école, certains auteurs considèrent que le phénomène de l'échec scolaire comme étant construit et généré par la structure des institutions scolaires et les acteurs qui les dirigent (Crahay, 2000; Best, 1997; Perrenoud; 1989; 1997; 1998; Ravon, 2000; Weil-Barais, 2001). D'autres mentionnent que cette structure peut influencer le rendement des élèves (Crahay, 2007; Tardif et Presseau, 2000). Par exemple, l'école dans sa structure établit ses critères de réussite et sélectionne, à l'aide d'évaluations, les élèves jugés aptes à accéder à un niveau supérieur à la fin de chaque année scolaire et ceux qui ne le sont pas (Weil-Barais, 2001).

D'autres facteurs reliés directement à la classe peuvent influencer sur l'échec des élèves : l'interaction entre les pairs, l'enseignant, le système d'évaluation continue et les activités pédagogiques, dont les activités de lecture.

Pour ce qui est de l'interaction entre les pairs, les comportements des élèves en classe peuvent influencer leur engagement lors d'une activité (Sage et Kindermann, 2000). Par exemple, dans les Antilles, on observe que le taux de redoublement dans les écoles où les élèves communiquent principalement en créole avec leurs pairs est supérieur à celles (20 % vs 3 %) où ils communiquent principalement en français (Giraud *et al.*, 1992). Quant à l'enseignant, au primaire, il est celui qui exerce la plus grande influence sur l'apprentissage des élèves d'une part, grâce à la qualité de la gestion de sa classe et de son enseignement et, d'autre part, en raison de la qualité de son intervention sur le développement des processus métacognitifs des élèves (Bissonnette *et al.*, 2005; Potvin, 2005). Dans un processus d'apprentissage à l'école, la présence de l'enseignant est à la fois un soutien psychologique et un stimulant intellectuel pour l'élève (Despinoy, 2004; Plantevin-Yanni, 2001). En Haïti, l'effectif élevé des classes et le faible niveau de formation de plusieurs enseignants rendent parfois difficiles l'interaction entre les élèves et une intervention adéquate de l'enseignant auprès de ces derniers (Paul, 2004).

Le système d'évaluation continue, quant à lui, peut contribuer à l'échec des élèves. Certains enseignants conservent la même distribution de notes d'année en année. Or, comme chaque groupe d'élèves est spécifique, chaque examen devrait s'ajuster et s'adapter à la réalité du groupe en question (Crahay, 2007). Dans un tel système, l'auteur indique qu'il arrive parfois que la décision prise pour expliquer que l'élève a échoué et qu'il doit reprendre le même niveau d'enseignement deux années consécutives, paraît indue. En effet, certains élèves jugés incapables d'être admis à un niveau supérieur par certains enseignants peuvent être classés parmi les meilleurs par d'autres enseignants (Crahay, 2003). Donc, l'évaluation qui a pour principal but de faire l'état des compétences des élèves (Durand et Chouinard, 2007; Scallon, 2004; Tardif, 2007) crée des hiérarchies d'excellence en fonction des critères établis par l'école (Perrenoud, 1998).

Toujours au sujet de l'évaluation, en Haïti, le système scolaire accorde une place prééminente à la mémorisation dans la formation des élèves. Il arrive parfois que certains enseignants considèrent qu'un bon élève est celui qui sait mémoriser. Étant

donné que les pratiques pédagogiques favorisent la répétition en chœur et la récitation des notions apprises, seule la capacité de rétention de l'élève est le plus souvent évaluée (Fils-Aimé, 2003).

Les activités pédagogiques, soit l'ensemble de tâches réalisées dans un processus dynamique et interactif entre l'enseignant et les élèves, revêtent une importance capitale. Ces activités ont une double fonction en contexte d'apprentissage à l'école, elles constituent pour l'élève, l'une des principales voies d'accès à l'acquisition des connaissances et permettent à l'enseignant de communiquer son enseignement à ses élèves (Péruisset-Fache, 1999; Viau, 2000). Elles exigent de l'élève, considéré comme le principal acteur du processus d'apprentissage en contexte scolaire, une participation active (Viau, 1999). Pour favoriser un engagement réel des élèves, la tâche visée, par exemple, lire, écrire ou résoudre des problèmes, doit être motivante (Viau, 2000) et attrayante (Karsenti, 2001). Pour ce faire, elle doit répondre à certains critères concernant l'intérêt de l'élève, de même que son engagement cognitif, sa responsabilité et son interaction. Il importe avant tout que les activités pédagogiques proposées soient diversifiées, pertinentes, intégrées dans un contexte et qu'elles favorisent l'acquisition des compétences transversales (Viau, 2000).

En Haïti, l'analyse du curriculum de l'enseignement fondamental montre que plusieurs activités stimulantes et pertinentes, susceptibles de susciter la motivation chez l'élève, sont proposées. Ces activités intègrent des aspects captivants qui peuvent éveiller l'intérêt chez l'élève et faciliter l'interaction. Cependant, quel que soit le domaine d'apprentissage, ces activités pédagogiques, comme la communication orale, la production écrite, la résolution de problèmes, la recherche en bibliothèque et la lecture de divers types de documents, sont réalisées en français (IPN, 1982). De plus, dans diverses situations, les élèves doivent mémoriser les notions pour ensuite les réciter. Néanmoins, vu la faible performance en français de plusieurs enseignants de l'école fondamentale, ces activités peuvent parfois ne pas être bien comprises, ni être animées de façon telle qu'elles soient motivantes pour les élèves.

Les activités de lecture, pour leur part, jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage des élèves (Best, 1997; Cartier, 2005; Viau, 2006). Somme toutes nombreuses à l'école, ces activités intègrent différents domaines d'apprentissage (Cartier, 2007) et se réalisent à travers de multiples tâches (Guthrie, Wigfield, Humenick, Taboada et Barbosa, 2006). Par ailleurs, elles exigent une attention soutenue de la part de l'élève afin de bien comprendre le sens du message transmis à travers les textes lus et le contexte dans lequel ils ont été écrits (Clay, 2003; Giasson, 1997). L'élève qui, lors de la réalisation de ces activités, éprouve des difficultés de compréhension, court le risque d'échouer (Best, 1997; Montelle, 2005). En effet, en contexte scolaire des problèmes de compréhension en lecture peuvent compromettre l'engagement et la persévérance des élèves dans leurs activités pédagogiques (Cartier en collaboration avec Tardif, 2000), l'engagement et la persévérance constituant deux principaux corollaires à la réussite scolaire. En Haïti, le fait que la majorité des activités de lecture sont réalisées en français peut rendre difficile la compréhension des élèves et, du même coup, contribuer à leur échec (Trofort, 2006).

En somme, l'analyse montre que les nombreux facteurs relatifs à l'environnement où évolue l'élève peuvent influencer son échec en contexte scolaire. D'autres facteurs relatifs à l'élève lui-même peuvent aussi contribuer à la compréhension du problème de l'échec scolaire.

### **1.2.3.2 Les facteurs relatifs à l'élève**

Les caractéristiques individuelles de l'élève constituent un autre groupe de facteurs convergents qui peuvent influencer sur son processus d'apprentissage à l'école (Fallu et Janosz, 2003). Ces facteurs sont d'ordres biologique et psychologique (Boutin et Daneau, 2004).

#### **Les facteurs d'ordre biologique**

Les facteurs d'ordre biologique, comme des problèmes de santé ou des problèmes d'habiletés intellectuelles, peuvent influencer l'échec scolaire (Boutin et Daneau, 2004). Un enfant souvent malade voit sa scolarité perturbée par de longs moments



d'hospitalisation. Les maladies congénitales, certains handicaps physiques reliés aux organes vitaux, peuvent aussi contribuer à l'échec scolaire (Boutin et Daneau, 2004; Goupil, 1997). En effet, l'état physique dans lequel l'enfant arrive en classe influence également sa capacité de rétention (Boutin et Daneau, 2004; Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Ainsi, un enfant qui a faim ou qui a mal dormi serait moins réceptif en classe.

En Haïti, l'Association médicale de Port-au-Prince découvre que plusieurs enfants souffrent de malnutrition et que plusieurs de moins d'un an ont un déficit de poids par rapport à leur âge. De plus, les maladies endémiques, telles que la rougeole, la malaria et la typhoïde, causent chez certains d'entre eux des troubles parasitaires et sensoriels. Tous ces problèmes peuvent retarder leur développement normal sur les plans intellectuel et physique et contribuer ainsi à leur échec au moment où ils fréquentent l'école (Large, 2001).

Des problèmes neurologiques liés au système nerveux ou au fonctionnement du cerveau peuvent contribuer aux échecs de l'élève; par exemple, le déficit d'attention, l'hyperactivité, le dysfonctionnement cérébral. On envisage également des problèmes relevant de la dyslexie, de la dyscalculie, de la maturation, de la surdité ou d'autres déficiences sensorielles (Boutin et Daneau, 2004; Crahay, 2007). Ces problèmes peuvent aussi contribuer à un échec lors d'activités pédagogiques à l'école (Chabanne, 2005; Goupil, 1997; Saint-Laurent, 2002).

### **Les facteurs d'ordre psychologique**

Les facteurs d'ordre psychologique qui influencent le rendement des élèves à l'école sont à la fois cognitifs, métacognitifs, émotifs et affectifs, dont la motivation à apprendre.

La mémoire, étant le centre de traitement des informations reçues, joue un rôle important dans le processus d'apprentissage à l'école (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995; Saint-Laurent, 2002). Quant aux facteurs métacognitifs, ils permettent à l'élève de gérer son processus d'apprentissage. L'élève qui a des problèmes sur le

plan cognitif peut éprouver de la difficulté à traiter les informations lui permettant d'acquérir des connaissances lors de son apprentissage en contexte scolaire. Parallèlement, un élève qui a des déficits métacognitifs peut avoir de la difficulté à saisir le sens d'un texte lu et à présenter sa structure (Saint-Laurent, 2002). Or, en contexte scolaire, la plus grande partie de l'apprentissage se fait par la lecture de textes (Cartier, 2003; Roy, 2006). Ces problèmes peuvent constituer des obstacles à sa réussite (Saint-Laurent, 2002).

En ce qui concerne les facteurs émotifs, différentes réactions émotives telles que la fuite, la colère et la passivité peuvent être défavorables à l'engagement de l'élève à l'école (Goupil, 1997; Saint-Laurent, 2002). L'échec scolaire est alors considéré comme une conséquence de désordres émotionnels ou intrapsychiques (Boutin et Daneau, 2004, p. 49). Des blocages émotifs et affectifs (Boutin et Daneau, 2004, Crahay, 2007) de même que la peur des évaluations (Boutin et Daneau, 2004) contribuent à l'échec de l'élève à l'école.

Les facteurs affectifs peuvent contribuer à l'apparition et à l'évolution des difficultés chez les élèves à l'école, difficultés qui peuvent contribuer à leur échec (Goupil, 1997; Saint-Laurent, 2003). La façon dont l'élève perçoit sa situation scolaire peut avoir des répercussions sur sa capacité à s'engager dans son processus d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003; Boutin et Daneau 2004; Viau, 1994). Les relations entre l'élève et son enseignant jouent un rôle déterminant dans son rendement scolaire (Goupil, 1997). Une relation positive peut être favorable à son engagement cognitif lors d'une activité pédagogique réalisée en classe (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000), comme une relation moins positive peut être défavorable (Potvin, 2005; Rousseau, 2005). L'élève qui se perçoit négligé par son enseignant a tendance à fuir ses activités pédagogiques (Fallu et Janosz, 2003). Certains problèmes de comportement observés chez des élèves en classe proviennent de troubles affectifs (Boutin et Daneau 2004).

Enfin, au plan motivationnel, plusieurs chercheurs (Archambault et Chouinard, 2003; Pintrich et Chunk, 1996; Viau, 1994) reconnaissent l'apport de la motivation dans un processus d'apprentissage en contexte scolaire. Elle joue un rôle primordial en affectant, conséquemment, le rendement des élèves. Ainsi, le problème de l'échec scolaire peut aussi s'expliquer par une faible motivation chez l'élève. De façon plus spécifique, celle-ci influence sa participation, son engagement cognitif et sa persévérance qui ont pour corollaire la réussite (Archambault et Chouinard, 2003; Crahay, 2005; Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante, 2005; Tardif, 1997; Viau, 1994). En effet, une faible motivation peut constituer un facteur d'échec. Par ailleurs, les échecs répétés peuvent avoir aussi des influences négatives sur la motivation des élèves à l'école (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994).

### **1.3 La question de recherche**

L'analyse du contexte permet de constater que la scolarisation d'élèves en Haïti est réalisée dans un contexte social difficile. Dans les écoles, les infrastructures en ressources humaines comme en ressources matérielles s'avèrent inadéquates pour répondre aux exigences du programme de formation en vigueur (Makonnen, 2002; UNDAF, 2000). La langue d'enseignement diffère de la langue maternelle. Le personnel enseignant est faiblement qualifié et peu performant pour animer convenablement des activités pédagogiques, entre autres, celles de la lecture permettant l'acquisition des connaissances chez les élèves (MENJS, 2004). Le système éducatif haïtien soutient donc difficilement la réussite scolaire de ses élèves.

Dans ce contexte scolaire, les élèves échouent à tous les niveaux d'enseignement fondamental. Au cours de la dernière décennie, plus de 50 % des élèves ont échoué aux examens officiels de fin de 6<sup>e</sup> année fondamentale. Dans certaines institutions scolaires, les élèves obtiennent de faibles résultats tant dans les devoirs quotidiens qu'aux examens trimestriels. Seulement 25 % des élèves parviennent au terme de leurs études primaires sans avoir redoublé. De plus, le taux d'échec paraît considérable à la fin d'une année scolaire donnée chez les élèves, soit 14 à 18 %. Ce taux d'échec élevé perturbe considérablement leur trajectoire scolaire, 75 % des

élèves redoublent une classe et 50 % abandonnent l'école avant la fin du deuxième cycle de l'école fondamentale (MENJS, 2004).

La problématique de l'échec à l'école paraît complexe, mais elle peut s'expliquer par l'interrelation de multiples facteurs, dont les facteurs environnementaux : le milieu socio-économique de l'élève (Lahire, 1993), son milieu familial (Bouchard *et al.*, 2000) et scolaire (Bissonnette *et al.*, 2005). D'autres facteurs relatifs aux caractéristiques individuelles de l'élève entrent en ligne de compte, comme des facteurs biologiques provenant de problèmes de santé et neurologiques, de même que ceux reliés aux déficiences intellectuelles de l'élève (Boutin et Daneau, 2004); des facteurs psychologiques (Saint-Laurent, 2002) contribuent aussi à expliquer la problématique de l'échec scolaire. Des problèmes émotifs et affectifs (Goupil, 1997), dont une faible motivation à apprendre (Viau, 1994) sont retenus comme des facteurs psychologiques pouvant influencer l'échec de l'élève à l'école.

En Haïti, plusieurs élèves ont échoué durant leur parcours scolaire à l'école fondamentale. Or, en situation d'échec, les élèves risquent d'être démotivés à apprendre (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994). De plus, la grande partie de leur apprentissage se fait par le biais d'activités de lecture, réalisées pour la plupart en français, une langue qui leur est peu familière. Il est possible de penser que ces élèves puissent éprouver de la difficulté à comprendre ces activités, difficulté alors susceptible d'altérer leur motivation à s'y engager (Cartier, 2005). Comme les activités de lecture sont importantes à l'école (Cartier, 2005) et que les élèves en échec présentent des caractéristiques cognitives nécessaires, dans ce contexte, déficientes (Boutin et Daneau, 2004), il importe de se questionner sur la dynamique motivationnelle de cette catégorie d'élèves. « *Quelle est la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale lors des activités de lecture?* »

**CHAPITRE II**  
**CADRE THÉORIQUE**  
**ET**  
**RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS**

Afin de répondre à la question : « Quelle est la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale lors des activités de lecture? », le deuxième chapitre présentera le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche et la recension spécifique des études empiriques. Enfin, il conclura sur l'objectif général de la recherche et ses sous-objectifs.

## **2.1 Le cadre théorique**

Le cadre théorique tend à préciser les concepts sous-jacents issus de la question de recherche. Pour ce faire, nous décrirons le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire (Viau, 1999) et définirons les concepts « élève en échec » et « activités de lecture »

### **2.1.1 La dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire**

Afin d'aider à mieux comprendre cette dynamique, nous tenterons de définir les concepts « motivation » et « dynamique motivationnelle » de l'élève en contexte scolaire, pour ensuite décrire les fondements théoriques du modèle et ses principales composantes.

#### **2.1.1.1 Les définitions**

Plusieurs auteurs définissent la motivation en contexte scolaire en s'inspirant de différentes approches théoriques. Inspiré de la psychologie cognitive, Tardif (1997) note que « la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Elle se trouve donc à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche » (p. 91). Cette définition considère que lorsque l'élève entreprend une activité en contexte scolaire, sa motivation concerne autant son engagement initial dans celle-ci que sa participation et sa persévérance tout au long de son accomplissement.

Inspirés de l'approche sociocognitive, Archambault et Chouinard (2003) indiquent : « La motivation scolaire est donc l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à

s'engager activement dans un processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer dans les difficultés » (p. 172). Cette conception de la motivation prend pour acquis que l'engagement et la persévérance de l'élève lors d'une activité d'apprentissage sont influencés par ses croyances et ses représentations cognitives (attentes et valeur). Ces croyances sont en outre influencées par l'environnement dans lequel il évolue.

Viau (1999) s'est aussi inspiré de la même approche et conçoit la motivation scolaire dans une perspective dynamique résultant des interactions entre l'environnement, les caractéristiques individuelles et les comportements de l'élève. Il définit la dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire « comme un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui a pour conséquence qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévéra dans son accomplissement, et ce, dans le but de réussir » (Viau, 1999, p. 30). Cette définition met en relation les trois principales composantes susmentionnées (environnement, caractéristiques individuelles et comportements de l'élève). Selon l'auteur, la dynamique motivationnelle de l'élève est principalement influencée par ses perceptions, entre autres, celle de la valeur de l'activité pédagogique qui est lui assignée. Ses perceptions au regard de l'activité influencent ses comportements par rapport à celle-ci. Ce point de vue considère la motivation de l'élève en contexte scolaire comme un phénomène dynamique en constante transformation.

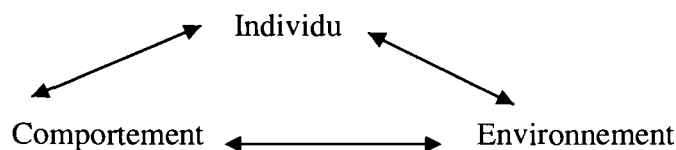
Afin de répondre à la question « Quelle est la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale lors des activités de lecture? », la définition de Viau (1999) a été retenue. Cette conception de la motivation tend à faire de l'élève le principal acteur de son processus d'apprentissage à l'école. Inspiré des travaux des chercheurs américains, dont, Pintrich et De Groot (1990) cités dans Viau (1999), l'auteur a élaboré un modèle contextuel pour l'étude spécifique de la dynamique motivationnelle des élèves en contexte d'apprentissage. Celui-ci est pertinent pour répondre à la question de recherche qui se propose d'étudier la

dynamique motivationnelle de l'élève dans un contexte spécifique, celui de la lecture. Quels sont les fondements théoriques de ce modèle de la dynamique motivationnelle?

### 2.1.1.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999)

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1999) repose sur le déterminisme réciproque développé par Bandura (1980) (voir Figure1). Le déterminisme réciproque est défini comme l'interdépendance des influences personnelles et environnementales. Il est présenté comme un processus dynamique bidirectionnel et triadique où les variables comportementales et environnementales s'influencent mutuellement.

Figure 1. Le modèle de déterminisme réciproque de Bandura (1980)



Ce déterminisme réciproque suppose que les perceptions d'une personne, ses comportements et l'environnement dans lequel elle évolue soient à la fois des causes et des effets de sa motivation. Le modèle conçoit la motivation de l'élève en contexte scolaire dans une interaction constante, triadique, réciproque et dynamique entre les caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement (Viau, 1994).

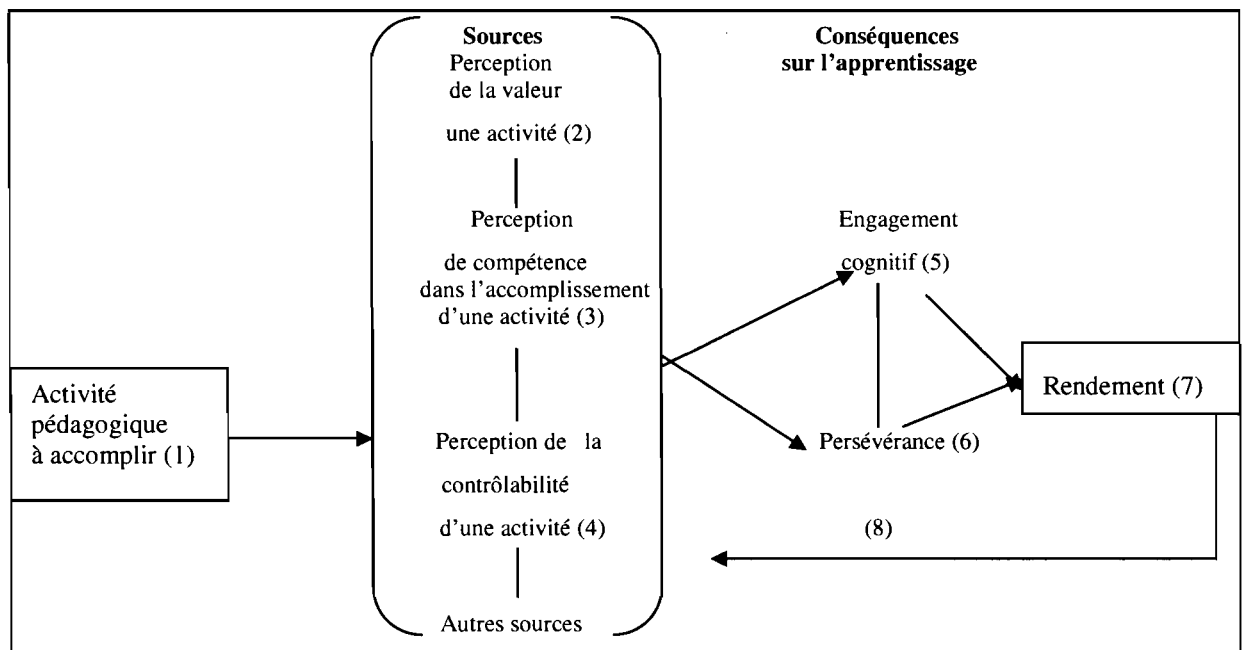
### 2.1.1.3 Les composantes du modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999)

La figure 2 qui suit illustre la dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire (Viau, 1999). Ce modèle comporte huit composantes qui interagissent entre elles. Lorsque l'élève accomplit une activité pédagogique à l'école, les perceptions qu'il a de la valeur de l'activité proposée, de sa compétence à l'accomplir et de la contrôlabilité de celle-ci constituent les principales sources de sa motivation. Ainsi,



ses perceptions influencent son apprentissage en déterminant son engagement cognitif et sa persévérance dans l'activité pédagogique qu'il accomplit. Ces deux variables influent à leur tour sur son rendement dans cette activité, lequel influence à nouveau ses perceptions lorsqu'il doit entreprendre d'autres activités. L'interaction constante entre les sources de sa motivation et leurs conséquences sur son apprentissage crée sa dynamique motivationnelle.

Figure 2. Le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité pédagogique (1999, p. 32)



### L'activité pédagogique

L'activité pédagogique inclut deux types d'activités complémentaires : l'activité d'enseignement, celle que l'enseignant entreprend pour communiquer et transmettre le savoir aux élèves et l'activité d'apprentissage, celle qui incombe à ces derniers de réaliser pour apprendre. Ces deux catégories d'activités, soit, l'activité d'apprentissage et l'activité d'enseignement, sont conjointement réalisées dans une relation pédagogique en contexte scolaire. Elles sont inscrites dans une interrelation constante entre l'enseignant et l'élève et influencent les perceptions de l'élève,

lesquelles influencent son engagement et sa persévérance. En contexte scolaire, ces activités prennent des formes diverses (Viau, 1999).

À l'école, différentes activités d'apprentissage permettent à l'élève d'acquérir des connaissances, dont les activités de lecture (Cartier, 2007). Pour être motivantes du point de vue de l'élève, elles requièrent des conditions favorables et doivent présenter des situations complexes d'apprentissage. Donc, il importe de favoriser des activités pédagogiques intégrant à la fois des activités de lecture, d'écriture et de communication orale (Viau, 1999). Les activités de lecture seront développées dans la section 2.1.3.

### **La perception de la valeur d'une activité**

Lorsque les élèves réalisent une activité pédagogique à l'école, « la perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'ils portent sur l'intérêt ou l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'ils poursuivent » (Viau, 1999, p. 35). Ainsi, l'élève ne percevant pas l'utilité de l'activité qu'il accomplit peut choisir de ne pas s'y engager. Par contre, il s'engage plus facilement si l'activité lui paraît signifiante et pertinente. Pour réussir, il se fixe des buts, emploie des stratégies efficaces et persiste dans l'effort, même s'il est confronté à des difficultés. L'élève perçoit l'utilité et l'intérêt de l'activité en fonction des buts qu'il poursuit. Ces buts d'ordres scolaire ou social influencent ses comportements lorsqu'il accomplit une activité pédagogique. Les buts sociaux concernent les relations que l'élève entretient avec ses camarades et son enseignant. Par ailleurs, les buts scolaires sont directement liés à l'apprentissage et à ses conséquences, de même qu'à la performance. Plus ce but est relié à l'apprentissage lors d'une activité, plus il est probable que l'élève s'engage à l'accomplir et persévère (Viau, 1999).

La perception de la valeur de l'activité constitue la base de l'engagement cognitif et de la persévérance des élèves lors d'activités d'apprentissage à l'école (Tardif, 1997; Viau et Bouchard, 2000). Dans un processus d'apprentissage en contexte scolaire, la

perception de la valeur de l'activité agit sur la perception de compétence que l'élève a pour accomplir ses activités. Elle est le déterminant le plus influent sur les comportements d'apprentissage (Viau et Bouchard, 2000).

### **La perception de compétence dans l'accomplissement d'une activité**

La perception de compétence dans l'accomplissement d'une activité est définie comme « une perception de soi qui fait que, avant d'entreprendre une activité dont la réussite comporte un degré élevé d'incertitude, une personne a tendance à évaluer son aptitude à l'accomplir de manière adéquate » (Viau, 1999, p. 42). Cette perception peut être influencée par des facteurs relatifs à l'école, tels que les pratiques évaluatives, les rétroactions de l'enseignant, l'observation des autres et des facteurs relatifs à l'élève même, notamment son rendement scolaire et ses réactions physiologiques et émotives (Viau, 1999).

La perception de compétence de l'élève est également influencée par la valeur qu'il attribue à l'activité qu'il réalise (Lavault, Leblanc et Leroux, 1999). Celle-ci influence son engagement cognitif et sa persévérance (Archambault et Chouinard, 2003; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Karsenti, 2001; Viau et Louis, 1997). L'élève qui se perçoit capable de réaliser une tâche emploie des stratégies d'apprentissage et d'ajustement même dans des situations difficiles. Aussi, celui qui se perçoit faiblement compétent risque d'utiliser des stratégies d'évitement afin de fuir l'activité (Archambault et Chouinard, 2003). Certains chercheurs ont montré que la perception de compétence peut véritablement constituer un déterminant important de la persévérance d'un élève lors d'une activité d'apprentissage (Chouinard, Vezeau et Bouffard, 1999; Denoncourt, Dubois, Bouffard et Mc Intyre, 2004; Vezeau et Bouffard, 2002).

### **La perception de contrôlabilité**

La perception de contrôlabilité se définit comme « le degré de contrôle que l'élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur ses résultats » (Viau, 1999, p. 48). Elle peut se présenter sur un continuum allant d'un fort sentiment de n'avoir aucun contrôle sur ses apprentissages, appelé impuissance apprise, jusqu'à un sentiment très

élevé d'avoir maîtrisé le déroulement de ses activités pédagogiques et leurs résultats. Tributaire de la théorie des perceptions attributionnelles de Weiner (1992, cité dans Viau, 1999), la perception contrôlabilité influence la motivation de l'élève lorsqu'il s'agit d'échec ou de succès à l'école. Viau (1999) explique par ailleurs que les perceptions attributionnelles se rapportent au passé, tandis que la perception de contrôlabilité se projette dans l'avenir.

Cette perception touche plusieurs dimensions, notamment le choix concernant les différentes activités réalisées en classe et en dehors de l'école (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1999). Comme le mentionne Viau (1999), l'élève peut s'engager plus facilement dans une activité qu'il choisit d'entreprendre et dans laquelle il éprouve le sentiment d'avoir son mot à dire, sinon, il risque de recourir à différentes stratégies afin de l'éviter. En effet, le fait d'avoir le sentiment de choisir une activité peut influencer la motivation de l'élève à y participer activement (Viau, 1999).

En somme, les trois perceptions, celle de la valeur de l'activité, de sa compétence à accomplir celle-ci et de son contrôle sur son déroulement et ses résultats constituent les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève lorsqu'il réalise une activité pédagogique à l'école. La majorité des problèmes de motivation à l'école, selon Viau (1999), puisent leur source dans l'une ou l'autre de ces trois perceptions qui ont des conséquences sur l'apprentissage de l'élève.

#### **2.1.1.4 Les conséquences sur l'apprentissage de l'élève**

Comme l'indique la figure 2, lorsque l'élève accomplit une activité pédagogique à l'école, ses perceptions influencent son engagement cognitif, sa persévérance et le rendement qui en découle.

##### **L'engagement cognitif**

« L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Viau, 1999, p. 57). Lors de ces activités, l'engagement cognitif de l'élève est lié à sa capacité d'utiliser des stratégies d'apprentissage. L'élève motivé qui choisit de s'y engager utilise simultanément

différentes catégories de stratégies favorables à son engagement. Par contre, l'élève démotivé risque d'utiliser des stratégies d'évitement pour s'abstenir de s'y engager ou en vue d'en retarder le processus (Viau, 1999).

Les stratégies d'apprentissage se définissent comme un ensemble d'actions réalisées par l'élève en vue de l'acquisition des connaissances lorsqu'il se trouve dans un contexte d'apprentissage. Elles sont parfois observables et parfois non. Ces stratégies, somme toute nombreuses, sont classifiées par Viau (1999) en quatre grandes catégories complémentaires : cognitives, métacognitives, de gestion et affectives.

Les stratégies cognitives sont considérées comme un ensemble de moyens qui permettent à l'élève de s'approprier de ses savoirs. Elles se subdivisent en trois sous-catégories selon trois types de connaissances. La première sous-catégorie, la répétition, l'élaboration et l'organisation, relève des connaissances déclaratives de l'élève. Pour se rappeler des connaissances antérieures acquises à l'école, l'élève peut parfois répéter les notions apprises, les élaborer et les organiser sous forme de tableaux ou de schémas. Cependant, les stratégies d'élaboration et d'organisation sont reconnues par le modèle de la dynamique motivationnelle comme plus favorables à l'engagement cognitif de l'élève lors d'une activité pédagogique à l'école. La deuxième sous-catégorie, la généralisation et la discrimination, est reliée aux connaissances conditionnelles et aide l'élève à faire le lien entre divers contextes d'apprentissage ou à les identifier. La troisième sous-catégorie, les stratégies de compilation, constitue un ensemble de procédures qui permettent à l'élève d'appliquer les notions apprises. Elle est rattachée à ses connaissances procédurales (Viau, 1999).

Les stratégies métacognitives, telles que, planifier, s'ajuster de même que s'auto-évaluer, constituent un ensemble de procédés utilisés par l'élève en vue de contrôler son processus d'apprentissage. L'élève parvient à organiser son apprentissage par les stratégies de gestion des ressources humaines et matérielles; de la gestion de son temps et de ses lieux de travail (Viau, 1999). Quant aux stratégies affectives, comme

la concentration et le contrôle de l'anxiété, l'auteur rappelle qu'elles permettent à l'élève de créer autour de lui un climat « psychologique favorable à son apprentissage » (Viau, 1999, p. 63).

Plus l'élève est motivé, plus il utilise des stratégies d'apprentissage pour persévérer lors d'une activité pédagogique et plus il a de la chance de réussir celle-ci (Archambault et Chouinard, 2003; Barbeau *et al.*, 1997).

### **La persévérance**

À l'école, la persévérance se traduit en termes de temps accordé à la réalisation de ses activités pédagogiques. Elle est d'une importance capitale non seulement en classe, mais aussi en dehors de l'école dans l'accomplissement des travaux, la révision et la préparation des prochaines activités d'apprentissage. L'apprentissage est un long processus qui demande de la persévérance de la part de l'élève dans le cadre des activités proposées à l'école. Celui-ci doit consacrer le temps nécessaire à son travail. Son niveau de persévérance dans ses activités pédagogiques prédit son rendement scolaire (Viau, 1999).

### **Le rendement**

Le rendement scolaire joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle de l'élève en influençant ses perceptions qui constituent les principales sources de sa motivation à apprendre à l'école. Le rendement est donc à la fois une source et une conséquence de la motivation de l'élève. Ce dernier peut entretenir des perceptions élevées pour une activité qu'il réussit et de faibles perceptions pour une autre lorsqu'il l'échoue (Viau, 1999). L'élève qui échoue à une activité pédagogique à l'école peut se percevoir faiblement compétent à entreprendre une activité semblable (Rivard, 1992).

Enfin, les conséquences sur l'apprentissage (engagement et persévérance) qui permettent d'évaluer la motivation de l'élève dans l'accomplissement d'une activité pédagogique interagissent avec les sources (les perceptions) de sa motivation à

apprendre. Ces deux groupes, sources et conséquences, n'ont pas toujours un rôle identique et peuvent constamment changer de rôle dans leurs interactions : les sources peuvent devenir des conséquences de la motivation et les conséquences, devenir des sources. Par exemple, les perceptions de l'élève influent sur son engagement cognitif qui détermine sa réussite ou son échec, et son rendement influe à son tour sur ses perceptions. Cette interaction continue crée la dynamique motivationnelle de l'élève lorsqu'il est engagé dans une activité pédagogique à l'école (Viau, 1999).

En résumé, le modèle de la dynamique motivationnelle établit une relation entre les principales sources de la motivation de l'élève, ses perceptions pour ses activités pédagogiques et leurs conséquences sur son apprentissage, son engagement, sa persévérance et son rendement dans ses activités à l'école. Ce modèle montre que lorsque l'élève réalise une activité, sa perception au regard de la valeur de l'activité influe sur la perception de sa compétence à réaliser cette activité et sur la perception de contrôlabilité qu'il a sur cette même activité. La perception de compétence influence les perceptions de la valeur de l'activité et de contrôlabilité. L'engagement cognitif et la persévérance, considérés comme le fondement de la réussite de l'élève, sont en grande partie déterminés par ses perceptions. Son rendement, succès et échec, affecte son engagement et sa persévérance de même que ses perceptions. De cette interaction constante, entre les perceptions, l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement, naît la dynamique motivationnelle de l'élève. Cette dynamique est alors conçue comme la résultante de l'interaction de ces deux groupes de facteurs : les sources de la motivation et leurs conséquences sur l'apprentissage.

### **2.1.2 L'élève en échec**

En contexte scolaire, le concept d'échec est défini comme étant la « situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue » (Legendre, 2005, p. 470). L'échec à l'école constitue un écart entre les résultats attendus et ceux obtenus dans un programme d'études conçu sur une durée déterminée en fonction des critères établis (Best, 1997; Tardif et Presseau, 2000). Cet écart est défini en fonction des compétences que l'élève doit

acquérir à l'école (Charlot, 2005).

En Amérique du Nord, pour expliquer l'échec des élèves, certains chercheurs s'attardent sur ceux qui manifestent un retard au cours de leur trajectoire scolaire (Kaplan, Peck et Kaplan, 1997; Tardif et Presseau, 2000) et ceux qui abandonnent leurs études avant l'obtention d'un diplôme (Langevin, 1999). L'élève en échec est alors considéré comme celui qui n'acquiert pas, selon le délai prévu par son curriculum de formation scolaire, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire (Boutin et Daneau, 2004; Perrenoud, 1998). Peut aussi être considéré comme un élève en échec, celui qui, à un moment donné au cours de sa trajectoire scolaire, se trouve dans une situation où il n'acquiert pas des savoirs selon les normes prescrites et des compétences adéquates pour franchir une étape supérieure (Best, 1997; Charlot, 1997). En d'autres termes, l'élève ne parvient pas à maîtriser des connaissances jugées adéquates et n'atteint pas les objectifs et la pertinence visés par le programme (Boutin et Daneau, 2004). Il est alors positionné par rapport à sa faible compétence dans ses activités pédagogiques à l'école (Charlot, 2005).

### **2.1.3 Les activités de lecture**

La lecture est à la fois considérée comme outil d'apprentissage et source de plaisir (Giasson, 2003). À travers des textes variés, cet outil d'apprentissage sert de support à la réalisation de la plupart des activités pédagogiques permettant à l'élève d'acquérir des connaissances, et ce, dans plusieurs domaines (Cartier, 2007). En effet, étant indispensable au développement de chaque individu et à sa scolarisation (Roy, 2006), la lecture permet à l'élève de s'ouvrir à un monde de vastes connaissances (Marchand, 2006). Outre l'acquisition des connaissances, l'élève parvient à agir, à se distraire et à communiquer avec son monde environnant. En ce sens, pouvant être considérées comme activités de lecture, un ensemble d'activités grâce auxquelles l'élève parvient à acquérir des compétences dans différents domaines d'apprentissage (Cartier, 2007) et à fonctionner de façon autonome (Cartier, 2006) en interagissant adéquatement avec son entourage (Marchand, 2006), et ce, par le biais de la lecture de textes et de consignes simples et complexes (Cartier, 2007).



Les activités de lecture se réalisent dans divers contextes et présentent le plus souvent une double situation. En effet, plusieurs activités de lecture aident à la production écrite (Baker et Wigfield, 1999). Dans ce contexte, il est proposé aux élèves de lire pour résumer, rédiger, corriger, reconstituer un texte et répondre à des questions écrites. Certaines activités de lecture sont réservées à la communication orale (Moussu, Accardi et Bounaud, 2005). Dans ce contexte, les élèves lisent dans le but de donner un compte rendu verbal, de s'exprimer sur un sujet ou de le discuter en groupe et même d'expliquer un texte. D'autres activités de lecture concernent également la rétention d'informations (Guthrie, *et al.*, 2006). En plus d'apprendre sur un sujet et des mots de vocabulaire, les élèves lisent pour s'informer sur un sujet et mémoriser des faits lus. D'autres activités de lecture traitent de la réalisation d'une action et de résolution d'un problème (Simpkins, Davis-Kean et Eccles, 2006a). Elles visent à réaliser des travaux ou à accomplir une tâche et à résoudre des problèmes. Somme toute nombreuses, les activités de lecture exigent de l'élève une bonne compréhension des textes et des consignes lus.

En somme, les fondements théoriques du modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire ont été présentés et les composantes du modèle ont été décrites, les concepts d'« élève en échec » et les « activités de lecture » ont été définis. Fort de ces informations, la prochaine section analysera les écrits spécifiques recensés servant à répondre à la question de recherche.

## **2.2 La recension spécifique des recherches empiriques**

Afin de répondre à notre question de recherche, cette section est consacrée à l'analyse des recherches empiriques portant sur la dynamique motivationnelle des élèves engagés dans différentes activités de lecture.

### **2.2.1 La stratégie de recension spécifique des recherches empiriques**

Les recherches empiriques ont été sélectionnées à partir des banques de références bibliographiques informatisées. Au total, sept banques de données, dont quatre en

anglais (ERIC, PSYCHINFO, CURRENT, PROQUEST) et trois en français (FRANCIS, REPÈRES, DAF) ont été consultées, et ce, de 1992 à 2006. Les descripteurs : *motivation, reading, academic failure, elementary school*, d'un côté, et *motivation, lecture, échec scolaire, élèves du primaire*, de l'autre côté, ont été retenus pour les banques de données anglophones et francophones respectivement. Ces descripteurs correspondaient aux concepts du cadre théorique utilisé pour la recherche. Par la suite, les descripteurs anglais, *language, mathematics, natural sciences*, et leur équivalent français, *langues, mathématiques, sciences naturelles*, ont été ajoutés parce qu'ils sont susceptibles d'aider à sélectionner des recherches empiriques abordant la lecture sous plusieurs angles.

Afin d'obtenir des informations relatives à la question de recherche, les écrits empiriques retenus devaient traiter (1) de la dynamique motivationnelle, (2) des élèves en échec et (3) des élèves engagés lors d'activités de lecture. Finalement, 17 recherches ont été initialement retenues, auxquelles s'est ajouté un article traitant de la dynamique motivationnelle des élèves du secondaire parce que celui-ci est étroitement lié au modèle exploré dans cette étude. En fait, les 18 recherches retenues concernent toutes des activités de lecture. Trois traitent des activités de lecture portant sur la réalisation d'une action et la résolution de problèmes en mathématique; trois, des activités de lecture relatives à la rétention d'informations et de communication orale en sciences naturelles; deux, des activités de lecture destinées à la production écrite et à la communication orale dans l'apprentissage du français et de l'anglais langue seconde; quatre, des activités de lecture toujours en contexte de production écrite et de communication orale en français, langue d'enseignement; et enfin, les six derniers articles traitent des activités de lecture en anglais, langue d'enseignement, et ce, dans les mêmes contextes. Une synthèse de ces recherches est présentée dans les tableaux 1.1 à 1.5, en annexe 1, par domaines d'apprentissage.

### **2.2.2 L'analyse des écrits empiriques**

Cette recension spécifique permet de dresser une synthèse des différentes recherches empiriques traitant de la dynamique motivationnelle des élèves du primaire engagés

lors d'activités de lecture. Ces recherches réalisées dans divers pays, Allemagne, Angleterre, Finlande, Jordanie, France, États-Unis et Canada, seront analysées en trois temps, et ce, selon les activités de lecture réalisées. Étant donné le peu de recherches sur la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors d'activités de lecture, dans un premier temps, la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires sera analysée; dans un deuxième temps, l'accent sera mis sur les élèves faibles et, dans un troisième temps, sur les élèves en échec. Par la suite, une synthèse permettra de catégoriser l'ensemble des activités de lecture relevées dans les recherches.

### **2.2.2.1 La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture**

Cette section présente les principaux constats tirés des 18 recherches retenues et mentionnées précédemment selon les activités de lecture réalisées.

#### **La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors des deux activités de lecture en mathématique : « réaliser des travaux » et « résoudre des problèmes »**

Deux activités de lecture servant à « réaliser des travaux » et à « résoudre des problèmes » sont mentionnées être réalisées dans les écrits empiriques traitant de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires en mathématique (voir tableau 1). Dans l'activité consistant à lire des consignes pour réaliser une tâche, à l'aide d'un questionnaire, une étude de Simpkins *et al.* (2006a) a évalué, d'une part, deux perceptions concernant la valeur de l'activité et la compétence et, d'autre part, deux conséquences : l'engagement et la persévérance de 227 élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Simpkins et ses collègues constatent que les garçons ont de meilleures perceptions et que leur intérêt s'associe davantage à l'engagement que dans le cas des filles. La perception de compétence est élevée chez les garçons et moyenne chez les filles. L'engagement cognitif et la persévérance se révèlent grands chez les deux genres, mais les garçons font montre d'une meilleure compréhension des consignes lues que les filles.

Tableau 1. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en mathématique : lire des consignes pour « réaliser des travaux » et « résoudre des problèmes »

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage		
		Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire des consignes pour réaliser des travaux	Simpkins <i>et al.</i> (2006a)	.élevée .plus associée à l'engagement pour les garçons que les filles.	.élevée chez les garçons et moyenne chez les filles.		.Les élèves s'engagent et participent.	.lisent et rédigent plusieurs devoirs à l'école et à la maison.	.les garçons comprennent mieux les consignes que les filles.
Lire pour résoudre des problèmes	Hammouri (2004)	.élevée .Les élèves se montrent intéressés à lire pour résoudre des problèmes.	.élevée. .influe sur l'engagement et la réussite.		.s'engagent et participent.		.réussissent.
	Simpkins <i>et al.</i> (2006a)	.Les élèves se montrent intéressés à lire pour résoudre des problèmes.	.élevée chez les garçons et moyenne chez les filles.		.s'engagent et participent dans plusieurs activités à l'école comme à la maison	.persévèrent.	.les garçons comprennent mieux les problèmes que les filles.
	Turner <i>et al.</i> (1998)	.Les élèves se montrent intéressés à lire pour résoudre des problèmes.			.s'engagent dans les activités.		.réussissent deviennent de plus en plus performants.

Lors d'une activité de lecture servant à résoudre des problèmes, trois études, Hammouri (2004), Turner *et al.* (1998) et Simpkins *et al.* (2006a), ont évalué la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires. À partir d'un questionnaire, Hammouri (2004) a collecté des données évaluant les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence en lien avec l'engagement de 3 736 élèves de 6<sup>e</sup> année. Les résultats montrent que ces deux perceptions sont élevées et que les élèves s'engagent dans les activités réalisées. À l'aide du même instrument de mesure, Simpkins *et al.* (2006a) ont examiné les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, ainsi que les conséquences, l'engagement et la persévérance de 227 élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Ces deux perceptions sont élevées chez les garçons et moyennes chez les filles. Simpkins *et al.* (2006a) mentionnent que les élèves s'engagent, participent dans leurs activités et persévèrent, mais que les garçons font preuve d'une plus grande compréhension que les filles.

Par ailleurs, l'étude de Turner *et al.* (1998) avec 42 élèves également de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année s'attarde sur les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence en lien avec l'engagement à partir des observations et enregistrements des séances d'enseignement, d'un questionnaire. Pour les deux perceptions, ils ont obtenu des résultats semblables à ceux des études de Hammouri (2004) et de Simpkins *et al.* (2006a). Turner *et al.* (1998) observent que les deux perceptions sont élevées et que l'engagement cognitif des élèves est influencé par la perception de leur compétence. Les chercheurs rapportent que les élèves sont de plus en plus performants dans ces activités.

Comme l'indique le tableau 1, ces trois études n'ont pas évalué la perception de contrôlabilité des élèves. L'étude de Hammouri (2004) et celle de Turner *et al.* (1998) n'ont pas non plus examiné la persévérance. De plus, Hammouri (2004) n'a pas mentionné le rendement des élèves. Donc, ces recherches permettent seulement de dresser un portrait partiel de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture en contexte de réalisation d'une tâche et de résolution de problèmes en mathématique. Outre l'analyse partielle de la dynamique

motivationnelle des élèves, Hammouri (2004) et Simpkins et al. (2006a) n'ont utilisé que des questionnaires pour collecter les données.

**La dynamique motivationnelle d'élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en sciences naturelles : « apprendre sur un sujet » et « donner un compte rendu à l'oral »**

Deux activités de lecture aidant à « apprendre sur un sujet » et à « donner un compte rendu oral » sont mentionnées dans les recherches empiriques évaluant la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires dans la lecture en sciences naturelles (voir tableau 2).

Lors de l'activité de lecture pour « apprendre sur un sujet », trois études ont évalué la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b). Les deux études de Guthrie et ses collègues dont l'objectif était de « décrire l'engagement et l'intérêt des élèves lors des activités scientifiques », ont analysé la perception de la valeur de l'activité, l'engagement et la persévérance. Dans la première étude, 140 élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année ont été interrogés en petits groupes et observés après avoir répondu à un questionnaire portant sur les textes lus concernant des activités commerciales et scientifiques. Dans la deuxième étude, 98 élèves de 3<sup>e</sup> année ont été observés lorsqu'ils lisaient des textes relatifs à la survie des hiboux. Les deux études révèlent des résultats similaires, d'une part, les élèves maintiennent une perception de la valeur de l'activité élevée en ce qui concerne des textes qui leur permettent d'apprendre sur un sujet et, d'autre part, ils s'engagent et persévèrent. Leur rendement s'améliore.

Tableau 2. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle d'élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en sciences naturelles : « apprendre sur un sujet » et « donner un compte rendu à l'oral »

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences		
		Perception de la valeur de l'activité	perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour apprendre sur un sujet	Guthrie <i>et al.</i> (1996)	.Les élèves trouvent les activités intéressantes.			.participent et réalisent plusieurs activités. .recherchent des informations dans divers textes. .prennent des notes. .font des tableaux. .dessinent	.persévèrent lors des activités proposées.	.comprennent les textes lus.
	Guthrie <i>et al.</i> (2006)	.Ils se montrent intéressés.			.utilisent des stratégies cognitives et métacognitives. . illustrent les idées.	.persévèrent lors des activités proposées.	.comprennent les textes lus.
	Simpkins <i>et al.</i> (2006b)	.plus associée à l'engagement et à la persévérance chez les filles que chez les garçons.	.se perçoivent compétents. .associée à l'intérêt.		.s'engagent et participent dans les activités de lecture.	.réalisent plusieurs activités .persévèrent dans les activités proposées.	.comprennent les textes lus.
Lire pour donner un compte rendu à l'oral	Guthrie <i>et al.</i> (1996)	.Ils se montrent intéressés.			.expliquent les tableaux, formulent des hypothèses et portent des conclusions.	.présentent plusieurs comptes rendus et exposés.	.expliquent bien leur expérience
	Guthrie <i>et al.</i> (2006)	.Les élèves se montrent intéressés.			.recherchent des informations dans plusieurs textes lus.	.présentent plusieurs comptes rendus et exposés.	.sont habiles dans la présentation de leur compte rendu
	Simpkins <i>et al.</i> (2006b)	.plus associée à l'engagement et à la persévérance chez les filles que chez les garçons.	.associée à l'intérêt.		.Les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage. .participent aux activités. .tirent des conclusions. .expliquent leurs expériences.	.présentent plusieurs comptes rendus et exposés	.expliquent bien leur expérience

Lors d'une tâche consistant à lire pour apprendre sur la survie des insectes et des animaux, l'étude de Simpkins *et al.* (2006b) qui se proposait « d'examiner la motivation des élèves lors d'activités scientifiques » a analysé, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, de même que l'engagement et la persévérance de 227 élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Les résultats révèlent que les élèves démontrent un niveau élevé de ces deux perceptions et de ces deux conséquences dans le cadre de cette activité. Par ailleurs, Simpkins *et al.* (2006b) rapportent que la perception de compétence des élèves est associée à leur intérêt pour ces activités et que celle de la valeur de l'activité est plus associée à l'engagement et à la persévérance chez les filles que chez les garçons. Tous les élèves font preuve d'une meilleure compréhension des textes lus.

Lors d'une tâche servant à lire pour « donner un compte rendu à l'oral », les trois études, deux de Guthrie *et al.* (1996; 2006) et celle de Simpkins *et al.* (2006b), ont évalué les mêmes sources de la motivation et les mêmes conséquences. Les chercheurs révèlent des résultats semblables à ceux obtenus lors de l'activité de lecture servant à apprendre sur un sujet.

Dans ces recherches, la perception de contrôlabilité n'a pas été analysée dans le cadre de ces activités de lecture (voir tableau 2). En outre, les deux études de Guthrie et ses collaborateurs n'ont pas non plus évalué la perception de compétence. Par ailleurs, ils ont triangulé leurs outils de recherche, alors que Simpkins et ses collègues n'ont utilisé que le questionnaire. Comme une étude simplement partielle des sources et conséquences de la motivation dans ces études, aucune d'entre elles ne nous permet de décrire la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture en sciences naturelles.

**La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de deux d'activités de lecture pour l'apprentissage de l'anglais et du français, langue seconde : « rédiger un texte » et « s'exprimer oralement sur un sujet »**

Deux activités de lecture destinées à « rédiger un texte » et à « s'exprimer oralement sur un sujet » sont identifiées dans les recherches évaluant la dynamique



motivationnelle des élèves ordinaires dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde (voir tableau 3).

Lors de l'activité de lecture demandant de « rédiger un texte », deux études, Moussu *et al.* (2005) et Williams *et al.* (2002), ont évalué la dynamique motivationnelle des élèves. L'étude de Moussu *et al.* (2005) avait en fait deux objectifs consistant à (1) « évaluer l'impact de l'engagement et le contexte sur les élèves du primaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère » et (2) « vérifier les hypothèses portant sur la motivation dans ce contexte ». À l'aide des pré-tests et des post-tests, de même que des mises en situation, cette étude a évalué les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, ainsi que l'engagement et la persévérance de 30 élèves de 6<sup>e</sup> année lors de la lecture des contes anglais. En fait, les perceptions évaluées se révèlent élevées et les élèves utilisent des stratégies favorables à leur engagement et persévèrent. Moussu *et al.* (2005) mentionnent qu'ils ont produit plusieurs textes en anglais.

Dans le cadre d'une activité de lecture semblable en français, l'étude de Williams *et al.* (2002) qui avait pour objectif de « décrire les variables motivationnelles des élèves lors de l'apprentissage d'une langue étrangère » a exploré les mêmes perceptions et conséquences auprès de 78 élèves de 7<sup>e</sup> année. Après avoir répondu à deux questionnaires, ces élèves ont été observés en classe et interrogés. Puis, Williams et ses collègues ont comparé les résultats des filles à ceux des garçons et ont trouvé que les perceptions sont plus élevées chez les premières que chez les seconds. L'engagement cognitif et la persévérance se révèlent aussi plus élevés pour les filles. Celles-ci démontrent une meilleure performance que les garçons.

Lors d'une activité de lecture servant à « s'exprimer oralement sur un sujet », les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, de même que l'engagement et la persévérance ont été explorés dans ces mêmes recherches. Les chercheurs, Moussu *et al.* (2005) et Williams *et al.* (2002) obtiennent des résultats semblables à ceux qu'ils ont obtenus pour la lecture visant à « rédiger un texte ».

Tableau 3. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle d'élèves ordinaires lors de deux activités de lecture en anglais et en français, langue seconde : « rédiger un texte » et « s'exprimer oralement sur un sujet »

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage		
		Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour rédiger un texte	Moussu <i>et al.</i> (2005)	.Les élèves s'intéressent à lire les contes pour rédiger leur texte.	.se perçoivent compétents.		.produisent plusieurs textes en anglais. .organisent et préparent plusieurs séances.	.préparent plusieurs séances en anglais.	
	Williams <i>et al.</i> (2002)	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.est plus grand chez les filles que chez les garçons.	.plus grande chez les filles que chez les garçons.	
Lire pour s'exprimer oralement sur un sujet	Moussu <i>et al.</i> (2005)	.Les élèves s'intéressent à lire des textes interactifs et reconnaissent l'utilité sociale de l'anglais.	.se perçoivent compétents pour la lecture des contes.		.utilisent des stratégies cognitives et métacognitives.	.lisent plusieurs contes.	.s'expriment mieux en anglais.
	Williams <i>et al.</i> (2002)	.plus élevée chez les filles que chez les garçons. .Les filles reconnaissent plus l'utilité sociale du français que les garçons.	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.plus grand chez les filles que chez les garçons .Les stratégies cognitives et métacognitives sont plus utilisées chez les filles que les garçons .Les garçons trouvent les activités de lecture en français fatigantes.	.plus grande chez les filles que chez les garçons.	.Les filles sont plus performantes en communication orale en français que les garçons.

Ces chercheurs (Moussu *et al.*, 2005; Williams *et al.*, 2002) ont réalisé une recherche mixte, ils ont à la fois triangulé leurs outils de recherche de même que leurs analyses de données. Ce qui peut contribuer à renforcer la validité de ces données et à faciliter une meilleure compréhension des variables évaluées. Cependant, elles ne traitent que partiellement des sources et des conséquences de la motivation dans les activités de lecture et n'ont pas évalué la perception de contrôlabilité. Ainsi, aucune d'entre elles ne présente un portrait complet de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture en langue seconde.

**La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de trois activités de lecture en français langue d'enseignement : « corriger un texte », « rédiger un texte » et « s'exprimer oralement sur un sujet »**

Trois activités de lecture destinées à « corriger un texte », à « rédiger un texte » et à « s'exprimer oralement sur un sujet » sont retrouvées dans quatre études concernant la dynamique motivationnelle des élèves dans ce contexte (voir tableau 4).

En effet, l'étude de Bouffard-Bouchard (1992) visait à « examiner l'influence des perceptions de soi sur l'autorégulation et la performance dans une tâche de compréhension en lecture ». Lors de l'activité de lecture servant à « corriger un texte », cette étude a examiné auprès de 73 élèves de 4<sup>e</sup> année, les perceptions de compétence et de contrôlabilité, ainsi que l'engagement. Après la réalisation d'une activité visant à détecter des erreurs dans un texte lu, trois questionnaires ont été administrés aux élèves. Les résultats révèlent que c'est la perception de compétence des élèves qui a la plus forte influence sur l'engagement et que la perception de la contrôlabilité est moyenne.

L'activité de lecture pour « rédiger un texte » a été réalisée dans trois études (Bordeleau et Bouffard, 1999; Galand et Grégoire, 2000; Viau et Bouchard, 2000).

Tableau 4. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de trois activités de lecture en français, langue d'enseignement : « corriger un texte », « rédiger un texte » et « s'exprimer oralement sur sujet »

Activités pédagogiques	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage			
	Chercheurs	Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement	Persévérance	Rendement
Lire pour corriger un texte	Bouffard-Bouchard (1992)		.exerce une forte influence sur l'engagement	.moyenne	.Les élèves utilisent des stratégies cognitives et métacognitives.		
	Bordeleau et Bouffard (1999)		.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.plus grand chez les filles que chez les garçons.		
Lire pour rédiger un texte	Galand et Grégoire (2000)	.corrélée positivement à l'engagement et à la compétence	.élevée		.Les élèves s'engagent.		
	Viau et Bouchard (2000)	.la variable exerçant la plus forte influence sur les comportements d'apprentissage.	.élevée .influence la perception de la valeur de l'activité.	.faible.	.Ils utilisent des stratégies d'apprentissage.	.persévèrent.	
Lire pour s'exprimer à l'oral	Viau et Bouchard (2000)	.élevée .influence la perception de compétence, l'engagement et la persévérance.	.élevée	.faible.	.Ils utilisent des stratégies d'apprentissage.	.persévèrent.	

L'objectif de l'étude de Galand et Grégoire (2000) était de « décrire les relations entre les orientations motivationnelles et les perceptions des élèves ». L'étude a analysé les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence et l'engagement de 240 élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent que la perception de la valeur de l'activité est positivement corrélée à la perception de compétence, de même qu'à l'engagement cognitif des élèves. Ils se perçoivent compétents et leur engagement se révèle grand. L'étude de Bordeleau et Bouffard (1999) avait par ailleurs un double objectif, (1) examiner le lien entre la perception de compétence, la motivation intrinsèque et la réussite et (2) vérifier la différence selon le sexe. Elle a examiné la perception de compétence et l'engagement de 225 élèves de 1<sup>re</sup> année. Les résultats révèlent que les filles se considèrent comme plus compétentes que les garçons et elles font preuve d'un plus grand engagement que ces derniers. La recherche de Viau et Bouchard (2000) dont l'objectif visait à « vérifier les corrélations significatives entre les trois perceptions motivationnelles et les comportements d'apprentissage » a évalué les trois perceptions et deux conséquences. Au moyen d'un questionnaire, les chercheurs ont collecté les données auprès de 1599 élèves du secondaire. Les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence se sont révélées élevées alors que celle de contrôlabilité, faible. En effet, les élèves s'engagent et persévèrent. De plus, cette étude montre que la perception de la valeur de l'activité est la source de la motivation qui exerce la plus forte influence sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le cadre de cette activité.

Lors de l'activité de lecture pour s'exprimer oralement sur un sujet, les perceptions et les conséquences ont été également évaluées dans l'étude de Viau et Bouchard (2000) auprès de ces mêmes élèves. Des résultats similaires ont été révélés.

En somme, bien que les études de Bouffard-Bouchard (1992) et de Bordeleau et Bouffard (1999) aient triangulé leurs outils de recherche, ces études, de même que celle de Galand et Grégoire (2000), n'ont pas évalué la persévérance des élèves. De plus, Bordeleau et Bouffard (1999), ainsi que Bouffard-Bouchard (1992) n'ont pas non plus étudié la perception de la valeur de l'activité. Bordeleau et Bouffard (1999), de même que Galand et Grégoire (2000) n'ont pas exploré celle de contrôlabilité.

Aucune d'entre elles n'a mentionné le rendement. Outre ces limites, l'étude de Galand et Grégoire (2000) et de Viau et Bouchard (2000) n'ont mentionné que le questionnaire comme outil de recherche. Par ailleurs, elles touchent un grand nombre de participants, leurs résultats peuvent être considérés comme généralisables. Toutefois, étant donné l'étude partielle des sources et des conséquences de la motivation, seule l'étude de Viau et Bouchard (2000) a permis de dresser un portrait complet de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture en français, langue d'enseignement.

### **La dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de sept activités de lecture en anglais langue d'enseignement**

Dans ce contexte, sept activités de lecture consistant à « apprendre des mots de vocabulaire », « s'exprimer à l'oral », « expliquer un texte », « rédiger un texte », « reconstituer un texte », « répondre à des questions écrites » et enfin, à « réaliser des travaux » ont été identifiées dans six recherches. Le tableau 5 présente la synthèse de ces recherches.

Lors de l'activité de lecture servant à « apprendre des mots de vocabulaire », l'étude, de Salonen et *al.* (1998) a évalué la dynamique motivationnelle des élèves. En effet, leur recherche se proposait d'« examiner la relation entre les variables prédictives de la motivation, la connaissance des mots et la conscience phonologique ». L'étude a analysé deux perceptions de 32 élèves de 1<sup>re</sup> année, de même que leur engagement et leur persévérance. À l'aide d'un « jeu constructeur », les élèves ont été observés. Les chercheurs rapportent que les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence sont élevées. Donc, les élèves s'engagent et persévèrent; forment plusieurs mots et construisent plusieurs phrases.

Tableau 5. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de sept activités de lecture en anglais, langue d'enseignement : « apprendre des mots de vocabulaire », « s'exprimer oralement sur un sujet », « expliquer un texte », « rédiger un texte », « reconstituer un texte », « répondre à des questions écrites » et « réaliser des travaux »

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage		
		Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour apprendre des mots de vocabulaire	Salonen <i>et al.</i> (1998)	.élevée	.élevée		.Les élèves s'engagent.	.persévèrent	.apprennent plusieurs mots et construisent plusieurs phrases.
	Skaalvik <i>et Valás</i> (1999)	.élevée	.élevée et corrélée positivement à la contrôlabilité et à la valeur de l'activité de même qu'à l'engagement.	.moyenne	.Les élèves s'engagent.	.persévèrent	.sont performants.
Lire pour expliquer un texte	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.élevée	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.plus grand chez les filles que chez les garçons.		
	van Kraayenoord <i>et Schneider</i> (1999)	.élevée	.élevée .influe sur leur engagement		.Les élèves emploient des stratégies efficaces		

Tableau 5 (suite). La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors de sept activités de lecture en anglais, langue d'enseignement.

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage		
		Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour rédiger un texte	Baker et Wigfield (1999)	.élevée	.élevée	.élevée	.Les élèves progressent dans l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.	.persévèrent	.réussissent.
	Skaalvik et Valås (1999)	.élevée	. élevée et corrélée à la contrôlabilité et à la valeur de l'activité de même qu'à l'engagement.	.moyenne.	.Les élèves s'engagent.	.persévèrent	.réussissent.
Lire pour reconstituer un texte selon la logique des paragraphes.	Miller et Meece (1997)	.élevée		.élevée	.Les élèves emploient des stratégies cognitives efficaces		.réécrivent plusieurs paragraphes sans commettre d'erreurs.
Lire pour répondre à des questions écrites	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.élevée	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.plus grand chez les filles que chez les garçons. .Les élèves utilisent des stratégies cognitives et métacognitives.		
	van Kraayenoord et Schneider (1999)	.élevée	.influence sur leur engagement		.Les élèves emploient des stratégies efficaces.		
Lire pour réaliser des travaux	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.élevée	.plus élevée chez les filles que chez les garçons.		.plus grand chez les filles que chez les garçons. .utilisent des stratégies cognitives et métacognitives.		
	van Kraayenoord et Schneider (1999)	.élevée	.influence sur leur engagement.		.Les élèves emploient des stratégies efficaces.		



Lors de l'activité de lecture réalisée pour « s'exprimer oralement sur un sujet », une étude de Skaalvik et Valás (1999) examinait la relation entre les variables motivationnelles, l'engagement et la persévérance. Ce faisant, les chercheurs ont passé un questionnaire à 779 élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années servant à décrire les perceptions de la valeur de l'activité de compétence et de la contrôlabilité, ainsi que l'engagement et la persévérance. Les résultats révèlent que les trois perceptions des élèves sont élevées pour cette activité. La perception de compétence paraît la source de motivation la plus influente, elle influe à la fois sur la perception de la valeur de l'activité et sur celle de contrôlabilité, de même que sur l'engagement et la persévérance des élèves. Les conséquences se sont révélées importantes.

Pour l'activité de lecture dont le but est d'« expliquer oralement un texte », la dynamique motivationnelle des élèves a été analysée dans deux études, van Kraayenoord et Schneider (1999) et Roeschl-Heils *et al.* (2003). Ces études se proposaient d'« explorer le lien entre les variables motivationnelles et l'emploi des stratégies d'apprentissage » et utilisaient un questionnaire portant sur la compréhension des textes lus. L'étude de van Kraayenoord et Schneider (1999) a décrit les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence de 72 et 68 élèves de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année respectivement. Celle de Roeschl-Heils *et al.* (2003) a par ailleurs vérifié les mêmes variables auprès de 32 de ces élèves lorsqu'ils étaient rendus en 7<sup>e</sup> année. Les chercheurs constatent que ces élèves ont ces deux perceptions élevées pour cette activité et leur engagement se révèle grand. Roeschl-Heils *et al.* (2003) ont cependant comparé les résultats des deux genres, ils ont découvert que la perception de compétence est plus élevée du côté des filles que celui des garçons. De fait, celles-ci montrent un plus grand engagement.

Dans l'activité de lecture destinée à « rédiger un texte », deux études, Baker et Wigfield (1999) et Skaalvik et Valás (1999), ont analysé la dynamique motivationnelle des élèves. L'objectif de l'étude de Baker et Wigfield (1999) était d'« examiner » la corrélation entre les variables motivationnelles, l'engagement et la persévérance. Les sources et les conséquences de la motivation ont été analysées avec 371 élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année à l'aide d'un questionnaire portant sur les dimensions

de la motivation. Les résultats révèlent que les trois perceptions sont élevées. En conséquence, Baker et Wigfield (1999) rapportent que les élèves s'engagent, utilisent des stratégies efficaces et persévèrent. Leur rendement est positif. Ayant visé le même objectif, l'étude de Skaalvik et Valås (1999) a aussi examiné les trois perceptions, l'engagement et la persévérance de 779 élèves en 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année et a également utilisé un questionnaire. Cette étude a révélé des résultats similaires à ceux obtenus dans l'étude de Baker et Wigfield (1999).

Au sujet de l'activité de lecture servant à « reconstituer un texte en suivant la logique des paragraphes », une étude de Miller et Meece (1997) explorait le lien entre les buts poursuivis et les stratégies utilisées par les élèves en lecture. Cette recherche s'attarde sur les perceptions de la valeur de l'activité et de contrôlabilité, de même que l'engagement. Un questionnaire a été alors administré à 187 élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année et certains d'entre eux ont été ensuite interrogés. Les deux perceptions se sont révélées élevées. Ainsi, les élèves s'engagent et sont aptes à ordonner plusieurs paragraphes d'un texte sans commettre d'erreurs.

Lors de l'activité visant à lire pour « répondre à des questions écrites », deux études van Kraayenoord et Schneider (1999) en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année et Roeschl-Heils *et al.* (2003) en 7<sup>e</sup> année, ont analysé les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, de même que l'engagement. Les chercheurs rapportent que les perceptions évaluées sont élevées et que l'engagement est grand. Finalement, lors d'une tâche consistant à lire pour « réaliser des travaux », ces chercheurs obtiennent des résultats similaires.

Comme le montre le tableau 5, il est possible de remarquer dans ce contexte que les études n'ont pas évalué la perception de contrôlabilité ni la persévérance (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999). La perception de contrôlabilité n'a pas non plus été analysée dans l'étude de Salonen *et al.*, (1998). Miller et Meece (1997) n'ont, quant à eux, examiné ni la perception de compétence, ni la persévérance. En outre, une seule de ces études a observé les élèves (Salonen *et al.*, 1998). Donc, seules les recherches de Baker et Wigfield (1999) et de Skaalvik et

Valás (1999) dressent un portrait complet de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'activités de lecture en anglais, langue d'enseignement.

Qu'en est-il de la dynamique motivationnelle des élèves faibles dans ces activités de lecture ? Que disent les recherches empiriques sur ce sujet ?

#### **2.2.2.2 La dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de six activités de lecture**

Cinq recherches précédemment citées pour les élèves ordinaires ont étudié la dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de six activités de lecture destinées à « rédiger un texte », « répondre à des questions écrites », « expliquer un texte », « apprendre des mots de vocabulaire », « réaliser des travaux » et à résoudre des problèmes. Une synthèse pour les élèves faibles est présentée dans le tableau 6.

Dans le cadre d'une activité de lecture visant à « rédiger un texte » anglais, la recherche de Baker et Wigfield (1999) a comparé les trois perceptions, de même que l'engagement et la persévérance pour les deux catégories d'élèves. Pour les élèves faibles, les perceptions motivationnelles se sont révélées faibles. Donc, les élèves font preuve d'un faible engagement et d'une faible persévérance.

Lors d'une tâche dont le but consiste à lire pour « répondre à des questions écrites », deux études, Roeschl-Heils *et al.* (2003), ainsi que van Kraayenoord et Schneider (1999) révèlent de faibles perceptions de la valeur de l'activité et de compétence pour ce type d'élèves, de même qu'un faible engagement. Dans le cadre de l'activité de lecture servant à « expliquer un texte », les résultats de ces deux mêmes études vont dans le même sens que ceux obtenus lors de l'activité de lecture aidant à « répondre à des questions écrites ».

Tableau 6. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de six activités de lecture

Activités pédagogiques	Sources de la motivation			Conséquences			
	Chercheurs	Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour rédiger un texte	Baker et Wigfield (1999)	.Les élèves montrent un faible intérêt	.faible	.faible	.faible	.faible	
Lire pour répondre à des questions écrites	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.Les élèves montrent un faible intérêt pour cette activité de lecture.	.faible. .influence l'engagement.		.faible.		
	van Kraayenoord Schneider (1999)	.Les élèves montrent un faible intérêt dans le cadre de cette activité	.faible. .influence l'engagement.		.faible		
Lire pour expliquer un texte	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.Les élèves montrent un faible intérêt pour cette activité de lecture.	.faible. .influence l'engagement.		.faible		
	van Kraayenoord Schneider (1999)	.Les élèves montrent un faible intérêt pour cette activité de lecture.	.faible. .influe sur l'engagement.		.faible		
Lire pour apprendre des mots de vocabulaire	Salonen <i>et al.</i> (1998)	.faible	.faible		.faible .Les élèves utilisent des stratégies d'adaptation et se défendent.	.ne persévèrent pas.	.régressent en lecture. .ont de faibles performances en lecture.
Lire pour réaliser des travaux	Roeschl-Heils <i>et al.</i> (2003)	.Les élèves montrent un faible intérêt pour cette activité de lecture.	.faible. .influence l'engagement.		.faible		
	van Kraayenoord Schneider (1999)	.Les élèves montrent un moindre intérêt pour cette activité de lecture.	.faible. .influence l'engagement.		.utilisent des stratégies peu efficaces et de moindre valeur.		
Lire pour résoudre des problèmes	Turner <i>et al.</i> (1998)	.Les élèves montrent un faible intérêt lors de cette activité de lecture.	.se perçoivent faiblement compétents.		.faible .utilisent des stratégies d'évitement		

Lors d'une activité de lecture destinée à « apprendre des mots de vocabulaire », Salonen *et al.* (1998) ont comparé la perception de compétence, l'engagement et la persévérance des élèves faibles à ceux des élèves ordinaires. Ils ont constaté que cette perception se révèle faible pour les élèves faibles. Ainsi, ces derniers démontrent un engagement et une persévérance modestes pour cette activité.

Dans le cadre de l'activité de lecture servant à « réaliser des travaux », Roeschl-Heils *et al.* (2003) et van Kraayenoord et Schneider (1999) ont étudié les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, de même que l'engagement des élèves faibles. Ils montrent que ces derniers entretiennent de faibles perceptions au regard de cette activité et qu'ils utilisent des stratégies d'évitement.

Enfin, lors d'une activité de lecture visant à « résoudre des problèmes », l'étude de Turner *et al.* (1998) a évalué les mêmes perceptions et l'engagement et a comparé les résultats des élèves faibles à ceux des élèves ordinaires. Les résultats obtenus se sont avérés similaires à ceux des deux études précédemment citées. Ils mentionnent que les perceptions et l'engagement des seconds se sont révélés faibles.

Il est toutefois possible de remarquer que dans l'analyse de la dynamique motivationnelle des élèves faibles lors des six activités de lecture relevées, la perception de contrôlabilité et la persévérance n'ont pas été considérées dans les études de Roeschl-Heils *et al.* (2003), Turner *et al.* (1998) et van Kraayenoord et Schneider (1999). La perception de contrôlabilité n'a pas été non plus étudiée dans la recherche de Salonen *et al.* (1998). Outre de l'analyse partielle de la dynamique motivationnelle des élèves faibles, étant donné les instruments de mesure utilisés, les données ne peuvent être que quantifiées. En fait, une seule étude, Salonen *et al.* (1998), a permis d'observer et d'interroger ces élèves. Finalement, seule l'étude de Baker et Wigfield (1999) dresse un portrait exhaustif de la dynamique motivationnelle des élèves faibles lors de l'activité de lecture concernant la production écrite. Selon ces chercheurs, ces élèves présentent une dynamique motivationnelle faible.

Qu'en est-il de la dynamique motivationnelle des élèves en échec en contexte de réalisation de leurs activités de lecture? Que disent les recherches empiriques à ce sujet?

### **2.2.2.3 La dynamique motivationnelle des élèves en échec lors de deux activités de lecture**

Afin de répondre de façon spécifique à la question « Quelle est la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors d'activités de lecture? », dans le cadre d'une activité de lecture visant à « résoudre des problèmes », une recherche a comparé les résultats obtenus concernant la dynamique motivationnelle de trois groupes d'élèves, ordinaires, faibles et en situation d'échec (Turner *et al.*, 1998). Lors d'une activité de lecture aidant à « reconstituer un texte selon la logique des paragraphes », une autre étude a analysé celle des élèves ordinaires et ceux en échec (Miller et Meece, 1997). Le tableau 7 présente une synthèse de ces deux études dans le cas des élèves en échec.

Dans le cadre de la lecture pour « résoudre des problèmes », Turner *et al.* (1998) ont comparé les résultats concernant les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, ainsi que l'engagement des élèves ordinaires à ceux des élèves en échec de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Ils ont constaté de faibles perceptions, de même qu'un faible engagement dans le cas des élèves en échec pour cette activité de lecture.

Lors de l'activité de lecture servant à « reconstituer un texte selon la logique des paragraphes », l'étude de Miller et Meece (1997) a examiné les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence en lien avec l'engagement. Les données ont été comparées à celles des élèves ordinaires de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Les résultats obtenus sont similaires à ceux indiqués par Turner *et al.* (1998) pour les élèves en échec. Les perceptions se sont révélées faibles, de même que l'engagement.

Tableau 7. La synthèse des recherches empiriques sur la dynamique motivationnelles des élèves en échec lors de deux activités de lecture : « résoudre des problèmes » et « reconstituer un texte selon la logique des paragraphes »

Activités pédagogiques	Chercheurs	Sources de la motivation			Conséquences sur l'apprentissage		
		Perception de la valeur de l'activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance	Rendement
Lire pour résoudre des problèmes	Turner <i>et al.</i> (1998)	Les élèves se montrent peu intéressés par des activités dans lesquelles ils ont échoué.	.faible		.faible .utilisent peu de stratégies. .évitent de s'engager dans les activités.		
Lire pour reconstituer un texte selon la logique des paragraphes	Miller et Meece (1997)	.faible	.faible		.faible. .Les élèves utilisent peu de stratégies. .Ils évitent de s'engager dans les activités.		

Ces deux études révèlent des résultats convergents concernant les deux activités de lecture destinées à « résoudre des problèmes » (Turner *et al.* 1998) et à « reconstituer un texte selon la logique de ses paragraphes » (Miller et Meece, 1997). Les perceptions évaluées, de même que l'engagement, se révèlent faibles au sujet des élèves en échec. Cependant, comme le montre le tableau 7, les chercheurs n'ont pas étudié la perception de contrôlabilité, ni la persévérance des élèves en échec (Miller et Meece, 1997; Turner *et al.*, 1998). Ces études ne dressent donc pas un portrait global de la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors de ces activités.

#### **2.2.2.4 La synthèse de la dynamique motivationnelle des élèves lors de 11 activités de lecture relevées dans la recension des écrits**

La recension des écrits permet d'identifier 11 activités de lecture servant à « rédiger un texte », « corriger un texte », « reconstituer un texte selon la logique des paragraphes », « répondre à des questions écrites », « s'exprimer oralement sur un sujet », « donner un compte rendu oral », « expliquer un texte », « apprendre sur un sujet », « apprendre des mots de vocabulaire », « réaliser des travaux » et à « résoudre des problèmes ». Les résultats indiquent que ces activités de lecture sont réalisées dans plusieurs contextes. Nous pouvons enfin les catégoriser en quatre groupes; celles destinées à la production écrite, à la communication orale, à la rétention d'informations, de même qu'à la réalisation d'une action et de résolution d'un problème. Une synthèse concernant la dynamique motivationnelle des élèves est présentée pour chacune de ces catégories d'activités de lecture.

En contexte de productions écrites, dans le cadre de quatre activités de lecture demandant de « rédiger un texte », « corriger un texte », « reconstituer un texte selon la logique de ses paragraphes » et « répondre à des questions écrites », la dynamique motivationnelle des élèves a été évaluée. Lors de l'activité pour « rédiger un texte », les perceptions, de même que l'engagement et la persévérance ne sont que partiellement évalués dans la plupart des études (Bordeleau et Bouffard, 1999; Galand et Grégoire, 2000; Moussu *et al.*, 2005). Finalement, seules trois études, Baker et Wigfield (1999), Skaalvik et Valås (1999) et Viau et Bouchard (2000) ont



dressé le portrait complet d'une dynamique motivationnelle en analysant les trois perceptions, de même que l'engagement et la persévérance. Cette dynamique se relève, d'une part, élevée au sujet des élèves ordinaires (Baker et Wigfield (1999), Skaalvik et Valás, 1999; Viau et Bouchard, 2000) et, d'autre part, faible dans le cas des élèves faibles. Aucune étude n'a considéré les élèves en échec dans le cadre de cette activité de lecture. Lors de celle servant à « corriger un texte », la dynamique motivationnelle des élèves n'a que partiellement été évaluée (Bouffard-Bouchard, 1992). Concernant l'activité de lecture servant à « reconstituer un texte selon la logique de ses paragraphes », l'étude partielle de Miller et Meece (1998) a révélé les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence élevées, ainsi qu'un grand engagement au sujet des élèves ordinaires et faibles concernant les élèves faibles et ceux en situation d'échec. Le même constat a été observé dans le cadre de l'activité de lecture visant à « répondre à des questions écrites » (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; et van Kraayenoord et Schneider, 1999), en ce qui concerne la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires et faibles.

En contexte de communication orale, lors de trois activités de lecture destinées à « s'exprimer sur un sujet », « donner un compte rendu » et « expliquer un texte », la dynamique motivationnelle des élèves a été également examinée. Au sujet de l'activité dont le but est de « s'exprimer oralement sur un sujet », deux études présentent un portrait partiel de cette dynamique en considérant deux perceptions, l'engagement et la persévérance des élèves ordinaires (Moussu *et al.*, 2005; Williams *et al.*, 2002). Deux autres études l'ont par ailleurs complètement décrite (Skaalvik et Valás, 1999; Viau et Bouchard, 2000) et révèlent une dynamique motivationnelle élevée pour ces élèves. Dans l'activité de lecture visant à « donner un compte rendu oral », l'évaluation de la perception de la valeur de l'activité, de l'engagement, de la persévérance (Guthrie *et al.*, 1996; Guthrie *et al.*, 2006; Simpkins *et al.*, 2006b), de même que la perception de compétence (Simpkins *et al.*, 2006b) a montré que ces composantes sont élevées dans le cas des élèves ordinaires. Dans le cadre de l'activité de lecture servant à « expliquer un texte à l'oral », Roeschl-Heils *et al.* (2003) et van Kraayenoord et Schneider (1999) ont par ailleurs révélé le contraire dans le cas des élèves faibles.

En contexte de rétention d'informations, dans deux activités de lecture aidant à « apprendre sur un sujet » et à « apprendre des mots de vocabulaire », la dynamique motivationnelle a été partiellement décrite. Lors de celle destinée à « apprendre sur un sujet », cette analyse partielle indique que la perception de la valeur de l'activité, l'engagement et la persévérance (Guthrie *et al.*, 1996; Guthrie *et al.*, 2006; Simpkins *et al.*, 2006 b) et la perception de compétence (Simpkins *et al.*, 2006 b) des élèves ordinaires s'avèrent élevés. En ce qui concerne l'activité servant à « apprendre des mots de vocabulaire », Salonen *et al.* (1998) ont mentionné des résultats semblables.

Enfin, en contexte de réalisation d'une action et de résolution d'un problème, lors de deux activités de lecture servant à « réaliser des travaux » et à « résoudre des problèmes », plusieurs études ont partiellement évalué la dynamique motivationnelle des élèves. Au sujet de l'activité de lecture destinée à « réaliser des travaux », les résultats des études partielles de Roeschl-Heils *et al.*, (2003), Simpkins *et al.*, (2006a) et de van Kraayenoord et Schneider (1999) se sont révélés positifs concernant les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence, ainsi que l'engagement du côté des élèves ordinaires, alors que Roeschl-Heils *et al.*, (2003) et Kraayenoord et Schneider (1999) ont indiqué le contraire du côté des élèves faibles. Pour l'activité de lecture visant à « résoudre des problèmes », Hammouri (2004), Simpkins *et al.* (2006a) ainsi que Turner *et al.* 1998) mentionnent des résultats allant dans le même sens que ceux ayant été obtenus dans le cadre de l'activité de lecture en vue de réaliser des travaux. Turner *et al.* (1998) ont également observé que ces perceptions ainsi que l'engagement étaient aussi faibles pour les élèves en échec.

Cette recension permet de constater que la dynamique motivationnelle des élèves du primaire n'est que partiellement étudiée dans le cadre des activités de lecture. Finalement, seules trois études dressent un profil complet de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors d'une activité de lecture destinée à « rédiger un texte » (Baker et Wigfield, 1999; Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard; 2000) et deux études, dans le cadre d'une activité de lecture visant à « s'exprimer oralement sur un sujet » (Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard; 2000). Pour ces deux activités, les résultats révèlent que les élèves ordinaires

présentent une dynamique motivationnelle élevée (Baker et Wigfield, 1999; Skaalvik et Valás, 1999; Viau et Bouchard; 2000). Une seule étude présente un portrait complet de la dynamique motivationnelle des élèves faibles dans le cadre d'une activité de lecture destinée à « rédiger un texte ». Cette dynamique se révèle alors faible (Baker et Wigfield, 1999).

En effet, seules deux études ont considéré les élèves en échec dans leur analyse, et ce, dans le cadre de deux activités de lecture visant à « reconstituer un texte selon la logique des paragraphes » en contexte de production écrite (Miller et Meece, 1997) et à « résoudre des problèmes » en contexte de réalisation d'une action et résolution d'un problème (Turner *et al.*, 1998). Ces études ne dressent qu'un portrait partiel de la dynamique motivationnelle de cette catégorie d'élèves dans ces deux activités de lecture.

### **2.3 L'objectif de recherche**

Il existe un phénomène inquiétant dans le système éducatif haïtien. Un taux d'échec élevé est observé dans divers domaines d'apprentissage, et ce, à tous les niveaux d'enseignement fondamental (MENJS, 1997; MENJS, 2004). Étant donné des impacts importants que l'échec peut avoir sur la motivation des élèves dans leur processus d'apprentissage à l'école et de l'importance de la lecture dans l'apprentissage de l'élève, il importe de se demander : « Quelle est la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en Haïti lors d'activités de lecture? »

Afin de répondre à cette question de recherche, le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1999) a été utilisé. Il s'inscrit dans un cadre théorique d'orientation sociocognitive précisant que la dynamique motivationnelle de l'élève dans une situation d'apprentissage à l'école est fondamentalement influencée par ses perceptions (Viau, 1999). Ce modèle contextuel propose une dynamique de plusieurs composantes constituant à la fois les sources principales de la motivation de l'élève, de même que les conséquences permettant de

décrire sa dynamique motivationnelle dans un processus d'apprentissage en contexte scolaire. Il permet donc de mettre en relation les perceptions des élèves, leur engagement et leur persévérance lors d'une activité pédagogique.

L'analyse des recherches répertoriées permet de dresser dans le cadre d'une activité de lecture destinée à « rédiger un texte » un portrait complet de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires (Baker et Wigfield, 1999; Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard, 2000) et des élèves faibles (Baker et Wigfield, 1999). Lors de l'activité de lecture visant à « s'exprimer oralement sur un sujet » (Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard, 2000), un portrait a aussi été dressé dans le cas des élèves ordinaires. Dans ce domaine de recherche, la dynamique motivationnelle des élèves en échec a été partiellement explorée lors de deux activités de lecture visant à « reconstituer un texte » (Miller et Meece, 1997) et à « résoudre des problèmes » (Turner *et al.*, 1998). Une de ces études a par ailleurs touché un nombre important d'élèves (187) à l'aide d'un questionnaire; ces derniers n'ont été ni observés ni interrogés (Miller et Meece, 1997). Turner *et al.* (1998) pour leur part ont réalisé une recherche mixte avec un nombre restreint d'élèves (42) et ont triangulé leurs outils de recherche. Le fait d'observer les élèves peut contribuer à une compréhension de leur réalité. Cependant, cette étude n'a pas considéré chacun des cas spécifiques de façon individuelle.

Forts de ces constats, la présente étude propose de « décrire la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en Haïti lors d'activités de lecture ». Pour ce faire, trois sous-objectifs ont été retenus :

- Décrire les perceptions des élèves au regard de leur motivation à réaliser leurs activités de lecture.
- Décrire leur engagement cognitif et leur persévérance dans leurs activités de lecture.
- Explorer le lien entre leurs perceptions dans leurs activités de lecture, leur engagement cognitif et leur persévérance.

## **CHAPITRE III**

# **MÉTHODOLOGIE**

La présente recherche vise à décrire la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en Haïti lorsqu'ils sont engagés dans des activités de lecture. Ce présent chapitre traite de la démarche méthodologique qui a été utilisée pour répondre à l'objectif général de cette étude. Nous allons décrire tour à tour le type de recherche, les participants, la démarche de la recherche, la collecte des données, la démarche du codage des données, de même que la démarche d'analyse des données. Finalement, les considérations déontologiques qui ont été appliquées dans la mise en œuvre de cette recherche seront précisées.

### **3.1 Le type de recherche**

Différents types de recherches de natures diverses peuvent être réalisés dans l'étude de la dynamique motivationnelle des élèves du primaire lors des activités de lecture à l'école (Baker et Wigfield, 1999; Meece et Miller, 1997; Williams *et al.*, 2002). Dans ce domaine, la recherche quantitative de nature descriptive et corrélative est jusqu'à maintenant la plus utilisée.

La présente étude est de type qualitatif et de nature descriptive. Dans l'étude de la dynamique des élèves engagés dans une activité spécifique à l'école, certains chercheurs, dont Moussu *et al.* (2005), Guthrie *et al.* (1996) et Turner *et al.* (1998) ont montré que la recherche qualitative est plus appropriée pour comprendre en profondeur le phénomène étudié. Comme ces chercheurs, nous avons réalisé une recherche qualitative afin d'atteindre notre objectif. Pour ce faire, l'étude de cas (Yin, 2003) a été retenue.

L'étude de cas se préoccupe d'un phénomène dans son contexte réel (Yin 2003). Cette méthode a donc permis d'explorer le phénomène de la dynamique motivationnelle des élèves dans son contexte réel. Elle a aussi permis de collecter des données exhaustives servant à décrire (1) les perceptions des élèves, (2) leur engagement et leur persévérance et (3) le lien exploré, plus en détail, entre leurs perceptions, leur engagement cognitif et leur persévérance. Jusqu'à présent, à notre connaissance, cette problématique n'a jamais fait l'objet d'étude dans les milieux

scolaires en Haïti où le taux d'échec s'avère considérable à tous les niveaux d'enseignement à l'école fondamentale.

### **3.2 Les participants**

Dix élèves de 11 ans de 5<sup>e</sup> année (six filles et quatre garçons) ayant redoublé une année scolaire ont été sélectionnés pour participer à cette étude. Ils ont été identifiés par les directions de leurs écoles. Les participants proviennent de quatre écoles fondamentales composées de trois institutions scolaires publiques et d'une institution privée de la ville du Cap-Haïtien dans la région nord d'Haïti. Les données concernant l'un des garçons, qui déclarait avoir eu deux ans de redoublement et avoir déjà atteint 12 ans lors de la collecte, ont été exclues de l'analyse. Ces élèves en échec étaient intégrés dans des classes ordinaires et devaient suivre le même programme de formation que les autres élèves. Un ou deux enseignants de ces élèves (trois hommes et cinq femmes) et un de leurs parents ou un tuteur légal (trois hommes et six femmes) ont également participé à l'étude.

La recherche qualitative implique des exigences particulières dans le traitement des données (Van Der Maren, 1996). Afin de réaliser des analyses approfondies des cas d'élèves, nous avons envisagé un nombre restreint de participants. Ces derniers ont été choisis à partir de caractéristiques précises (Deslauriers et Kérisit, 1997; Pires, 1997). Ce choix intentionnel permet d'accéder à des informations plus pertinentes relatives à notre objectif de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

### **3.3 La démarche de recherche**

La démarche de cette recherche a été élaborée et réalisée par l'étudiante elle-même. Elle est répartie en trois étapes de réalisation : la prise de contact avec les directions des écoles, la rencontre avec les participants et les entrevues.

En novembre 2006, une lettre expliquant le projet de la recherche a été envoyée aux directions des écoles ciblées. Par la suite, les élèves, les enseignants et les parents ont été contactés par les directions des écoles qui avaient accepté de collaborer à cette

recherche. Nous avons ensuite rencontré individuellement chaque direction d'école lors de la rentrée des classes au cours de la première semaine de janvier 2007.

Au cours de cette semaine, nous avons rencontré individuellement les élèves, les enseignants et les parents des quatre écoles participantes. Lors de ces rencontres individuelles, l'autorisation parentale a été obtenue, les formulaires de consentement ont été signés, le guide d'entrevue a été expliqué et l'horaire des entrevues, élaboré. La collecte des données a débuté le 12 janvier et s'est achevée le 2 février 2007.

### **3.4 La collecte des données**

Pour cette recherche, un seul outil de collecte de données a été utilisé : un guide d'entrevue semi-structurée. Il a été adapté aux trois groupes de participants interrogés : élèves, enseignants et parents.

#### **3.4.1 L'entrevue semi-structurée**

Afin de répondre à l'objectif général de cette recherche, l'entrevue individuelle semi-structurée a été retenue pour collecter les données. Cette technique avait pour objectif de faire verbaliser les élèves, leurs enseignants et leurs parents sur des questions relatives au cadre conceptuel de la recherche.

Dans la recherche qualitative, en sciences humaines, l'entrevue est la technique la plus utilisée (Grawitz, 2001; Lamoureux, 2000). De plus, les chercheurs qui ont privilégié la recherche qualitative dans l'étude de la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture avaient utilisé l'entrevue et l'observation (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Moussu *et al.*, 2005; Williams *et al.*, 2002). L'entrevue permet de collecter des données plus exhaustives (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Elle permet aussi aux participants d'exprimer des réalités plus personnelles (Lamoureux, 2000) et s'ouvre sur une compréhension et une connaissance plus approfondies de la problématique en question (Poupart, 1997).



La particularité de notre étude réside dans la triangulation des données auprès de trois différentes catégories de participants. À notre connaissance, elle semble être la seule recherche au primaire sur la dynamique motivationnelle à avoir utilisé la triangulation des données auprès des élèves, de leurs enseignants et de leurs parents. Le recours à diverses sources de données convergentes dans l'étude de cas permet de valider les résultats (Yin, 2003). La triangulation est considérée par certains chercheurs comme la méthode la plus efficace dans la validation des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La combinaison des données des trois entrevues auprès de trois acteurs différents a permis une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des élèves en échec. Le recours à cette stratégie permet aussi d'accéder à des informations exhaustives et pertinentes pour la compréhension de la dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec. Cela a augmenté la validité des données qui ont été recueillies.

### **3.4.2 Le guide d'entrevue**

Le guide d'entrevue utilisé dans cette présente recherche est adapté d'un outil pédagogique qui a été élaboré par Viau (1999) pour aider les enseignants à décrire la dynamique motivationnelle de leurs élèves dans trois activités pédagogiques en français (lire, écrire, parler) (voir annexe 2). Élaboré à la lumière du cadre conceptuel utilisé pour réaliser la présente recherche, ce guide comprend huit sections. La première section comporte des questions permettant de recueillir des données relatives aux caractéristiques individuelles de l'élève. La deuxième comprend des questions portant sur les activités de lecture qu'il réalise. Les questions portant sur les perceptions de l'élève se trouvent dans les troisième, quatrième, cinquième et sixième sections. Enfin, les questions permettant de décrire l'engagement et la persévérance lors des activités de lecture figurent dans les septième et huitième sections. Ce guide d'entrevue est adapté aux trois groupes de participants.

### **3.4.3 Le déroulement des entrevues**

Les entrevues se sont déroulées auprès des 28 répondants entre le 12 janvier et le 2

février 2007, dans une salle close sur le campus du Collège Regina Assumpta dans la ville du Cap-Haïtien en Haïti. Le moment de la rencontre a été choisi selon la disponibilité des répondants. Chaque entrevue a duré entre 30 et 45 minutes pour les élèves, et entre 45 et 60 minutes pour les enseignants et les parents. Toutes les entrevues ont été conduites par l'étudiante chercheuse. Bien que le français ait été la langue d'usage, six parents ont répondu en créole afin de mieux préciser leurs idées. Leurs *verbatim* ont été traduits littéralement au moment de la retranscription par l'étudiante chercheuse.

Avant de débiter chaque entrevue, les élèves, les enseignants et les parents ont été sensibilisés à l'importance de leur contribution dans cette étude. Un climat de confiance avec chacun des participants a été créé et l'anonymat des données collectées a été assuré. Ces différentes stratégies de contrôle ont été appliquées, car lors d'une entrevue, la relation interpersonnelle entre les deux acteurs joue un rôle capital. La prédisposition des participants peut par ailleurs modifier les données de la recherche (Lamoureux, 2000).

### **3.5 La démarche du codage des données**

Les données ont été codifiées par l'étudiante elle-même. La démarche suivie pour coder les données des entrevues est inspirée de celle proposée par Van Der Maren (1996) qui est une démarche rigoureuse. Selon ce chercheur, l'analyse des données qualitatives exige un processus analytique systématique et en profondeur. Cette démarche ajustée pour être utilisée dans cette recherche a été réalisée en 11 étapes.

À l'étape 1, une grille de codage a été élaborée à la lumière du cadre conceptuel du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1999) qui a été retenu pour la recherche (voir Annexe 3). Cette grille comporte des définitions, des catégories et des sous-catégories. Les codes représentent les activités de lecture réalisées par les élèves, la perception de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité, l'engagement cognitif (stratégies) et la persévérance. En ce qui concerne les codes expliquant les sous-catégories, les lettres « e », « t » et « p » ont été ajoutées à la fin

de la rubrique pour spécifier les propos rapportés par les élèves, par les enseignants et par les parents, respectivement

À l'étape 2, les *verbatim* transcrits dans le logiciel Word® ont été sauvegardés en format RTF. Ils ont été ensuite enregistrés dans le logiciel Atlas-ti®. Les codes retenus ont été entrés un à la fois et enregistrés dans le logiciel de façon à ce qu'ils soient prêts à codifier les entrevues.

À l'étape 3, les trois premières entrevues ont été lues et les unités de sens liées au cadre conceptuel, déterminées. Tout codage des données débute en effet par la détermination des unités d'analyse liées au cadre conceptuel du domaine de recherche (Van Der Maren, 1996).

Un codage mixte a ensuite été effectué. Selon Van Der Maren (1996), ce type de codage est plus pratique, car il permet d'ajouter des éléments à la grille préétablie lorsque de nouvelles unités de sens émergeront.

À l'étape 4, après le codage des trois premières entrevues, nous avons procédé à un premier accord inter juge. Tous les segments codés ont été vérifiés par une collègue étudiante à la lumière de la grille qui a été établie. Les différences ont été discutées, mais le pourcentage d'erreurs n'a pas été calculé à ce stade.

À l'étape 5, le codage des trois premières entrevues a été révisé à la lumière des modifications qui ont été apportées lors du premier accord inter juge. Puis les entrevues n° 4 à 15 ont été codées de façon successive par l'étudiante.

À l'étape 6, les entrevues n° 13, 14 et 15 ont été contre-codées afin de vérifier la rigueur des ajustements qui ont été apportés dans le codage des trois premières entrevues.

À l'étape 7, un autre accord inter juge a été effectué pour les entrevues n° 13, 14 et 15. Les segments qui prêtaient à confusion ont été discutés. À cette étape, nous avons discuté des différences, mais n'avons pas calculé le pourcentage d'erreurs.

À l'étape 8, les entrevues restantes ont été codées une à une de façon successive. Aucune vérification n'a été effectuée à cette étape.

À l'étape 9, le codeur a effectué une vérification de l'ensemble du codage à la lumière du cadre théorique.

À l'étape 10, le logiciel a été programmé de façon à regrouper les entrevues en familles de documents et les segments codés, en familles de codes. À l'aide des 28 entrevues, nous avons formé neuf familles de documents représentant chacune un cas. Chaque cas comprenait l'entrevue de l'élève, celle de l'enseignant et celle du parent. Par souci de confidentialité, un code a été attribué à chaque catégorie de répondants, suivi d'un chiffre indiquant l'ordre dans lequel les élèves ont été interrogés. Les élèves ont été désignés par la lettre (E), les enseignants, par (En) et les parents, par (P). Ainsi (E1, En1, P1) signifie élève1, enseignant1, parent1. Tous les noms des élèves ont été remplacés par des pseudonymes et ont ensuite été classés par ordre alphabétique. Ensuite, les codes ont été regroupés en sept familles. Une famille regroupe les activités de lecture mentionnées et les six autres, les concepts qui ont été évalués (perception de la valeur de l'activité (intérêt, utilité), perception de compétence, perception de la contrôlabilité, engagement cognitif (stratégies) et persévérance. Les segments codés ont ensuite été regroupés par catégorie de répondants (élèves, enseignants, parents) pour chaque concept.

À l'étape 11, nous avons exporté toutes les familles du logiciel Atlas-ti<sup>®</sup> vers Word<sup>®</sup> et les avons enregistrées. Ensuite, nous avons nettoyé tous les segments obtenus et gardé uniquement ceux ayant trait aux propos rapportés par chaque groupe de répondants relatifs à chaque concept évalué individuellement. Une fois extirpés, les segments relatifs à chaque concept, et pour chaque catégorie de répondants ont été par la suite vérifiés par deux autres collègues étudiantes. Cette stratégie nous a permis de nous assurer de la rigueur des informations qui ont été recueillies auprès de trois acteurs différents sur une même réalité (Miles et Huberman, 2003).

### **3.6 L'analyse des données**

Pour répondre à l'objectif général de cette présente étude qui se propose de décrire la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors d'activités de lecture, les données ont été analysées de façon qualitative. Elles ont été soumises à une analyse de contenu pour les trois sous-objectifs. La démarche d'analyse qui a été retenue est inspirée de Miles et Huberman (2003) et constituée en une double analyse : une analyse de cas intrasites et une analyse de cas intersites. Les démarches de cette double analyse seront présentées dans les prochaines sections.

#### **3.6.1 La démarche d'analyse de cas intrasites**

Cette analyse de cas a été organisée selon les trois sous-objectifs de la recherche : (1) décrire les perceptions des élèves relatives à leur motivation à réaliser leurs activités de lecture, (2) décrire leur engagement et leur persévérance et (3) explorer le lien entre leurs perceptions dans leurs activités de lecture, leur engagement et leur persévérance. Il s'agit d'une analyse de cas individuels où les données relatives à chaque cas sont analysées dans une situation unique (Milles et Huberman, 2003; Yin, 2003).

Avant d'analyser les données relatives à nos trois sous-objectifs, et ce, pour chacun des neuf cas d'élèves, la procédure de compilation des activités de lecture mentionnées est d'abord expliquée. Nous avons sélectionné toutes les activités de lecture qui ont été mentionnées être réalisées par les élèves et les avons catégorisées. Cette catégorisation a été présentée sous forme de tableau pour l'ensemble des élèves en lien avec les activités de lecture réalisées (voir tableau 8). Ce tableau est composé de deux colonnes et de cinq grandes sections, chacune subdivisée en sous-sections comportant chacune une activité. Les colonnes décrivent successivement les catégories d'activités de lecture mentionnées par les répondants, les activités de lecture contenues dans chacune des catégories.

Tableau 8. La typologie d'activités de lecture mentionnées être réalisées par les élèves

Buts des activités de lecture	Activités de lecture mentionnées
Productions écrites	« Résumer par écrit »
	« Rédiger un texte »
	« Répondre à des questions écrites »
Communication orale	« Donner un compte rendu oral »
	S'exprimer sur un sujet »
	« Discuter sur un sujet en groupe ou en équipe »
Rétention d'informations	« S'informer sur un sujet »
	« Mémoriser des faits »
	« Apprendre des mots de vocabulaire »
Réalisation d'une action et résolution d'un problème	« Réaliser des travaux » (examens et devoirs)
	« Résoudre des problèmes »
	« Se situer sur des cartes »
Raisons personnelles	« Prier »
	« Raconter des histoires »
	« Se divertir »

### Les activités de lecture mentionnées

Les résultats révèlent que les répondants ont mentionné 15 activités de lecture au total. Comme l'explique l'un des élèves, plusieurs de ces activités touchent divers thèmes traitant de différents contextes d'apprentissage. Elles tournent autour des différentes tâches ancrées dans le curriculum de formation des élèves et sont regroupées selon cinq buts poursuivis.

En histoire, j'ai les textes sur les chefs d'État. En géographie, j'ai lu la superficie, la population, les chefs-lieux, les divisions administratives. (...). En sciences, j'ai lu sur les organes sexuels. En mathématiques, j'ai lu les problèmes, les exercices, des additions, des multiplications, des divisions. En créole, j'ai lu les histoires de Bouqui et de Malice. Dans mon livre de textes *Pour lire avec plaisir*, j'ai lu des histoires, des mots de vocabulaire. Il y a la lecture dans tout ce que je fais à l'école, même pour rédiger mes devoirs, j'ai des consignes à lire, aux examens aussi (Jean, entrevue 22, p. 2).

Comme cela est montré dans le tableau 8, trois de ces activités ciblent la lecture ayant comme but la production écrite. Deux d'entre elles, « résumer par écrit un texte qui a été lu » et « rédiger un texte sur des sujets lus » sont réalisées en contexte d'apprentissage du français. La troisième, soit « répondre à des questions écrites »,

est réalisée en français et en créole.

Trois mettent l'accent sur la lecture pour la communication orale. Des activités telles que, « donner un compte rendu à l'oral » et « s'exprimer sur un sujet », figurent uniquement en français. L'autre activité, « discuter sur un sujet en groupe ou en équipe », se retrouve en français et en sciences sociales (histoire, géographie, civisme).

Trois autres activités demandent aux élèves de lire pour la rétention des informations. Des activités comme, « s'informer sur un sujet » et « mémoriser des faits », tout comme « apprendre des mots de vocabulaire » touche tous les domaines d'apprentissage.

Trois d'entre elles ont comme but la réalisation d'une action et la résolution d'un problème. Par exemple, « réaliser des travaux et examens » figure dans tous les domaines d'apprentissage et « résoudre des problèmes » se retrouve en mathématique. Par ailleurs, celle qui sert à « se situer sur des cartes » n'est réalisée qu'en géographie et en histoire.

Enfin, trois activités de lecture poursuivent un but personnel. Par exemple, « lire pour prier » n'est réalisée qu'en catéchèse. La lecture pour « raconter des histoires » est en français et en créole. Finalement, celle pour « se divertir » ne se retrouve qu'en français.

Cette catégorisation a été révisée plusieurs fois par une deuxième lectrice. Ensuite, nous avons extirpé de cette typologie d'activités de lecture celles mentionnées être réalisées dans le cas de chaque élève de l'étude, et nous les avons regroupées en tableaux cas par cas.

### **3.6.1.1 L'analyse des perceptions reliées à la motivation**

L'analyse de cas a été retenue afin de décrire les perceptions des élèves en échec lors de leurs activités de lecture. Cette analyse nous a permis d'étudier chacun des cas individuellement. Chaque perception, relative à la valeur de l'activité, à la

compétence et à la contrôlabilité, a été analysée pour chacun des neuf élèves en lien avec les activités de lecture mentionnées. Pour la perception de la valeur de l'activité, l'intérêt et l'utilité ont été analysés séparément. Ainsi, les données pour chaque perception ont été transcrites dans des tableaux à l'aide des codes décrivant les propos rapportés par chaque catégorie de répondants, et ce, pour chacun des neuf cas d'élèves. Un code a été attribué à chaque segment approprié à la perception évaluée selon si les propos du répondant indiquent, d'une part, que l'élève se montre intéressé par l'activité et la trouve utile, se sent capable de la réaliser, qu'il a son mot à dire et qu'il peut faire des choix dans le cadre de cette activité. D'autre part, le code a été accordé, si le segment comporte des propos mentionnant que l'élève s'intéresse plus ou moins, ou ne s'intéresse pas à l'activité mentionnée, qu'il se sent plus ou moins capable de la réaliser, ou ne sent pas capable et qu'il sent avoir plus ou moins son mot à dire et avoir plus ou moins de choix, ou ne pas avoir son mot à dire, avoir peu de choix ou ne pas avoir de choix. Ces informations indiquent dans ces cas que la perception est respectivement élevée, moyenne et faible.

Ainsi, les +E désignent les segments codés des propos des élèves expliquant une perception élevée, les +/- E désignent les segments expliquant une perception moyenne de l'élève, alors que les - E ne sont utilisés que pour les segments désignant une faible perception de ce dernier. De la même façon, les +En, +/- en et - En sont utilisés pour les segments codés des propos de l'enseignant sur l'élève désignant respectivement une perception élevée, une perception moyenne et une faible perception de celui-ci. Les +P, +/-P et - P sont utilisés pour les segments codés des propos des parents sur l'élève et désignent une perception respectivement élevée, moyenne et faible. Dans une démarche d'analyse intrasite, chaque cas est étudié dans son contexte spécifique. Les données permettant de l'étudier peuvent être rapportées par plusieurs individus (Miles et Huberman, 2003).

### **3.6.1.2 L'analyse de l'engagement cognitif et de la persévérance**

Pour répondre au troisième sous-objectif, les données relatives à l'engagement cognitif et à la persévérance de chaque élève dans ses activités de lecture ont été



organisées dans des tableaux, et ce, pour chaque cas d'élève de l'étude selon les activités de lecture mentionnées. Ces données décrivent les informations rapportées par chaque catégorie de répondants sur l'élève. Les données relatives à l'engagement sont transcrites à l'aide de courtes phrases infinitives désignant chacune une stratégie d'apprentissage mentionnée être utilisée. Ces stratégies d'apprentissage ont ensuite été catégorisées selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1999). Pour la persévérance, les données sont transcrites par des verbes infinitifs suivis d'un adverbe de temps. Les adverbes, souvent, toujours, chaque jour et régulièrement sont utilisés pour une grande persévérance alors que parfois est utilisé pour indiquer une persévérance moyenne. De plus, nous avons attribué le « (+) » à une grande persévérance et le « (+/-) » à une persévérance moyenne. Les données qualitatives sont plutôt nominales (Huberman et Miles, 2003; Van Der Maren, 1996). Le texte narratif est la forme la plus fréquemment utilisée pour les présenter (Deslauriers et Kérisit, 1997; Lamoureux, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Miles et Huberman, 2003; Van Der Maren, 1996).

### **3.6.1.3 L'analyse des liens entre les perceptions, l'engagement et la persévérance**

Enfin, pour le troisième sous-objectif qui est l'exploration du lien entre les perceptions des élèves dans leurs activités de lecture, leur engagement cognitif et leur persévérance, les données des deux premiers sous-objectifs ont été compilées dans un tableau, et ce, pour chacun des cas d'élèves étudiés de façon individuelle.

Dans cette section de l'analyse, seules les informations rapportées par l'élève ont été analysées. Pour ce faire, le lien a été exploré pour chaque activité de lecture mentionnée être réalisée par l'élève. Ensuite, les activités ont été regroupées par bloc selon le portrait de dynamique motivationnelle révélée par l'élève, moyennement élevée, moyenne, moyennement faible ou faible. Les données relatives à la dynamique motivationnelle de chaque cas d'élève dans ses activités de lecture sont présentées selon l'ordre de la description des cas dans les tableaux 4.1 à 4.9 en annexe 4.

### **3.6.2 La démarche d'analyse de cas intersites**

Cette deuxième partie de l'analyse est constituée d'une synthèse générale sur la dynamique motivationnelle des neuf cas d'élèves étudiés. Cette démarche d'analyse permet de tirer des conclusions sur l'ensemble des cas (Miles et Huberman, 2003). Les procédures sont présentées en lien avec le troisième sous-objectif pour les neuf cas d'élèves, soit « l'exploration du lien entre les perceptions des élèves, leur engagement cognitif et leur persévérance ». Dans cette phase intersite de l'analyse, seules les données relatives aux propos rapportés par les élèves ont été analysées. Nous avons retenu neuf activités de lecture mentionnées être réalisées par plus que 50 % des élèves. Celles-ci ont été regroupées individuellement dans des tableaux par catégorie, selon les résultats obtenus sur les trois perceptions des élèves (de la valeur de l'activité, de la compétence et de la contrôlabilité) pour ces activités de lecture, ainsi que sur leur engagement et leur persévérance. Ensuite, les sites ont été comparés pour chacune des cinq composantes afin de catégoriser les élèves selon la dynamique motivationnelle présentée et les différents portraits identifiés, et ce, pour chacune des neuf activités de lecture mentionnées.

### **3.7 Les considérations déontologiques**

Toute recherche portant sur des êtres humains est susceptible de soulever des problèmes d'éthique, explique Harrison (2004). Afin de répondre à cette exigence, nous avons obtenu un certificat du comité d'éthique de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal. Ce certificat a été reçu à la suite de la garantie de mise en place de diverses mesures tout au long du processus de la recherche. Ainsi, le consentement des directions des écoles a été obtenu pour procéder à la collecte des données. Avant cette collecte, un formulaire de consentement a été signé par les parents et les enseignants. L'autorisation des parents a été aussi obtenue, et chaque élève était, en outre, invité à donner verbalement son consentement avant de débiter l'entrevue. La confidentialité de l'identité des participants et l'anonymat des données leur ont été assurés. Pour ce faire, les noms des élèves ont été changés et ceux des parents et des enseignants codés selon l'ordre

des entrevues. Les documents (cassettes, formulaires de consentement) ont été gardés sous clé au local de travail de l'étudiante chercheuse. Toutefois, les participants ont été informés qu'ils pouvaient se retirer, s'ils le désiraient, à n'importe quel moment de la recherche, et ce, sans préjudice. En fait, toutes ces informations ont été clairement explicitées dans les formulaires de consentement, dans les démarches qui ont été entreprises auprès des directions des écoles et lors des échanges avec les participants.

**CHAPITRE IV**  
**RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Dans ce chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sont présentés en deux parties : les résultats des analyses intrasites de cas, d'une part, et ceux des analyses intersites, d'autre part. Ces résultats sont formulés en lien avec l'objectif général consistant à « décrire la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors des activités de lecture à l'école fondamentale ». Ils sont également présentés en lien avec les trois sous-objectifs suivants : (1) décrire les perceptions des élèves de 5<sup>e</sup> année relatives à leur motivation à réaliser leurs activités de lecture; (2) décrire leur engagement cognitif ainsi que leur persévérance dans le contexte de réalisation des activités de lecture et (3) explorer le lien entre leurs perceptions, leur engagement cognitif et leur persévérance dans ce même contexte.

#### **4.1 Les résultats des analyses intrasites**

Dans cette première partie, la présentation des résultats décrivant la dynamique motivationnelle de chacun des neuf élèves étudiés débutera d'abord par une brève description des activités de lecture mentionnées être réalisées en entrevue.

##### **4.1.1 La dynamique motivationnelle d'Annie lors de ses 13 activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions d'Annie reliées à sa motivation à réaliser ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues fait ressortir 13 activités de lecture réalisées par Annie à l'école et à la maison (voir tableau 9). Trois de ces activités mettent l'accent sur la production écrite comme, résumer par écrit un texte qui a été lu; trois ont rapport à la communication orale comme, s'exprimer oralement sur un sujet qui a été lu; trois visent la rétention d'informations, par exemple, s'informer sur un sujet; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème; deux autres visent des raisons personnelles, par exemple, raconter des histoires à ses pairs.

#### **4.1.1.1 Les perceptions d'Annie au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture**

Le tableau 9 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions d'Annie relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence à les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception d'Annie au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Annie entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire dans le but de produire des écrits, de communiquer à l'oral, de retenir des informations, de réaliser une action ou pour des raisons personnelles, Annie mentionne avoir de l'intérêt pour ces activités. Toutefois, elle déclare être plus ou moins intéressée par des activités de lecture spécifiques servant à donner un compte rendu oral et à résoudre des problèmes.

Les propos d'Annie, en entrevue, relatifs à la perception de la valeur de ses activités sont semblables à ce que sa mère dit d'elle, sauf pour l'activité de lecture visant à résoudre des problèmes. En effet, selon le témoignage de la mère, à la maison, sa fille se dit plus intéressée par cette activité que ce qu'elle a explicité en entrevue.

Par ailleurs, des écarts entre ce que nous avons entendu d'Annie en entrevue et ce que ses enseignantes disent d'elle apparaissent pour quatre activités de lecture, dont trois se rapportent aux productions écrites : résumer par écrit, rédiger un texte, répondre à des questions écrites, et une, à la résolution d'un problème. Selon les propos des enseignantes, en classe, Annie témoigne moins d'intérêt pour ces activités que ce qu'elle a mentionné en entrevue dans le cadre de la recherche.

Tableau 9. Les perceptions d'Annie au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées												
	Productions écrites			Communication orale			Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
Perceptions	Résumer par écrit	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner un compte rendu oral	S'exprimer oralement sur un sujet	Discuter sur un sujet en groupe ou en équipe	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur de l'activité : intérêt	+ (E4) +/- (En3) + (P4)	+ (E4) +/- (En3) + (P4)	+ (E4) +/- (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E) + (En3, 4) + (P)	+/- (E4) + (En4) + (P)	+ (E4) + (En3,4) + (P)	+ (E4) + (En3, 4) + (P)
Perception de la valeur de l'activité : utilité	+ (E4) + (En3) + (P4)	+ (E4) + (En3) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E) + (En3)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E) + (En3)	+ (E) + (En3, 4) + (P)	+ (E) + (En3, 4) + (P)	+ (E4) +/- (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)
Perception de sa compétence	+ /- (E4) + /- (En3) +/- (P4)	+ (E4) +/- (En3) +/- (P4)	- (E4) - (En3, 4) - (P4)	+ (E) +/- (En3)	+ (E4) +/- (En3, 4) + (P4)	+ (E4) +/- (En3)	+ (E) + (En3, 4) + (P)	+ (E4) +/- (En3, 4) + (P4)	+ (E4) +/- (En3, 4) + (P4)	+/- (E) + (En3, 4) +/- (P4)	- (E) - (En3, 4) - (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E4) +/- (En3) - (P4)	+/- (E4) +/- (En3) - (P4)	+/- (E4) +/- (En3, 4) - (P4)	+ /- (E) +/- (En3)	+/- (E4) +/- (En3, 4) +/- (P4)	+/- (E4) + (En3, 4)	+/- (E) +/- (En4) +/- (P)	+/- (E) +/- (En4) +/- (P4)	+/- (E4) +/- (En3, 4) - (P4)	- (E4) +/- (En3,4) +/- (P4)	- (E) +/- (En4) - (P)	+ (E4) + (En3, 4) + (P4)	+/- (E4) +/- (En4) +/- (P4)

Légende : E (élève), En (enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Par ailleurs, la perception d'utilité des activités de lecture d'Annie est élevée, et ce, pour toutes les activités. Les propos d'Annie sur l'utilité de ses activités de lecture sont semblables à ce que sa mère dit d'elle en entrevue. Cependant, entre ce que l'élève déclare en entrevue et ce que ses enseignantes disent d'elle, une différence est observée en ce qui concerne l'activité de lecture relative à l'apprentissage des mots de vocabulaire. Selon les propos des enseignantes, Annie dit reconnaître plus ou moins l'utilité de cette activité.

(...), elle me dit souvent, qu'elle ne voit pas pourquoi elle est obligée d'apprendre des mots qu'elle n'utilise pas en français. Par contre, dans les sciences expérimentales, même si parfois les mots sont difficiles, elle dit qu'ils lui sont très utiles parce que ce sont des mots qu'elle rencontre souvent (Enseignante 3, entrevue 11a, p. 4).

### **La perception d'Annie au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence d'Annie est élevée dans la plupart des activités de lecture. En effet, peu importe l'activité réalisée, que ce soit lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations ou même pour des raisons personnelles, Annie dit se sentir capable de réaliser ces activités. Cependant, elle se dit plus ou moins bonne pour des activités de lecture qui consiste à résumer par écrit et à réaliser des travaux et examens. Enfin, elle se dit être moins bonne pour réaliser des activités de lecture visant à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes.

Parfois, je lis les textes, mais, je vois qu'ils sont très difficiles pour moi, je ne peux rien comprendre. Si je ne les comprends pas, je ne peux pas faire le résumé, ni répondre aux questions. Pour les problèmes parfois, c'est encore pire (Annie, entrevue 10, p.3).

La perception qu'entretient Annie au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge presque en totalité avec ce que sa mère nous a mentionné sur elle. En effet, la seule différence observée entre ce que la fille a déclaré en entrevue et ce que sa mère nous dit d'elle touche l'activité de lecture visant à rédiger un texte. En effet, la mère nous a confié qu'à la maison, Annie déclare ne pas être aussi bonne dans cette activité, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.



Nous décelons six différences de perception relative à la compétence pour les activités de lecture entre ce qu'Annie nous explique en entrevue et ce que ses enseignantes nous indiquent. Ces différences concernent l'activité de lecture réalisée pour rédiger un texte, les trois activités visant à communiquer à l'oral, celles servant à mémoriser des faits et à apprendre des mots de vocabulaire. Ainsi, les enseignantes nous ont mentionné qu'à l'école, Annie déclare ne pas se sentir aussi capable de réaliser ces activités, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

### **La perception de contrôlabilité d'Annie au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité des activités d'Annie, quant à elle, est moyenne pour la majorité de celles-ci (voir tableau 9). Elle dit toutefois avoir son mot à dire lors de l'activité accomplie pour raconter des histoires à ses pairs. Sa perception de contrôlabilité est dans ce cas élevée. Elle est par ailleurs faible dans le cas des activités de lecture visant à réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes, Annie mentionne n'avoir rien à dire et avoir peu de choix dans le cadre de ces activités.

Pour les problèmes et les devoirs, madame X fait par exprès, elle donne seulement les numéros difficiles à travailler. Le pire, je n'ai rien à dire, c'est elle qui décide ce que je dois faire. Aux examens, c'est la même chose (Annie, entrevue 10, p. 5).

Les propos d'Annie obtenus lors de l'entrevue sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture concordent avec ce que sa mère nous a rapporté sur elle, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, des points de divergence ont été notés pour cinq activités. Selon le témoignage de la mère, pour les trois activités de lecture ciblant les productions écrites et celle visant l'apprentissage des mots de vocabulaire, Annie mentionne, à la maison, avoir peu de choix dans ce qu'elle doit entreprendre dans ce cas, contrairement à ce qu'elle a dit en entrevue. Par contre, elle explique lors de l'entrevue, avoir peu de choix en ce qui concerne l'activité visant à réaliser des travaux et des examens, contrairement à ce qu'elle a mentionné à la maison.

Par ailleurs, entre ce que l'élève nous a rapporté en entrevue et ce que les enseignantes nous ont dit d'elle, nous avons découvert des divergences pour deux

activités de lecture destinées à réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes. Par rapport à ces activités, les enseignantes soulignent que les propos tenus par Annie montrent qu'elle a une perception de contrôlabilité moyenne, contrairement à ce qu'elle a expliqué en entrevue.

#### **4.1.1.2 L'engagement cognitif et la persévérance d'Annie dans ses 13 activités de lecture**

Les résultats relatifs à l'engagement et à la persévérance d'Annie dans ses 13 activités de lecture sont présentés dans le tableau 10.

Concernant l'engagement cognitif dans les activités de lecture, les résultats révèlent qu'Annie mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire les textes » ont été mentionnées pour toutes les activités de lecture. De plus, pour l'activité de lecture servant à mémoriser des faits, Annie dit « répéter son texte » phrase par phrase et pour celle visant à résoudre des problèmes, elle mentionne « répéter les formules ». Pour l'activité de lecture réalisée en vue d'apprendre des mots de vocabulaire, en plus de « répéter les mots », elle mentionne les « réutiliser » et les « écrire ». Quand il s'agit de celle servant à réaliser des travaux et examens, elle dit « regarder les exemples ».

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, Annie déclare « poser des questions » et « demander des explications » à ses pairs ou à sa mère pour toutes les activités de lecture, sauf celle dont le but est d'apprendre des mots de vocabulaire. Elle indique aussi « utiliser le dictionnaire », outre de « demander de l'aide », pour les activités de lecture consistant à résumer par écrit, à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites, à raconter des histoires et à se divertir. Pour celle visant à mémoriser des faits, elle dit « choisir un endroit calme ».

Tableau 10. L'engagement cognitif et la persévérance d'Annie dans ses 13 activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées												
	Productions écrites			Communication orale			Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Résumer par écrits	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner un compte rendu oral	S'exprimer oralement sur un sujet	Discuter sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
-Stratégies cognitives : -répétition	-Lire et relire le texte (E4, En3, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)	-Lire le texte (E4, En3, 4, P4) -Répéter les phrases (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire les mots (E, En3, 4, P4) -Répéter les mots (E4, P4) -Les écrire -Les réutiliser (E4, P4)	-Lire et relire les consignes (E4, En3, 4, P4) -Regarder les exemples (E4, En3, 4, P4)	-Lire les problèmes (E4, En3, 4, P4) -Répéter les formules (En3)	-Lire plusieurs fois (E4, En3, 4, P4)	-Lire et relire le texte (E4, En3, 4, P4)
-Stratégies de gestion : ressources matérielles et lieu	-Utiliser le dictionnaire (E4, En3, 4, P4)	-Utiliser le dictionnaire (E4, En3, 4, P4)	-Utiliser le dictionnaire (E4, En3, 4, P4)					-Choisir un endroit calme (E4, En3, 4, P4)				-Utiliser le dictionnaire (E4, En3, 4, P4)	-Utiliser le dictionnaire (E4, En3, 4, P4)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4) -Demander des explications (E4, En3, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4) -Demander des explications (E4, En3, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4) -Demander des explications (E4, En3, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)		-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à ses amies (E4, En3, 4, P4)	-Poser des questions à sa mère et à ses amies (E4, En3, 4, P4)
•Persévérance	Abandonner parfois +/- (E4, En3, 4, P4)	Abandonner parfois +/- (E4, En3, 4, P4)	Abandonner Parfois +/- (E4, En3, 4, P4)	-Lire parfois +/- (E4, En3, 4, P4)	-Lire souvent + (E4, En3, P4)	-Lire souvent ses documents + (E4, En3, 4, P4)	-Lire ses manuels chaque jour + (E4, En3, 4, P4)	-Répéter ses textes souvent + (E4, En3, 4 P4)	-Lire souvent ses mots + (E4, En3, 4 P4)	-Lire ses consignes toujours + (E4, En3, 4, P4)	Abandonner parfois +/- (E, En2, P4)	-Lire souvent ses revues + (E4, En3, 4, P4)	-Lire souvent ses romans + (E4, En3, 4, P4)

Légende : E (élève), En (enseignant), P (parent), + (grande), +/- (moyenne)

Les propos d'Annie en entrevue au sujet de son engagement cognitif dans ses activités de lecture s'accordent avec ceux de sa mère et des enseignantes concernant leurs observations d'Annie pour toutes les activités, sauf pour celle qui traite de la résolution de problèmes. En effet, pour la plupart des activités, Annie mentionne surtout des stratégies cognitives concernant la répétition, soit « lire », « relire », « regarder », « écrire », « répéter » et des stratégies de gestion des ressources relatives à l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

Au sujet de sa persévérance, l'analyse des données permet de constater qu'Annie persévère dans des activités de lecture servant à s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et examens, à raconter des histoires et à se divertir. Pour réaliser ces activités, elle déclare « lire » souvent ou toujours. Cependant, dans les trois activités de lecture réalisées en vue de produire des écrits, et celles destinées à donner un compte rendu oral et à résoudre des problèmes, les résultats montrent que sa persévérance est moyenne.

En entrevue, les propos d'Annie relatifs à sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que ses enseignantes et sa mère nous ont dit d'elle, et ce, pour toutes les activités. Selon les propos rapportés par ces dernières, mère et enseignantes, Annie persévère dans la plupart des activités de lecture qu'elle réalise. Cependant, lorsqu'elle éprouve de la difficulté dans les trois activités de lecture destinées à produire des écrits, de même que celles servant à donner un compte rendu oral et à résoudre des problèmes, elle se dit parfois découragée et les abandonne.

Dès qu'il s'agit d'écrire, elle dit qu'après avoir lu les textes, si elle ne comprend pas elle les met de côté pour lire ses « Martine ». Elle dit qu'elle le fait même pour ses devoirs et ses examens, si après avoir lu une consigne elle ne la comprend pas, elle passe à une autre (Enseignante 3, entrevue 11a, p. 12).

#### **4.1.1.3 La relation entre les perceptions d'Annie dans ses 13 activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus montrent qu'Annie réalise 13 activités de lecture servant à résumer par écrit, à répondre à des questions écrites, à rédiger un texte, à donner un compte rendu oral, à s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires à ses pairs et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions d'Annie dans ses activités, son engagement cognitif et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.1, annexe 4).

L'analyse montre que la dynamique motivationnelle d'Annie est moyennement élevée pour six activités de lecture l'aidant à s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir. Les résultats révèlent qu'Annie entretient les perceptions de la valeur de l'activité et de compétence élevées pour ces activités; par ailleurs, sa perception de contrôlabilité est moyenne, sauf dans le cas de l'activité servant à raconter des histoires à ses pairs. L'engagement d'Annie est faible dans ces activités de lecture. « Lire », « relire », « répéter », et « demander de l'aide » à ses pairs et « gérer les ressources matérielles » sont les cinq stratégies d'apprentissage mentionnées comme étant les plus souvent utilisées. Pour s'engager cognitivement dans une activité, selon le modèle de motivation utilisé dans la présente recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation. Or, aucune stratégie de ces deux catégories ne figure dans la liste des stratégies d'apprentissage qu'Annie déclare utiliser. Toutefois, elle dit persévérer dans toutes les activités de lecture susmentionnées.

La dynamique motivationnelle d'Annie est moyenne pour quatre activités de lecture visant à résumer par écrit, à rédiger un texte, à donner un compte rendu oral et à réaliser des travaux et examens. Les résultats indiquent qu'Annie s'intéresse à ces activités et les trouve utiles. Son intérêt est toutefois moyen pour l'activité consistant à donner un compte rendu oral. Annie se perçoit plus ou moins capable seulement

lors des activités servant à résumer par écrit et à réaliser des travaux et examens. Quant à sa perception de contrôlabilité, elle est moyenne. Cependant, elle se révèle faible lors de l'activité qui consiste à réaliser des travaux et examens. Son engagement cognitif se révèle faible dans ces mêmes activités et sa persévérance est moyenne. Elle déclare persévérer seulement dans l'activité de lecture destinée à réaliser des travaux et examens.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle d'Annie est faible lors des deux activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes. Toutefois, Annie a une perception élevée au regard de la valeur de l'activité servant à répondre à des questions écrites, mais elle perçoit sa compétence faible, de même qu'une contrôlabilité moyenne pour cette activité. Elle a une perception moyenne relative à la valeur de l'activité consistant à résoudre des problèmes et de faibles perceptions de compétences et de contrôlabilité. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne, lors de ces deux activités.

Cependant, les informations obtenues par les trois répondants, Annie, enseignantes et mère, indiquent que les propos d'Annie relatifs à ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables uniquement au regard de trois activités consistant à s'informer sur un sujet, raconter des histoires et à se divertir. Les écarts se révèlent par ailleurs plus grands entre les propos d'Annie et ceux des enseignantes sur ses perceptions pour ses activités de lecture qu'avec ceux de la mère. En effet, seize écarts ont été soulignés entre Annie et les enseignantes contre seulement huit entre Annie et sa mère. Pour l'engagement, un seul écart a été relevé, et ce, pour l'activité de lecture aidant à résoudre des problèmes. En ce qui concerne la persévérance, les réponses des trois répondants convergent pour toutes les activités de lecture mentionnées.

En somme, Annie présente trois portraits de dynamique motivationnelle lors de la réalisation de ses activités de lecture. Dépendamment de l'activité, cette dynamique est moyennement élevée, moyenne, ou moyennement faible.

#### **4.1.2 La dynamique motivationnelle de Dane au regard de ses activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Dane reliées à sa motivation à réaliser ses activités de lecture, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues fait ressortir 13 activités de lecture réalisées par Dane tant à l'école qu'à la maison (voir tableau 11). Trois de ces activités mettent l'accent sur la production écrite comme, rédiger un texte après avoir lu sur un sujet; trois ont rapport à la communication orale comme, donner un compte rendu oral à partir d'un sujet lu; trois visent la rétention d'informations par exemple, mémoriser des faits; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème; enfin, deux autres visent des raisons personnelles par exemple, se divertir.

##### **4.1.2.1 Les perceptions de Dane au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture**

Le tableau 11 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Dane relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence à les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Dane au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Dane entretient une perception élevée au regard de la valeur de toutes ses activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire dans le but de produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser une action et résoudre un problème ou pour des raisons personnelles, Dane mentionne avoir de l'intérêt pour ces activités.

Les propos de Dane en entrevue relatifs à sa perception au regard de la valeur de ses activités de lecture sont semblables à ce que sa mère et ses enseignantes disent d'elle. Selon leur témoignage, Dane déclare être intéressée par toutes les activités de lecture qu'elle réalise.

Tableau 11. Les perceptions de Dane au regard de sa motivation à réaliser ses 13 activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées												
	Productions écrites			Communication orale			Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
Perceptions	Résumer par écrit	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner un compte rendu oral	S'exprimer oralement sur un sujet	Discuter sur un sujet en groupe ou en équipe	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur de l'activité : intérêt	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En4) + (P3)	+ (E3) + (En1) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)
Perception de la valeur de l'activité : utilité	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En4) + (P3)	+ (E) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)
Perception de sa compétence	+/- (E3) - (En3)	- (E3) - (En3)	+ (E3) - (En3) + (P3)	+/- (E3) - (En3) + (P3)	+ (E3) +/- (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) +/- (En3, 4) + (P3)	+ (E3) +/- (En3, 4) + (P3)	+/- (E3) +/- (En3, 4) + (P3)	- (E3) - (En4) - (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)	+ (E3) + (En3) + (P3)
Perception de la contrôlabilité	- (E3) - (En3)	- (E3) - (En3)	- (E3) +/- (En3) - (P3)	- (E3) +/- (En3) + (P3)	+/- (E3) +/- (En3) + (P3)	+/- (E3) +/- (En3)	+/- (E3) + (En3, 4) +/- (P3)	+/- (E3) + (En3, 4) +/- (P3)	+/- (E3) +/- (En3, 4) +/- (P3)	- (E3) - (En3, 4) - (P3)	- (E3) - (En4) - (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)	+ (E3) + (En3, 4) + (P3)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)



Elle dit qu'elle est intéressée à lire tous ses textes. Il faut la voir expliquer ses « Martine » à ses pairs, elle est contente, elle dit qu'elle se sent écoutée et appréciée. D'ailleurs, elle dit que si un texte ne s'avérait pas utile à sa formation, on ne l'aurait pas mis dans son programme (Enseignante 3, entrevue 8, p. 3-4).

Par ailleurs, la perception de l'utilité des activités de lecture de Dane est élevée, et ce, pour toutes les activités. Ses propos sur l'utilité de ses activités de lecture sont semblables à ceux tenus par sa mère et ses enseignantes en entrevue. Aucune différence n'est observée pour les activités mentionnées. Selon leurs dires, Dane s'intéresse à toutes ses activités de lecture autant à l'école qu'à la maison et dit les trouver utiles.

### **La perception de Dane au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Dane est élevée pour la plupart de ses activités de lecture. En effet, peu importe l'activité réalisée, que ce soit lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir de l'information ou même pour des raisons personnelles, Dane dit se trouver bonne dans ces activités. Cependant, la perception de sa compétence est moyenne pour des activités de lecture consistant à résumer par écrit, à donner un compte rendu oral et à réaliser des travaux et des examens. Enfin, elle perçoit faiblement sa compétence à réaliser les activités de lecture qui visent à rédiger un texte et à résoudre des problèmes.

Le plus souvent madame demande de lire un texte et d'écrire une conclusion, moi, je ne suis pas capable de faire ces choses-là, c'est trop difficile pour moi. (...). Les fameux problèmes, hé!, ils sont vraiment plus difficiles pour moi à réaliser, je crois que je peux passer toute une journée à lire les problèmes, je ne serai pas capable de les comprendre (Dane, entrevue 7, p.3).

La perception qu'entretient Dane au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, concorde presque en totalité avec ce que sa mère nous a mentionné sur elle. En effet, les seules différences observées entre les propos de la fille et ceux de la mère en entrevue au sujet de la compétence touchent les activités de lecture visant à donner un compte rendu oral et à réaliser des travaux et des examens. En effet, la mère nous a confié qu'à la maison, Dane déclare être très bonne dans ces activités, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

Ma fille, quand elle fait ses devoirs et ses examens, elle me dit souvent que les consignes qu'elle lit sont très faciles pour elle parce qu'elle dit qu'elle comprend toutes ces consignes. Elle m'a dit qu'elle est bonne pour donner un compte rendu sur des textes qu'elle a lus. Elle dit qu'elle est très capable (Parent 3, entrevue 9, p. 5).

Nous décelons six différences de perception relative à la compétence pour les activités de lecture entre ce que Dane nous a déclaré en entrevue et ce que ses enseignantes nous ont indiqué. Ainsi, les enseignantes nous ont mentionné qu'à l'école, Dane se dit être faible dans des activités de lecture réalisées pour résumer par écrit, répondre à des questions écrites et donner un compte rendu oral. Elle se dit également plus ou moins bonne lors de celles visant à s'exprimer oralement sur un sujet, mémoriser des faits et à apprendre des mots de vocabulaire. Ceci est contraire à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

### **La perception de contrôlabilité de Dane au regard de ses activités de lecture**

La perception de la contrôlabilité de Dane est faible pour plusieurs des activités de lecture (voir tableau 11). Dane dit toutefois avoir fait le plein choix seulement lors des deux activités accomplies pour des raisons personnelles. Ceci indique dans ce cas qu'elle perçoit la contrôlabilité de ces activités. Sa perception de contrôlabilité est par ailleurs faible pour les activités de lecture servant à s'exprimer à l'oral, à discuter sur un sujet, de même que pour les trois activités destinées à retenir des informations. Dane explique qu'elle ne sent pas avoir son mot à dire, ni être capable de faire de choix dans le cadre de ces activités de lecture.

Quand je lis mes « Martine », je n'ai pas de leçons à réciter, je cherche à lire des histoires intéressantes qui me plaisent parce que je veux les raconter à mes amies. Mais dans les autres textes, même quand je sais que c'est à moi de les lire, mais une fois que j'arrive en classe, je ne sais pas toujours sur quel sujet exactement que madame X va me questionner, parce que c'est madame qui décide ce que je dois faire (Dane, entrevue 7, p. 4).

Les propos de Dane obtenus lors de l'entrevue sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture concordent avec ce que sa mère nous a rapporté d'elle, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, des points de divergence ont été notés pour deux activités. En effet, selon le témoignage de la mère, Dane mentionne, à la maison, avoir souvent son mot à dire dans le cadre des activités de lecture visant à donner un

compte rendu et à s'exprimer à l'oral, contrairement à ce qu'elle a dit en entrevue.

Par ailleurs, nous avons aussi découvert des divergences pour quatre activités de lecture entre ce que l'élève nous a rapporté en entrevue et ce que les enseignantes nous ont dit d'elle. En ce qui concerne les activités destinées à répondre à des questions écrites et à donner un compte rendu oral, les enseignantes soulignent que les propos de Dane révèlent qu'elle trouve parfois qu'il est possible pour elle de choisir. Ceci montre que sa perception de contrôlabilité s'avère moyenne pour ces activités de lecture. Par contre, ces propos montrent qu'elle juge qu'elle a son mot à dire lors des activités de lecture visant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits, contrairement à ce qu'elle a déclaré en entrevue. Ce faisant, cette perception est alors élevée pour ces activités de lecture.

#### **4.1.2.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Dane dans ses 13 activités de lecture**

Les résultats au sujet de l'engagement cognitif et la persévérance de Dane dans ses 13 activités de lecture sont présentés au tableau 12.

Concernant l'engagement dans les activités de lecture, les résultats révèlent que Dane mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées pour les activités de lecture. De plus, Dane dit « répéter les textes » concernant les activités de lecture servant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits; elle précise « mémoriser les formules » pour celle visant à résoudre des problèmes. Dans le cadre de l'activité de lecture réalisée pour apprendre des mots de vocabulaire, en plus de « répéter les mots », elle mentionne également les « réutiliser ». Quant aux activités de lecture consistant à réaliser des travaux et examens, Dane déclare « regarder l'exemple » et, pour celles servant à raconter des histoires et à se divertir, elle dit « expliquer les textes ».

Tableau 12. L'engagement cognitif et la persévérance de Dane dans ses 13 activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture réalisées												
	Productions écrites			Communication orale			Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Résumer par écrit	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner des comptes rendus oraux	S'exprimer oralement sur un sujet	Discuter sur un sujet en groupe ou en équipe	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se Divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire et relire le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire le texte deux fois (E3, En3, 4, P3) -Lire les questions (E3, En3, 4, P3)	- Lire le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire les exercices (E3, En3, 4, P3)	-Lire et relire le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire le texte (E3, En3, 4, P3) -Répéter les textes (E3, En3, 4, P3)	-Lire et relire le texte (E3, En3, 4, P3) -Répéter le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire les mots (E3, En3, 4, P3) -Répéter les mots (E3, En3, 4, P3) -les réutiliser (E)	-Lire et relire les consignes (E3, En3, 4, P3) -regarder l'exemple (E3)	-Lire le problème (E3, En3, 4, P3) -Mémoriser les formules (E3, En3, 4, P3)	-Lire le texte (E3, En3, 4, P3)	-Lire et relire le texte (E3, En3, 4, P3)
-Stratégies cognitives : élaboration												-Expliquer le texte (E3, En3, P3)	-Expliquer le texte (E3, En3, P3)
-Stratégies de gestion : ressources matérielles et lieu	-Utiliser le dictionnaire (E, En3, 4, P3)	-Utiliser le dictionnaire (E3, En3, 4, P3)	-Utiliser le dictionnaire (E, En3, 4, P3)					-Choisir un endroit calme (E3, En3, 4, P3)	-Utiliser le dictionnaire (E3, En3, 4, P3)			-Utiliser le dictionnaire (E3, En3, 4, P3)	-Utiliser le dictionnaire (E, En3, 4, P3)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E3, En3, P3)	-Poser des questions (E3, En3, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4) -Demander des explications (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, 4, P3)	-Poser des questions (E3, En3, P3)	-Demander des explications (E3, En3, 4, P3)
•Persévérance	Abandonner parfois +/- (E3, En3, (P3)	Abandonner parfois +/- (E3, En3, (P3)	Abandonner parfois +/- (E3, En3, (P3)	-Lire souvent + (E3, En3, P3)	-Lire chaque jour + (E3, En3, 4, P3)	-Lire souvent + (E3, En3, 4)	-Lire souvent ses Textes + (E3, En3, 4, P3)	-Répéter ses textes chaque jour + (E3, En3, 4, 3P)	Abandonner parfois +/- (E3, En3, 4, P3)	-Rédiger ses devoirs souvent + (E3, En3, 4, P3)	Abandonner parfois +/- (E3, En4, P3)	-Lire souvent ses revues + (E3, En3, 4, P3)	-Lire souvent ses romans + (E3, En3, 4, P3)

Légende : E (élève), En (enseignant), P (parent), + (grande), +/- (moyenne)

En ce qui concerne les stratégies de gestion, Dane dit « poser des questions » pour toutes ses activités de lecture. Pour celles dont le but est de discuter sur un sujet et de se divertir, elle dit également « demander des explications ». Elle indique aussi « utiliser le dictionnaire » en plus du fait de « demander de l'aide » pour six activités de lecture consistant à résumer par écrit, à rédiger un texte, répondre à des questions écrites, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir. Pour l'activité visant à mémoriser des faits, elle dit « choisir un endroit calme ».

En entrevue, les propos de Dane au sujet de son engagement dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que sa mère et les enseignantes nous ont dit avoir observé d'elle pour toutes les activités, sauf pour celles traitant de l'apprentissage des mots de vocabulaire et de la réalisation de travaux et examens.

(...) Quand elle ne comprend pas, elle cherche une autre personne pour l'aider. Elle arrive souvent à la maison avec des questions sur les textes qu'elle avait lus en classe. Elle répète souvent ses textes et cherche dans son dictionnaire (Parent 3, entrevue 9, p. 6-7).

En effet, pour la plupart des activités, Dane mentionne surtout des stratégies concernant la répétition, soit « lire », « relire », « regarder » et « répéter ». « Expliquer » n'est mentionnée que pour deux activités. Pour les stratégies de gestion des ressources, elle dit avoir recouru à celles relatives à l'identification des ressources humaines « demander de l'aide » et matérielles « utiliser le dictionnaire ».

L'analyse des données permet en outre de constater que Dane persévère dans les activités de lecture consistant à donner un compte rendu oral, à s'exprimer, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens, à raconter des histoires et à se divertir. Pour réaliser ces activités, elle déclare « lire » souvent ou toujours. Cependant, lors des trois activités de lecture visant à résumer et à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites, à apprendre des mots de vocabulaire et à résoudre des problèmes, les résultats montrent que sa persévérance est moyenne.

Les propos de Dane en entrevue relatifs à sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que ses enseignantes et sa mère nous ont dit d'elle, et ce, pour

toutes les activités. Selon les propos rapportés par ces dernières, mère et enseignantes, Dane persévère dans la plupart des activités qu'elle réalise. Cependant, lorsqu'elle éprouve de la difficulté dans les cinq activités de lecture précédemment citées, elle les abandonne parfois.

#### **4.1.2.3 La relation entre les perceptions de Dane dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus montrent que Dane réalise 13 activités de lecture servant à résumer par écrit, rédiger un texte, répondre à des questions écrites, donner un compte rendu oral, à s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires à ses pairs et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Dane dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats des deux premiers sous-objectifs est présentée (voir tableau 4.2, annexe 4).

L'analyse révèle que la dynamique motivationnelle de Dane est moyennement élevée pour six activités de lecture destinées à s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à raconter des histoires et à se divertir. Dane s'intéresse à ces activités, elle les trouve utiles et se sent capable de les réaliser. Sa perception de contrôlabilité est par ailleurs moyenne, sauf pour les activités de lecture servant à des raisons personnelles. Sur le plan cognitif, l'engagement de Dane est faible dans ces activités. « Lire », « relire », « répéter », « demander de l'aide » et « utiliser le dictionnaire » sont les cinq stratégies d'apprentissage mentionnées comme étant les plus souvent utilisées. Or, selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, pour s'engager cognitivement dans une activité, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation. Dans la liste des stratégies d'apprentissage que Dane déclare utiliser, il ne figure qu'une seule stratégie d'élaboration, « expliquer ». Celle-ci a été mentionnée être utilisée seulement pour les activités de lecture visant des raisons personnelles. Toutefois, Dane indique persévérer dans toutes les activités de lecture susmentionnées.

Sa dynamique motivationnelle est moyennement faible lors des activités de lecture visant à résumer par écrit, répondre à des questions écrites, donner un compte rendu oral, apprendre des mots de vocabulaire et à réaliser des travaux et des examens. Dane se dit intéressée par ces activités et les trouve utiles, même si elle mentionne être plus ou moins capable de les réaliser. Elle dit se sentir bonne pour les activités consistant à répondre à des questions écrites et à apprendre des mots de vocabulaire. Quant à la contrôlabilité, celle-ci est faible; elle est toutefois moyenne lors de l'activité pour apprendre des mots de vocabulaire. L'engagement de Dane se révèle faible dans toutes ces activités. En effet, cette dernière persévère plus ou moins dans celles-ci, sauf dans celles visant à donner un compte rendu oral et à réaliser des travaux et des examens.

Par ailleurs, Dane présente une dynamique motivationnelle faible pour des activités de lecture destinées à rédiger un texte et à résoudre des problèmes. Bien que son intérêt soit élevé pour ces activités, Dane perçoit sa compétence et la contrôlabilité comme faibles. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Selon les informations obtenues par les quatre répondants, l'élève, la mère et les deux enseignantes, les propos de Dane relatifs à ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables uniquement au regard des activités l'aidant à rédiger un texte, discuter sur un sujet, résoudre des problèmes, raconter des histoires et se divertir. Les écarts se révèlent plus grands entre les propos de Dane et ceux rapportés par les enseignantes qu'avec ceux de sa mère. En effet, dix écarts ont été identifiés entre les propos tenus par Dane et ceux des enseignantes contre seulement quatre entre Dane et sa mère. Pour l'engagement, deux écarts ont été relevés, ceux concernant l'activité de lecture destinée à l'apprentissage des mots de vocabulaire d'une part, et ceux concernant à celle visant la réalisation de travaux et examens, d'autre part. En ce qui concerne la persévérance, les réponses des quatre répondants concordent pour toutes les activités de lecture mentionnées.

Donc, étant donné son faible engagement cognitif, Dane a un portrait de dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyennement faible ou faible, et ce, selon l'activité de lecture mentionnée être réalisée.

### **4.1.3 La dynamique motivationnelle de Flore au regard de ses 10 activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Flore reliées à sa motivation à réaliser ses activités de lecture, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues fait ressortir 10 activités de lecture réalisées par Flore à l'école et à la maison. Comme le tableau 13 l'indique, deux de ces activités de lecture mettent l'accent sur la production écrite comme répondre à des questions écrites sur un texte lu; une se rapporte à la communication orale, trois visent la rétention d'informations, par exemple apprendre des mots de vocabulaire; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème, et deux autres visent des raisons personnelles par exemple, raconter des histoires à ses pairs.

#### **4.1.3.1 Les perceptions de Flore au regard de sa motivation à réaliser ses 10 activités de lecture**

Le tableau 13 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Flore relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence pour les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Flore au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Flore entretient une perception élevée au regard de la valeur de la plupart de ses activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser des travaux et des examens ou pour des raisons personnelles, Flore mentionne avoir de l'intérêt pour ces activités. Toutefois, elle témoigne d'un faible intérêt pour celle servant à résoudre des problèmes.



Tableau 13. Les perceptions de Flore au regard de sa motivation à réaliser ses 10 activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées									
	Productions écrites		Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
	Résumer par écrit	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur de l'activité : intérêt	+ (E2) + (En2) +/- (P2)	+ (E2) + (En2) +/- (P2)	+ (E2) + (En2) + (P)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P)	- (E2) - (En2) +/- (P)	+ (E2) + (En2) + (P)	+ (E2) + (En2) + (P)
Perception de la valeur de l'activité : utilité	+ (E2) + (En2) + (2P)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (2P)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)
Perception de sa compétence	+/- (E2) + (En2) +/- (P2)	+/- (E2) + (En2) +/- (P2)	+ (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+/- (E2) + (En2) +/- (P2)	- (E2) - (En2) - (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+/- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	- (E2) +/- (En2) +/- (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)	+ (E2) + (En2) + (P2)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Les propos de Flore en entrevue relatifs à la perception de la valeur de ses activités de lecture sont semblables à ce que son père dit d'elle, sauf en ce qui concerne les activités de lecture visant à résumer par écrit, à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes. En effet, selon le témoignage du père, à la maison, sa fille déclare être plus ou moins intéressée par ces activités de lecture, contrairement à ce qu'elle a indiqué en entrevue.

Aucun écart n'apparaît par ailleurs entre les propos que nous avons entendus de Flore en entrevue et ceux de l'enseignante. Selon celle-ci, en classe, Flore se montre intéressée par toutes ses activités de lecture.

Flore est intéressée à lire tous ses textes. Elle le dit et c'est vrai, je suis témoin de cela. Son père me dit que cela est pareil à la maison. Par exemple, elle me dit qu'elle aime faire des résumés parfois, je lui donne un texte à lire, je n'ai pas demandé de le résumer. Elle le fait et l'apporte pour le faire corriger. Et, elle me dit : « Madame, ça pourrait être bien, de résumer chaque texte que je lis, je pourrais mieux comprendre ». Du côté des problèmes, c'est un véritable cauchemar pour Flore parce qu'elle dit qu'elle déteste lire les problèmes (Enseignante 2, entrevue 5, p. 6).

Par ailleurs, la perception de l'utilité des activités de lecture de Flore est élevée, et ce, pour toutes les activités. Les propos tenus par Flore sur l'utilité de ses activités de lecture sont semblables à ce que son père et son enseignante disent d'elle en entrevue.

Tous les textes que j'ai lus sont utiles pour moi. J'apprends beaucoup de choses dans mes textes. Si je prends par exemple les textes que j'ai lus en sciences expérimentales, dans ces textes, j'apprends comment équilibrer mes repas, comment me coiffer, comment me protéger contre les MST. Et plus j'ai lu plus mon français s'améliore, plus je suis informée et surtout plus j'apprends de nouvelles choses. Regarde, en lisant mes textes j'apprends comment protéger l'environnement, je vois que ces textes sont très utiles pour moi parce que j'apprends beaucoup de choses (Flore, entrevue 4, p.3).

### **La perception de Flore au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Flore est élevée pour la plupart de ses activités de lecture. Peu importe l'activité mentionnée, que ce soit lire pour communiquer à l'oral, retenir des informations et même pour des raisons personnelles, Flore dit se sentir capable de les réaliser. Cependant, elle se dit plus ou moins bonne pour les activités de lecture consistant à résumer par écrit, à répondre à

des questions écrites et à réaliser des travaux et des examens. Enfin, elle déclare être moins bonne quand il s'agit de réaliser l'activité de lecture qui vise à résoudre des problèmes.

La perception qu'entretient Flore au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, s'accorde presque en totalité avec ce que son père nous a mentionné sur elle. En effet, la seule différence observée entre les propos du père et de la fille au sujet de sa compétence touche l'activité de lecture visant à s'exprimer à l'oral. En effet, le père nous a confié qu'à la maison, Flore déclare ne pas être aussi bonne dans cette activité, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

(...) Flore dit que quand elle lit les exercices dans son livre de *mieux-parler*, elle trouve qu'elle ne comprend pas grand-chose parce qu'elle dit que ces exercices sont un peu difficiles pour elle (Parent 2, entrevue 6, p. 4, traduction libre du créole).

Nous dénotons quatre différences de perception relative à la compétence pour les activités de lecture entre ce que Flore déclare en entrevue et ce que l'enseignante nous a indiqué. Ainsi, l'enseignante nous a mentionné qu'à l'école, Flore dit se sentir capable de réaliser les deux activités de lecture concernant les productions écrites et celle visant à réaliser des travaux et des examens. Elle dit également ne pas se sentir aussi capable de réaliser l'activité de lecture demandant de s'exprimer oralement sur un sujet, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

### **La perception de contrôlabilité de Flore au regard de ses activités de lecture**

Par ailleurs, la perception de contrôlabilité de Flore est moyenne pour la majorité des activités de lecture (voir tableau 13). En effet, Flore déclare qu'elle lit des textes de son choix seulement dans le cadre des activités de lecture accomplies pour des raisons personnelles. Sa perception de contrôlabilité est dans ce cas élevée. De plus, elle dit qu'elle trouve le plus souvent les problèmes compliqués et piégés et qu'elle a peu de choix. Elle perçoit donc une faible contrôlabilité dans le cadre de cette activité de lecture.

Il est vrai qu'à la bibliothèque, madame x est là pour nous guider à choisir nos livres de lecture, mais, elle ne nous dicte pas quel livre que nous devons prendre, ni quel texte que nous devons lire. J'ai choisi mon livre moi-même. (...). Pour les problèmes, je dois faire seulement ce que madame me demande de faire. D'ailleurs, il y a toujours des pièges qu'il faut éviter dans les problèmes. Le plus souvent on ne peut même pas les découvrir. Alors, on travaille souvent en vain (Flore, entrevue 4, p. 5).

Les propos de Flore obtenus lors de l'entrevue sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture concordent avec ce que son père et l'enseignante nous ont rapporté d'elle, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, des points de divergence ont été notés pour une activité de lecture concernant la résolution de problèmes. Selon le témoignage du père et de l'enseignante, les propos de Flore en ce qui concerne cette activité révèlent qu'elle a une perception de contrôlabilité moyenne, contrairement à celle qu'elle a explicitée en entrevue.

#### **4.1.3.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Flore lors de ses 10 activités de lecture**

Les résultats au sujet de l'engagement cognitif et la persévérance de Flore dans ses 10 activités de lecture sont présentés dans le tableau 14.

Concernant l'engagement cognitif, les résultats révèlent que Flore mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées comme étant utilisées pour toutes les activités de lecture. De plus, Flore déclare « regarder les images » pour l'activité de lecture servant à résumer, à raconter des histoires et à se divertir, de même qu'elle mentionne « répéter les formules » pour celle visant à résoudre des problèmes. Dans le cadre de l'activité de lecture réalisée pour mémoriser des faits, en plus de « répéter les phrases », elle mentionne également « résumer les textes » et pour celle dont le but est d'apprendre des mots de vocabulaire, elle dit « expliquer les mots ».

Tableau 14. L'engagement cognitif et la persévérance de Flore dans ses 10 activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées									
	Productions écrites		Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Résumer par écrit	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2) -Regarder les images (E2, En2, P2)	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2)	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2)	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2)	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2) -Répéter les phrases (E2, En2, P2)	-Lire et relire les mots (E2, En2, P2) -Répéter les mots (E2, En2, P2)	-Lire et relire les consignes (E2, En2, P2)	-Lire et relire les problèmes (E2, En2, P2) -Répéter les formules (E2, En2, P2)	-Lire et relire le texte (E2, En2, P2) -Regarder les images (E2, En2, P2)	-Lire ses romans (E2, En2, P2) -Regarder les images (E2, En2, P2)
-Stratégies cognitives : élaboration					-Résumer le texte (E2, En2, P2)	-Expliquer les mots (E2, En2, P2)				
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Demander des explications (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2) -Demander des explications (E2, En2, P2)	-Poser des questions (E2, En2, P2)
•Persévérance	-Lire toujours plusieurs fois + (E2, En2, P2)	-Abandonner parfois +/- (E2, En2, P2)	-Lire souvent ses textes + (E2, En2, P2)	-Lire toujours ses textes + (E2, En2, P2)	-Répéter ses textes chaque jour + (E2, En2, P2)	-Lire ses mots régulièrement + (E2, En2, P2)	-Lire toujours ses consignes + (E2, En2, 2P)	-Abandonner parfois +/- (E2, En2, P2)	-Lire ses histoires régulièrement + (E2, En2, P2)	-Lire souvent ses romans + (E2, En2, P2)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (parent) + (grande) +/- (moyenne)

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, Flore déclare « poser des questions » et « demander des explications » à son père, à son enseignante ou à ses pairs pour toutes les activités de lecture. En entrevue, les propos de Flore au sujet de son engagement pour ses activités de lecture s'accordent avec les observations de son père et de l'enseignante pour toutes les activités.

Quand elle lit un texte, elle le lit plusieurs fois, elle essaie de comprendre avant de demander des explications. Elle le fait souvent. Et d'après ce que son père m'a dit, elle en demande autant à la maison à son père, qu'à ses camarades de classe (Enseignante 2, entrevue 5, p. 8).

En effet, pour les stratégies cognitives, Flore mentionne surtout des stratégies concernant la répétition soit, « lire », « relire », « regarder » et « répéter ». Elle ne mentionne que deux stratégies d'élaboration « résumer » et « expliquer », et ce, dans le cadre de deux activités. Et pour les stratégies de gestion des ressources, elle mentionne celles relatives à l'identification des ressources humaines « demander de l'aide ».

L'analyse des données permet par ailleurs de constater que Flore persévère dans la plupart de ses activités de lecture. Sa persévérance se révèle moyenne uniquement pour deux activités destinées à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes. Pour réaliser ses activités de lecture, Flore déclare « lire » souvent, toujours, régulièrement, ou chaque jour.

Les propos de Flore en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que son père et son enseignante nous ont dit d'elle pour toutes les activités. Ces derniers témoignent que Flore persévère dans la plupart des activités de lecture qu'elle réalise. Cependant, lorsqu'elle éprouve de la difficulté à comprendre les textes lus pour répondre à des questions écrites, ainsi que les problèmes, elle se dit parfois découragée et abandonne ces activités.

#### **4.1.3.3 La relation entre les perceptions de Flore dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus montrent que Flore réalise 10 activités de lecture servant à résumer par écrit, à répondre à des questions, à s'exprimer oralement et à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Flore dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.3, annexe 4).

L'analyse montre que la dynamique motivationnelle de Flore est moyennement élevée pour six activités de lecture destinées à s'exprimer oralement sur un sujet, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, apprendre des mots de vocabulaire, raconter des histoires et à se divertir. Elle déclare être intéressée par toutes ces activités de lecture, les trouve utiles et dit également se sentir capable de les réaliser. Cependant, sa perception de contrôlabilité est moyenne, sauf pour les activités de lecture servant à des raisons personnelles. En effet, sur le plan cognitif, l'engagement de Flore est faible dans ces activités de lecture. Elle dit le plus souvent recourir à des stratégies concernant la répétition « lire », « relire », « répéter », « regarder » et gestion des ressources humaines « demander de l'aide ». Or, selon le modèle de motivation utilisé dans le cadre de cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement lors d'une activité. Dans la liste des stratégies d'apprentissage que Flore déclare utiliser, seulement deux stratégies d'élaboration y figurent, « résumer » a été mentionnée dans le cadre de l'activité de lecture visant à mémoriser des faits et « expliquer », pour celle destinée à apprendre des mots de vocabulaire. Toutefois, les résultats indiquent que Flore persévère dans toutes les activités de lecture susmentionnées.

La dynamique motivationnelle de Flore est moyenne pour des activités de lecture visant à résumer par écrit, à répondre à des questions écrites et réaliser des travaux et des examens. Bien que Flore se dise intéressée par ces activités et qu'elles lui sont utiles, elle a par ailleurs les perceptions de compétence et de contrôlabilité moyennes.

Cependant, son engagement cognitif se révèle faible. Flore dit toutefois persévérer dans celles-ci, sauf dans celle visant à répondre à des questions écrites.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle de Flore est faible dans le cadre de l'activité de lecture destinée à la résolution de problèmes. Flore mentionne avoir un faible intérêt pour cette activité, même si elle déclare qu'elle la trouve utile. Elle entretient de faibles perceptions de compétence et de contrôlabilité. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, les informations obtenues par les trois répondants, (élève, parent et enseignante), indiquent que les propos de Flore au sujet de ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables uniquement au regard des activités réalisées pour s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, apprendre des mots de vocabulaire, raconter des histoires et se divertir. Les écarts se révèlent par ailleurs plus grands entre les propos de Flore et ceux de l'enseignante qu'avec ceux de son père. En effet, six écarts ont été relevés entre les propos de Flore et ceux de l'enseignante contre seulement cinq entre Flore et son père. Notons que pour l'engagement, aucun écart n'a été relevé et les réponses des trois répondants convergent pour toutes les activités de lecture mentionnées en ce qui concerne la persévérance.

Enfin, les résultats indiquent que Flore a une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne et faible dépendamment de l'activité de lecture réalisée.

#### **4.1.4 La dynamique motivationnelle de Jean lors de ses 11 activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Jean reliées à sa motivation à réaliser ses activités de lecture de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.



L'analyse des entrevues indique 11 activités de lecture réalisées par Jean, à l'école et à la maison (voir tableau 15). Deux de ces activités mettent l'accent sur la production écrite comme, résumer par écrit un texte qui a été lu; deux se rapportent à la communication orale comme, discuter sur un sujet en groupe ou en équipe; trois visent la rétention d'informations par exemple, s'informer sur un sujet; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème; et deux autres visent des raisons personnelles par exemple, se divertir.

#### **4.1.4.1 Les perceptions de Jean au regard de sa motivation à réaliser ses 11 activités de lecture**

Le tableau 15 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Jean relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence pour les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Jean au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Jean entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire dans le but de produire des écrits, de communiquer à l'oral retenir des informations, de réaliser des travaux et des examens ou pour des raisons personnelles, Jean mentionne avoir de l'intérêt pour ces activités. Toutefois, il se dit plus ou moins intéressé par des activités de lecture spécifiques servant à apprendre des mots de vocabulaire et à résoudre des problèmes.

Pour moi, je peux dire que tous les textes que j'ai lus me sont très utiles. C'est pour cela que je suis intéressé à lire tous mes textes. Les informations sont importantes, parce que ces informations me seront utiles pour les examens. Si je ne les connais pas, je n'aurai pas de notes. Et si je ne fais pas de notes, je ne vais pas avoir la moyenne pour le trimestre et je peux dire même pour l'année. Alors, je dois lire tous mes textes (...) (Jean, entrevue 22, p. 2).

Les propos de Jean relatifs à la perception de la valeur de ses activités sont semblables à ceux de sa mère à ce sujet, sauf en ce qui concerne deux activités de lecture. En effet, selon la mère, à la maison, son fils se dit moins intéressé que ce qu'il a déclaré en entrevue par l'activité ayant pour but de mémoriser des faits et, au contraire, plus intéressé par celle visant à résoudre des problèmes.

Tableau 15. Les perceptions de Jean au regard de sa motivation à réaliser ses 11 activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées										
Perceptions	Productions écrites		Communication orale		Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
	Résumer par écrit	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	Discuter sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur des activités : intérêt	+ (E7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+/- (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+/- (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (P7)
Perception de la valeur des activités : utilité	+ (E7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (P7)
Perception de sa compétence	+/- (E7) +/- (P7)	+ (E7) - (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+/- (E7) - (En7) +/- (P7)	+/- (E7) +/- (En7) +/- (P7)	- (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (P7)
Perception de la contrôlabilité	+ (E7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+/- (E7) +/- (En7) +/- (P7)	+ (E7) +/- (En7) + (P7)	+/- (E7) +/- (En) + (P7)	+ (E7) + (En7) + (P7)	+ (E7) + (P7)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Par ailleurs, des écarts entre les propos de Jean en entrevue et ceux de son enseignant apparaissent pour quatre activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, s'exprimer oralement sur un sujet, mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. Le témoignage de l'enseignant indique qu'en classe, Jean est moins intéressé par ces activités que ce qu'il a mentionné en entrevue dans le cadre de la recherche.

Par ailleurs, la perception d'utilité des activités de lecture de Jean est élevée, et ce, pour toutes les activités. Les propos tenus par Jean sur ce sujet sont semblables à l'explication de sa mère en entrevue, sauf pour l'activité servant à apprendre des mots de vocabulaire. Cependant, trois différences sont observées entre les propos de l'élève en entrevue et ceux de son enseignant. Selon ce dernier, les propos de Jean révèlent qu'il trouve les activités de lecture aidant à s'exprimer à l'oral, à mémoriser des faits et à apprendre des mots de vocabulaire plus ou moins utiles, et ce, contrairement à ce qu'il a dit en entrevue.

### **La perception de Jean au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Jean est élevée pour la plupart de ses activités de lecture. Peu importe l'activité mentionnée, lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations ou pour des raisons personnelles, Jean dit se sentir capable d'accomplir ces activités. Cependant, il indique qu'il se sent plus ou moins capable dans le cadre des activités de lecture consistant à résumer par écrit, à apprendre des mots de vocabulaire et à réaliser des travaux et des examens. Enfin, Jean dit être moins bon lors de l'activité de lecture visant à résoudre des problèmes.

La perception qu'entretient Jean au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge en quasi-totalité avec ce que sa mère nous a mentionné. En effet, la seule différence observée entre les dires du fils en entrevue à ce sujet et ceux de sa mère se rapporte à l'activité de lecture visant à mémoriser des faits. La mère nous a confié qu'à la maison, Jean déclare ne pas être aussi bon dans cette activité, contrairement à ce qu'il nous a mentionné en

entrevue.

Nous décelons par ailleurs six différences de perception relative à la compétence pour des activités de lecture entre les propos de Jean en entrevue et ceux de son enseignant. Ainsi, l'enseignant nous a mentionné qu'à l'école, Jean dit se sentir plus ou moins bon lors des activités de lecture pour s'exprimer oralement sur un sujet, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits et résoudre des problèmes. Jean dit également se sentir moins capable dans celles visant à répondre à des questions écrites et à apprendre des mots de vocabulaire, contrairement à ce qu'il nous a expliqué en entrevue.

Jean dit parfois qu'il trouve que les exercices qu'il lit dans le *mieux-parler* sont très difficiles pour lui à comprendre. Il dit qu'il ne comprend pas quand il lit des exercices sur la concordance des temps. Je l'entends se plaindre, parfois combien les textes qu'il doit mémoriser sont difficiles pour lui. Il dit qu'il trouve les mots de vocabulaire difficiles à prononcer. (...). Pour répondre aux questions sur un texte, si le texte est en créole, il dit que ça peut aller, mais si le texte est en français, il dit : «maître, ça, je ne peux pas » (Enseignant 7, entrevue 23, p. 4).

### **La perception de contrôlabilité de Jean au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de Jean est élevée pour la majorité des activités de lecture (voir tableau 15). En effet, le témoignage de Jean montre que sa perception de contrôlabilité est moyenne seulement pour les activités accomplies dans le but d'apprendre des mots de vocabulaire et de résoudre des problèmes.

Les problèmes exigent beaucoup de schémas. Parfois, je vois que le texte est court, pour moi je crois aussi que le problème est aussi court, et pourtant ce n'est pas vraiment le cas. On trouve parfois ce piège dans les problèmes, même s'il y a plusieurs qui sont différents. Hé! Parfois je vois qu'il y aussi des pièges dans les mots de vocabulaire. Parfois, je sais que le mot a telle signification ou bien il ressemble à un autre mot que je connais déjà, je pense que c'est la même chose, je regarde non, ce n'est pas ça (...) (Jean, entrevue 22, p. 4).

Les propos de Jean obtenus lors de l'entrevue sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture concordent avec ceux de sa mère, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, des divergences sont notées pour deux activités. Selon la mère, contrairement à ce que Jean nous a mentionné lors de l'entrevue, son témoignage à la

maison indique qu'il a une perception de contrôlabilité moyenne pour l'activité de lecture traitant de la mémorisation des faits et élevée pour celle concernant la résolution de problèmes.

Par ailleurs, entre les propos de l'élève et ceux de l'enseignant nous avons découvert des divergences pour quatre activités de lecture. L'enseignant souligne que les propos tenus par Jean en classe révèlent qu'il a une perception de contrôlabilité moyenne pour les activités de lecture réalisées pour répondre à des questions écrites, s'exprimer oralement sur un sujet, mémoriser des faits et réaliser des travaux et des examens, et ce, contrairement à qu'il a expliqué en entrevue.

#### **4.1.4.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Jean dans ses 11 activités de lecture**

Les résultats relatifs à l'engagement cognitif et la persévérance de Jean dans ses 11 activités de lecture sont présentés dans le tableau 16.

Concernant l'engagement cognitif dans les activités de lecture, les résultats révèlent que Jean mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées pour toutes les activités. De plus, pour les activités de lecture servant à mémoriser des faits, Jean dit « répéter le résumé des textes »; pour celle visant à résoudre des problèmes, il dit « répéter les formules »; pour celle servant à réaliser des travaux et des examens, il déclare « regarder les exemples » et, finalement, pour celles destinées à des raisons personnelles, il mentionne « regarder les images ». Outre « lire » et « relire », il mentionne également « expliquer les textes » dans le cas des activités consistant à s'informer sur un sujet et à raconter des histoires, tout comme il déclare les « résumer » lors des activités destinées à mémoriser des faits et à raconter des histoires.

Tableau 16. L'engagement cognitif et la persévérance de Jean dans ses 11 activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées										
	Productions écrites		Communication orale		Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raison personnelle	
•Engagement cognitif	Résumer par écrit	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur le sujet	Discuter un sujet en groupe ou en équipe	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7) -Lire le titre du texte (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7) -Lire le titre du texte (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7)	-Lire le texte à haute voix (E7, En7, P7) -Répéter le résumé (E7, En7, P7)	-Lire et relire les mots (E, En7, P7)	-Lire et relire les consignes (E7, En7, P7) -Regarder l'exemple (E, En7, P7)	-Lire et relire les problèmes (E7, En7, P7) -Répéter les formules (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7) -Lire le titre de l'histoire (E7, En7, P7) -Regarder les images (E7, En7, P7)	-Lire et relire le texte (E7, En7, P7) -Lire le titre du texte (E7, En7, P7) -Regarder les images
-Stratégies cognitives : élaboration					-Expliquer le texte (E, En7, P7)	-Résumer le texte (E, En7, P7)				-Résumer l'histoire (E, En7, P7) -L'expliquer à ses pairs (E, En7, P7)	
-Stratégie de gestion : ressources matérielles	-Utiliser le dictionnaire (E7, En7, P7)	-Utiliser le dictionnaire (E7, En7, P7)		-Utiliser le dictionnaire (E7, En7, P7)						-Utiliser le dictionnaire (E7, En7, P7)	-Utiliser le dictionnaire (E7, En7, P7)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Poser des questions (E7, En7, P7)	-Poser des questions (E7, En7, P7)	-Poser des questions (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Demander des explications (E7, En7, P7)	-Poser des questions (E7, En7, P7)
•Persévérance	-Lire ses textes régulièrement + (E7, P7)	-Abandonner parfois +/- (E, En7, P7)	-Lire souvent ses textes + (E7, En7, P7)	-Lire ses textes chaque jour + (E7, En7, P7)	-Lire ses textes chaque jour + (E7, En7, P7)	-Lire ses textes parfois +/- (E7, En7, P7)	-Lire ses mots parfois +/- (E7, En7, P7)	-Laisser tomber parfois +/- (E7, En7, P7)	-Laisser tomber parfois +/- (E7, En7, P7)	-Lire toujours ses histoires + (E7, En7, P7)	-Lire toujours ses romans + (E7, P7)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (parent), + (grande), +/- (moyenne)

En ce qui concerne des stratégies de gestion des ressources, Jean dit « poser des questions » ou « demander des explications » pour toutes les activités de lecture. Il indique aussi « utiliser le dictionnaire » en plus du fait de « demander de l'aide » pour six activités de lecture consistant à résumer par écrit, à répondre à des questions écrites, à discuter sur un sujet, à raconter des histoires et à se divertir. Les propos de Jean en entrevue, au sujet de son engagement dans ses activités de lecture, s'accordent avec ce que sa mère et son enseignant disent avoir observé chez lui, et ce, pour toutes les activités.

Pour comprendre, il dit qu'il lit le texte plusieurs fois. Il lit les consignes et les questions posées. Il demande des explications sur les points qui ne sont pas clairs pour lui. Il court toujours après moi pour poser des questions ou pour avoir des explications. Il a toujours son dictionnaire sous la main lorsqu'il lit. Il fait des efforts (Parent 7, entrevue 24, p. 8).

En fait, Jean mentionne surtout des stratégies cognitives relatives à la répétition, soit « lire », « relire », « regarder », et « répéter ». « Résumer » et « expliquer » ne sont indiquées que pour trois activités. Quant aux stratégies de gestion des ressources, il dit surtout avoir recours à l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

L'analyse des données permet également de constater que Jean persévère dans des activités de lecture visant à résumer par écrit, s'exprimer oralement sur un sujet, discuter sur un sujet, s'informer sur un sujet, raconter des histoires et à se divertir. Pour réaliser ces activités, il déclare « lire » souvent, toujours, régulièrement ou chaque jour. Cependant, les résultats indiquent que sa persévérance est moyenne dans les activités de lecture en vue de répondre à des questions écrites, mémoriser des faits, apprendre des mots de vocabulaire, réaliser des travaux et des examens et de résoudre des problèmes. Il dit avoir abandonné parfois ces activités lorsqu'il les trouvait difficiles à réaliser.

Les propos de Jean en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent pour toutes les activités avec les propos que sa mère et son enseignant nous ont rapportés de lui. Selon ces derniers, Jean persévère dans certaines activités de lecture. Il abandonne ou laisse tomber parfois, l'activité de lecture pour

répondre à des questions écrites, mémoriser des faits, apprendre des mots de vocabulaire, réaliser des travaux et des examens et résoudre des problèmes.

#### **4.1.4.3 La relation entre les perceptions de Jean dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus indiquent que Jean réalise 11 activités de lecture destinées à résumer par écrit, répondre à des questions écrites, s'exprimer oralement, discuter et s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires à ses pairs et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Jean dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.4, annexe 4).

L'analyse montre que la dynamique motivationnelle de Jean est moyennement élevée pour six activités de lecture consistant à s'exprimer oralement sur un sujet, discuter sur un sujet, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, raconter des histoires, de même qu'à se divertir. Les propos de Jean révèlent qu'il a les trois perceptions élevées pour toutes ces activités de lecture. Malgré son faible engagement cognitif dans ses activités de lecture, les résultats indiquent que Jean « explique les textes » lors des activités de lecture servant à s'informer sur un sujet et à raconter des histoires tout comme il les « résume » dans le cadre des activités visant à mémoriser des faits et à raconter des histoires. Or, selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. Ainsi, deux stratégies d'élaboration, « résumer » et « expliquer » figurent dans la liste des stratégies d'apprentissage que Jean déclare utiliser pour ces activités. Toutefois, celui-ci dit persévérer dans toutes les activités de lecture susmentionnées, sauf dans celle servant à mémoriser des faits.

Sa dynamique motivationnelle est moyenne pour les activités de lecture visant à résumer par écrit, répondre à des questions écrites et à réaliser des travaux et des examens. Jean déclare être intéressé par ces activités et trouve qu'elles lui sont utiles, bien qu'il dise se sentir plus ou moins capable de les réaliser. Jean mentionne être bon



seulement dans l'activité de lecture servant à répondre à des questions écrites. Son engagement cognitif se révèle également faible, mais sa persévérance est grande lors de l'activité de lecture consistant à résumer par écrit.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle de Jean est moyennement faible lors des activités de lecture destinées à l'apprentissage des mots de vocabulaire et à la résolution de problèmes. Toutefois, Jean trouve ces activités utiles même s'il se dit plus ou moins intéressé à les réaliser. Il déclare se sentir plus ou moins capable dans l'activité servant à l'apprentissage des mots de vocabulaire et moins capable dans celle concernant la résolution de problèmes. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, les informations obtenues par les trois répondants, (élève, parent et enseignant), indiquent par ailleurs que les propos de Jean relatifs à ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables uniquement au regard des activités de lecture destinées à résumer par écrit, à discuter sur un sujet, à raconter des histoires et à se divertir. Les écarts relatifs aux perceptions se révèlent en effet plus grands entre les propos de Jean et ceux de l'enseignant qu'avec ceux de la mère. En effet, 18 écarts ont été notés entre les dires de l'élève et ceux de l'enseignant, contre seulement sept, entre ceux du fils et ceux de la mère. Pour l'engagement, aucun écart n'a été relevé et en ce qui concerne la persévérance, les trois répondants donnent des réponses allant dans le même sens concernant toutes les activités de lecture mentionnées.

En effet, selon l'activité de lecture mentionnée être réalisée, Jean présente le portrait d'une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne et moyennement faible.

#### **4.1.5 La dynamique motivationnelle de July au regard de ses neuf activités de lecture**

Dans les prochaines sections, les perceptions de July relatives à sa motivation, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront alors de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues permet de faire ressortir neuf activités de lecture, réalisées par July, à l'école et à la maison. Comme le tableau 17 permet de le constater, une de ces activités de lecture met l'accent sur la production écrite; une se rapporte à la communication orale; trois visent la rétention d'informations comme, apprendre des mots de vocabulaire; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème et deux autres visent des raisons personnelles par exemple, se divertir.

#### **4.1.5.1 Les perceptions de July au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture**

Le tableau 17 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de July concernant (1) la valeur de ses activités de lecture, (2) sa compétence à les accomplir et (3) la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de July au regard de la valeur de ses activités de lecture**

July entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser des travaux et résoudre des problèmes ou pour des raisons personnelles, July mentionne avoir de l'intérêt pour toutes ces activités. Toutefois, elle se dit plus ou moins intéressée par une activité spécifique servant à répondre à des questions écrites.

Les textes que je dois étudier dans mes livres. Par exemple, la lecture des règles, de grammaire, les exercices de grammaire m'intéressent beaucoup parce que ces activités m'aident à mieux m'exprimer en français. D'abord, j'aime lire tous les textes qui m'aident à parler et à écrire bien le français. Tous les textes qui sont en français m'intéressent, s'ils sont en créole, ils m'intéressent oui, mais pas comme les textes français parce que je n'aime pas le créole. D'abord, toutes mes lectures doivent toujours m'intéresser, si madame X me demande de lire un texte, je pense que c'est parce ce qu'il est utile pour ma formation (July, entrevue 25, p. 5).

Tableau 17. Les perceptions de July au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées								
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser ses travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur de l'activité : intérêt	+/- (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)
	+/- (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+/- (En8)	+ (En8)	+/- (En8)	- (En8)	+ (En8)	+ (En8)
	+/- (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+/- (P8)	+ (P8)	+ (P8)	- (P8)	+ (P8)	+ (P8)
Perception de la valeur de l'activité : utilité	+/- (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E88)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)
	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+En8	+ (En8)
	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)
Perception de sa compétence	+/- (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+/- (E8)	+ (E8)	+ (E8)	+ (E8)
	+/- (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+/- (En8)	- (En8)	+ (En8)	+ (En8)
	+/- (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+ (P8)	- (P8)	+ (P8)	+ (P8)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E8)	+/- (E8)	+/- (E8)	+/- (E8)	+/- (E8)	+/- (E8)	+/- (E8)	+ (E8)	+ (E8)
	+/- (En8)	+ (En8)	+ (En8)	+/- (En8)	+/- (En8)	+/- (En8)	- (En8)	+ (En8)	+ (En8)
	+/- (P8)	+ (P8)	+ (P8)	+/- (P8)	+/- (P8)	+/- (P8)	- (P8)	+ (P8)	+ (P8)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Les propos de July en entrevue au sujet de sa perception au regard de la valeur de ses activités de lecture sont semblables à ce que sa mère dit sur elle, sauf en ce qui concerne deux activités de lecture visant à mémoriser des faits et à résoudre des problèmes. En effet, selon le témoignage de la mère, à la maison, sa fille se dit moins intéressée par ces activités que ce qu'elle a déclaré en entrevue.

Par ailleurs, des écarts entre les propos de July en entrevue et ceux de son enseignante apparaissent pour trois activités de lecture servant à mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes. Selon l'enseignante, en classe, July déclare être moins intéressée par ces activités que ce qu'elle a mentionné en entrevue.

Par ailleurs, la perception d'utilité des activités de lecture de July est élevée, et ce, pour toutes les activités mentionnées. Toutefois, elle dit trouver l'activité de lecture destinée à répondre à des questions écrites lui être plus ou moins utile. Les propos tenus par July sur l'utilité de ses activités de lecture sont cohérents avec ceux de sa mère et de son enseignante, sauf en ce qui concerne une activité de lecture servant à répondre à des questions écrites. Selon la mère et l'enseignante, les propos de July révèlent qu'elle trouve cette activité plus utile, contrairement à ce qu'elle a mentionné en entrevue.

### **La perception de July au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de July est élevée pour la plupart des activités de lecture. Peu importe l'activité, lire pour communiquer à l'oral, retenir des informations, résoudre des problèmes ou pour des raisons personnelles, July se dit capable de les accomplir. Cependant, elle perçoit sa compétence comme moyenne dans le cas des activités de lecture consistant à répondre à des questions écrites et à réaliser des travaux et des examens.

La perception qu'entretient July au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge presque en totalité avec ce que sa mère nous a mentionné sur elle. La seule différence observée entre les dires de la fille et ceux de la mère à ce sujet, concerne les deux activités de lecture visant à

réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes. En effet, la mère nous a confié qu'à la maison, July déclare être bonne dans la lecture servant à réaliser des travaux et des examens, mais moins bonne dans celle pour résoudre des problèmes, ce qui est contraire à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

July ne dit jamais qu'elle ne comprend pas une activité. Elle dit qu'elle peut réussir toutes ses activités. Elle dit toujours qu'elle est capable, elle est compétente, si tu l'entends parler, tu dirais qu'elle est une fille super, mais au fond, elle n'obtient pas de notes satisfaisantes. Elle me dit toujours qu'elle trouve tous les textes qu'elle lit très faciles pour elle. C'est seulement quand elle lit les problèmes, qu'elle dit que c'est difficile pour elle de comprendre, les textes créoles aussi parfois. C'est pour cela que je ne comprends pas, elle dit qu'elle est capable dans tout, et elle ne réussit pas. Moi, je ne la comprends pas (Parent 8, entrevue 27, P. 5, traduction libre du créole).

Nous discernons une différence de perception relative à la compétence pour des activités de lecture entre ce que July nous a déclaré en entrevue et ce que son enseignante nous a indiqué. Cette différence concerne l'activité de lecture réalisée pour résoudre des problèmes. Ainsi, l'enseignante nous a mentionné qu'à l'école, July déclare être moins bonne dans cette activité, contrairement à ce dont elle nous a parlé en entrevue.

### **La perception de contrôlabilité de July au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de July est moyenne pour la majorité des activités de lecture. Toutefois, les propos de July révèlent qu'elle a une perception de contrôlabilité élevée uniquement lors des deux activités de lecture accomplies pour des raisons personnelles (voir tableau 17).

(...) moi, je peux dire que c'est seulement quand je lis mes romans et mes histoires que je sens que je fais le choix de mes textes. Pour les autres, je sais que je dois les lire sinon, je n'aurais pas les connaissances nécessaires pour avancer. Et, je peux même échouer une autre fois, ce que je ne veux pas qui m'arrive une autre fois. Mais, c'est madame qui me dit quel texte lire chaque jour. Elle a un programme qu'elle doit suivre (July, entrevue 25 p. 10).

Les informations obtenues lors de l'entrevue de July sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture concordent avec ceux de sa mère et de son enseignante, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, des divergences sont décelées pour trois activités. Selon ces dernières, July mentionne, à la maison et à l'école, avoir son mot à

dire lors des deux activités de lecture visant à s'exprimer oralement et à s'informer sur un sujet. Sa perception de contrôlabilité est dans ce cas plus élevée que celle dont elle a parlé en entrevue. Par contre, elle mentionne à la maison avoir peu de choix lors de la réalisation de l'activité consistant à résoudre des problèmes. Elle entretient donc une perception de contrôlabilité plus faible dans le cadre de cette activité, contrairement à ce qu'elle explicité lors de l'entrevue.

#### **4.1.5.2 L'engagement cognitif et la persévérance de July dans ses neuf activités de lecture**

Les résultats en ce qui concerne l'engagement cognitif et la persévérance de July dans ses neuf activités de lecture sont présentés dans le tableau 18.

Concernant l'engagement cognitif, les résultats révèlent que July mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées être utilisées pour toutes les activités. De plus, July a indiqué « répéter les textes » pour l'activité de lecture servant à mémoriser des faits, « répéter les mots » pour celle visant à apprendre des mots de vocabulaire et « répéter les formules » pour celle servant à résoudre des problèmes. Elle déclare également « regarder les exemples » lors de l'activité de lecture servant à réaliser des travaux et des examens, et « regarder les images » dans les deux activités effectuées pour des raisons personnelles. En plus de « lire » et « relire », elle mentionne également « expliquer les textes » quant il s'agit, d'une part, des activités de lecture consistant à s'exprimer oralement, à s'informer sur un sujet et à apprendre des mots de vocabulaire et, d'autre part, des activités effectuées destinées à des raisons personnelles.

Tableau 18. L'engagement cognitif et la persévérance de July dans ses neuf activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées								
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Répondre à des Questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire le texte plusieurs fois (E8, En8, P8) -Lire les questions (E8, En8, P8)	-Lire et relire le texte (E8, En8, P8) -Lire et relire les exercices	-Lire et relire le texte (E8, En8, P8)	-Lire et relire le texte (E, En8, P8) -Répéter le texte (E8, En8, P8)	-Lire les mots (E, En8, P8) - Répéter les mots (E,8 En8, P8)	-Lire et relire les consignes (E8, En8, P8)	-Lire et relire les problèmes (E8, En8, P8) -Répéter les formules (E8, En8, P8)	-Lire et relire les textes (E8, En8, P8)	-Lire et relire les textes (E8, En8, P8)
-Stratégies cognitives : élaboration		-Expliquer le texte (E8, En8, P8)	-Expliquer aux autres (E8, En8, P8)		-Expliquer les mots à ses pairs (E8, En8, P8)			-Expliquer le texte à ses pairs (E8, En8, P8)	-Expliquer le texte à ses pairs (E8, En8, P8)
-Stratégies de gestion : Ressources matérielles					-Utiliser le dictionnaire (E8, En8, P8)			-Utiliser le dictionnaire (E8, En8, P8)	-Utiliser le dictionnaire (E8, En8, P8)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E, En8, P8)		-Poser des questions (E, En8, P8)	-Poser des questions (E, En8, P8)				-Demander des explications (E8, En8, P8)	-Demander des explications (E8, En8, P8)
-Stratégies d'évitement	-Sauter des paragraphes (En8, P8) -Ne relire que les questions faciles (En8, P8)			-Dire que c'est trop long (En8, P8) - Dire qu'elle a faim, qu'elle a mal (En8, P8) -Demander de sortir (En8, P8)		-Regarder la longueur (En8, P8) -Dire qu'elle a faim, qu'elle a mal (En8, P8)	-Dire à sa mère d'avoir tout résolu à l'école (E8, En8, P8)		
• Persévérance	-Abandonner parfois + / - (E8, En8, P8)	-Lire souvent ses textes + (E8, En8, P8)	-Lire souvent ses livres + (E8, En8, P8)	-Abandonner parfois + / - (E8, En8, P8)	-Lire souvent ses mots + (E8, En8, P8)	-Abandonner parfois + / - (E8, En8, P8)	-Abandonner parfois + / - (E8, En8, P8)	-Lire souvent ses histoires + (E8, En8, P8)	-Lire toujours ses romans + (E8, En8, P8)

Légende : E (élève), En (enseignant), P (parent), + (grande), +/ - (moyenne)

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, July dit « poser des questions » ou « demander des explications » pour des activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, raconter des histoires et à se divertir. Elle indique aussi « utiliser le dictionnaire », en plus du fait de « demander de l'aide » pour trois activités de lecture consistant à apprendre des mots de vocabulaire, raconter des histoires et à se divertir.

En entrevue, les propos de July au sujet de son engagement dans ses activités de lecture s'accordent avec ceux de sa mère et de son enseignante en ce qui concerne certaines activités. Selon la mère et l'enseignante, dans le cas des activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes, July utilise des stratégies d'évitement, ce qui est différent de ce qu'elle nous a dit en entrevue.

Si c'est un texte qu'elle juge difficile pour elle, comme les problèmes, elle vérifie la longueur, elle demande quand est ce qu'elle va finir. Elle se plaint que le travail est trop long. Elle dit que c'est difficile. Pourtant quand elle juge l'activité facile elle se met tout de suite à lire son texte sans perdre de temps (Enseignante 8, entrevue 26, p. 9).

En fait, pour les stratégies cognitives, July mentionne surtout des stratégies relatives à la répétition, soit « lire », « relire », « répéter ». « Expliquer » n'est mentionnée que pour cinq activités. Et pour les stratégies de gestion des ressources, elle dit recourir à celles concernant l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

L'analyse des données permet également de constater que July persévère dans des activités de lecture servant à s'exprimer l'oralement et à s'informer sur un sujet, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir. Pour réaliser ces activités, elle déclare « lire » souvent ou toujours. Cependant, dans les activités de lecture en vue de répondre à des questions écrites, de mémoriser des faits, de réaliser des travaux et des examens et de résoudre des problèmes, les résultats montrent que sa persévérance est moyenne.

Les propos de July au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture sont en



accord avec ceux de sa mère et de son enseignante, et ce, pour plusieurs activités. Selon ces dernières, July persévère dans plusieurs activités de lecture qu'elle réalise. Cependant, elle laisse tomber parfois celles destinées à répondre à des questions écrites mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes.

#### **4.1.5.3 La relation entre les perceptions de July dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus montrent que July réalise neuf activités de lecture l'aidant à répondre à des questions écrites, s'exprimer oralement et à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de July dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.5, annexe 4).

L'analyse révèle que la dynamique motivationnelle de July est moyennement élevée pour cinq activités de lecture destinées à s'exprimer oralement et s'informer sur un sujet, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir. July déclare être intéressée par ces activités de lecture et trouve qu'elles lui sont utiles, de même qu'elle dit se sentir capable de les réaliser. Sa perception de contrôlabilité est par ailleurs moyenne, sauf dans le cadre des deux activités de lecture effectuées pour des raisons personnelles. De plus, l'engagement cognitif se révèle moyen dans ces activités. En plus des stratégies relatives à la répétition et à la gestion des ressources, July mentionne « expliquer les textes » lors de toutes ces activités. Selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. Ainsi, une stratégie d'élaboration, « expliquer », figure dans la liste des stratégies d'apprentissage utilisées par July dans le cadre de ces activités de lecture. Cette dernière déclare persévérer dans toutes les activités de lecture susmentionnées.

La dynamique motivationnelle de July est par ailleurs moyenne pour les activités de lecture visant à mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes. Elle se dit intéressée par ces activités et les trouver également utiles. Elle déclare être bonne dans celles destinées à mémoriser des faits et à résoudre des problèmes et plus ou moins bonne dans celle aidant à réaliser des travaux et des examens. Elle a une perception de contrôlabilité moyenne pour toutes ces activités de lecture, son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle de July est moyennement faible lors des activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites. Toutefois, ses propos indiquent qu'elle a les perceptions de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité moyennes pour cette activité, alors que son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, selon les informations obtenues par les trois répondants (élève, parent et enseignante), les propos de July relatifs à ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables uniquement au regard de trois activités de lecture réalisées pour apprendre des mots de vocabulaire, raconter des histoires et se divertir. À ce sujet, les écarts se révèlent plus grands entre les propos de July et ceux de l'enseignant qu'avec ceux rapportés par sa mère. En effet, huit écarts ont été identifiés dans le cas de l'élève et de son enseignante contre sept entre les propos de la fille et ceux de sa mère. Pour l'engagement, quatre écarts ont été relevés concernant les activités de lecture dont le but est de répondre à des questions écrites, mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et résoudre des problèmes. En ce qui concerne la persévérance, les réponses des trois répondants s'accordent pour toutes les activités de lecture mentionnées.

Finalement, les résultats révèlent que July a une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne et moyennement faible, selon l'activité de lecture qu'elle mentionne réaliser.

#### **4.1.6 La dynamique motivationnelle de Maggy au regard de ses huit activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Maggy concernant sa motivation, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues fait ressortir huit activités de lecture, réalisées par Maggy, à l'école et à la maison. Comme il est indiqué dans le tableau 19, une de ces activités de lecture met l'accent sur la production écrite; une a rapport à la communication orale, deux visent la rétention d'informations, par exemple, mémoriser des faits; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème; et, enfin, deux autres visent des raisons personnelles, par exemple, lire pour raconter des histoires à ses pairs.

##### **4.1.6.1 Les perceptions de Maggy au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture**

Le tableau 19 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Maggy relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence à les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Maggy au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Maggy entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, réaliser des travaux et des examens, résoudre des problèmes ou pour des raisons personnelles, Maggy mentionne avoir de l'intérêt pour toutes ces activités. Toutefois, elle se dit plus ou moins intéressée par des activités de lecture spécifiques servant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits.

Tableau 19. Les perceptions de Maggy au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées							
	Productions écrites		Rétention d'informations		Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
Perceptions	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
Perception de la valeur des activités : intérêt	+ (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+ (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+ (E9) + (En) + (P)	+ (E9) + (En9)	+ (E9) + (En9)
Perception de la valeur des activités : utilité	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9)	+ (E9) + (En9)
Perception de sa compétence	+/- (E9) - (En9) +/- (P9)	+/- (E9) + (En9) + (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	- (E9) - (En9) - (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+ (E9) + (En9) + (P9)	+ (E9) + (En9)	+ (E9) + (En9)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	- (E9) - (En9) - (P9)	- (E9) - (En9) - (P9)	+/- (E9) +/- (En9) +/- (P9)	+ (E9) + (En9)	+ (E9) + (En9)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Les propos de Maggy en entrevue au sujet de sa perception de la valeur de ses activités sont similaires à ceux de son père et de son enseignante, sauf en ce qui concerne deux activités de lecture visant à rédiger un texte et à réaliser ses travaux et examens. En effet, selon eux, en classe et à la maison, Maggy se dit moins intéressée par ces activités que ce qu'elle nous a expliqué lors de l'entrevue.

Quand c'est le temps de lire des problèmes, ses romans et des blagues, il faut voir Maggy en classe. Elle est toute rayonnante et contente parce qu'elle dit qu'elle aime lire ces textes (...). Elle dit qu'elle les trouve très intéressants. Mais, quand il s'agit de lire un texte pour faire une rédaction ou bien des consignes pour les devoirs et les examens, elle n'est pas souvent intéressée à lire (Enseignante 9, entrevue 29, p. 4).

Par ailleurs, la perception d'utilité des activités de lecture de Maggy est élevée, et ce, pour toutes les activités. Les propos qu'elle tient sur l'utilité de ses activités de lecture sont cohérents par rapport à ce que son père et son enseignante disent d'elle en entrevue. À ce sujet, les trois répondants ont donné des réponses unanimes.

### **La perception de Maggy au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Maggy est moyenne pour plusieurs activités de lecture. Peu importe l'activité mentionnée, que ce soit lire pour produire des écrits, s'informer sur un sujet ou réaliser des travaux et des examens, Maggy dit être plus ou moins bonne dans ces activités de lecture. Elle déclare toutefois se sentir capable de réaliser des activités de lecture consistant à résoudre des problèmes, raconter des histoires et à se divertir. Enfin, elle dit être moins bonne dans l'activité de lecture visant à mémoriser des faits.

Quand je lis mes problèmes et les livres que je prends des mains de mes amies, je vois que les textes sont très faciles pour moi à comprendre. Mais, les autres textes, (...) parfois je vois qu'ils sont très difficiles pour moi à comprendre, parfois aussi, je les trouve aussi faciles pour moi, mais quand je dois mémoriser, les textes sont encore plus difficiles pour moi parce que je n'ai pas de mémoire, je ne peux pas retenir tous ces textes (Maggy, entrevue 28, p. 3).

La perception qu'entretient Maggy au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge presque en totalité avec ce que son père nous a mentionné sur elle. En effet, la seule différence discernée

entre les propos de la fille et ceux de son père à ce sujet touche la lecture visant à répondre à des questions écrites. En effet, le père nous a confié qu'à la maison, Maggy déclare être plus douée pour cette activité, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

Nous décelons deux différences de perception relative à la compétence pour des activités de lecture entre ce que Maggy déclare en entrevue et ce que son enseignante nous a indiqué. Ainsi, l'enseignante nous a mentionné que Maggy dit être moins bonne dans l'activité de lecture servant à rédiger un texte. Par contre, elle déclare être bonne dans celle visant à répondre à des questions écrites, et ce, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.

### **La perception de contrôlabilité de Maggy sur ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de Maggy est moyenne pour plusieurs activités de lecture (voir tableau 19). Les propos de Maggy indiquent qu'elle croit pouvoir choisir ses textes et avoir son mot à dire seulement dans le cadre des activités consistant à raconter des histoires et à se divertir. Sa perception de contrôlabilité est toutefois élevée lors de ces activités de lecture. Cependant, lors des activités de lecture visant à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et d'examens, Maggy déclare avoir peu de choix à faire et peu de choses à dire. Elle perçoit dans ce cas une faible contrôlabilité pour ces activités.

Les propos de Maggy sur la perception de contrôlabilité pour les activités de lecture obtenus en entrevue concordent avec ceux rapportés par son père et son enseignante d'elle, et ce, pour toutes les activités. En effet, aucun point de divergence n'a été relevé entre les dires de l'élève, ceux de son père et ceux de l'enseignante.

(...) Quand elle lit ses textes en géographie, en histoire, en sciences expérimentales, ainsi que les devoirs et les examens, elle dit qu'elle se sent obligée de lire ces textes parce qu'elle ne peut pas faire autrement, sinon, elle va être punie. Elle dit aussi qu'en plus de lire ces textes, elle doit les mémoriser. Le fait que c'est madame qui choisit tout, alors elle dit parfois qu'elle sent qu'elle n'a pas grand-chose à dire, elle fait tout simplement ce qu'on lui demande faire. Mais moi, pour bien dire je ne comprends pas ma fille. (Parent 9, entrevue 30, p. 4, traduction libre du créole).

#### **4.1.6.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Maggy dans ses huit activités de lecture**

Les résultats relatifs à l'engagement cognitif et à la persévérance de Maggy dans ses huit activités de lecture sont présentés dans le tableau 20.

Concernant l'engagement cognitif, les résultats révèlent que Maggy mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture, les stratégies cognitives et les stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées pour toutes les activités de lecture. De plus, Maggy dit « regarder le texte » et « répéter les phrases » pour l'activité de lecture servant à la mémorisation des faits et « répéter les formules » pour celle visant la résolution de problèmes.

Pour les stratégies de gestion, Maggy indique « poser des questions » et « demander des explications » pour toutes ses activités de lecture, sauf pour celle dont le but est de réaliser des travaux et des examens. Elle indique aussi « utiliser le dictionnaire », outre le fait de « demander de l'aide » pour les activités de lecture réalisées en vue de rédiger un texte, de répondre à des questions écrites, de s'informer sur un sujet, de raconter des histoires et de se divertir.

En entrevue, les propos de Maggy au sujet de son engagement dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que son père nous a déclaré avoir observé d'elle pour toutes les activités. Par ailleurs, des différences sont relevées des propos de l'enseignante pour trois activités de lecture servant à rédiger un texte, à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. En effet, selon l'enseignante, en classe, Maggy utilise également des stratégies d'évitement pour ces activités, contrairement à ce qu'elle nous a mentionné en entrevue.

Si le texte ne l'intéresse pas, elle fait tout ce qu'elle peut pour l'éviter, elle parle aux autres, les taquine, elle se couche sur la table, cherche son matériel, elle dit qu'elle a mal partout. Elle arrive à demander de sortir pour aller à la toilette même quand elle n'a rien (Enseignante 9 entrevue 29, p. 9).

Tableau 20. L'engagement cognitif et la persévérance de Maggy dans ses huit activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées							
	Productions écrites		Rétention d'informations		Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Raconter des histoires	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire le texte trois fois (E9, En9, P9)	-Lire et relire le texte plusieurs fois (E9, En9, P9) -Lire les questions (E9, En9, P9)	-Lire et relire ses manuels (E9, En9, P9)	-Lire et relire les textes (E9, P9) -Regarder le texte (E9, P9) -Répéter les phrases (E9, P9)	-Lire et relire les consignes (E9, P9)	-Lire et relire les problèmes (E9, En9, P9) -Répéter les formules (E9, En9, P9)	-Lire et relire ses textes (E9, En9, P9)	-Lire et relire ses romans (E9, En9, P9)
-Stratégies de gestion : ressources matérielles	-Utiliser le dictionnaire (E9, (En9, P9)	-Utiliser le dictionnaire (E9, (En9, P9)	-Utiliser le dictionnaire (E9, (En9, P9)				-Utiliser le dictionnaire (E9, (En9, P9)	-Utiliser le dictionnaire (E9, (En9, P9)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E9, (En9, P9)	-Demander des explications (E9, En9, P9)	-Poser des questions (E9, En9, P9)	-Poser des questions (E9, En9, P9)		-Demander des explications (E9, En9, P9)	-Poser des questions (E9, En9, P9)	-Poser des questions (E9, En9, P9)
-Stratégies d'évitement	-Chercher son matériel (En9) -Taquiner les autres (En9) -Porter plaintes (En9) - Blaguer avec ses amies (En9) -Demander la permission (En9)			-Chercher son matériel (En9) -Taquiner les autres (En9) -Porter plaintes (En9) -chercher ses amies pour blaguer (En9) -Demander de sortir (En9)	-Chercher son matériel (En9) -Taquiner les autres (En9) -Porter plaintes (En9) - Blaguer avec ses amies (En9) -Demander de sortir (En9) -Se coucher et jouer sur la table (En9)			
•Persévérance	-Abandonner parfois +/- (E9, (En9, P9)	-Lire souvent ses textes et ses questions + (E9, En9, P9)	-Lire souvent ses manuels et ses revues + (E9, En9, P9)	-Lire parfois ses textes +/- (E9, En9, P9)	-Abandonner ses travaux quand c'est difficile +/- (E9, En9, P9)	-Lire toujours ses problèmes + (E9, En9, P9)	-Lire toujours ses contes + (E9, En9)	-Lire souvent ses romans + (E9, En9)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (parent), + (grande), +/- (moyenne)



En fait, pour les stratégies cognitives, Maggy mentionne surtout des stratégies relatives à la répétition, soit « lire », « relire », « regarder », « répéter ». Quant aux stratégies de gestion des ressources, elle dit recourir à celles concernant l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

L'analyse des données permet également de constater que Maggy persévère dans des activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, à s'informer sur un sujet, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires et à se divertir. Pour réaliser ces activités, elle dit « lire » souvent ou toujours. Cependant, dans les activités de lecture visant à rédiger un texte, à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens, les résultats indiquent que sa persévérance est moyenne.

Les propos de Maggy en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ceux de son père et de son enseignante pour toutes les activités. Selon ces derniers, Maggy persévère dans la plupart des activités de lecture qu'elle réalise. Cependant, elle abandonne parfois en cours de réalisation les activités de lecture servant à rédiger un texte, à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens.

#### **4.1.6.3 La relation entre les perceptions de Maggy dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus indiquent que Maggy réalise huit activités de lecture destinées à rédiger un texte, à répondre à questions écrites, à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à raconter des histoires et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Maggy dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.6, annexe 4).

L'analyse révèle que la dynamique motivationnelle de Maggy est moyennement élevée pour trois activités de lecture dont le but est de résoudre des problèmes, de raconter des histoires et de se divertir. Maggy déclare être intéressée par ces activités

de lecture et dit qu'elle les trouve utiles. Elle dit se sentir capable de les réaliser et sa perception de contrôlabilité se révèle moyenne seulement pour l'activité servant à résoudre des problèmes. L'engagement cognitif de Maggy est faible, cette dernière mentionne utiliser uniquement des stratégies concernant la répétition « lire » « relire », « regarder » et « répéter » et la gestion des ressources humaines, « demander de l'aide » dans le cadre de la réalisation de ces activités de lecture. Or, selon le modèle de motivation utilisé dans la présente recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. Aucune stratégie de ces deux types ne figure dans la liste des stratégies d'apprentissage déclarées être utilisées par Maggy. Cependant, elle dit persévérer dans les activités de lecture susmentionnées.

La dynamique motivationnelle de Maggy est moyenne pour trois activités de lecture visant à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites et à s'informer sur un sujet. Les propos indiquent qu'elle a une perception élevée au regard de la valeur de ces activités, elle déclare être plus ou moins intéressée seulement par l'activité de lecture consistant à s'informer sur un sujet. Maggy dit se sentir plus ou moins capable dans le cadre de ces activités de lecture et elle perçoit une contrôlabilité moyenne. Son engagement se révèle faible et sa persévérance est par ailleurs moyenne dans celles-ci, sauf dans celle visant à rédiger un texte.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle de Maggy est moyennement faible lors de l'activité de lecture relative à la réalisation de travaux et examens. Toutefois, Maggy a une perception élevée au regard de la valeur de cette activité bien qu'elle dise être plus ou moins bonne et que sa perception de contrôlabilité soit moyenne. Son engagement se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Sa dynamique motivationnelle se révèle faible dans le cadre de l'activité de lecture destinée à la mémorisation des faits. Maggy mentionne avoir un intérêt moyen pour cette activité, même si elle dit qu'elle la trouve utile. Ses propos révèlent qu'elle a de faibles perceptions de compétence et de contrôlabilité et que son engagement cognitif est faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, selon les informations fournies par les trois répondants, (élève, parent, et enseignante), les propos de Maggy au sujet de ses perceptions relatives à ses activités de lecture sont stables au regard de cinq activités de lecture consistant à s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, résoudre des problèmes, raconter des histoires et à se divertir. Les écarts se révèlent par ailleurs plus grands entre les propos de Maggy et ceux rapportés par l'enseignante qu'avec ceux de son père. En effet, quatre écarts ont été relevés entre Maggy et l'enseignante contre trois entre la fille et le père. Pour l'engagement trois écarts ont été identifiés concernant les activités de lecture visant à rédiger un texte, à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. En ce qui concerne la persévérance, les réponses des trois répondants convergent pour toutes les activités de lecture mentionnées.

Les résultats indiquent que, dépendamment de l'activité de lecture mentionnée, Maggy a un portrait d'une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne, moyennement faible et faible.

#### **4.1.7 La dynamique motivationnelle de Max dans ses huit activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Max reliées à sa motivation, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues permet de faire ressortir huit activités de lecture réalisées par Max, à l'école et à la maison. Comme le tableau 21 l'indique, une de ces activités de lecture met l'accent sur la production écrite; une se rapporte à la communication orale; trois visent la rétention d'informations, par exemple s'informer sur un sujet; deux ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème et une vise des raisons personnelles.

#### **4.1.7.1 Les perceptions de Max au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture**

Le tableau 21 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Max relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence à les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Max au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Max entretient une perception élevée au regard de la valeur de toutes ses activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser des travaux et des examens, résoudre des problèmes ou pour des raisons personnelles, Max mentionne avoir de l'intérêt pour toutes ces activités.

Les propos de Max en ce qui concerne la perception de la valeur de ses activités de lecture sont semblables à ce que son père et son enseignant rapportent de lui. Selon le témoignage de ces derniers, à la maison et à l'école l'élève se dit intéressé par toutes les activités de lecture qu'il réalise.

En fait, la perception d'utilité des activités de lecture de Max est élevée, et ce, pour toutes les activités. Comme pour l'intérêt, les propos tenus par Max sur ce sujet vont dans le sens de ce que son père et son enseignant disent de lui en entrevue.

Tous mes textes me sont utiles. Je veux parler français parce qu'à l'école, en classe, on parle en français. Quand je lis des questions ou bien quand je réponds aux questions sur un texte, cela m'aide à parler français aussi (...). Ces choses-là sont utiles pour moi. Les problèmes me sont utiles parce que quand je serai grand, je serai normalien parce que je veux enseigner les sciences sociales, dans ma classe s'il y a des élèves qui ne comprennent pas les problèmes, je serai capable de les aider. À l'école c'est le directeur qui prépare les examens. Moi quand je serai enseignant c'est moi qui vais préparer mes examens. Si je comprends bien les questions que je lis maintenant, je serai capable de bien poser mes questions (Max, entrevue 13, p. 3-4).

Tableau 21. Les perceptions de Max au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées							
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème		Raisons personnelles
	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur le sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Se divertir
Perception de la valeur des activités : intérêt	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)
Perception de la valeur de l'activité : utilité	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)
Perception de sa compétence	+ (E5) + (En5) +/- (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)	+/- (E5) + (En5) + (P5)	- (E5) - (En) - (P)	+/- (E5) + (En) +/- (P5)	+ (E5) + (En) - (P5)	+ (E5) + (En5) + (P)
Perception de contrôlabilité	+/- (E5) +/- (En5) +/- (P5)	+/- (E5) +/- (En5) +/- (P5)	+/- (E5) +/- (En5) +/- (P5)	+/- (E5) +/- (En5) + (P5)	- (E5) - (En5) - (P5)	+/- (E5) +/- (En5) +/- (P5)	- (E5) + (En5) - (P5)	+ (E5) + (En5) + (P5)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

### **La perception de Max au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Max est élevée dans la plupart de ses activités de lecture. Peu importe l'activité visée, que ce soit lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser des travaux et des examens ou pour des raisons personnelles, Max déclare être bon pour accomplir ces activités. Cependant, il dit se sentir plus ou moins capable de réaliser deux activités consistant à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. Enfin, Max mentionne se sentir moins capable dans l'activité de lecture qui vise à apprendre des mots de vocabulaire.

Les mots de vocabulaire, je les lis, mais il y a des mots qui sont trop durs, je les vois difficiles pour moi. Je ne peux pas comprendre tous ces mots-là, parce qu'ils sont trop durs pour moi. Il y a des textes qui ont des mots qui sont trop difficiles pour moi, je ne peux pas les prononcer. Je ne suis pas capable (Max, entrevue 13, p. 5).

La perception qu'entretient Max au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge presque en totalité avec ce que son père nous a mentionné sur lui. En effet, les différences observées entre les propos du fils en entrevue et ceux du père à ce sujet touchent les activités de lecture visant à répondre à des questions écrites, à mémoriser des faits et à résoudre des problèmes. En effet, le père nous a confié qu'à la maison, son fils déclare être plus ou moins bon dans la lecture servant à répondre à des questions écrites, bon dans celle servant à mémoriser des faits et moins bon dans celle visant à résoudre des problèmes. Ceci est contraire à ce que Max nous a confié en entrevue.

Nous décelons deux différences de perception relative à la compétence pour des activités de lecture entre ce que Max nous a déclaré en entrevue et ce que son enseignant nous indique. Ces différences concernent les activités de lecture visant à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. Ainsi, l'enseignant nous a mentionné qu'à l'école, Max dit se sentir capable de réaliser ces activités, contrairement à ce qu'il nous a expliqué en entrevue.

Lorsqu'il lit les textes qu'il doit retenir en sciences expérimentales, en sciences sociales, je peux dire, peu importe le texte qu'il doit retenir, il dit

que c'est facile pour lui. Il répète les mêmes propos pour ses devoirs, d'ailleurs c'est facile à le voir sur son visage. Il se dit capable ce garçon, par contre quand je lui parle des mots de vocabulaire c'est différent, il dit que les termes sont trop difficiles pour lui, les mots sont trop longs qu'il ne peut même pas les prononcer. Enfin, ils racontent toute sorte d'histoire à ce sujet. Mais quant à ses romans et à ses exercices de style, il dit qu'il trouve, ces textes très faciles pour lui (Enseignant 5, entrevue 14, p. 4).

### **La perception de contrôlabilité de Max au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de Max est moyenne pour la majorité des activités de lecture (voir tableau 21). Toutefois, Max indique avoir son mot à dire dans le cadre de l'activité de lecture accomplie en vue de se divertir et dit avoir peu de choix à faire lors de l'activité servant à résoudre des problèmes. Il a donc une contrôlabilité élevée et faible respectivement dans ces deux cas.

Ah! Les problèmes, ça me donne souvent mal à la tête. Et puis, le plus souvent le maître donne les problèmes qui ont de plus grands pièges à travailler seul. Même quand je veux, ah, les règles et les formules, je suis mêlé dans ces choses. Les problèmes sont vraiment des problèmes pour moi (Max, entrevue 13, p. 5).

Les propos de Max sur la perception de contrôlabilité obtenus lors de l'entrevue concordent avec ce que son père nous a rapporté de lui, et ce, pour la plupart des activités de lecture. Toutefois, un point de divergence est identifié pour une activité de lecture concernant la mémorisation des faits. Selon le père, les propos de Max, à la maison, indiquent qu'il a une perception de contrôlabilité plus élevée que celle dont il a parlé en entrevue pour cette activité.

De même, entre ce que l'élève nous a rapporté en entrevue et ce que l'enseignant nous a dit de lui, nous avons également découvert un point de divergence pour l'activité de lecture destinée à résoudre des problèmes. L'enseignant rapporte que Max mentionne des propos montrant qu'il a une perception de contrôlabilité élevée dans le cadre de cette activité de lecture, contrairement à ce que ce dernier nous a dit en entrevue.

#### **4.1.7.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Max dans ses huit activités de lecture**

Les résultats relatifs à l'engagement cognitif et à la persévérance de Max dans ses huit activités de lecture sont présentés dans le tableau 22.

Concernant l'engagement cognitif de Max, les résultats révèlent qu'il recourt principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées être utilisées pour toutes les activités de lecture. De plus, Max déclare « regarder le titre » pour les activités de lecture servant à s'informer sur un sujet et « répéter les mots » pour celle visant à apprendre des mots de vocabulaire. Pour l'activité de lecture destinée à mémoriser des faits, en plus de « répéter le texte paragraphe par paragraphe », il mentionne aussi « expliquer ».

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, Max dit « poser des questions » ou « demander des explications » à son père, à son enseignant ou à ses pairs pour toutes les activités de lecture. Il indique aussi « utiliser le dictionnaire », en plus du fait de « demander de l'aide », pour les activités réalisées en vue de répondre à des questions écrites et de se divertir. Les propos de Max au sujet de son engagement dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que le père et l'enseignant nous ont mentionné avoir observé à son sujet pour toutes les activités de lecture.

Max est très attentif quand il lit. Il lit ses textes plusieurs fois. Il cherche à comprendre. Il réfléchit et il pose des questions. Quand il fait ses devoirs ainsi qu'aux examens, Max lit et relit les consignes (Enseignant 5, entrevue 14, p. 6).

En fait, pour les stratégies cognitives, Max mentionne surtout des stratégies concernant la répétition, soit « lire », « relire », « regarder », et « répéter ». « Expliquer », la seule stratégie cognitive utilisée par Max concernant l'élaboration, est mentionnée pour une seule activité. Quant aux stratégies de gestion des ressources, il dit recourir à celles concernant l'identification des ressources humaines « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».



Tableau 22. L'engagement cognitif et la persévérance de Max dans ses huit activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Activités de lecture mentionnées							
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations			Réalisation d'une action et résolution d'un problème	Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Apprendre des mots de vocabulaire	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire les textes (E, En5, P5) -Lire les questions (E, En5, P5)	-Lire et relire le texte (E, En5, P5) -Lire les exercices (E, En5, P5)	-Lire les textes plusieurs fois (E, En5, P5) -Regarder le titre (E, En5, P5)	-Lire le texte (E, En5, P5) -Répéter le texte paragraphe par paragraphe (E, En5, P5)	-Lire les mots (E, En5, P5) -Répéter les mots (E, En5, P5)	-Lire et relire les consignes (E, En5, P5)	-Lire et relire les problèmes (E5, En5, P5)	-Lire et relire ses romans (E5, En5, P5)
-Stratégies cognitives : élaboration				-Expliquer le texte (E, En5, P5)				
-Stratégies de gestion : ressources matérielles	-Utiliser le dictionnaire (E5, En5, P5)							-Utiliser le dictionnaire (E5, En5, P5)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E5, En5, P5)	-Poser des questions (E5, En5, P5)	-Demander des explications (E5, En5, P5)	-Demander des explications (E5, En5, P5)	-Poser des questions (E, En5, P5)	-Poser des questions (E, En5, P5)	-Demander des explications (E5, En5, P5)	-Poser des questions (E, En5, P5)
•Persévérance	-Lire toujours ses textes et ses questions + (E5, En5, P5)	-Lire toujours ses textes et ses exercices + (E5, En5, P5)	-Lire souvent ses textes + (E5, En5, P5)	-Lire ses textes régulièrement + (E5, En5, P5)	-Abandonner parfois +/- (E5, En5, P5)	-Lire toujours les consignes + (E5, En5, P5)	Laisser tomber parfois quand c'est difficile +/- (En5, P5)	Prendre ses livres chaque semaine à la bibliothèque + (E5, En5, P5)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne)

L'analyse des données permet également de constater que Max persévère dans des activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, s'exprimer à l'oral, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et se divertir. Pour réaliser ces activités de lecture, il déclare « lire » souvent, toujours, de même que régulièrement. Cependant, les résultats montrent que sa persévérance est moyenne dans les activités de lecture destinées à apprendre des mots de vocabulaire et à résoudre des problèmes.

Les propos de Max en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent pour toutes les activités avec ceux émis par son enseignant et son père. Selon ces derniers, Max persévère dans la réalisation de la plupart de ses activités de lecture. Cependant, il abandonne parfois, lorsqu'il éprouve de la difficulté, les activités consistant à apprendre les mots de vocabulaire et à résoudre des problèmes.

#### **4.1.7.3 La relation entre les perceptions de Max dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus révèlent que Max réalise huit activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Max dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (tableau 4.7, annexe 4).

L'analyse indique que la dynamique motivationnelle de Max est moyennement élevée pour quatre activités de lecture l'aidant à répondre à des questions écrites, à s'exprimer oralement et à s'informer sur un sujet et à se divertir. Max déclare être intéressé par toutes ces activités de lecture et dit les trouver utiles, de même qu'il se sent capable de les réaliser, même si sa perception de contrôlabilité est moyenne. Sa perception de contrôlabilité s'avère élevée seulement dans le cadre de l'activité servant à se divertir. L'engagement cognitif de Max est par ailleurs faible, il

mentionne avant tout utiliser des stratégies d'apprentissage concernant la répétition, « lire », « relire », « répéter », « regarder » et l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide ». Selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. Or, dans la liste des stratégies d'apprentissage que Max déclare utiliser, il ne figure qu'une seule stratégie d'élaboration, « expliquer », stratégie qui n'a été mentionnée pour aucune de ces activités. Toutefois, Max déclare persévérer dans les activités de lecture susmentionnées.

La dynamique motivationnelle de Max est par ailleurs moyenne pour les activités de lecture relatives à la mémorisation des faits et à la réalisation de travaux et d'examens. Max déclare toutefois être intéressé par ces activités et dit les trouver utiles. Il dit se sentir plus ou moins capable de les réaliser et ses propos indiquent également qu'il a une perception de contrôlabilité moyenne. Son engagement cognitif se révèle faible dans l'activité de lecture destinée à la réalisation de travaux et d'examens et moyen dans celle servant à la mémorisation des faits. Toutefois, sa persévérance se révèle grande dans le cadre de ces activités.

Par ailleurs, la dynamique motivationnelle de Max est moyennement faible lors des activités de lecture destinées à l'apprentissage des mots de vocabulaire et à la résolution de problèmes. Max s'intéresse toutefois à ces activités et dit les trouver utiles. Il déclare par ailleurs être moins bon dans l'activité de lecture traitant de l'apprentissage des mots de vocabulaire et bon dans celle relative à la résolution de problèmes. Sa perception de la contrôlabilité est aussi faible pour ces activités. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, selon les informations fournies par les trois répondants, l'élève, le parent et enseignant, les propos de Max au sujet de ses perceptions relatives à ses activités de lecture sont stables uniquement au regard de quatre activités consistant à s'exprimer oralement, à s'informer sur un sujet, à apprendre des mots de vocabulaire et à se divertir. Les écarts à ce sujet se révèlent plus grands entre les propos de Max et

ceux de son père qu'avec ceux rapportés par l'enseignant. En effet, quatre écarts ont été identifiés entre Max et son père, contre trois entre Max et l'enseignant. Aucun écart n'a été toutefois relevé pour l'engagement. En ce qui concerne la persévérance, les réponses des trois répondants convergent pour toutes les activités de lecture qui ont été mentionnées.

En somme, dans le cas de Max, les résultats révèlent une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne et moyennement faible, et ce, selon l'activité de lecture mentionnée être réalisée.

#### **4.1.8 La dynamique motivationnelle de Pascal dans ses neuf activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Pascal reliées à sa motivation à réaliser ses activités de lecture, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues permet de faire ressortir neuf activités de lecture réalisées par Pascal, à l'école et à la maison. Comme indiqué dans le tableau 22, une de ces activités de lecture met l'accent sur la production écrite; une se rapporte à la communication orale; deux visent la rétention d'informations, comme, s'informer sur un sujet; trois ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème, par exemple, se situer sur une carte et trois autres visent des raisons personnelles, par exemple, prier.

##### **4.1.8.1 Les perceptions de Pascal au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture**

Le tableau 22 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Pascal relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence à les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

Tableau 23. Les perceptions de Pascal au regard de sa motivation à réaliser ses neuf activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées								
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations		Réalisation d'une action et résolution d'un problème			Raisons personnelles	
Perceptions	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser ses travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Se situer sur une carte	Prier	Raconter des histoires
Perception de la valeur des activités : intérêt	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) +/- (P6)	+ (E6) + (En6) +/- (P6)	+ (E6) +/- (En6) +/- (P6)	- (E6) - (En6) - (P6)	+/- (E6) +/- (En6)	+ (E6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)
Perception de la valeur des activités : utilité	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)	- (E6) +/- (En6) + (P6)	+ (E6) + (En6)	+ (E6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)
Perception de sa compétence	+ (E6) +/- (En6) +/- (P6)	+ (E6) +/- (En6) + (P6)	+/- (E6) +/- (En6) + (P6)	+/- (E6) +/- (En6) + (P6)	+/- (E6) +/- (En6) +/- (6P)	- (E6) - (En6) - (P6)	+/- (E6) +/- (En6)	+ (E6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E6) +/- (En6) +/- (P6)	- (E6) +/- (En6) - (P6)	+/- (E6) +/- (En6) +/- (P6)	+/- (E6) +/- (En6) +/- (P6)	- (E6) - (En6) - (P6)	- (E6) +/- (En6) +/- (P6)	+/- (E6) +/- (En6)	+ (E6) + (P6)	+ (E6) + (En6) + (P6)

Légende : E (Élève), En (Enseignant6), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

### **La perception de Pascal au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Pascal entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations ou pour des raisons personnelles, Pascal mentionne avoir de l'intérêt pour toutes ces activités. Toutefois, il se dit plus ou moins intéressé par l'activité de lecture aidant à se situer sur des cartes, et moins intéressé par celle consistant à résoudre des problèmes.

Je suis très intéressé par mes exercices de grammaire parce qu'ils m'aident à m'exprimer en français. Je peux dire que je m'intéresse à tous les textes que j'ai lus parce qu'ils m'aident à comprendre le français. Et, pour réussir à l'école je dois comprendre le français, tout se fait en français. Si je ne comprends pas le français, je suis bloqué dans tout. Plus je lis plus je peux comprendre, mais les cartes, je ne m'intéresse pas à les lire parce que je ne les comprends pas (...) (Pascal, entrevue 16, p. 3).

Les propos de Pascal en entrevue concernant la perception de la valeur de ses activités concordent avec ce que sa mère dit de lui, sauf en qui concerne trois activités de lecture visant à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. Selon la mère, à la maison, son fils se dit moins intéressé par ces activités que ce qu'il a déclaré en entrevue.

Par ailleurs, un écart entre ce que Pascal a déclaré en entrevue et ce que l'enseignant indique sur lui apparaît pour une activité servant à réaliser des travaux et des examens. Selon le témoignage de l'enseignant, en classe, Pascal se montre moins intéressé par cette activité que ce qu'il a mentionné en entrevue dans le cadre de cette recherche.

La perception d'utilité de Pascal est par ailleurs élevée, et ce, pour la majorité des activités de lecture. Toutefois, celui-ci dit trouver l'activité de lecture destinée à la résolution de problèmes lui être moins utile.

Je peux dire que tous les textes que je lis sont utiles pour moi. Mes devoirs, mes examens, tous les exercices et toutes les questions, ils sont très utiles pour moi. Par exemple, quand j'ai un texte qui explique comment purifier l'eau. À chaque fois que je trouve de l'eau qui n'est pas propre, je sais comment rendre l'eau potable. Si je peux faire ça, c'est parce que j'ai lu le texte et j'ai compris le texte. Mais les problèmes ne sont pas utiles pour moi parce qu'ils diminuent mes notes aux examens (Pascal, entrevue 16, p. 2).

Les propos tenus par Pascal sur l'utilité de ses activités de lecture sont cohérents avec ceux tenus par sa mère et son enseignant en entrevue, sauf en ce qui concerne l'activité de lecture servant à résoudre des problèmes. Dans ce cas-ci, selon la mère, Pascal dit trouver les problèmes utiles alors que selon les propos de l'enseignant, il déclare les trouver plus ou moins utiles.

### **La perception de Pascal au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Pascal est élevée dans certaines de ses activités de lecture, que ce soit lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral ou même pour des raisons personnelles, Pascal dit se sentir capable de réaliser ces activités. Cependant, il déclare se sentir plus ou moins capable d'entreprendre les activités consistant à s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens et à se situer sur des cartes. Enfin, Pascal se dit moins bon dans l'activité destinée à résoudre des problèmes.

La perception qu'entretient Pascal au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge pour plusieurs activités avec ce que sa mère nous a mentionné sur lui. Toutefois, des différences sont décelées entre les dires du fils en entrevue et ceux de la mère, et ce, pour trois activités. La mère nous a confié qu'à la maison Pascal déclare être plus ou moins bon dans l'activité de lecture pour répondre à des questions écrites. Par contre, il dit se sentir capable de réaliser les deux activités visant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits, contrairement à ce qu'il nous a confié en entrevue.

Nous décelons par ailleurs deux différences de perception relative à la compétence pour des activités de lecture entre ce que Pascal déclare en entrevue et ce que son enseignant nous a indiqué. Ces différences concernent les activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites et à s'exprimer à l'oral. Ainsi, l'enseignant nous a mentionné qu'à l'école, Pascal déclare être moins bon dans ces activités, contrairement à ce qu'il nous a confié en entrevue.

Quand Pascal répond aux questions sur un texte, si les réponses sont dans le texte, il dit que c'est facile pour lui et qu'il est capable, mais s'il doit réfléchir

pour formuler lui-même une réponse à partir du texte qu'il a lu souvent il dit qu'il n'est pas capable. Il en est de même quand il lit ses exercices de style et de mieux-parler. Parfois, il dit qu'il est capable parfois il dit qu'il n'est pas capable (Enseignant 6, entrevue17, p. 4).

### **La perception de contrôlabilité de Pascal au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de Pascal est moyenne pour plusieurs activités de lecture. En effet, Pascal dit avoir son mot à dire et pouvoir faire des choix seulement lors de l'activité de lecture accomplie pour prier et pour raconter des histoires. Ceci explique qu'il a une perception de contrôlabilité élevée pour ces activités. En outre, sa perception de contrôlabilité est faible pour les activités de lecture l'aidant à s'exprimer oralement sur un sujet, réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes (voir tableau 23). Il déclare avoir peu de choix dans le cadre de ces activités de lecture.

Le maître veut qu'on parle en français dans la classe. C'est bien, mais pour parler en français, c'est le maître qui décide ce que je dois lire. Il choisit des règles qu'il veut qu'on étudie, il ne regarde même pas si les règles sont difficiles à apprendre. Je suis obligé de les étudier même si je ne les comprends pas. Il fait la même chose pour les problèmes, les devoirs, les examens, c'est toujours la même chose. Parfois ce qu'il donne à faire même les élèves des grandes classes ne les connaissent pas. Comment moi, un enfant peut comprendre ces choses? Il donne souvent des devoirs avec des pièges (Pascal, entrevue 16, p. 5)

Lors de l'entrevue, les propos de Pascal sur sa perception de la contrôlabilité de ses activités de lecture concordent avec ce que sa mère nous a rapporté de lui, et ce, pour plusieurs activités. Toutefois, un point de divergence est relevé pour l'activité de lecture visant à résoudre des problèmes. Selon la mère, Pascal mentionne, à la maison, avoir plus ou moins le choix dans cette activité, sa perception de contrôlabilité est donc moyenne pour cette activité, contrairement à celle dont il a parlé en entrevue.

Par ailleurs, entre ce que l'élève nous a rapporté en entrevue et ce que l'enseignant nous a dit de lui, nous avons également découvert des points de divergence pour deux activités de lecture destinées à l'expression orale et à la résolution de problèmes. Au sujet de ces activités de lecture, l'enseignant souligne que les propos de Pascal indiquent qu'il a une perception de contrôlabilité moyenne, contrairement à ce que



celui-ci a dit en entrevue.

#### **4.1.8.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Pascal dans ses neuf activités de lecture**

Les résultats relatifs à l'engagement cognitif et à la persévérance de Pascal dans ses neuf activités de lecture sont présentés dans le tableau 24.

Concernant l'engagement cognitif dans les activités de lecture, les résultats révèlent que Pascal recourt principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées être utilisées pour toutes les activités de lecture. De plus, Pascal dit « répéter les phrases » et « écrire le texte » pour l'activité de lecture servant à mémoriser des faits, il indique « répéter les formules » pour l'activité visant à résoudre des problèmes et, enfin, « répéter les noms des lieux », puis les « repérer », pour celle l'aidant à se situer sur des cartes. Pascal déclare également « expliquer les textes et les consignes » dans le cadre des activités de lecture consistant à s'informer sur un sujet, réaliser des travaux et des examens et à raconter des histoires.

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, Pascal indique « demander des explications » pour toutes les activités de lecture, sauf pour celle consistant à prier. Ses propos, en entrevue, au sujet de son engagement dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que sa mère et son enseignant nous ont dit avoir observé, sauf pour les activités qui visent à répondre à des questions écrites et à mémoriser des faits. Selon la mère et l'enseignant, Pascal utilise parfois des stratégies d'évitement pour ces activités.

En classe, il suit parfois, mais quand il doit lire ses questions et les textes qu'il doit retenir, il dit parfois qu'il a mal quelque part. Il pose des questions hors du sujet pour faire passer le temps. Parfois, il fait semblant de lire, pourtant il joue sous la table avec un autre élève. Il dit qu'il est fatigué. Ah, il donne beaucoup de problèmes pour ces textes (Enseignant 6, entrevue, 16, p.6).

Tableau 24. L'engagement cognitif et la persévérance de Pascal dans ses neuf activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Actions de lecture mentionnées								
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations		Réalisation d'une action et résolution d'un problème			Raisons personnelles	
•Engagement cognitif	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Se situer sur des cartes	Prier	Raconter des histoires
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6)	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6)	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6)	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6) -Répéter les phrases (E6, En6, P6) -Écrire le texte (E6, En6, P6)	-Lire et relire les consignes (E6, En6, P6)	-Lire et relire les problèmes (E6, En6, P6) -Répéter les formules (E6, En6, P6)	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6) -Repérer les lieux indiqués sur la carte et les répéter (E6, En6, P6)	-Lire le texte (E6, En6, P6)	-Lire et relire le texte (E6, En6, P6)
-Stratégies cognitives : élaboration			-Expliquer le texte (E6, En6, P6)		-Expliquer les consignes (E6, En6, P6)				-Expliquer le texte (E6, En6, P6)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Demander des explications (E6, En6, P6)	-Demander des explications (E6, En6)	-Demander des explications (E6, En6)	-Demander des explications (E6, En6)	-Demander des explications (E6, En6)	-Demander des explications (E6, En6)	-Demander des explications (E6, En6)		-Demander des explications (E6, En6)
-Stratégies d'évitement	-Jouer sous la table (En6, P6) -Laisser passer le temps (En6, P6)			-Faire semblant de lire (En6, P6) -Dire qu'il est fatigué, qu'il a mal (En6, P6) -Demander de jouer (P6)					
•Persévérance	-Lire parfois ses textes +/- (E6, En6, P6)	-Lire souvent ses textes + (E6, En6, P6)	-Abandonner parfois +/- (E6, En6, P6)	-Abandonner parfois +/- (E6, En6, P6)	-Lire souvent les consignes + (E6, En6, P6)	-Lire parfois les problèmes +/- (E6, En6, P6)	-Lire parfois les textes +/- (E6, En6)	-Lire souvent ses prières + (E6, P6)	-Lire souvent les histoires + (E6, En6, P6)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (grande), +/- (moyenne)

En effet, pour les stratégies cognitives, Pascal mentionne recourir surtout à des stratégies relatives à la répétition, soit « lire », « relire », « répéter » et « écrire ». Et, pour les stratégies de gestion des ressources, il dit recourir le plus souvent à celle concernant l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide ».

L'analyse des données permet aussi de constater que Pascal persévère dans des activités de lecture servant à s'exprimer à l'oral, réaliser des travaux et des examens, à prier et à raconter des histoires. Pour réaliser ces activités, il déclare « lire » souvent. Cependant, dans les activités destinées à répondre à des questions écrites, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, résoudre des problèmes et à se situer sur des cartes, les résultats révèlent que sa persévérance est moyenne.

Les propos de Pascal en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ce que sa mère et son enseignant nous ont dit de lui, et ce, pour toutes les activités. Selon les propos de ces derniers, mère et enseignant, Pascal persévère dans certaines activités de lecture, mais il abandonne parfois certaines en cours de réalisation.

#### **4.1.8.3 La relation entre les perceptions de Pascal dans ses neuf activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus montrent que Pascal réalise neuf activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, s'exprimer à l'oral, à s'informer sur un sujet, mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à se situer sur des cartes, à prier et à raconter des histoires. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Pascal dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.8, annexe 4).

La dynamique motivationnelle de Pascal est moyennement élevée pour deux activités de lecture servant à prier et à raconter des histoires. Les propos de Pascal révèlent qu'il a les trois perceptions élevées dans le cadre de ces activités. Son engagement est cependant faible dans l'activité servant à prier et moyen dans celle destinée à raconter des histoires. Pascal mentionne le plus souvent utiliser des stratégies d'apprentissage

relatives à la répétition « lire », « relire », « répéter » et à l'identification des ressources humaines « demander de l'aide ». Selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. La seule stratégie d'élaboration figurant dans la liste des stratégies d'apprentissage que Pascal déclare utiliser, « expliquer » n'a été mentionnée que pour l'activité servant à raconter des histoires. Toutefois, il dit persévérer dans ces deux activités de lecture.

Sa dynamique motivationnelle est moyenne pour les activités de lecture visant à répondre à des questions écrites, s'exprimer oralement sur un sujet, s'informer sur un sujet, mémoriser des faits et à réaliser des travaux et des examens. D'une part, Pascal déclare être intéressé par ces activités et les trouver utiles, d'autre part, il dit se sentir plus ou moins capable de les réaliser. Il mentionne être bon seulement pour les activités de lecture servant à répondre à des questions écrites et à s'exprimer sur un sujet. Les résultats indiquent que Pascal perçoit la contrôlabilité de ces activités comme moyenne. Par ailleurs, celle-ci est faible pour les activités de lecture destinées à s'exprimer oralement sur un sujet et à réaliser des travaux et d'examens. Son engagement cognitif se révèle moyen lors des activités servant à s'informer sur un sujet, réaliser des travaux et des examens; il est par ailleurs faible dans le cadre de celles destinées à répondre à des questions écrites, à s'exprimer à l'oral et à mémoriser des faits. Toutefois, la persévérance de Pascal se révèle moyenne, sauf en ce qui concerne les activités de lecture visant à s'exprimer oralement sur un sujet et à réaliser des travaux et des examens.

La dynamique motivationnelle de Pascal est par ailleurs moyennement faible dans le cadre de l'activité de lecture l'aidant à se situer sur des cartes. Pascal mentionne un intérêt moyen dans le cadre de cette activité et les résultats indiquent qu'il a de faibles perceptions de compétence et de contrôlabilité, bien qu'il dise la trouver utile. Son engagement cognitif est faible et sa persévérance, moyenne.

Sa dynamique motivationnelle paraît faible lors de l'activité de lecture destinée à la résolution de problèmes. Ses propos révèlent d'ailleurs qu'il entretient de faibles

perceptions pour cette activité. Son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, selon les informations obtenues par les trois répondants, (élève, parent et enseignant), les propos de Pascal concernant ses perceptions pour ses activités de lecture sont stables au regard de quatre activités destinées à répondre à des questions écrites, se situer sur des cartes, à prier et à raconter des histoires. Les écarts se révèlent plus grands entre les propos de Pascal et ceux de la mère qu'avec ceux de l'enseignant. En effet, huit écarts ont été constatés dans le cas du fils et de la mère contre six dans le cas de l'élève et de l'enseignant. Aucun écart n'a été identifié pour l'engagement. Il en est de même pour la persévérance.

En fait, dépendamment de l'activité de lecture mentionnée être réalisée, les résultats indiquent que Pascal a une dynamique motivationnelle moyennement élevée, moyenne, moyennement faible et faible.

#### **4.1.9 La dynamique motivationnelle de Sherlyne dans ses huit activités de lecture**

Dans les prochaines sections, chacune des perceptions de Sherlyne reliées à sa motivation, de même que son engagement et sa persévérance seront analysés. Ces informations permettront de préciser sa dynamique motivationnelle.

L'analyse des entrevues permet de fait ressortir huit activités de lecture réalisées par Sherlyne, à la fois à l'école et à la maison. Comme indiqué dans le tableau 25, une de ces activités de lecture met l'accent sur la production écrite; une se rapporte à la communication orale; deux visent la rétention d'informations, par exemple, mémoriser des faits; trois ciblent la réalisation d'une action et la résolution d'un problème, par exemple, réaliser des travaux et des examens, et une vise des raisons personnelles.

#### **4.1.9.1 Les perceptions de Sherlyne au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture**

Le tableau 25 présente les résultats obtenus au sujet des perceptions de Sherlyne relatives (1) à la valeur de ses activités de lecture, (2) à sa compétence pour les accomplir et (3) à la contrôlabilité de ces mêmes activités.

##### **La perception de Sherlyne au regard de la valeur de ses activités de lecture**

Sherlyne entretient une perception élevée au regard de la valeur de plusieurs activités de lecture. Qu'il s'agisse de lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, retenir des informations, réaliser des travaux et résoudre des problèmes ou pour des raisons personnelles, Sherlyne mentionne avoir de l'intérêt pour toutes ces activités. Toutefois, elle se déclare moins intéressée par l'activité de lecture servant à résoudre des problèmes.

Les propos de Sherlyne en entrevue concernant la perception de la valeur de ses activités de lecture sont semblables à ce que sa tante dit sur elle. Selon cette dernière, à la maison, sa nièce se dit intéressée par toutes les activités de lecture qu'elle réalise.

Sherlyne dit qu'elle est très intéressée par la lecture de ses textes. Et moi, je peux dire que je suis témoin de l'intérêt qu'elle porte pour la lecture. En sortant de l'école, on n'a pas besoin de la réprimander. Elle prend ses livres, elle lit ses devoirs et tous les autres textes que madame X lui demande de lire à la maison (Parent 1, entrevue 3, p. 3, traduction libre du créole).

Par ailleurs, un écart entre les propos entendus de Sherlyne en entrevue et ce que son enseignante indique sur elle apparaît pour l'activité de lecture dont le but est de résoudre des problèmes. En effet, selon l'enseignante, en classe, Sherlyne déclare être plus intéressée par cette activité que ce qu'elle a dit en entrevue.

Tableau 25. Les perceptions de Sherlyne au regard de sa motivation à réaliser ses huit activités de lecture

Sources de la motivation	Activités de lecture mentionnées							
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'informations		Réalisation d'une action et résolution d'un problème			Raisons personnelles
Perceptions	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser des travaux et examens	Résoudre des problèmes	Se situer sur des cartes	Se divertir
Perception de la valeur des activités : intérêt	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	- (E1) + (En1) - (P1)	+ (E1) + (En1)	+ (E1) + (En1) + (P1)
Perception de la valeur des activités : utilité	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	- (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1)	+ (E1) + (En1) + (P1)
Perception de sa compétence	+ (E1) +/- (En1) - (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+ (E1) + (En1) + (P1)	+/- (E1) +/- (En1) +/- (P1)	+/- (E1) +/- (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1)	+ (E1) + (En1) + (P1)
Perception de la contrôlabilité	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	+/- (E1) + (En1) +/- (P1)	- (E1) + (En1) - (P1)	+/- (E1) + (En1)	+ (E1) + (En1) + (P1)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (élevée), +/- (moyenne), - (faible)

Par ailleurs, la perception d'utilité de Sherlyne est élevée, et ce, pour plusieurs activités de lecture. Toutefois, Sherlyne dit trouver moins utile l'activité destinée à la résolution de problèmes. De plus, ses propos sur l'utilité de ses activités de lecture sont cohérents avec ceux de sa tante et de son enseignante, sauf en ce qui concerne l'activité de lecture traitant de la résolution de problèmes. Selon ces dernières, les dires de Sherlyne indiquent qu'elle a une perception d'utilité élevée pour cette activité de lecture, contrairement aux propos mentionnés en entrevue.

Elle me dit toujours que tous les textes qu'elle lit sont utiles pour elles. À chaque fois qu'elle lit un texte, elle découvre de nouvelles choses. Tu vois par exemple, pour les problèmes, parfois elle me dit que les problèmes l'aident à réfléchir et à se concentrer (Enseignante 1, entrevue 2, p. 3).

### **La perception de Sherlyne au regard de sa compétence dans ses activités de lecture**

Les résultats indiquent que la perception de compétence de Sherlyne est élevée pour certaines activités consistant à lire pour produire des écrits, communiquer à l'oral, s'informer sur un sujet et pour des raisons personnelles, Sherlyne déclare se sentir capable de réaliser ces activités. Cependant, la perception de sa compétence est moyenne pour des activités de lecture visant à mémoriser des faits, réaliser des travaux et des examens, résoudre des problèmes et à se situer sur des cartes. Elle dit se sentir plus ou moins capable lors de la réalisation de ces activités de lecture.

Quand je lis les problèmes parfois, je ne vois rien et je ne comprends rien tellement ils sont difficiles pour moi. C'est la même chose pour les devoirs et les examens, parfois je les trouve faciles pour moi parfois aussi je les vois très difficiles. Parfois, je ne peux pas comprendre les consignes, je ne suis pas capable (...) (Sherlyne, entrevue 1, p. 4).

La perception qu'entretient Sherlyne au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture, telle que nous l'avons obtenue en entrevue, converge presque en totalité avec ce que sa tante nous a mentionné sur elle. En effet, la seule différence notée entre les propos de la fille en entrevue et ceux de sa tante touche l'activité visant à répondre à des questions écrites. En effet, la tante nous a confié qu'à la maison, Sherlyne déclare être moins bonne dans cette activité, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue.



Elle dit toujours qu'elle n'est pas capable de répondre aux questions qui sont posées dans les textes parce qu'elles sont très difficiles pour elle. Elle dit qu'elle ne comprend pas les textes sur lesquels elle est questionnée non plus (...) (Parent 1, entrevue 3, p. 3 traduction libre du créole).

Nous décelons par ailleurs trois différences de perception de compétence au regard des activités de lecture entre les dires de Sherlyne en entrevue et ceux de son enseignante. Ainsi, l'enseignante nous a mentionné qu'à l'école, Sherlyne dit se sentir plus ou moins capable d'accomplir l'activité de lecture consistant à répondre à des questions écrites, contrairement à ce qu'elle nous a confié en entrevue. Par contre, elle se dit se sentir réellement douée dans celles servant à résoudre des problèmes et à se situer sur des cartes.

### **La perception de contrôlabilité de Sherlyne au regard de ses activités de lecture**

La perception de contrôlabilité de Sherlyne est moyenne pour la majorité des activités de lecture (voir tableau 25). Sherlyne dit toutefois avoir son mot à dire et choisir ses textes lors de l'activité de lecture destinée à se divertir. Dans le cas de cette activité, sa perception de contrôlabilité est élevée. Elle est cependant faible pour l'activité de lecture servant à résoudre des problèmes puisqu'elle mentionne avoir peu de choix à faire et ne pas avoir grand-chose à dire.

Une fois que madame x a fini de choisir ses problèmes, qu'est-ce que j'ai à dire ? Même je les vois difficiles, si je ne peux pas les faire, je n'ai qu'à les laisser (...). Et, comme élève, je n'ai rien à dire, c'est elle qui décide quels problèmes que je dois faire (Sherlyne, entrevue 1, p. 4).

Les propos de Sherlyne obtenus lors de l'entrevue concernant la perception de contrôlabilité pour ses activités de lecture concordent avec ce que sa tante nous a rapporté d'elle, et ce, pour toutes les activités. Aucun point de divergence n'a été en effet relevé.

Par ailleurs, nous avons aussi découvert des divergences entre ce que l'élève nous a rapporté en entrevue et ce que l'enseignante nous a déclaré pour toutes les activités, sauf celle destinée à se divertir. En effet, l'enseignante nous souligne que les propos tenus par Sherlyne indiquent que celle-ci a une perception de contrôlabilité élevée, contrairement à ce qu'elle a explicité à travers ses dires en entrevue.

#### **4.1.9.2 L'engagement cognitif et la persévérance de Sherlyne lors de ses huit activités de lecture**

Les résultats concernant l'engagement cognitif et la persévérance de Sherlyne dans ses huit activités de lecture sont présentés dans le tableau 26.

Concernant l'engagement cognitif, les résultats révèlent que Sherlyne mentionne recourir principalement à deux types de stratégies d'apprentissage dans la réalisation de ses activités de lecture : des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources. Dans le cas des stratégies cognitives, « lire » et « relire » ont été mentionnées pour toutes les activités de lecture. De plus, Sherlyne dit « répéter les paragraphes » pour l'activité de lecture servant à la mémorisation des faits, et « répéter les formules » dans le cas de celle visant la résolution de problèmes.

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, Sherlyne déclare « poser des questions » ou « demander des explications » pour toutes les activités de lecture. Elle indique aussi « utiliser le dictionnaire », en plus du fait de « demander de l'aide » pour les activités réalisées en vue de répondre à des questions écrites, de s'exprimer à l'oral, de mémoriser des faits et de se divertir. Les propos de Sherlyne en entrevue, au sujet de son engagement dans ses activités de lecture, s'accordent avec ce que sa tante et son enseignante nous ont déclaré avoir observé d'elle pour toutes les activités.

Quand Sherlyne lit un texte et elle voit qu'elle ne comprend pas elle le relit plusieurs fois, ensuite elle demande des explications. Elle cherche souvent quelqu'un pour lui expliquer ce qu'elle ne comprend pas dans un texte (Enseignante 1, entrevue 2, p. 6).

En effet, pour les stratégies cognitives, Sherlyne mentionne surtout des stratégies relatives à la répétition, soit « lire », « relire » et « répéter ». Quant aux stratégies de gestion des ressources, elle recourt à celles relatives à l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide, et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

Tableau 26. L'engagement cognitif et la persévérance de Sherlyne dans ses huit activités de lecture

Conséquences sur l'apprentissage	Actions de lecture mentionnées							Raisons personnelles
	Productions écrites	Communication orale	Rétention d'information		Réalisation d'une action et résolution d'un problème			
•Engagement cognitif	Répondre à des questions écrites	S'exprimer oralement sur un sujet	S'informer sur un sujet	Mémoriser des faits	Réaliser des travaux et des examens	Résoudre des problèmes	Se situer sur des cartes	Se divertir
-Stratégies cognitives : répétition	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1) -Lire et relire les questions (E1, En1, P1)	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1)	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1)	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1) -Répéter les paragraphes (E1, En1, P1)	-Lire et relire les consignes (E1, En1, P1)	-Lire et relire les problèmes (E1, En1, P1) -Répéter les formules (E1, En1, P1)	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1)	-Lire et relire le texte (E1, En1, P1)
-Stratégies de gestion : ressources matérielles	-Utiliser le dictionnaire (E1, En1, P1)	-Utiliser le dictionnaire (E1, En1, P1)		-Utiliser le dictionnaire (E1, En1, P1)				-Utiliser le dictionnaire (E1, En1, P1)
-Stratégies de gestion : ressources humaines	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Poser des questions (E1, En1, P1) -Demander des explications (E1, En1, P1)	-Demander des explications (E1, En1, P1)	-Demander des explications (E1, En1, P1)
•Persévérance	-Lire parfois ses textes et ses questions +/- (E1, En1, P1)	-Lire régulièrement ses textes + (E1, En1, P1)	-Lire ses textes chaque jour + (E1, En1, P1)	-Lire ses textes chaque jour + (E1, En1, P1)	-Lire toujours ses consignes + (E1, En1, P1)	-Lire parfois ses problèmes +/- (E1, En1, P1)	-Lire souvent ses cartes + (E1, En1)	-Lire régulièrement ses romans + (E1, En1, P1)

Légende : E (Élève), En (Enseignant), P (Parent), + (grande), +/- (moyenne)

L'analyse des données permet également de constater que Sherlyne persévère dans la quasi-totalité des activités de lecture qu'elle entreprend. Pour les réaliser, elle indique « lire » souvent, régulièrement ou chaque jour. Cependant, les résultats montrent que sa persévérance est moyenne dans deux activités de lecture visant à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes.

Les propos de Sherlyne en entrevue au sujet de sa persévérance dans ses activités de lecture s'accordent avec ceux de sa tante et de son enseignante pour toutes les activités. Selon ces dernières, tante et enseignante, Sherlyne persévère dans la plupart des activités de lecture. Cependant, il arrive parfois qu'elle abandonne, en cours de réalisation, les activités de lecture servant à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes.

#### **4.1.9.3 La relation entre les perceptions de Sherlyne dans ses activités de lecture, son engagement cognitif et sa persévérance**

Les résultats obtenus indiquent que Sherlyne réalise huit activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, à s'exprimer à l'oral, à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens, à résoudre des problèmes, à se situer sur des cartes et à se divertir. Afin d'explorer le lien entre les perceptions de Sherlyne dans ses activités de lecture, son engagement et sa persévérance, une synthèse des résultats est présentée (voir tableau 4.9, annexe 4).

L'analyse révèle que la dynamique motivationnelle de Sherlyne est moyennement élevée pour trois activités de lecture destinées à s'exprimer oralement, à s'informer sur un sujet et à se divertir. Sherlyne déclare être intéressée par ces activités, elle dit les trouver utiles et se sentir capable de les réaliser. Toutefois, elle perçoit plus ou moins la contrôlabilité pour ces activités, elle indique avoir son mot à dire seulement dans le cadre de l'activité de lecture servant à se divertir. Ceci explique qu'elle maintient une perception de contrôlabilité élevée lors de cette activité. Cependant, l'engagement cognitif de Sherlyne se révèle faible. Cette dernière mentionne le plus souvent utiliser des stratégies d'apprentissage relatives à la répétition, « lire », « relire » et « répéter » et à l'identification des ressources humaines, « demander de

l'aide », et matérielles, « utiliser le dictionnaire ». Or, selon le modèle de motivation utilisé dans cette recherche, l'élève doit recourir à des stratégies d'élaboration et d'organisation pour s'engager cognitivement dans une activité. Aucune stratégie de ces deux catégories ne figure dans les stratégies d'apprentissage mentionnées être utilisées par Sherlyne. Toutefois, elle dit persévérer dans ces trois activités de lecture.

Sa dynamique motivationnelle est moyenne pour les activités de lecture visant à répondre à des questions écrites, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens et à se situer sur des cartes. Sherlyne déclare être intéressée par ces activités et les trouver utiles, bien qu'elle dise être plus ou moins bonne pour les accomplir. Elle dit se sentir capable de réaliser seulement l'activité de lecture servant à répondre à des questions écrites. Ses propos révèlent qu'elle perçoit une contrôlabilité moyenne pour ces activités et que son engagement cognitif est faible. Sa persévérance est cependant grande dans toutes ces activités de lecture, excepté dans celle servant à répondre à des questions écrites.

La dynamique motivationnelle de Sherlyne est par ailleurs faible pour l'activité de lecture destinée à la résolution de problèmes. Ses propos indiquent qu'elle entretient de faibles perceptions au regard de la valeur et de la contrôlabilité de cette activité de lecture, bien qu'elle se dise plus ou moins capable de la réaliser. De plus, son engagement cognitif se révèle faible et sa persévérance, moyenne.

Cependant, selon les informations obtenues par les répondants (élève, parent et enseignante), les propos de Sherlyne au sujet de ses perceptions pour ses activités de lecture sont cohérents uniquement au regard de l'activité réalisée pour se divertir. Les écarts se révèlent plus grands entre les dires de Sherlyne et ceux de son enseignante qu'avec ceux de sa tante. Entre Sherlyne et l'enseignante, 13 écarts ont été relevés contre seulement deux entre la fille et la tante. En ce qui concerne l'engagement et la persévérance, les réponses des trois répondants concordent pour toutes les activités de lecture mentionnées.

## **4.2 Les résultats des analyses intersites**

Dans cette deuxième partie de l'analyse, la dynamique motivationnelle sera présentée pour chacune des activités de lecture mentionnées par tous les élèves ou par la plupart d'entre eux (plus 50 %). Ces résultats sont en relation avec le troisième sous-objectif de la recherche relatif à l'exploration du lien entre les perceptions des élèves dans leurs activités de lecture, leur engagement et leur persévérance.

Les résultats permettent de constater que cinq activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens et à résoudre des problèmes ont été rapportées être réalisées par tous les élèves. Quatre autres activités consistant à s'exprimer oralement sur un sujet, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir ont été mentionnées par la majorité d'entre eux. La plupart de ces activités sont en lien avec différents domaines d'apprentissage, notamment le français, le créole, les sciences humaines et les sciences naturelles. Celles-ci sont regroupées par catégories; une synthèse des résultats est présentée pour chacune de ces activités de lecture.

### **4.2.1 La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors d'une activité de lecture relative à la production écrite**

En contexte de production écrite, dans le cadre de l'activité de lecture visant à « répondre à des questions écrites » (voir tableau 27), sept élèves sur neuf présentent le portrait d'une dynamique motivationnelle moyenne. Elle est semblable pour certains d'entre eux et varie pour d'autres. Pascal et Sherlyne présentent un même profil. Dane, Jean et Max se ressemblent, mais diffèrent dans la perception de contrôlabilité, tout comme Flore et Maggy dans la persévérance. Deux d'entre eux, Annie et July, ont par ailleurs une dynamique moyennement faible, mais semblable en termes de perception de contrôlabilité, d'engagement cognitif et de persévérance. Cette dynamique se révèle plus élevée dans le cas de Max et plus faible dans le cas de July.

Tableau 27. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « répondre à des questions écrites »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	-	+ / -	-	+ / -
Dane	+	+	+	-	-	+ / -
Flore	+	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
Jean	+	+	+	+	-	+ / -
July	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -	-	+ / -
Maggy	+	+	+ / -	+ / -	-	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+ / -

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

#### 4.2.2 La dynamique motivationnelle de huit élèves lors d'une activité de lecture relative à la communication orale

En contexte de communication orale, lors de l'activité de lecture servant à « s'exprimer oralement sur un sujet », la quasi-totalité des élèves (7/8) présente une dynamique motivationnelle moyennement élevée (voir tableau 28). Cette dynamique se révèle identique entre Annie, Dane, Flore, Max et Sherlyne. July se distingue de ces derniers dans l'engagement et Jean, dans la perception de contrôlabilité. Elle paraît par ailleurs moyenne dans le cas de Pascal qui se différencie des autres au niveau de la contrôlabilité; celui-ci présente également la dynamique la plus faible. Celle-ci est plus élevée chez Jean.

Tableau 28. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « s'exprimer oralement sur un sujet »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	-	+
Jean	+	+	+	+	-	+
July	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+	-	-	+
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

### 4.2.3 La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de trois activités de lecture en contexte de rétention d'informations

Dans ce contexte de lecture, deux activités, « s'informer sur un sujet » et « mémoriser des faits » ont été identifiées pour tous les cas d'élèves et une autre, « apprendre des mots de vocabulaire », pour six d'entre eux.

Dans le cadre de l'activité de lecture visant à « s'informer sur un sujet » (voir tableau 29), les résultats indiquent une dynamique motivationnelle moyennement élevée pour la majorité des élèves (8/9). Annie, Flore, Max et Sherlyne présentent un profil identique. Maggy et Pascal se rapprochent dans les perceptions, sauf en ce qui concerne l'intérêt, et diffèrent dans l'engagement et la persévérance. Jean et July se ressemblent, mais ils se distinguent dans leur perception de contrôlabilité; ces derniers présentent la dynamique la plus élevée. Celle-ci se révèle moyenne dans le cas de Pascal.

Tableau 29. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « s'informer sur un sujet »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	-	+
Jean	+	+	+	+	+ / -	+
July	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Maggy	+ / -	+	+ / -	+ / -	-	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+ -	+ / -	+ / -	+ / -
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

Lors de l'activité de lecture servant à « mémoriser des faits » (voir tableau 30), les résultats révèlent que quatre élèves présentent une dynamique motivationnelle moyennement élevée. Deux des quatre, Annie et Dane, sont animées d'une même dynamique. Flore se distingue de ces dernières par rapport à l'engagement et Jean se rapproche d'elle uniquement en termes de perceptions de la valeur de l'activité et de



compétence. Quatre autres ont une dynamique motivationnelle moyenne et se ressemblent, sauf en ce qui concerne la perception de compétence pour July et l'engagement pour Max. July et Pascal s'apparentent également en ce qui concerne l'engagement, tout comme Max et Sherlyne. Cette dynamique motivationnelle se révèle par ailleurs plus élevée pour Jean et plus faible dans le cas de Maggy.

Tableau 30. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture servant à « mémoriser des faits »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Jean	+	+	+	+	+ / -	+ / -
July	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Maggy	+ / -	+	-	-	-	+ / -
Max	+	+	+ / -	+ / -	+ / -	+
Pascal	+	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
Sherlyne	+	+	+ / -	+ / -	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

En ce qui a trait à l'activité de lecture demandant d'« apprendre des mots de vocabulaire » (voir tableau 31), les résultats indiquent que dans trois cas, la dynamique motivationnelle paraît moyennement élevée. Elle est identique pour Annie et July, lesquelles se distinguent de Flore par rapport à l'engagement. Pour deux élèves, Jean et Max, celle-ci est moyennement faible et différente, sauf en termes d'utilité et d'engagement. Elle est moyenne concernant Dane qui a par ailleurs les mêmes perceptions qu'Annie, July, Flore et July. Cette dynamique se révèle plus élevée chez Flore et plus faible chez Max.

Tableau 31. La dynamique motivationnelle de six élèves lors de l'activité de lecture demandant d'« apprendre des mots de vocabulaire »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Flore	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Jean	+ / -	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
July	+	+	+	+ / -	-	+
Max	+	+	-	-	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

#### 4.2.4 La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de deux activités de lecture concernant la réalisation d'une action et la résolution d'un problème

Dans ce contexte, deux activités de lecture destinées à « réaliser des travaux et des examens » et à « résoudre des problèmes » ont été indiquées pour tous les élèves.

Lors de l'activité de lecture aidant à « réaliser des travaux et des examens » (voir tableau 32), six élèves sur neuf présentent un profil d'une dynamique motivationnelle moyenne. Flore et Max ont une même dynamique. Jean et July diffèrent dans la perception de contrôlabilité, tout comme Pascal et Sherlyne dans la perception de contrôlabilité et l'engagement. Dans le cas d'Annie, de Dane et de Maggy, cette dynamique paraît moyennement faible. Annie et Dane présentent un profil indifférencié se rapprochant de celui de Maggy, à l'exception de la persévérance. Flore, Jean et Max présentent la dynamique la plus élevée et celle-ci est plus faible en pour Maggy.

Tableau 32. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture destinée à « réaliser des travaux et des examens »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+ / -	-	-	+
Dane	+	+	+ / -	-	-	+
Flore	+	+	+ / -	+ / -	-	+
Jean	+	+	+ / -	+	-	+ / -
July	+	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
Maggy	+	+	+ / -	-	-	+ / -
Max	+	+	+ / -	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+ / -	-	+ / -	+
Sherlyne	+	+	+ / -	+ / -	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

Lors de l'activité de lecture ciblant la « résolution de problèmes » (voir tableau 33), quatre élèves ont un profil d'une dynamique motivationnelle moyennement faible et relativement variée. Dane s'apparente à Max, sauf en ce qui concerne la perception de compétence; Jean et Sherlyne se différencient par rapport aux perceptions de la valeur de l'activité et de compétence. Dans trois autres cas, cette dynamique est moyennement faible et apparemment semblable pour les élèves. Flore et Pascal se rapprochent, sauf en termes d'utilité, et Annie se distingue d'eux seulement pour l'intérêt. Celle-ci paraît cependant moyenne pour July et moyennement élevée pour Maggy; ces dernières se distinguent également dans la persévérance. Maggy présente par ailleurs la dynamique la plus élevée et Pascal, celle la plus faible.

Tableau 33. La dynamique motivationnelle de neuf élèves lors de l'activité de lecture visant à « résoudre des problèmes »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+ / -	+ / -	-	-	-	+ / -
Dane	+	+	-	-	-	+ / -
Flore	-	+	-	-	-	+ / -
Jean	+ / -	+	-	+ / -	-	+ / -
July	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Maggy	+	+	+	+ / -	-	+
Max	+	+	+	-	-	+ / -
Pascal	-	-	-	-	-	+ / -
Sherlyne	-	-	+ / -	+ / -	-	+ / -

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

#### 4.2.5 La dynamique motivationnelle des neuf élèves lors de deux activités de lecture en contexte de raisons personnelles

Finalement, en contexte de raisons personnelles deux activités de lecture aidant à « raconter des histoires » (7/9) et à « se divertir » (8/9) ont été mentionnées être réalisées par la majorité des élèves.

Pour l'activité aidant à « raconter des histoires » (voir tableau 34), tous les élèves ont une dynamique motivationnelle moyennement élevée. Annie, Flore et Maggy présentent une dynamique similaire, de même que Dane Jean, July et Pascal pour lesquels, celle-ci paraît plus élevée.

Tableau 34. La dynamique motivationnelle de sept élèves lors de l'activité de lecture visant à « raconter des histoires »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+	-	+
Dane	+	+	+	+	+ / -	+
Flore	+	+	+	+	-	+
Jean	+	+	+	+	+ / -	+
July	+	+	+	+	+ / -	+
Maggy	+	+	+	+	-	+
Pascal	+	+	+	+	+ / -	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

Dans le cadre de l'activité de lecture aidant à « se divertir », comme l'indique le tableau 34, la totalité des élèves présente une dynamique motivationnelle moyennement élevée. Dane et July présentent une dynamique identique tout comme Flore, Jean, Maggy, Max et Sherlyne. Elle se révèle plus élevée pour Dane et July et plus faible dans le cas d'Annie

Tableau 35. La dynamique motivationnelle de huit élèves lors de l'activité de lecture aidant à « se divertir »

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+	+ / -	+
Flore	+	+	+	+	-	+
Jean	+	+	+	+	-	+
July	+	+	+	+	+ / -	+
Maggy	+	+	+	+	-	+
Max	+	+	+	+	-	+
Sherlyne	+	+	+	+	-	+

Légende : + (Perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

En résumé, étant donné le faible engagement cognitif des élèves, la dynamique motivationnelle de ces élèves n'est élevée dans aucune activité de lecture mentionnée. Il est donc possible de remarquer que le portrait de cette dynamique diffère d'une activité à l'autre. De plus, selon le portrait présenté par chacun des élèves, le groupe peut être subdivisé en plusieurs sous-groupes, (1) Annie, Dane, et Flore ont une dynamique plus élevée, (2) Jean, July et Max montrent une dynamique moins élevée que celle présentée par les trois premiers, (3) Sherlyne, Maggy et Pascal présentent chacun une dynamique différente tout en considérant celle de Pascal comme étant la plus faible.

Enfin, la plupart des élèves présentent une dynamique motivationnelle moyennement élevée pour cinq activités de lecture destinées à « s'exprimer à l'oral », à « s'informer sur un sujet », à « raconter des histoires » et à « se divertir ». Cette dynamique s'est révélée moyenne dans le cadre de deux activités de lecture visant à « répondre à des questions écrites » et à « réaliser des travaux et des examens ». Les élèves présentent

une dynamique motivationnelle moyennement élevée et moyenne dans l'activité de lecture visant à « mémoriser des faits ». Par ailleurs, leur dynamique est moyennement élevée et moyennement faible lors de celle visant à « apprendre des mots de vocabulaire ». Enfin, ils montrent une dynamique motivationnelle moyennement faible et faible lors de l'activité de lecture visant à « résoudre des problèmes ».

### **4.3 La discussion des résultats**

La discussion des principaux résultats de la recherche est réalisée en lien avec les trois sous-objectifs de l'étude, et selon les activités de lecture mentionnées être réalisées par les élèves. Les perceptions des élèves seront discutées dans un premier temps, tandis que leur engagement et leur persévérance le seront dans un deuxième temps. Quant au lien exploré entre leurs perceptions, leur engagement cognitif et leur persévérance, il fera l'objet de discussion dans un troisième temps. Tout au long de cette discussion, des liens seront établis entre le cadre théorique qui a été utilisé dans cette étude et les résultats des recherches empiriques ayant été recensées.

#### **4.3.1 Les perceptions des élèves au regard de la valeur de l'activité, de leur compétence et de la contrôlabilité**

La discussion sera présentée en lien avec les principaux résultats obtenus séparément pour chacune des trois perceptions. Le lien sera ensuite établi avec le modèle et les recherches recensées.

##### **La perception de la valeur de l'activité**

Les résultats indiquent que les élèves en échec de cette étude accordent en général une grande valeur aux activités de lecture mentionnées être réalisées. D'une part, tous les élèves disent avoir un grand intérêt pour ces activités de lecture et, d'autre part, ils les considèrent comme utiles.

Ces résultats sont en lien avec le modèle de dynamique motivationnelle exploré dans cette recherche. En effet, Viau (1999) souligne que l'élève s'intéresse mieux à une activité dont il en perçoit l'utilité.

Généralement, ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus pour des élèves faibles (Baker et Wilgfield, 1999; Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et pour des élèves en situation d'échec (Miller et Meece, 1997; Turner *et al.*, 1998) lors de plusieurs activités de lecture. Dans le cadre des activités de lecture servant à rédiger un texte (Baker et Wilgfield, 1999), à répondre à des questions écrites (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et à reconstruire un texte selon la logique des paragraphes (Miller et Meece, 1997), les résultats mentionnés révèlent une faible perception concernant la valeur de l'activité dans le cas des élèves faibles et de ceux en échec. Lors des activités de lecture destinées à s'exprimer oralement sur un sujet, Roeschl-Heils *et al.* (2003) et van Kraayenoord et Schneider (1999) rapportent des résultats analogues concernant les élèves faibles. Dans des activités servant à réaliser des travaux (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999), à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998) et à résoudre des problèmes (Turner *et al.*, 1998), les résultats révélés montrent que ces deux catégories d'élèves entretiennent une faible perception en ce qui concerne la valeur de ces activités de lecture.

Les résultats obtenus dans la présente étude auprès d'élèves en échec vont dans le même sens que ceux obtenus des élèves ordinaires par plusieurs chercheurs, notamment Moussu *et al.* (2005) et Skaalvik et Valás (1999), et ce, dans différentes activités de lecture. Dans le cadre de l'activité servant à rédiger, cinq études ont noté des résultats similaires aux nôtres au sujet de la perception de la valeur de l'activité des élèves ordinaires (Galand et Grégoire, 2000; Moussu *et al.*, 2005; Skaalvik et Valás, 1999; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002). Concernant l'activité de lecture destinée à répondre à des questions écrites, Roeschl-Heils *et al.* (2003) et van Kraayenoord et Schneider (1999) ont indiqué des résultats indifférenciés. Au sujet de l'activité de lecture destinée à s'exprimer oralement sur un sujet (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999; Moussu *et al.*, 2005; Skaalvik et Valás, 1999; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002) et à donner un compte rendu oral (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b), les résultats mentionnés pour ces élèves ne diffèrent pas de ceux de la présente étude.

Lors des activités de lecture servant à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998), à réaliser des travaux (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; Simpkins *et al.*, 2006a; van Kraayenoord et Schneider, 1999), les résultats observés concernant la valeur perçue pour ces activités par les élèves ordinaires sont également comparables à ceux obtenus auprès d'élèves en échec. Au sujet des activités de lecture aidant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits, les résultats observés sont similaires à ceux obtenus pour une activité de lecture semblable servant à apprendre sur un sujet (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b).

Les activités de lecture aidant à discuter sur un sujet et à se situer sur des cartes n'ont cependant pas été identifiées dans les études recensées, il nous est donc impossible de faire le lien avec d'autres résultats. Notre recension ne nous permet pas non plus de faire de lien avec d'autres résultats pour les trois activités de lecture visant des raisons personnelles, et ce, pour aucune catégorie d'élèves.

### **La perception de compétence**

Les résultats indiquent que dépendamment de l'activité de lecture mentionnée et de son contexte de réalisation, les élèves en échec de cette étude entretiennent une perception élevée, moyenne, et même faible au regard de leur compétence.

Les élèves ont une perception de compétence élevée dans le cadre de huit activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, à discuter sur un sujet, à s'exprimer à l'oral, à s'informer sur un sujet à apprendre des mots de vocabulaire, à mémoriser des faits, à raconter des histoires et à se divertir. Celle-ci se révèle moyenne dans trois activités de lecture servant à résumer par écrit, à réaliser des travaux et à se situer sur des cartes et faible dans une autre visant à résoudre des problèmes. Elle est respectivement élevée, moyenne et faible pour une activité servant à rédiger un texte; et élevée et moyenne pour une autre aidant à donner un compte rendu.

En effet, comme le souligne Viau (1999), les élèves jugent différemment leur compétence lorsqu'il leur est proposé d'entreprendre une activité, aussi pour un même élève, la perception de compétence peut varier d'une activité à l'autre, et ce,



dans un même contexte d'apprentissage. Il indique également que plusieurs facteurs peuvent influencer le jugement que les élèves portent sur leur compétence face à une activité, entre autres, leurs performances antérieures (succès ou échecs). Cette étude ne considère que des élèves en échec qui ont déjà eu de faibles performances, selon les propos des répondants, dans plusieurs activités de lecture mentionnées être réalisées. Ces résultats soutiennent donc l'idée du modèle selon laquelle le rendement de l'élève dans ses activités à l'école est un facteur qui peut influencer la perception qu'il a de sa propre compétence.

Les résultats de cette étude concernant la perception élevée des élèves en échec par rapport à leur compétence dans leurs activités de lecture sont contraires à ceux des études recensées, mais concordants avec ceux mentionnés pour les élèves ordinaires. Concernant les élèves faibles, dans le cadre l'activité de lecture aidant à répondre à des questions écrites (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998), les résultats observés révèlent que ces élèves ont une faible perception de leur compétence.

Par ailleurs, dans le cas des élèves ordinaires, lors de l'activité de lecture servant à s'exprimer oralement sur un sujet, certains chercheurs rapportent des résultats montrant une perception de compétence aussi élevée que celle découverte des propos tenus par nos élèves en échec (Moussu *et al.*, 2005; Simpkins *et al.*, 2006b; Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002). Concernant les activités de lecture visant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits, trois études indiquent des résultats semblables et indifférenciés de ceux obtenus pour ces élèves (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b).

Les résultats concernant la perception élevée au regard de la compétence auprès d'élèves en échec dans les activités de lecture en contexte de rétention d'informations peuvent aussi s'expliquer du fait que le contexte scolaire en Haïti favorise la mémorisation des notions apprises. Dans ce contexte, la capacité de mémorisation constitue un atout pour la réussite des élèves dans leurs activités d'apprentissage. Ces activités de lecture intègrent tous les domaines d'apprentissage des élèves. De plus,

comme le souligne Fils-Aimé (2003), plusieurs anciens perçoivent un bon élève comme celui qui sait mémoriser. Il est alors possible de penser que la perception de compétence peut s'avérer élevée dans ces activités.

En ce qui concerne la perception de compétence moyenne pour l'activité de lecture destinée à la réalisation de travaux et examens, nos résultats pourraient relativement se rapprocher de ceux mentionnés d'une part, pour des élèves faibles et, d'autre part, pour des élèves ordinaires (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999). Dans le cadre de cette activité, les résultats ont révélé une faible perception de compétence du côté des élèves faibles et élevée au sujet des élèves ordinaires.

Les résultats concernant la perception de compétence moyenne des élèves en échec pour les activités de lecture relatives à la réalisation de travaux et d'examens retiennent notre attention d'une façon particulière. Selon les propos obtenus des répondants, cette perception peut aussi s'expliquer par le fait que la plupart d'entre eux ont obtenu des notes faibles dans leurs devoirs et leurs examens. Ils déclarent également ne pas avoir bien compris les consignes. Le fait que les travaux et les examens soient conçus en français, une langue qui ne leur est pas familière, il est possible d'imaginer qu'à ce niveau d'enseignement ces élèves puissent éprouver des difficultés de compréhension. De plus, il faut souligner que la lecture des devoirs et des examens n'est pas une activité motivante pour les élèves.

Quant à la faible perception de compétence de ces élèves, nos résultats se rapprochent de ceux obtenus pour les élèves faibles (Baker et Wilgfield, 1999; Miller et Meece, 1997), de même que pour les élèves en échec (Miller et Meece, 1997; Tuner *et al.*, 1999). Lors des activités de lecture servant à rédiger un texte (Baker et Wilgfield, 1999), à reconstituer un texte selon la logique des paragraphes (Miller et Meece, 1997) et à résoudre des problèmes (Turner *et al.*, 1998), les résultats rapportés indiquent que les élèves faibles et ceux en échec entretiennent une faible perception de leur compétence. Celle-ci est comparable à celle révélée par nos élèves en échec dans le cadre de ces activités.

### **La perception de contrôlabilité**

Les élèves en échec de la présente étude ont une perception moyenne concernant la contrôlabilité des activités de lecture qu'ils mentionnent réaliser, et ce, peu importe le contexte dans lequel l'activité de lecture est accomplie, sauf en ce qui concerne les activités de lecture relatives à des raisons personnelles.

Les résultats vont dans le sens du modèle utilisé. Ce modèle postule en effet que le rendement d'un élève dans ses activités pédagogiques en contexte scolaire peut influencer la perception qu'il entretient concernant son degré de contrôle sur leur déroulement (Viau, 1999). Or, notre étude ne concerne que des élèves en échec ayant déjà obtenu, selon leurs dires, un faible rendement dans le cadre de la majorité des activités de lecture mentionnées.

La recension des écrits ne permet pas d'établir de lien avec d'autres résultats pour toutes les activités de lecture mentionnées être réalisées dans cette étude. Cependant, pour l'activité de lecture servant à rédiger un texte, nos résultats se rapprochent relativement de ceux de Baker et Wigfield (1999) qui ont révélé une faible perception de la contrôlabilité du côté des élèves faibles et élevée concernant les élèves ordinaires. Ils concordent également avec ceux précisés par Bouffard-Bouchard (1992) et Skaalvik et Valás (1999) dans ce même contexte de lecture pour des élèves ordinaires. Dans le cadre de l'activité de lecture à s'exprimer oralement sur un sujet, Skaalvik et Valás (1999) mentionnent aussi des résultats, au sujet des élèves ordinaires, allant dans le même sens que les nôtres.

En ce qui concerne les perceptions, il est possible de remarquer que les élèves ont une perception plus élevée au regard de la valeur de l'activité que celles relatives à la compétence et à la contrôlabilité pour toutes les activités de lecture mentionnées. Dans certains cas, ces perceptions peuvent différer d'une activité à l'autre et d'un élève à l'autre pour une même catégorie d'activités de lecture. Ces résultats correspondent au modèle de notre étude qui postule que les perceptions que l'élève a de lui-même peuvent varier selon le contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve (Viau, 1999). Ces résultats sont aussi dans la même ligne que ceux obtenus dans

d'autres études pour des élèves ordinaires, lors de deux activités de lecture relatives à l'expression orale et à la rédaction d'un texte (Skaalvik et Valás, 1999).

Nous avons constaté que les élèves en échec de cette étude ont des perceptions élevées au regard de la valeur de l'activité, de la compétence et de la contrôlabilité uniquement pour les activités de lecture réalisées en contexte de raisons personnelles. Cependant, il est impossible de faire un lien avec les résultats d'autres recherches. À notre connaissance, cette étude semble être la première à faire état de la dynamique motivationnelle des élèves en échec au primaire lors d'activités de lecture réalisées pour des raisons personnelles. Cependant, selon les informations retenues, il est possible d'interpréter ces résultats par le fait que dans ces activités, les élèves peuvent choisir leur texte. De plus, ils mentionnent que le fait de ne pas être évalués dans ces activités de lecture, ils ne se sentent pas bousculés; ils peuvent alors avancer à leur propre rythme.

De plus, il est possible de constater que pour les activités de lecture servant à s'exprimer à l'oral (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; Skaalvik *et Valás* 1999; van Kraayenoord et Schneider 1999; Viau et Bouchard, 2000), à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b) et à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998), les perceptions de ces élèves en échec se rapprochent de celles des élèves ordinaires d'autres études. Comme des résultats contraires ont déjà été obtenus pour la perception de compétence (Miller et Meece, 1997), nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que dans cette étude, les élèves en échec évalués accordent une grande importance à la réussite scolaire. Les informations reçues de la part des répondants révèlent que toutes les activités réalisées à l'école peuvent contribuer à leur réussite.

Les résultats fournissent des informations pertinentes révélant que les propos des élèves sur leurs perceptions ne semblent pas toujours concordés entre ce qu'ils ont mentionné en entrevue et ce que les parents et les enseignants ont mentionné à leur sujet. Ce constat est à considérer parce qu'il apporte un aspect particulier, semblerait-il, qui n'est pas encore exploré en recherche, il pourrait donc servir d'objet pour des

études futures. Ces résultats correspondent cependant à notre modèle d'analyse. En effet, Viau (1999) explique que les rétroactions continues que l'élève reçoit de la part de son enseignant peuvent influencer le jugement qu'il porte sur lui-même. En effet, compte tenu du nombre restreint de participants de la présente étude, nous nous gardons la possibilité d'avancer l'hypothèse que les perceptions des élèves en échec ne sont pas stables. D'autres recherches comportant un échantillon plus élevé pourraient fournir des informations plus exhaustives sur ce sujet.

Par ailleurs, nous ne pouvons que soutenir les résultats d'autres recherches qui ont révélé l'importance des relations enseignant/élève et parent/enfant dans les perceptions des élèves. En fait, dans le cadre d'une activité de lecture destinée à la résolution de problèmes, Hammouri (2004) a observé que les élèves qui avaient le meilleur rendement étaient ceux dont la mère accordait une grande valeur à cette activité. Dans ce même contexte de lecture, Turner *et al.* (1998) ont révélé que les rétroactions des enseignants avaient un impact sur les perceptions de leurs élèves. Lors d'une autre activité consistant à la reconstitution d'un texte selon la logique des paragraphes, Miller et Meece (1997) ont fait le même constat. Si les recherches révèlent que ces relations sont si influentes, il est alors possible que celles-ci puissent influencer les propos des élèves sur leurs perceptions lorsqu'ils se trouvent en présence de leurs enseignants ou de leurs parents.

Forts de ces constats, nous discutons dans la section suivante des résultats obtenus sur l'engagement cognitif et la persévérance des élèves en échec de cette étude dans leurs activités de lecture.

#### **4.3.2 L'engagement cognitif et la persévérance**

Cette section présente la discussion des résultats relatifs à l'engagement cognitif et à la persévérance des élèves en échec. Nous présentons d'abord les principaux résultats obtenus, pour ensuite faire le lien avec le modèle et les résultats d'autres études.

##### **L'engagement cognitif dans les activités de lecture**

Sur le plan cognitif, un constat est à faire, l'engagement est faible pour tous les élèves

en échec de cette étude, et ce, dans la quasi-totalité des activités de lecture. Les résultats montrent, d'une part, que les élèves sont limités dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage et, d'autre part, qu'ils mentionnent peu de stratégies d'apprentissage reconnues par le modèle comme étant favorables à l'engagement cognitif lors d'une activité, et ce, peu importe l'activité de lecture mentionnée. En effet, deux catégories de stratégies d'apprentissages ont été mentionnées être le plus souvent utilisées, des stratégies cognitives relatives à la répétition, « lire », « relire » et « répéter » et des stratégies de gestion des ressources concernant l'identification des ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire ».

En fait, selon Viau (1999), l'engagement cognitif de l'élève lors d'une activité se reconnaît par son utilisation des stratégies cognitives, métacognitives, de gestion et affectives. En ce qui concerne les stratégies cognitives, celles concernant l'élaboration et l'organisation sont reconnues être favorables à un réel engagement sur le plan cognitif. Or, seules deux stratégies d'élaboration « expliquer » et « résumer » ont été mentionnées être utilisées, et ce, seulement par quelques élèves, et pour trois activités de lecture aidant à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits et à se divertir. Bien que ces deux stratégies d'apprentissage soient favorables à l'engagement, elles ne facilitent pas un engagement cognitif optimal (Viau, 1999).

Ces résultats concordent à ceux des études recensées pour certaines activités de lecture concernant les élèves faibles (Baker et Wigfield, 1999; Roeschl-Heils *et al.* 2003; Salonen *et al.*, 1998; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et les élèves en échec (Miller et Meece, 1997; Turner *et al.*, 1998). Dans le cadre des activités destinées à rédiger un texte, (Baker et Wigfield, 1999; Roeschl-Heils *et al.* 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999), à répondre à des questions écrites (Roeschl-Heils *et al.* 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et à reconstituer un texte en suivant la logique des paragraphes (Miller et Meece, 1997), les résultats ont indiqué un faible engagement cognitif semblable à celui de nos élèves en échec. Lors des activités de lecture relatives à l'explication orale d'un texte (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999), à l'apprentissage des mots de vocabulaire (Salonen

*et al.*, 1998) et à la résolution de problèmes (Turner *et al.*, 1998), les résultats se révèlent indifférenciés. Dans l'activité de lecture ciblant la réalisation de travaux et d'examens, Roeschl-Heils *et al* (2003) et van Kraayenoord et Schneider (1999) rapportent des résultats montrant un profil d'engagement aussi faible que celui mentionné par nos élèves.

Il est toutefois possible de remarquer que les études ne permettent pas de faire le lien avec les résultats relatifs à des activités de lecture réalisées pour des raisons personnelles, et ce, peu importe la catégorie d'élèves.

### **La persévérance dans les activités de lecture**

En ce qui concerne la persévérance des élèves en échec, dans le cadre de cette étude, selon les propos énoncés par les élèves, elle se révèle grande ou moyenne dans toutes les activités de lecture mentionnées.

En fait, les résultats indiquent une grande persévérance lors des activités destinées à donner un compte rendu oral, à discuter sur un sujet, à s'exprimer oralement sur un sujet, à s'informer sur un sujet, à apprendre des mots de vocabulaire, à mémoriser des faits, à réaliser des travaux et des examens, à raconter des histoires, à se divertir et à prier. Elle est par ailleurs moyenne dans les activités de lecture servant à résumer par écrit, à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites et à résoudre des problèmes, et grande et moyenne respectivement dans celle aidant à se situer sur des cartes.

Ces résultats ne contredisent pas le modèle d'analyse exploré dans cette étude. En fait, Viau (1999) mentionne que la persévérance se traduit en termes de temps consacré à la réalisation des activités et qu'elle est un gage de réussite en contexte scolaire. Par ailleurs, il indique également qu'elle ne peut pas être efficace sans un réel engagement cognitif, sinon, elle a une faible influence sur le rendement de l'élève.

Les études ne permettent pas cependant de faire de lien avec les résultats concernant la persévérance des élèves en échec de notre étude pour toutes les activités de lecture.

Nos résultats se distinguent toutefois de ceux ayant déjà été obtenus au sujet des élèves faibles dans le cadre de deux activités de lecture relatives à la rédaction d'un texte (Baker et Wigfield, 1999) et à l'apprentissage des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998). Ces chercheurs mentionnent des résultats indiquant une faible persévérance du côté des élèves faibles.

Ils se rapprochent par ailleurs de ceux mentionnés par d'autres chercheurs, notamment Guthrie et ses collègues (2006) au sujet des élèves ordinaires concernant plusieurs activités de lecture. Dans le cadre d'une activité de lecture demandant de s'exprimer oralement sur un sujet (Moussu *et al.*, 2005; Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002), à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998) et à réaliser des travaux (Simpkins *et al.*, 2006a), la persévérance observée est semblable à celle indiquée par ces élèves en échec. Dans le cadre d'une autre activité semblable à celles aidant à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits, Guthrie et ses collègues (1996, 2006) et Simpkins *et al.* (2006b) révèlent tour à tour des résultats analogues.

Étant donné que les trois activités de lecture liées à des raisons personnelles n'ont pas été identifiées dans notre recension, il est donc impossible de mettre les résultats les concernant en relation avec ceux d'études antérieures. Notre recension ne permet pas non plus de mettre en relation les résultats de cette étude concernant la persévérance moyenne observée chez ces élèves en échec dans les trois activités de lecture relatives à la production écrite et celle destinée à la résolution de problèmes.

En fait, les répondants fournissent des informations montrant une faible cohérence entre l'engagement et la persévérance des élèves en échec de notre étude lors de leurs activités de lecture. L'engagement cognitif des élèves est faible et leur persévérance, grande ou moyenne dans toutes les activités de lecture mentionnées être réalisées. Comme les élèves disent persévérer dans la grande majorité de leurs activités, il se peut qu'ils ne soient pas familiers avec des stratégies d'apprentissage reconnues comme étant favorables à l'engagement cognitif. Cette étude a été réalisée avec des élèves en échec dans un contexte scolaire où ils sont peu familiers avec des stratégies



d'apprentissage, et où il existe un système éducatif qui favorise la répétition des notions apprises. Ces élèves peuvent ne pas avoir connu d'autres modèles d'engagement que la « répétition ». Selon les propos des enseignants, il est possible de remarquer que leur bagage stratégique est aussi limité que celui de leurs élèves. Donc, compte tenu de la faible formation de la grande majorité du personnel enseignant, les stratégies d'apprentissage peuvent ne pas être enseignées dans ce contexte scolaire.

De plus, les activités de lecture proposées sont conçues pour la majorité en français, une langue que les élèves n'utilisent la plupart du temps qu'à l'école. Ces élèves peuvent donc ne pas disposer d'un vocabulaire adéquat pour bien comprendre un texte et le contexte dans lequel il a été conçu et, du même coup, ne pas être en mesure de faire le lien avec leurs connaissances antérieures. Ils utilisent alors des stratégies qui leur sont familières comme « la répétition ».

Par ailleurs, ces élèves en échec présentent une persévérance semblable à celle observée dans d'autres études pour des élèves ordinaires, et ce, dans plusieurs activités de lecture. Ce constat a été établi dans les activités de lecture visant à s'exprimer à l'oral (Moussu *et al.*, 2005; Skaalvik *et Valás* 1999; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002), à s'informer sur un sujet et à mémoriser des faits (Guthrie *et al.*, 1996; 2006; Simpkins *et al.*, 2006b) et à apprendre des mots de vocabulaire (Salonen *et al.*, 1998). Pour ces activités de lecture, ces chercheurs ont révélé des résultats similaires à ceux obtenus sur la persévérance des élèves en échec.

### **4.3.3 La relation entre les perceptions de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité, l'engagement cognitif et la persévérance**

Nous discutons dans cette section de la dynamique motivationnelle des élèves pour des activités de lecture incluses dans chaque catégorie. Plusieurs constats sont à faire dans le cadre de cette recherche sur la dynamique motivationnelle des élèves en échec. Un premier constat : la cohérence se révèle, d'une part, faible entre les perceptions des élèves et leur engagement cognitif dans la majorité des activités de

lecture mentionnées et, d'autre part, grande avec leur persévérance. Un deuxième constat : la dynamique motivationnelle n'est élevée pour aucun élève en échec de cette étude, et ce, peu importe l'activité de lecture mentionnée être réalisée. Un troisième constat : la dynamique motivationnelle des élèves varie selon l'activité de lecture mentionnée être réalisée. Un quatrième constat : les élèves en échec de cette étude ont une dynamique motivationnelle allant de faible à moyennement élevée.

Les résultats montrent qu'en général, les élèves ont une dynamique motivationnelle moyennement élevée pour cinq activités de lecture destinées à discuter sur un sujet, à s'exprimer oralement sur un sujet, à s'informer sur un sujet, à raconter des histoires et à se divertir. Leur dynamique motivationnelle est moyenne pour cinq autres activités de lecture visant à répondre à des questions, à résumer par écrit, à rédiger un texte, à donner un compte rendu oral, à réaliser des travaux et des examens et à se situer sur des cartes. Pour l'activité de lecture dont le but est de mémoriser des faits, elle se révèle à la fois moyennement élevée et moyenne, pour une autre aidant à apprendre des mots de vocabulaire, elle paraît moyennement élevée et moyennement faible et une autre encore aidant à résoudre des problèmes, elle est moyennement faible et faible.

Un cinquième constat : pour une même activité de lecture, le portrait peut différer pour les élèves. Un sixième constat : trois élèves, Annie, Dane et Flore présentent une dynamique motivationnelle plus élevée que celle présentée par Jean, July et Max et celle-ci est respectivement plus faible dans le cas de Sherlyne, Maggy et Pascal.

Ces résultats vont dans la même direction du postulat du modèle de la dynamique motivationnelle exploré dans cette étude. Fondé sur le déterminisme réciproque de Bandura (1980), ce modèle théorique considère d'une part, les perceptions de l'élève comme les principales sources pouvant influencer son engagement cognitif dans une activité et, d'autre part, Viau (1999) mentionne que certains cas de démotivation peuvent résulter des problèmes physiologiques, psychiques et affectifs. Dans le cas de la présente étude, nous pouvons donc nous appuyer sur d'autres facteurs pour expliquer la faible cohérence observée entre les perceptions et l'engagement des

élèves dans leurs activités de lecture. Nous pouvons notamment souligner les difficultés qu'éprouvent ces élèves à traiter adéquatement des informations contenues dans des textes et des consignes qui leur sont données à lire, la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, de même que la pauvreté de leur bagage stratégique comme autres facteurs susceptibles d'influencer leur motivation. En outre, étant donné que ces élèves sont en échec, selon leurs dires, ils peuvent se décourager de se voir répéter les mêmes activités.

En effet, dans ce modèle, Viau (1999) postule que la dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire est contextualisée dans des activités pédagogiques spécifiques. Il est donc possible qu'un élève soit motivé dans une activité et ne le soit pas pour autant dans une autre. De plus, la motivation est une caractéristique individuelle, dans un même contexte d'apprentissage, elle est donc susceptible d'être différente d'un élève à l'autre.

Étant donné l'étude partielle de la dynamique motivationnelle, la recension ne permet pas de faire de lien avec les résultats d'autres études pour toutes les activités de lecture mentionnées par les élèves. Cependant, en contexte de communication orale, les études qui ont dressé un portrait partiel de la dynamique motivationnelle des élèves faibles mentionnent des résultats différents des nôtres concernant le profil de la dynamique motivationnelle moyennement élevée observée dans certaines activités de lecture auprès d'élèves en échec. Lors d'une activité de lecture semblable à celle destinée à l'expression orale, les résultats ont montré un profil d'une dynamique motivationnelle faible du côté de ces élèves (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999)

Par ailleurs, concernant l'activité de lecture servant à rédiger un texte, Baker et Wigfield (1999) ont observé des résultats se rapprochant des nôtres au sujet des élèves faibles. Ils indiquent un profil d'une dynamique motivationnelle faible semblable à celle de nos élèves. D'autres chercheurs qui ont dressé un portrait partiel lors des activités de lecture servant à répondre à des questions écrites, à réaliser des travaux (Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et à

reconstituer un texte suivant la logique des paragraphes (Miller et Meece, 1997), rapportent des résultats allant dans le sens de ceux de Baker et Wigfield (1999).

Cependant, selon les informations entendues en entrevue, concernant la dynamique motivationnelle moyennement élevée et moyenne de ces élèves dans diverses activités de lecture, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la plupart de celles-ci jouent un rôle important dans la réussite des élèves dans le contexte scolaire haïtien.

Les études recensées ne permettent pas de faire de lien avec nos résultats concernant les activités de lecture servant à des raisons personnelles. Cependant, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves peuvent trouver une source de plaisir lors de ces activités de lecture étant moins enfreints à des contraintes.

Concernant les activités de lecture relatives à l'apprentissage des mots de vocabulaire et à la résolution de problèmes, les résultats correspondent à ceux obtenus dans des études ayant dressé un portrait partiel de la dynamique motivationnelle des élèves faibles (Salonen *et al.*, 1998) et ceux en échec (Turner *et al.*, 1998).

En fait, cette étude a permis de décrire la dynamique motivationnelle de neuf élèves en échec de 5<sup>e</sup> année fondamentale dans plusieurs activités de lecture mentionnées être réalisées en entrevue. Des résultats contraires relatifs aux perceptions et à la persévérance ont été mentionnés dans d'autres études, entre autres, Baker et Wigfield (1999), concernant cette catégorie d'élèves. Le modèle contextuel de la dynamique motivationnelle de Viau (1999) a été exploré pour la première fois au primaire avec ce type d'élèves, dans un contexte scolaire qui favorise la mémorisation des notions apprises, et où le taux d'échec s'avère élevé. Il est important de tenir compte du fait que d'autres aspects peuvent interférer lors de la discussion des résultats obtenus.

## **CONCLUSION**

Depuis plusieurs décennies, la scolarité des enfants en Haïti se développe dans un contexte social difficile tant aux plans politique, économique que familial (AAPH, 2005; Paul, 2004). La plupart des institutions scolaires qui assurent la formation d'environ 89 % des élèves à l'école fondamentale fonctionnent avec un personnel enseignant et un personnel de direction ayant une formation inadéquate pour remplir leurs fonctions. En outre, en matière d'infrastructures matérielles, ces écoles sont faiblement équipées (Paul, 2004). L'ensemble des institutions scolaires en Haïti n'est pas unifié par un programme national de formation (Makonnen, 2002). De plus, les activités pédagogiques visant à l'apprentissage des élèves, entre autres les activités de lecture, se réalisent pour la plupart en français, une langue différente de celle couramment utilisée à la maison. Les conditions favorables à l'apprentissage ne sont donc pas réunies.

D'une année à l'autre, le taux d'échec se révèle important à tous les niveaux d'enseignement fondamental, de même qu'aux examens officiels de 6<sup>e</sup> année. Il arrive même qu'il soit supérieur à 50 % (BUNEXE, 2006; MENSJ, 1997). Un faible rendement a été observé autant dans les devoirs que dans les examens. Ce faible rendement n'est pas pour autant sans effet sur le parcours scolaire des élèves. Le taux de redoublement et d'abandon est en effet élevé (MENJS, 2004). Les données statistiques indiquent que dans les écoles fondamentales en Haïti, près de 75 % des élèves accusent un retard d'au moins deux ans; et le taux d'abandon avant la 5<sup>e</sup> année peut atteindre jusqu'à 50 %.

Pour expliquer la problématique de l'échec scolaire, la communauté scientifique met en relation deux principaux groupes de facteurs (Boutin et Daneau 2004; Potvin *et al.*, 2000; Presseau et Tardif, 2000) : l'environnement social de l'élève (Bissonnette *et al.*, 2005 ; Bouchard *et al.*, 2000; Crahay, 2003) et ses caractéristiques individuelles (Boutin et Daneau, 2004). En ce qui concerne les facteurs environnementaux, par la structure de ses différentes activités pédagogiques (Viau, 2000) parmi lesquelles les activités de lecture sont considérées comme le pivot de l'apprentissage en contexte scolaire (Best, 1997; Cartier, 2005; Viau, 2006), l'école joue un rôle déterminant dans le rendement des élèves. En ce qui concerne l'élève, plusieurs facteurs, dont sa faible

motivation à apprendre, peuvent contribuer à son échec (Archambault et Chouinard, 2003; Crahay, 2005; Tardif, 1997; Viau, 1994). Étant donné, d'une part, l'importance de la motivation et de la lecture dans un contexte d'apprentissage et, d'autre part, l'importance du taux d'échec dans les écoles en Haïti, cette étude se proposait de répondre à la question concernant la dynamique motivationnelle des élèves en échec en contexte de réalisation de leurs activités de lecture.

Le modèle d'analyse retenu pour répondre à cette question de recherche indique que la dynamique motivationnelle de l'élève pour une activité est créée par interaction entre ses perceptions, son engagement cognitif, sa persévérance et son rendement (Viau, 1999). En effet, ce modèle contextuel situe la motivation des élèves à apprendre dans une perspective dynamique. Il précise que l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité pédagogique à l'école reposent sur ses perceptions, de même que son rendement dans cette activité.

La recension spécifique des recherches empiriques a permis de constater que le domaine d'étude de la dynamique motivationnelle des élèves en échec engagés dans diverses activités de lecture n'est que partiellement développé. Les études recensées sur l'analyse de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires lors des activités de lecture révèlent que différentes activités de lecture sont analysées dans ce domaine. Cependant, peu d'études dressent un portrait global de la dynamique motivationnelle des élèves dans celles qui ont été identifiées (Baker *et* Wigfield, 1999; Skaalvik et Valås, 1999; Viau et Bouchard, 2000). Ainsi, notre recherche se proposait de décrire la dynamique motivationnelle des élèves du primaire en situation d'échec en Haïti lorsqu'ils sont engagés dans des activités de lecture. Pour ce faire, trois sous-objectifs ont été retenus.

Pour répondre à ces objectifs, une recherche qualitative a été réalisée avec neuf élèves de 11 ans reprenant leur 5<sup>e</sup> année dans quatre écoles primaires en Haïti. Chaque élève, un de ses parents et un ou deux de ses enseignants ont été interrogés à l'aide d'un guide d'entrevue semi-structurée traitant de la dynamique motivationnelle des élèves dans des activités de lecture. Ce guide d'entrevue a été inspiré du modèle de la

dynamique motivationnelle de Viau (1999). Une analyse de contenu, inspirée de Yin (2003) et portant sur les trois sous-objectifs de la recherche, a été effectuée pour chacun des cas d'élèves étudiés et une typologie d'activités de lecture a été établie. Une démarche d'analyse composée de deux phases, intrasites et intersites, inspirée de Miles et Huberman (2003) a été utilisée.

Pour le premier sous-objectif qui consistait à décrire les perceptions des élèves relatives à leur motivation à réaliser leurs activités de lecture, les résultats permettent de constater que la perception de la valeur de l'activité est élevée pour tous les élèves et celle de la contrôlabilité, moyenne. Ils ont une perception de compétence élevée pour plusieurs activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, à s'exprimer oralement sur un sujet, à s'informer sur un sujet, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire, à raconter des histoires et à se divertir. Par contre, ils se perçoivent moyennement compétents pour celle servant à réaliser des travaux et des examens, et faiblement compétents pour celle visant à résoudre des problèmes. Pour les activités de lecture aidant à s'exprimer à l'oral et à s'informer sur un sujet, les perceptions des ces élèves sont semblables à celles des élèves ordinaires d'autres études (Guthrie *et al.*, 2006; Simpkins *et al.*, 2006b; Skaalvik et Valås, 1999). Par ailleurs, des informations rapportées par les parents et les enseignants montrent que les propos des élèves en échec de notre étude par rapport à leurs perceptions ne sont pas stables.

Quant au deuxième sous-objectif consistant à décrire l'engagement cognitif et la persévérance des élèves dans leurs activités de lecture, les résultats indiquent que leur engagement cognitif est faible et que seules les stratégies concernant la répétition et la gestion des ressources ont été mentionnées être le plus souvent utilisées. Par ailleurs, la persévérance semble être grande ou moyenne dans toutes les activités de lecture, selon leurs dires. Elle peut être comparée à celle des élèves ordinaires d'autres études (Guthrie *et al.*, 2006; Simpkins *et al.*, 2006b).

Enfin, concernant le troisième sous-objectif visant à explorer le lien entre les perceptions des élèves, leur engagement cognitif et leur persévérance, les résultats



révèlent que les élèves présentent un portrait d'une dynamique motivationnelle moyennement élevée pour des activités de lecture aidant à s'exprimer oralement sur un sujet, à s'informer sur un sujet, à raconter des histoires et à se divertir. Leur dynamique motivationnelle est moyenne pour l'activité de lecture visant à répondre à des questions écrites et à réaliser des travaux et des examens. Par ailleurs, le portrait de la dynamique motivationnelle diffère pour plusieurs élèves dans le cadre des activités de lecture destinées à répondre à des questions écrites, à mémoriser des faits, à apprendre des mots de vocabulaire et à résoudre des problèmes. Le portrait de dynamique motivationnelle de ces élèves en échec varie selon l'activité mentionnée être réalisée, et ce, d'un élève à l'autre.

### **5.1 Les apports de la recherche**

Les apports seront présentés tant aux plans théorique et empirique que méthodologique et pédagogique. Sur le plan théorique, cette étude a permis d'expérimenter le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1999) dans un contexte scolaire où peu d'études scientifiques ont été réalisées en ce qui concerne le domaine de l'éducation avec les élèves. Bien qu'elle ne soit pas complète, cette recherche qualitative a permis d'élaborer une première typologie d'activités de lecture réalisées au primaire. Un portrait complet de dynamique motivationnelle a été dressé pour les élèves en échec pour plusieurs activités réalisées dans divers contextes de lecture. De plus, plusieurs hypothèses pouvant faire l'objet d'études futures ont été formulées sur les perceptions des élèves, leur engagement cognitif, leur persévérance et sur le lien existant entre ces deux groupes de composantes.

Sur le plan empirique, cette étude a contribué à une meilleure connaissance de la dynamique motivationnelle des élèves en échec dans diverses activités de lecture.

Au plan méthodologique, l'étude de cas réalisée avec une triangulation des données auprès de trois différents groupes de participants a permis de collecter des informations plus exhaustives sur la dynamique motivationnelle des élèves en échec. Cette stratégie nous a permis de découvrir qu'en situation d'échec les propos des

élèves sur leurs perceptions relatives à leur motivation peuvent différer selon l'interlocuteur. Ces sources complémentaires ont aussi permis d'assurer la meilleure validité des informations recueillies (Miles et Huberman, 2003).

Au plan pédagogique, nous avons découvert que les élèves sont limités dans leur propos concernant l'usage des stratégies d'apprentissage. Il serait donc intéressant d'observer les élèves en classe afin de vérifier les stratégies d'apprentissage qui sont réellement utilisées pour ensuite les leur enseigner. Un programme de formation pourrait être élaboré et offert aux enseignants du primaire en Haïti afin de les sensibiliser à l'importance de ces stratégies dans la formation des élèves.

## **5. 2 Les limites de la recherche**

Sur le plan théorique, cette étude présente trois limites. La première, le guide d'entrevue a été expérimenté avec les élèves du primaire dans un contexte scolaire où la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle. Ce guide n'a pas été mis à l'essai dans ce contexte scolaire avant la collecte de données. Certaines questions pourraient donc porter à confusion. De plus, les données ont été verbalisées. Leur accessibilité dépendait en grande partie de la capacité des répondants d'exprimer avec clarté et spontanéité leurs idées à l'aide d'un guide d'entrevue réalisé en français. Bien que certains parents aient répondu en créole, il se pourrait que les idées des répondants n'aient pas été bien précisées.

La deuxième, les données ont été recueillies auprès de trois catégories de répondants. Celles des élèves sont de première source, mais cela n'a pas été le cas pour les informations recueillies auprès des enseignants et des parents. Ces personnes ont rapporté ce qui leur a été dit par les élèves au sujet de leurs perceptions relatives à leur motivation en vue de réaliser des activités de lecture. Il se pourrait que les informations qui ont été confiées aux enseignants et aux parents soient influencées par la relation que les élèves entretiennent avec ces derniers.

La troisième limite, il faut tenir compte des effets de désirabilité sociale qui peuvent interférer lors des entrevues (Lamoureux, 2000; Poupart, 1997, Van Der Maren,

1996). En ce qui concerne l'engagement et la persévérance des élèves, ils n'ont pas été observés en classe. Il se pourrait donc que les informations obtenues ne traduisent pas la réalité (Poupart, 1997). Pour les élèves, le fait d'être sélectionnés parmi tant d'autres pour une étude spéciale peut d'abord rehausser ou diminuer leur estime de soi. Pour les parents, le fait de donner des informations sur leurs enfants qui sont dans une situation d'échec à l'école, peut être valorisant comme cela peut ne pas l'être. Pour l'enseignant, le fait que l'élève se trouve déjà en situation d'échec pourrait faire en sorte que celui-ci soit classé parmi les moins bons. En somme, la possibilité même que les participants soient conscients qu'ils prennent part à une expérience peut modifier leur comportement (Lamoureux, 2000; Van Der Maren, 1996).

Sur le plan méthodologique, étant donné le nombre restreint de participants, les résultats de cette recherche restent donc limités. Ils ne sont pas généralisables à tous les élèves en situation d'échec en Haïti.

Sur le plan pédagogique, les élèves sont peu familiers avec les stratégies d'apprentissage reconnues comme étant favorables à l'engagement cognitif selon le modèle de notre étude. Ces derniers évoluent dans un contexte scolaire qui favorise entre autres la répétition des notions apprises et où les stratégies d'apprentissage n'ont pas été formellement enseignées. Il se pourrait qu'ils puissent éprouver de la difficulté à préciser d'autres stratégies d'apprentissage que celles le plus souvent utilisées dans leur contexte. Il importe d'observer les stratégies d'apprentissage généralement utilisées par les élèves et les enseignants dans le contexte scolaire d'Haïti. Cette observation aurait permis de comparer les stratégies mentionnées par les élèves à celles qui sont les plus utilisées; ce qui donnerait un portrait plus exhaustif de la réalité de l'engagement cognitif des élèves dans leurs activités de lecture.

### **5.3 Les perspectives futures**

La présente étude se proposait de décrire la dynamique motivationnelle des élèves en échec lors de la réalisation de leurs activités de lecture. Sur le plan théorique, les

résultats permettent de mieux comprendre la réalité de cette clientèle dans un pays comme celui d'Haïti où le taux d'échec est élevé à tous les niveaux d'enseignement à l'école fondamentale. Ces résultats fournissent des informations pour de nouvelles pistes de recherches sur la dynamique motivationnelle des élèves en échec dans des activités de lecture pour apprendre en contextes de production écrite, de communication orale et de rétention d'informations.

Sur le plan méthodologique, les résultats font voir l'importance d'avoir des données provenant de sources complémentaires dans une méthode d'étude de cas. Cette stratégie de multiangulation de données peut être utilisée dans d'autres recherches.

Sur le plan pédagogique, les résultats de cette recherche pourraient servir de pistes afin de sensibiliser les enseignants à l'importance de la lecture dans la formation des élèves à l'école et aider à l'élaboration d'un programme de formation pour les enseignants du primaire sur l'enseignement et l'utilisation des stratégies d'apprentissage à l'école.

Enfin, les résultats de cette étude doivent nous amener à nous questionner; ils évoquent de nouvelles pistes pour d'autres recherches. Il serait donc pertinent et même intéressant que des études futures puissent se pencher sur l'analyse de la dynamique motivationnelle des élèves ordinaires et sur les stratégies enseignées dans des institutions scolaires en Haïti.

## RÉFÉRENCES

Aide et Action, Programme pour Haïti (AAPH) (2001; 2005). L'éducation change le monde, *Analyse de contexte pour un plan stratégique- pays*. [http://www.aide-et-action.org/e\\_upload/pdf/cp-general.pdf](http://www.aide-et-action.org/e_upload/pdf/cp-general.pdf) (consulté le 08-05-06).

Agence canadienne de développement international (ACDI) et Organisation des nations unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO) (2004). République d'Haïti. *Diagnostic de la chaîne de production des statistiques dans le secteur de l'éducation*. [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/scb/DiagnosticReports/HAITI\\_Diagnostic\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/scb/DiagnosticReports/HAITI_Diagnostic_F.pdf) (consulté le 7-02-2-06).

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Québec. Gaëtan Morin, Éditeur. 2<sup>ème</sup> Édition.

Archambault, J. et Richer, C. (2006). *Une école pour apprendre*. Éditions Chenelière Éducation.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452- 477.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*, traduit de l'anglais par Jean-A. Rondal. Bruxelles. Pierre Mardaga, éditeur.

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*. Groupe Beauchemin, Éditeur, Itée.

Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *De la théorie à la pratique. Stratégies pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, Québec. Les éditions CEC, inc.

Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et Réforme éducative : Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Nicolas, Québec. Éditions, Les Presses de l'Université Laval.

Bonnéry, S. (2004). Décrochage scolaire en France, < «un problème social » émergent. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 35, 81-88.

Bordeleau, L. et Bouffard, T. (1999). Perception de compétence et rendement scolaire en première année du primaire. *Enfance*, 4, 379-395.

Bouchard, P., St-Amand, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R., Gagnon, C. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 5(1).

Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46(1-2), 63-78.

Bouffard, T. et Bordeleau, L. (1997). Perspectives cognitives et motivationnelles de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), 23-34.

Bouffard, T. et Vezeau, C. (2002). Relation entre les théories implicites et les buts d'apprentissage chez les élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 675-692.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, Québec. Éditions En Nouvelles.

Bowen, F., Chouinard, R. et Janoz, M., (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez les élèves du primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.

Bureau National des Examens de l'État (2006). Source informatique du ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et de Sport.

Cadet, C. (2003). *L'éducation dans la perspective du DSRP Intérimaire*, [http://haiticci.undg.org/uploads/Education\\_V0.doc](http://haiticci.undg.org/uploads/Education_V0.doc) (consulté le 7-02-06).

Canário, R. et Alves, N. (2004). L'École pour tous, une mission impossible. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 35, 43-54.

Cartier, S. en collaboration avec Tardif, J. (2000). De la lecture à la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : Aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115, 44-49.

Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collège pour que leur français se porte mieux. *Correspondance* 5(3). <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html> (consulté le 17-08-06).

Cartier, S. C., Plante, A. et Tardif, J. (2001). Learning by Reading: Description of Strategies of Students involved in Problem-Based Learning Program. Document resume. *Reports-Research* (143)

Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l'école. Interventions auprès des élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Chapitre 7. *Dans Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Les Presses de l'Université du Québec.

Cartier, S. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Chapitre 10. *Dans La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.

Cartier, S. C. (2006). Apprendre en lisant à l'école : Une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139, 40-42.

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Les éditions CEC. Québec.

Chabanne, J. L. (2005). *Les difficultés d'apprentissage*, Évreux, France. Nathan, Éditeur.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris. Éditions Économica.

Charlot, B. (2005). « Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème » Propos recueillis par Brossard, L. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.

Chouinard, R., Vezeau, C. et Bouffard, T. (1999). Les effets du milieu et le rendement des filles au secondaire, *Vie pédagogique*, 110, 49-51.

Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2005). Soutien à la motivation. Chapitre 17. Dans *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Canada. Gaëtan Morin, Éditeur.

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Laurier, M. et Plante, I. (2005). *L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche. Université de Montréal, en collaboration avec Butler D. L. University of British Columbia.

Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal, Québec. Les éditions Chenelière.

Crahay, M. M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles. De Boeck, Université. 1<sup>ère</sup> Édition.

Crahay, M. M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris, Presses universitaires. 1<sup>ère</sup> édition.

Crahay, M. M. (2003) et (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck Université. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> éditions.

Denoncourt, I., Dubois, V., Bouffard, T. et McIntyre, M. (2004). Relation entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71-89.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : Déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Chapitre 18. Dans *La réussite scolaire : comprendre et mieux*



*intervenir*. CRIRES, Les Presses de l'Université de Laval.

Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Deuxième partie, chapitre 1. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Montréal, Gaëtan Morin, Éditeur.

Despinoy M. (2004). *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*. Dunod, Paris. René Kaës, Éditeur.

Durand, M. J. et Chouinard, R. (2007). *L'évaluation des apprentissages*. De la planification à la communication des résultats. Collection parcours pédagogiques. Québec. Les Éditions Hurtibise HMM ltée.

Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.

Fischer, L. (2004). L'abandon scolaire en Italie *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 35, 31-42.

Fils-Aimé, N. (2003). *La mémorisation à l'école haïtienne*. Ce que pensent les élèves et les enseignants du secondaire. Montréal. Les Éditions du CIDIHCA.

Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation professionnelle*, 29(3), 431-452.

Giasson, J. (1997). *La lecture*. De la théorie à la pratique. Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Giasson, J. (2003). *La lecture*. De la théorie à la pratique. Gaëtan Morin, éditeur.

Giraud, M., Gani L. et Manesse, D. (1992). *L'École aux Antilles, Langues et échec scolaire*. Éditions Karthala, Paris.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's. Academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child development*, 69(5), 1448-1460.

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin, Éditeur.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. France, Paris. 11<sup>e</sup> édition. Dalloz, Éditeur.

Groupe d'Appui aux Rapatriés et Réfugiés (GARR) (2004). *Rapport migration haïtienne et droits humains à la frontière haïtiano-dominicaine*.  
<http://www.reliefweb.int/library/documents/2005/hsg-hti-19apr.pdf> (consulté le 6-02-06).

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wilgfield, A, Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice M. E., Faibisch, F.M., Hunt, B. & Michell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading research quarterly*, 31(3), 306-332.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. Humenick, N. M, Perencevich, K.C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of Smilating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.

Hammouri, H. A. M. (2004). Attitudinal and motivational variables related to mathematics achievement in Jordan: finding from the Third International Mathematics and Sciences Study (TIMSS). *Educational Research*, 46(3), 242- 257.

Harrisson, D. (2004). Éthique et la recherche sociale. Chapitre 2. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Canada, Ottawa. Édition du CRP, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

Hohl, J. (1996). « Qui sont les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques-Riac*, 35, Printemps.

Institut Pédagogique National (IPN), (1982) *Curriculum de l'école fondamentale*, Programme détaillé 2<sup>e</sup> cycle fondamental, 5<sup>e</sup> année.

Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.

Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Le cas des écoles catholiques. Paris, France. Les Éditions L'Harmattan.

Kaplan, D. S., Peck, B. M. and Kaplan, H. B, (1997). Decomposing the academic, Failure-Dropout Relationship: A longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.

Karsenti T. (2001). De quelles façons peut-on motiver l'élève à apprendre le français en immersion ? Stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire. *Journal de l'immersion*, 23(2), 15-20.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Canada, Ottawa. Editions du CRP, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

Lafontaine, D. et Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaire dans la communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 35, 55-66.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Éditions, Presses universitaires de Lyon.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. 2<sup>e</sup> édition. Québec, Canada. Éditions des études vivantes.

Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Québec. Les Éditions Logiques.

Large, F. (2001). *Bulletin de l'association des médecins haïtiens*. Productions : Dossier de Presse sur Haïti. <http://www.panosinst.org/productions/haitibriefings/h-05-f.php> (consulté le 06-02-06).

Larkin, K. et Desjardins, S. (2004). Un outil pour favoriser le rapprochement entre l'école et la famille. (Dossier) *Vie pédagogique*, 133, 24-25.

Lavault, D., Leblanc, R. et Leroux, J. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. Chapitre 3. Dans Depover Christian et Noël Bernadette. *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris, Bruxelles. De Boeck & Larcier.

L'Écuyer, F. (2006). Apaisement et optimisme en Haïti. *Le Devoir*, Montréal, 97(127), 1.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Troisième édition. Guérin. Montréal.

Levy, A. (1996). *Rapport sur l'éducation en Haïti*. [www.gohttp://www.ibe.unesco.org/countries/countryDossier/natrep96/haiti96.pdf](http://www.ibe.unesco.org/countries/countryDossier/natrep96/haiti96.pdf) (consulté le 30-01-06).

Lobrot, M. (1999). Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 63-71.

Lusignan, G. (2006). La lecture à l'école : Pour un développement ouvert de l'élève. *Vie pédagogique*, 139, 40-42.

Makonnen, S. (2002). *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Malcuit, G., Permerleau, A. et Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage*. Termes et concepts. Canada. Edisem & Maloine, Éditeurs.

Marchand, C. (2006). Pourquoi lire, aujourd'hui ? *Vie pédagogique*, 139, 40-42.

Marcon, R. (1999). *Demographic and Educational Influences on academic Motivation, Competence, and Achievement in Minority Urban Students*. April 1999. Reports-Research (143) Speeches/Meeting Papers (150) (Document Resume).

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, traduction de la 2e édition américaine, Editions De boeck.

Miller, S. D & Meece, J. (1997). Enchancing elementary student's motivation to read and Write: A classroom intervention study. *The Journal of Education Research*, 90(5), 286-299.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1996). *États généraux de l'éducation* (Résolutions des ateliers). Document non publié.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1997). *Panorama de l'école fondamentale de base haïtienne*. Document non publié.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1998). *Le Plan National d'Éducation et de Formation* (PENF), Port-au-Prince.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2001). *Plan national d'éducation et de formation en action*. Lignes d'orientation pour un curriculum revisité du système éducatif haïtien.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2004). *Le développement de l'Éducation* (Rapport national d'Haïti)  
<http://www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English/Natreps/reports/haiti.pdf>  
 (consulté le 7-02-06).

Montelle, C. (2005). *La parole contre l'échec scolaire. La haute langue orale*. Paris. Éditions l'Harmattan.

Moussu M.J., Accardi, J. et Bounaud, F. (2005). Un dispositif d'enseignement / apprentissage motivant construit en LVE à l'école. *Les Cahiers de l'Apliu*, 24(1), 112-123.

Nyssen, M.C., Terwagne, S. et Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse, Presses Universitaires de Mirail.

Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la science et la culture (Unesco) (2000). *Évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport Haïti*, <http://www2.unesco.org/> (consulté le 8- 05-06).

Osias, Y., (2000). *La déperdition scolaire en Haïti*.  
[http://haitiimpact.com/cgi-bin/index.cgi?pl=others&cat=Yves\\_Osias\\_s'interroge!&se arch=1](http://haitiimpact.com/cgi-bin/index.cgi?pl=others&cat=Yves_Osias_s'interroge!&se arch=1) (consulté le 08-05-06).

Paquet, G. (1998). Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite : un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(1), 75-106.

Paul, R. (2004). *Haiti Cadre coopération intérimaire (CCI) Groupe thématique d'Éducation, Jeunesse et Sport*  
<http://haiticci.undg.org/uploads/Education,%20jeunesse%20et%20sports-Rapport-17%20juin%2004.doc> (consulté le 12- 02-06).

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34, 237-245. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/> (consulté le 23/11/06).

Perrenoud, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune ... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer et former. Théories et pratiques* (Bruxelles), 5-6,3-30.  
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/> (consulté le 27/11/06).

Perrenoud, P. (1997). *La Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris. ESF, Éditeur.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles. Édition De boeck & Larcier s.a

Péruisset-Fache, N. (1999). *La logique de l'échec scolaire*. France, Paris, Éditions L'Harmattan.

Piérat, B. (2002). Évaluer les troubles de la lecture : Nouveaux modèles et épreuves diagnostiques. Chapitre 1. Dans *enseignement et difficultés d'apprentissage*. Édition du CRP, Université de Sherbrooke

Pintrich, P.R. and Chunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Théory, reshearch, and applications*. New Jersey, United States of America. Kevin M. Davis, Editor.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Deuxième partie, chapitre 2. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Montréal, Gaëtan Morin, Éditeur.

Plantevin-Yanni, É. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec. L'instant d'apprendre*. Paris. E S F, Éditeur.

Potvin, P. Paradis, L. et Pouliot (2000). Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 35-54.

Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*, 5(3).

Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et élève en difficulté scolaire. Chapitre 9. *Dans La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.

Poupart, J. (1997). Approches et techniques de recherche. Troisième partie. Chapitre 1. *Dans La recherche qualitative*. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Québec, Montréal, Gaëtan Morin, Éditeur.

Provencher, S. (2001). *Recherche action visant à améliorer la réussite et la motivation autour de la dissertation au collégial*. Thèse de doctorat, l'Université de Montréal.

Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire » Histoire d'un problème public*. Paris. In Press Editions.

Rivard, C. (1992). Le groupe de motivation en milieu scolaire : guide d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels. LaSalle, Québec. Les Éditions Hurtibise HMM.

Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord C. E. (2003). Reading metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of education*, 18(1), 75-86.

Rousseau, N. (2005). Expression du sentiment de réussite et de l'échec : qu'en disent les principaux intéressés. Chapitre 12. *Dans La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.

Roy, J. M. (2006). Lire aujourd'hui. *Vie pédagogique*, 139, 17-19.

Sage, N.A. & Kindermann, T. A. (2000). Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire de jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 133-139.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté d'apprentissage au primaire*. Boucherville, Québec. Gaëtan Morin, Éditeur.

Salonen, P. Lepona, J. & Niemi, P. (1998). The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 155-174.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence. Québec. Éditions, Du Renouveau Pédagogique.

- Simpkins, S.D. Davis-Kean, P. E. & Eccles, S. J. (2006a). Math and sciences motivation: A longitudinal examination of links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 73-83.
- Skaalvik, E. M. & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and sciences arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.
- Stipek, D. & Ryand, R. (1997). Economically Disadvantaged Preschoolers: Ready to Learn but Further to Go. *Developmental psychology*, 33(4), 711-723.
- St-Germain, M. (1986). *La situation linguistique en Haïti, bilan et prospective*. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubD128/D128ch1.html> (consulté le 14-02-06).
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). « L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents ». *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Montréal. Les éditions Logiques.
- Tardif, J. (2007). *L'évaluation des compétences*. Documenter le parcours de développement, Montréal, Québec. Les Éditions Chenelière / Éducation.
- Trofort, E. (2006). La problématique de l'échec scolaire en Haïti. *Prima-info*. Port-au-Prince, 2, 9-11.
- Tudge, J. Horan, D. Tammeveski, P, Kulakova, N., Meltsas, M., Snezhkova, I. & Putnam, S. (1997). *Social Change, Socio-Economic Status, and the Development of Self-Dierction in Children: A comparaison of Russia, Estonia, and the United States*. July 1997. Reports-Research (143) - Speeches/Meeting Papers (Document Resume).
- Turner, J. C, Cox, K. E., DiCintio, M., Meyer, D. K., Logan, C. & Thomas, C. T. (1998). Creating context for involvement in mathematics. *Journal of Education Psychology*, 90(4), 730-745.
- United Nations development Association framework (UNDAF) (2000). *Untiled Document*  
<http://www.unssc.org/web/courses/2000/11-13-september/HAITI-Workshop-report.doc>. (consulté le 08-05-06).
- United States Agency for International Development (USAID) (2001). *Le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation*. Évaluation formative du programme éducation de l'USAID / Haïti. Rapport final.  
[http://www.ieq.org/pdf/Haiti\\_final-french.pdf](http://www.ieq.org/pdf/Haiti_final-french.pdf) (consulté le 15- 05-06).

Vallerand, R. J. (2006) Les attributions : déterminants et conséquences. Chapitre 5. Dans *Les fondements de la psychologie sociale*. Saint-Laurent, Québec. Gaëtan Morin. Éditeur.

Van Der Maren, Jean-Marie (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. France, Paris. De Boeck Université. 2<sup>e</sup> édition.

van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading, self-conception and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of education*, 14(3), 305-324.

Vezeau, C. et Bouffard, T. (2002). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire et leurs anticipations pour le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 675-692.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec. Éditions, Du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'Éducation*, 22(1), 144-147.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève, sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec Français*, 110, 45-47.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec. Éditions, Du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), <http://www.ccmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html> (consulté le 17-08-06).

Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 5(1), 16-26.

Viau, R. (2006). La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste. Lire aujourd'hui. *Vie pédagogique*, 139, 27-28.

Williams, M. Burden, R. & Lanvers, U. (2002). French is the Language of Love and Stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Education Research Journal*, 28(4), 504-528.

Weil-Barais, A. (2001). L'échec scolaire : de l'invention à la prévention. *VEI Enjeux*, 126, 199-211. [www.cndp.fr/archivage/valid/17305/17305-4193-4000.pdf](http://www.cndp.fr/archivage/valid/17305/17305-4193-4000.pdf) (consulté, le 28-11-06).



Xing, K. (2004). Le système éducatif chinois. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 35, 129-136.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, 3<sup>ed</sup> edition. Eds. Thousand Oaks : Sage Publications.

## **ANNEXES**

## Annexe 1. Le résumé des recherches empiriques

Tableau 1.1. Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture en mathématique

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Hammouri (2004)	3 736 élèves âgés de 13 ans	Examiner l'influence de deux variables motivationnelles sur l'engagement et la réussite des élèves en mathématique en Jordanie.	Third International Mathematics and Sciences Study (TIMSS) Questionnaires (échelle de Likert)	•Analyse descriptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les variables motivationnelles (la perception de valeur et la perception de compétence) sont à 31 % liées à l'engagement et influencent positivement la réussite des élèves.</li> <li>•la perception de la mère au regard de la valeur de maths (<math>\beta = 0,47</math>)</li> <li>•l'engagement dans des activités de maths (<math>\beta = 0,25</math>)</li> <li>• la perception de compétence (<math>\beta = 0,19</math>)</li> <li>•l'attente (<math>\beta = 0,16</math>)</li> <li>•l'attribution de succès à la chance (<math>\beta = -0,26</math>),</li> <li>•la perception au regard de la valeur des maths (<math>\beta = 0,11</math>)</li> <li>•la perception des amis au regard de la valeur des maths (<math>\beta = -0,09</math>)</li> </ul>
Simpkins Davis-Kean et Eccles (2006a)	227 élèves de 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> année, 123 filles et 103 garçons	Examiner les relations entre deux composantes motivationnelles et l'engagement des élèves de 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année en résolution de problèmes en mathématique.	Questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Analyse descriptive</li> <li>•Analyse multi variée des variances (MANOVA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les garçons (<math>p &lt; .01</math>) participent plus dans plus d'activités sur la résolution de problèmes et en géométrie que les filles (<math>p &lt; .001</math>).</li> <li>•La participation des élèves est positivement reliée au modèle attente / valeur, et particulièrement chez les garçons en 6<sup>e</sup> année</li> <li>•L'intérêt pour les maths des garçons (<math>r = .35</math> est plus associé à leur engagement que les filles (<math>r = .09</math>).</li> <li>•La perception des garçons est associée à l'intérêt et à l'importance des sciences en 6<sup>e</sup> année.</li> <li>•Les garçons comprennent mieux que les filles.</li> </ul>
Turner Cox DiCintio Meyer Logan et Thomas (1998)	•42 élèves de 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année, 21 filles et 21 garçons, •7 enseignantes	•Décrire le niveau de participation observée chez des élèves ordinaires, faibles et en échec de 5 <sup>e</sup> et de 6 <sup>e</sup> année du primaire dans la résolution de problème en mathématique en Californie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation et enregistrement des séances d'enseignement</li> <li>• Observation des élèves dans des activités d'apprentissage</li> <li>• Questionnaire portant sur la motivation des élèves en mathématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyses qualitative et quantitative des données</li> <li>• Analyse des variances</li> <li>• Analyse de régression.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différence observée entre les groupes <math>F(6,41) = 8.0584</math>, <math>MSE = (16,3650)</math>, <math>p &lt; .0001</math></li> <li>•Les élèves les plus performants se sentent plus encouragés, s'engagent et participent mieux dans les activités de lecture pour la résolution de problèmes et ont une meilleure perception de leur compétence que les plus faibles.</li> <li>•Les élèves faibles et ceux qui échouent évitent de s'engager dans les activités et démontrent une faible perception de leur compétence.</li> </ul>

Tableau 1.2. Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture en sciences naturelles

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada et Barbosa (2006)	•98 élèves de 3e année du primaire 53 % de garçons et 47 % de filles	•Vérifier la relation entre des activités stimulantes et attrayantes, l'intérêt, l'engagement et la persistance des élèves lors des activités scientifiques • Vérifier la relation entre leur compréhension en lecture et leur motivation	•Prétest et post test portant sur la compréhension en lecture •Réalisation de diverses activités stimulantes et motivantes. •Observation en classe lors de la lecture des textes traitant de la survie des hiboux.	•Analyses qualitative et quantitative des données •Analyses corrélationnelles	•Corrélations significatives : compréhension $r(81)=.36$ , $p<.01$ , motivation (86) $=.36$ , $p<.01$ , tâches stimulantes (86) $=.63$ , $p<.01$ . •Les élèves comprennent mieux les textes du post test •Ils cherchent des informations dans plusieurs textes traitant de la survie des hiboux. •Ils s'intéressent aux activités • Ils réalisent plusieurs activités •Plus les élèves comprennent, mieux ils participent, et persévèrent. Ils écrivent plusieurs comptes rendus.
Guthrie, van Meter, McCann, Wilgfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt et Michell, (1996)	140 élèves multiethniques de 3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année du primaire	• Décrire l'engagement et l'intérêt des élèves dans des activités scientifiques.	• Un questionnaire portant sur les indicateurs de la motivation. •Observation en classe lors de la lecture des textes traitant de l'organisation du commerce et les activités scientifiques. •Entrevue semi-structurée	•Analyse qualitative •Analyse quantitative •Descriptive •Analyse comparative des résultats	• Les élèves évoluent dans l'utilisation des stratégies • Ils utilisent des stratégies cognitives et métacognitives de haut niveau (recherche des informations dans plusieurs textes, illustration idées, transfert des connaissances) • corrélation à 80 % de la motivation des élèves de 5 <sup>e</sup> année aux stratégies cognitives • corrélation à 70 % de la motivation des élèves de 3 <sup>e</sup> année aux stratégies cognitives • L'utilisation des stratégies est liée à l'évolution de la motivation •Ils lisent des textes variés traitant des activités scientifiques et commerciales, préparent et présentent des comptes rendus
Simpkins, Davis-Kean et Eccles (2006b)	227 élèves de 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> année, 123 filles et 103 garçons	Examiner l'intérêt, la perception de compétence et l'engagement des élèves de 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année dans les activités de sciences	•Questionnaires	Analyse descriptive •Analyse multi-variée des variances (MANOVA)	•La participation des élèves dans des activités scientifiques est positivement reliée à la perception de leur compétence •L'intérêt pour les sciences chez les garçons ( $r = .35$ est plus associé à leur engagement dans des activités scientifiques que les filles ( $r = .09$ ). •Dans l'ensemble les élèves participent dans plusieurs activités scientifiques et lisent plusieurs textes pour collecter des informations sur la survie des animaux. •Plusieurs comptes rendus de lecture ont été préparés et présentés.

Tableau 1.3. Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture dans l'apprentissage d'une langue seconde (français et anglais)

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Moussu, Accardi et Bounaud (2005)	30 élèves de 6 <sup>e</sup> année	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer l'impact de l'engagement et le contexte sur les élèves du primaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère</li> <li>• Vérifier les hypothèses portant sur la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-test et post-test d'évaluation</li> <li>• Amélioration des dispositifs et le contexte d'apprentissage.</li> <li>• Mise en situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantitative</li> <li>• Qualitative</li> <li>• Comparative</li> <li>• Descriptive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On remarque une évolution de la motivation chez les élèves dans l'apprentissage de l'anglais.</li> <li>• Ils se perçoivent de plus en plus compétents et deviennent de plus en plus performants</li> <li>• Ils s'engagent activement dans les activités de production.</li> <li>• Ils réussissent mieux. Ils passent de 26,5 des pré-tests pour atteindre 68,3 % au post-test.</li> <li>• Chacun devient l'acteur principal dans son processus d'apprentissage en anglais.</li> <li>• Ils lisent les contes traditionnels, préparent plusieurs mises en scène et composent plusieurs petits textes.</li> </ul>
Williams Robert et Lanvers (2002)	78 élèves de 7 <sup>e</sup> année 37 filles et 41 garçons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les variables motivationnelles lors de l'apprentissage du français une langue étrangère en Angleterre.</li> <li>• Vérifier si les garçons se différencient des filles dans leur motivation dans la lecture relative à l'expression écrite et orale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire Language Learning motivation Questionnaire (LLMQ)</li> <li>• Interview</li> <li>• Observation en classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantitative</li> <li>• Qualitative</li> <li>• Comparative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les jeunes sont motivés à apprendre une langue dont ils reconnaissent son utilité dans la vie.</li> <li>• Ils s'engagent dans leur apprentissage, utilisent des stratégies métacognitives.</li> <li>• Les filles se montrent plus intéressées que les garçons à lire et à écrire le français.</li> <li>• Les filles ont une meilleure perception de leur compétence, et utilisent beaucoup plus de stratégies d'apprentissage plus efficaces que les garçons dans la lecture et la lecture communication orale et écrite en français</li> <li>• Elles perçoivent plus l'utilité du français que les garçons.</li> <li>• Les garçons se montrent aussi intéressés que les filles par l'allemand.</li> </ul>

Tableau 1.4. Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture dans l'apprentissage d'une langue (français langue maternelle et d'enseignement)

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Bordeleau et Bouffard (1999)	225 élèves de 1 <sup>re</sup> année du primaire 114 garçons 111 filles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner le lien entre la perception de compétence, la motivation intrinsèque et la réussite des élèves de 1<sup>re</sup> année en lecture.</li> <li>• Vérifier la différence selon le sexe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire illustré avec des figures géométriques</li> <li>• Entretien individuel avec des échantillons d'élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de la variance uni-variée</li> <li>• Analyse des corrélations</li> <li>• Analyse de régression multiples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La perception de compétence et la motivation intrinsèque sont plus élevées chez les filles que chez les garçons.</li> <li>• La perception de compétence et la motivation intrinsèque sont modérées corrélées autant chez les filles que chez les garçons.</li> <li>• La perception de compétence explique 9 à 14% la motivation intrinsèque</li> <li>• la motivation intrinsèque est plus élevée (<math>p &lt; 0,001</math>) que la perception de compétence pour la lecture</li> <li>• la motivation intrinsèque explique plus la réussite que la perception de compétence</li> <li>• Dès la première année, les élèves sont capables de faire le lien entre la perception de leur compétence de leur motivation intrinsèque.</li> </ul>
Bouffard-Bouchard (1992)	73 élèves de la 4 <sup>e</sup> année du primaire, 48 filles et 35 garçons âgés de 9-10 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner l'influence des perceptions de soi sur l'autorégulation et la performance dans une tâche de compréhension en lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire de Harter (1982),</li> <li>• Questionnaire de Paris et de Oka (1986)</li> <li>• Questionnaire de Skinner, Chapman et Baltes (1988).</li> <li>• Questionnaire de Jacob et Paris (1987).</li> <li>• Tâche de détection d'erreurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyses subséquentes</li> <li>• Analyse de variance (Anovas)</li> <li>• Analyse de régression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sentiment de compétence est à la fois corrélé avec la croyance de contrôle (<math>p &lt; .01</math>).</li> <li>• La croyance de contrôle est corrélée avec la perception de soi comme lecteur (<math>p &lt; .01</math>).</li> <li>• Le savoir stratégique et le sentiment d'auto-efficacité interagissent <math>F(1,65) = 5.89, p &lt; .02</math>.</li> <li>• Les deux influent sur le nombre d'erreurs réelles.</li> <li>• Le sentiment d'auto-efficacité explique à 32% le nombre d'erreurs détectées</li> <li>• Il est la variable prédictive de l'engagement</li> </ul>
Galand et Grégoire (2000)	240 élèves de 5 <sup>e</sup> et de 6 <sup>e</sup> année, 131 garçons 107 filles, 2 non renseignés, âgés de 11 ans ½	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les relations entre les orientations motivationnelles et les perceptions.</li> </ul>	Un questionnaire d'orientations de motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse factorielle</li> <li>• Analyses corrélationnelles internes</li> <li>• Analyse avec rotation Varimax</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'orientation vers la performance et l'apprentissage explique à 43% la perception de compétence des élèves.</li> <li>• L'orientation vers l'apprentissage est positivement reliée à la perception de compétence (70%)</li> <li>• Plus les buts sont reliés à l'apprentissage dans la lecture, plus les élèves se perçoivent compétents, plus ils s'engagent.</li> </ul>

Tableau 1.4 (suite) Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture dans l'apprentissage d'une langue (français langue maternelle et d'enseignement)

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Viau et Bouchard (2000)	1599 élèves du secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vérifier les corrélations significatives entre les trois perceptions motivationnelles</li> <li>•Vérifier les corrélations significatives entre les perceptions et les comportements d'apprentissage.</li> </ul>	Un questionnaire auto-rapporté de deux parties (1) 41 énoncés sur les trois composantes de la motivation (2) 42 énoncés sur les comportements d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Analyses corrélationnelles internes</li> <li>•Analyses factorielles</li> <li>•Rotation Varimax</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Toutes les corrélations sont significative (<math>p &lt; 0,001</math>)</li> <li>•Les trois composantes de la motivation sont corrélées.</li> <li>•Les corrélations avec les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation s'élevant à (<math>r=0,76</math>) et celles avec les stratégies d'autorégulation à (<math>r=0,73</math>) ont été observées entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation</li> <li>•La perception de la valeur de l'activité contribue le plus à expliquer l'utilisation des stratégies d'apprentissage (29 %), d'autorégulation (25 %) et la persévérance (21 %)</li> <li>La perception de compétence contribue faiblement à expliquer la variance totale (3 % à 4 %)</li> <li>•La perception de la valeur de l'activité est le déterminant dont les liens sont plus forts avec les comportements d'apprentissage. Elle est fortement corrélée avec la perception de compétence.</li> <li>•La perception de la contrôlabilité est le déterminant dont les liens sont plus faibles.</li> </ul>

Tableau 1.5. Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture dans l'apprentissage d'une langue (anglais langue maternelle et d'enseignement)

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Baker et Wigfield (1999)	371 élèves de 5 <sup>e</sup> et de 6 <sup>e</sup> année du primaire 192 filles (52 %) et 178 garçons (48 %)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner la corrélation entre les variables motivationnelles, l'engagement et la persévérance des élèves dans la lecture et la production écrite.</li> <li>• Évaluer les différences entre les élèves ordinaires et les élèves faibles</li> </ul>	Questionnaire de 54 items portant sur les dimensions de la motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyses factorielles des données</li> <li>• Analyse par clusters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivation pour la lecture et l'écriture est multidimensionnelle.</li> <li>• Les élèves de 5<sup>e</sup> année sont aussi motivés que ceux de 6<sup>e</sup> année.</li> <li>• Sauf l'évitement, les variables motivationnelles sont corrélées aux activités de lecteurs.</li> <li>• Les élèves ordinaires valorisent les activités de lecture, s'y engagent, emploient des stratégies efficaces, persèverent dans l'effort et réussissent mieux.</li> <li>• Les élèves faibles s'intéressent peu aux activités, ils évitent de s'y engager, ils utilisent peu de stratégies et réussissent moins bien.</li> <li>• La relation entre la motivation et la réussite en lecture des élèves se révèle d'une importance capitale</li> </ul>
Salonen Lepona et Niemi (1998)	32 élèves de 1 <sup>re</sup> année, 16 filles et 16 garçons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner la relation entre les variables prédictives de la motivation, la connaissance des mots et la conscience phonologique en première année du primaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimulation avec un jeu de constructeur pendant trois épisodes</li> <li>• Observation dirigée par groupes de huit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyses idiographiques</li> <li>• Analyse de régression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conscience phonologique est corrélée à la capacité de coder ou de décoder à la fin de l'année.</li> <li>• Les élèves engagés dans les activités sont plus habiles dans la lecture que ceux qui les évitent.</li> <li>• La progression des enfants en lecture se fait parallèlement avec l'évolution de leur motivation (engagement et persévérance).</li> </ul>
Miller et Meece (1997)	187 élèves et 8 enseignants de 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et de 5 <sup>e</sup> année du primaire en Californie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer le lien entre les buts poursuivis et les stratégies utilisées par les élèves en lecture.</li> <li>• Comparer les élèves ordinaires avec les élèves en échec de chaque groupe évalué.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire ouvert portant sur les activités de lecture et d'écriture (simples et complexes)</li> <li>• Interviews informels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse descriptive</li> <li>• Analyse des variances (Anovas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves qui poursuivent les buts de maîtrise sont aptes à utiliser des stratégies cognitives efficaces et ont bien réussi même quand ils poursuivent aussi des buts de performance.</li> <li>• Les élèves en échec montrent un niveau d'anxiété plus élevé que les élèves ordinaires</li> <li>• Ils montrent une perception plus faible de leur compétence et utilisent des stratégies moins efficaces que les élèves ordinaires.</li> <li>• La perception de compétence influe sur la réussite.</li> </ul>
Skaalvik et Valås (1999)	779 élèves de 3 <sup>e</sup> et de 6 <sup>e</sup> année	Examiner la relation entre les variables motivationnelles et l'engagement et la persévérance en lecture production écrite et orale de deux groupes d'élèves du primaire en Norvège	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyses des corrélations</li> <li>• Analyses descriptives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les perceptions des élèves pour la lecture, la production écrite et orale sont corrélées entre (.98 à .99) dans les deux niveaux.</li> <li>• La réussite dans des activités augmente la participation et l'engagement des élèves et influe sur leurs perceptions trois perceptions motivationnelles (.53 à .68.) significative chez les plus jeunes de 3-4 (.20) et (.48) en 6-7</li> <li>• Les résultats du pré-test et du post-test restent stables.</li> <li>• Les élèves démontrent une bonne perception de leur compétence pour la production écrite et orale, mais modérée chez les plus jeunes (.53 et .46).</li> </ul>



Tableau 1.5 (suite). Les recherches empiriques sur la dynamique motivationnelle des élèves lors d'activités de lecture dans l'apprentissage d'une langue (anglais langue maternelle et d'enseignement)

Auteurs	Participants	Objectifs	Outils de recherche	Analyses	Résultats
Roeschl-Heils, Schneider et van Kraayenoord (2003)	32 élèves en 7 <sup>e</sup> année, 17 filles et 15 garçons	•Vérifier chez les élèves de 7 <sup>e</sup> année, si les corrélations entre les variables motivationnelles et métacognitives révélées en 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année sont significatives.	•Questionnaire portant sur la compréhension des textes lus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse descriptive</li> <li>• Analyse comparative</li> <li>•Analyse de régression</li> <li>•Analyse de variance multi-varinée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les résultats de cette étude sont presque similaires à ceux de celle de 1999.</li> <li>•Les élèves se perçoivent plus compétents en lecture, en écriture et en communication orale que lorsqu'ils étaient en 3<sup>e</sup> année.</li> <li>• Ils se montrent plus intéressés aux activités et utilisent des stratégies métacognitives de haut niveau.</li> <li>• Les filles se montrent plus motivées elles ont de meilleures perceptions et de meilleurs rendements que les garçons</li> <li>• L'âge peut faire croître la motivation pour la lecture.</li> <li>•Les élèves faibles montrent peu d'intérêt et une faible perception de leur compétence.</li> </ul>
van Kraayenoord et Schneider (1999)	•140 élèves du primaire dont 72 en 3 <sup>e</sup> année (37 filles et 35 garçons), 68 en 4 <sup>e</sup> année, (38 filles et 30 garçons)	•Explorer le lien entre les variables motivationnelles et les connaissances métacognitives des élèves de 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année du primaire dans la lecture, l'expression écrite et orale.	•Questionnaire portant sur la compréhension des textes lus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Analyse comparative des résultats des élèves obtenus dans les tests</li> <li>•Analyse de régression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Les variables métacognitives et motivationnelles sont à 80 % corrélées en lecture.</li> <li>• Les variables motivationnelles et les connaissances métacognitives prédisent la compréhension et l'habileté dans les deux niveaux d'enseignement.</li> <li>•La perception de compétence des élèves influence l'intérêt, l'engagement de même que le choix des stratégies.</li> <li>Les variables motivationnelles sont faibles chez les élèves faibles, de même que l'engagement.</li> </ul>

## Annexe 2. Le guide d'entrevue inspiré de Viau (1999)

Nom.....Prénom.....sexe.... (F)..... (M).....

Âge.....Date de naissance.....

Type d'école.....code .....

Tableau 2.1. Informations générales

	Élèves	Enseignants	Parents
Renseignements personnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quel âge as-tu ?</li> <li>•Avais-tu bien réussi les autres classes avant que tu sois rendu en 5<sup>e</sup> année ?</li> <li>•As-tu des problèmes pour apprendre à l'école ?</li> <li>•Quels problèmes as-tu ?</li> <li>•As-tu des problèmes en lecture ?</li> <li>•Quels problèmes as-tu en lecture ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Est-ce que X avait bien réussi les autres classes avant qu'il soit rendu en 5<sup>e</sup> année ?</li> <li>•A-t-il des problèmes pour apprendre à l'école ?</li> <li>•Quels problèmes a-t-il ?</li> <li>•A-t-il des problèmes en lecture ?</li> <li>•Quels problèmes a-t-il en lecture ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Est-ce que X avait bien réussi les autres classes avant qu'il soit rendu en 5<sup>e</sup> année ?</li> <li>•A-t-il des problèmes pour apprendre à l'école ?</li> <li>•Quels problèmes a-t-il ?</li> <li>•A-t-il des problèmes en lecture ?</li> <li>•Quels problèmes a-t-il en lecture ?</li> </ul>
Activités de lecture réalisées	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles sont les activités de lecture que ton enseignant réalise à l'école ?</li> <li>•Le plus souvent qu'est-ce qu'il te demande de lire à l'école ?</li> <li>•Et à la maison, qu'est-ce qu'il te demande de lire ?</li> <li>•Et toi, qu'est-ce que tu lis ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles sont les activités de lecture que tu réalises avec X à l'école ?</li> <li>•Qu'est-ce que tu lui demandes de lire à l'école ?</li> <li>•Et à la maison, qu'est-ce que tu lui demandes de lire ?</li> <li>•Et lui, qu'est-ce qu'il te dit qu'il lit ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles sont les activités de lecture que X te dit qu'il réalise à l'école ?</li> <li>•Qu'est-ce qu'il te dit que son enseignant lui demande de lire à l'école ?</li> <li>•Qu'est-ce qu'il te dit qu'il lui demande de lire à la maison ?</li> <li>•Et lui, qu'est-ce qu'il te dit qu'il lit ?</li> </ul>

Tableau 2.2. La synthèse des questions d'entrevue, inspirée de Viau (1999)

Concepts évalués	Élèves	Enseignants	Parents
Perception de la valeur de l'activité : utilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi les activités de lecture que ton enseignant réalise avec toi à l'école, quelles sont celles que tu trouves plus utiles pour toi ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu trouves moins utiles pour toi ?</li> <li>•Et celles qu'il te demande de réaliser à la maison, quelles sont celles que tu juges plus utiles pour toi ? Pourquoi ?</li> <li>•Et quelles sont celles que tu trouves moins utiles pour toi ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi les activités de lecture que tu réalises avec X à l'école quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve plus utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve moins utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Et celles que tu lui demandes de réaliser à la maison, quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve plus utiles pour lui celles qu'il te dit qu'il trouve plus utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il ne trouve pas utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi toutes les activités de lecture que X réalise à l'école quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve plus utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve moins utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Et celles que son enseignant lui demande de réaliser à la maison, quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve plus utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il trouve moins utiles pour lui ? Pourquoi ?</li> </ul>
Perception de la valeur de l'activité : intérêt	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles sont les activités de lecture que tu préfères mieux réaliser à l'école ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qui t'intéressent mieux ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qui t'intéressent moins ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu préfères mieux réaliser à la maison ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qui ne t'intéressent pas ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles activités de lecture qu'il te dit qu'il préfère mieux réaliser à l'école ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui l'intéressent plus ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il préfère mieux réaliser à la maison ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui l'intéressent moins ou qui ne l'intéressent pas ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quelles sont les activités de lecture qu'il te dit qu'il préfère mieux réaliser à l'école ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui l'intéressent mieux ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il préfère mieux réaliser à la maison ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui l'intéressent moins ou qui ne l'intéressent pas ? Pourquoi ?</li> </ul>
Perception de sa compétence à réaliser ses activités de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi les activités de lecture que ton enseignant te propose de réaliser en classe, quelles sont celles qui te sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qui te sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu es certain de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu doutes de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Et celles que ton enseignant te demande de réaliser à la maison, quelles sont celles qui te sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qui te sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu es certain de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles que tu doutes de réussir ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi les activités de lecture que tu proposes à X de réaliser en classe, quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il est certain de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Et celles que tu lui demandes de réaliser à la maison, quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il est certain de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parmi les activités de lecture que X réalise en classe, quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Et celles que son enseignant lui demande de réaliser à la maison, quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus faciles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qui lui sont plus difficiles à réaliser ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> <li>•Quelles sont celles qu'il te dit qu'il doute de réussir ? Pourquoi ?</li> </ul>

Tableau 2.2 (suite) La synthèse des questions d'entrevue, inspirée de Viau (1999)

Concepts évalués	Élèves	Enseignants	Parents
Perception de la contrôlabilité de ses activités de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As-tu l'impression que tu as un mot à dire dans la façon dont se déroulent les activités de lecture qui te sont proposées de réaliser en classe ?</li> <li>•Sur quoi te bases-tu ? Donne-moi des exemples ?</li> <li>•Explique-moi comment cela se passe pour chaque activité.</li> <li>•Quand tu ne comprends pas qu'est-ce que tu fais ?</li> <li>•Quand tu réussis une activité de lecture, qu'est-ce que tu penses qui te permet de la réussir ?</li> <li>•Et quand tu échoues une activité de lecture, qu'est-ce que tu penses qui te permet de l'échouer ? Explique-moi bien ce que tu penses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quand tu animes des activités de lecture en classe avec tes élèves, comment X réagit-il ?</li> <li>•Est-ce qu'il t'a dit qu'il pense avoir un mot à dire sur le déroulement des activités de lecture que tu réalises avec lui en classe. Donne-moi des exemples.</li> <li>•Explique comment il te dit que cela se passe pour chacune des activités de lecture que tu réalises avec lui ?</li> <li>•Quand il ne comprend pas qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Quand il réussit une activité de lecture, qu'est-ce qu'il te dit qui lui permet de la réussir ?</li> <li>•Et quand il échoue une activité de lecture, qu'est-ce qu'il te dit qui lui permet de l'échouer ?</li> <li>•Explique-moi ce qu'il te dit sur ce sujet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•D'après ce qu'il te dit, est-ce qu'il pense qu'il a un mot à dire sur le déroulement des activités de lecture qu'il réalise ?</li> <li>•D'après ce qu'il t'explique, quand il ne comprend pas qu'est-ce qu'il fait ? Donne-moi des exemples.</li> <li>•Explique moi comment il te dit que cela se passe pour chaque activité de lecture qu'il réalise dans la classe.</li> <li>•Quand il réussit une activité de lecture, qu'est-ce qu'il pense qui lui permet de la réussir ?</li> <li>•Et quand qu'il échoue une activité de lecture, qu'est-ce qu'il te dit pense qui lui permet de l'échouer ?</li> <li>•Explique-moi ce qu'il te dit sur ce sujet.</li> </ul>
Engagement cognitif de l'élève dans ses activités de lecture (stratégies utilisées)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quand tu réalises une activité de lecture en classe, qu'est-ce que tu fais le plus souvent, pour mieux comprendre le texte ou les consignes que tu lis ?</li> <li>•Qu'est-ce que tu fais avant de commencer ?</li> <li>•Qu'est-ce que tu fais pendant que tu lis le texte ?</li> <li>•Et quand tu as fini de lire ton texte, qu'est-ce que tu fais ?</li> <li>•Et quand tu lis à la maison, qu'est-ce que tu fais. Essaies de bien comprendre ou de mémoriser les textes que tu lis ?</li> <li>•Explique-moi ce que tu fais pour chacun texte que tu lis.</li> <li>•Donne-moi des exemples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lorsque tu proposes une activité de lecture à X en classe, le plus souvent qu'est-ce qu'il fait pour mieux comprendre le texte qu'il lit ?</li> <li>•Qu'est-ce qu'il te dit qu'il fait avant de commencer ?</li> <li>•Pendant qu'il lit qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Et quand il a fini de lire, qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Est-ce qu'il essaie de bien comprendre ou il essaie de tout mémoriser les textes que tu lui demande de lire ?</li> <li>•Explique-moi ce qu'il te dit qu'il fait et ce que tu vois qu'il fait pour chaque activité de lecture qu'il réalise.</li> <li>•Donne-moi des exemples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lorsque X lit à la maison qu'est-ce qu'il te dit qu'il fait pour bien comprendre les textes qu'il lit ? Qu'est-ce que tu vois qu'il fait ?</li> <li>•Qu'est-ce qu'il fait avant de commencer à lire ?</li> <li>•Pendant qu'il lit son texte qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Et quand il a fini de lire le texte que fait-il ?</li> <li>•Explique-moi ce qu'il te dit qu'il fait et ce que tu vois qu'il fait pour chaque activité de lecture. •Donne-moi des exemples, à partir de ce qu'il te dit et à partir de ce que tu vois qu'il fait.</li> </ul>
Persévérance de l'élève dans ses activités de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quand tu es engagé dans une activité de lecture qui te présente un certain niveau de difficulté, qu'est-ce que tu fais ?</li> <li>•Explique comment cela se passe pour chaque activité de lecture que tu réalises ?</li> <li>•Combien de temps consacres-tu par jour aux activités de lecture que ton enseignant te propose de réaliser à l'école ?</li> <li>•Et celles qu'il te demande de réaliser à la maison, combien de temps y consacres-tu ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lorsque X est engagé dans des activités de lecture qui lui présentent un certain niveau de difficulté qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Explique-moi comment cela se passe pour chaque activité de lecture.</li> <li>•D'après ce qu'il te dit, consacre-t-il du temps pour réaliser ses activités de lecture ou pour les reprendre ?</li> <li>•Peux-tu évaluer combien de temps qu'il consacre par jour à ses activités de lecture ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lorsque X est engagé dans une activité de lecture qui lui présente un certain niveau de difficulté, qu'est-ce qu'il fait ?</li> <li>•Explique-moi ce qu'il te dit à ce sujet ?</li> <li>•Explique-moi comment cela se passe pour chaque activité de lecture qu'il réalise.</li> <li>•Combien de temps consacre-t-il par jour à ses activités de lecture à la maison ?</li> <li>•Prend-il l'initiative de reprendre les textes qu'il a travaillés en classe sans qu'on le lui demande ?</li> </ul>

### Annexe 3. La grille de codage

Tableau 3.1. La grille de codage liée aux concepts de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité de lecture

Catégories	Définitions	Sous-catégories
AL (Activités de lecture)	Toutes les activités permettant à l'élève de réaliser une tâche ou une autre action à l'école et à la maison par le biais de la lecture de textes de consignes.	Alee (activités de lecture à l'école, version élève) Alet (activités de lecture à l'école, version enseignant) Alep (activités de lecture à l'école, version parent) Alme (activités de lecture à la maison, version élève) Almt (activités de lecture à la maison, version enseignant) Almp (activités de lecture à la maison, version parent)
P (Perceptions)	Les jugements de l'élève sur les activités de lecture qu'il réalise.	
PVU (Perceptions de valeur de la valeur de l'activité) : utilité	Le jugement l'élève sur l'utilité de l'activité de lecture qu'il réalise.	Pvue (perception+ de l'utilité de l'activité de lecture, version élève) Pvut (perception+ de l'utilité de l'activité de lecture, version enseignant) Pvup (perception+ de l'utilité de l'activité de lecture, version parent) Pvue- (perception- de l'utilité de l'activité de lecture, version élève) Pvut- (perception- de l'utilité de l'activité de lecture, version enseignant) Pvup- (perception- de l'utilité de l'activité de lecture, version parent)
PVI (Perceptions de valeur de la valeur de l'activité : intérêt)	L'intérêt que l'élève a pour l'activité de lecture qu'il réalise.	Pvie (perception+ de l'intérêt de l'activité de lecture, version élève) Pvit (perception+ de l'intérêt de l'activité de lecture, version enseignant) Pvip (perception+ de l'intérêt de l'activité de lecture, version parent) Pvie- (perception- de l'intérêt de l'activité de lecture, version élève) Pvit- (perception- de l'intérêt de l'activité de lecture, version enseignant) Pvip- (perception- de l'intérêt de l'activité de lecture, version parent)
PC (perception de sa compétence à l'accomplir)	Le jugement sur sa compétence à réaliser l'activité de lecture.	Pcle (perception+ de compétence dans l'activité de lecture, version élève) Pclt (perception+ de compétence dans l'activité de lecture, version enseignant) Pclp (perception+ de compétence dans l'activité de lecture, version parent) Pcle- (perception- de compétence dans l'activité de lecture, version élève) Pclt- (perception- de compétence dans l'activité de lecture, version enseignant) Pclp- (perception- de compétence dans l'activité de lecture, version parent)
CP (Perception de la contrôlabilité de l'activité)	Le jugement sur le degré de contrôle qu'il pense avoir sur le déroulement de l'activité de lecture qu'il réalise.	Cple (perception+ de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version élève) Cplt (perception+ de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version enseignant) Cplp (perception+ de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version parent) Cple- (perception- de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version élève) Cplt- (perception- de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version enseignant) Cplp- (perception- de la contrôlabilité de l'activité de lecture, version parent)

Tableau 3.1 (suite) La grille de codage liée aux concepts de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité de lecture

Catégories	Définitions	Sous-catégories
EC (Engagement cognitif)	L'effort mental que l'élève déploie pour réaliser l'activité de lecture qui lui est proposée dans l'utilisation des stratégies appropriées.	
<b>SA (Stratégies d'apprentissage)</b>	Des moyens utilisés par l'élève pour mieux comprendre, mieux s'engager ou pour ne pas s'engager dans la réalisation de ses activités de lecture	
<b>A) STC (Stratégies cognitives)</b>	Permettent à l'élève de se rappeler des informations lues	Strarep
a) Stratégies de répétition	-Lire le texte plusieurs fois. -Relire le texte -Écrire le texte -Regarder le titre, le sous-titre et les images. -Répéter le texte.	Stlrepe (stratégies de répétition en lecture, version élève) Stlrept (stratégies de répétition en lecture, version enseignant) Stlrepp (stratégies de répétition en lecture, version parent)
b) Stratégies d'élaboration	-Expliquer le texte. -Résumer le texte -Paraphraser -Prendre des notes en lisant	Stlelabe (stratégie d'élaboration, version élève) Stlelabt (stratégie d'élaboration, version enseignant) Stlelabp (stratégie d'élaboration, version parent)
c) Stratégies d'organisation	-Faire des tableaux -Schématiser -Élaborer le plan	Stlore (stratégie d'organisation, version élève) Stlort (stratégie d'organisation, version enseignant) Stlorp (stratégie d'organisation, version parent)
<b>B) Stratégies métacognitives</b>	Celles permettant à l'élève de gérer son apprentissage	Stramé
a) Planification	• Fixer des objectifs • Choisir des stratégies cognitives adéquates	Stplanie (stratégie de planification, version élève) Stplanit (stratégie de planification, version enseignant) Stplanip (stratégie de planification, version parent)
b) Ajustement	• Vérifier si les objectifs qui ont été fixés sont atteints • Vérifier si les stratégies utilisées lui conviennent	Strajuste (stratégies d'ajustement, version élève) Strajustt (stratégies d'ajustement, version enseignant) Strajustp (stratégies d'ajustement, version parent)
d) Auto-évaluation	•Évaluer son apprentissage •Vérifier si les buts fixés sont atteints	Stratautoe (Stratégie d'autorégulation aide, version élève) Stratautot (Stratégie d'autorégulation aide, version enseignant) Stratautop (Stratégie d'autorégulation aide, version parent)

Tableau 3.1 (suite) La grille de codage liée aux concepts de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité de lecture

Catégories	Définitions	Sous-catégories
EC (Engagement cognitif) suite	L'effort mental que l'élève déploie pour réaliser l'activité de lecture qui est lui proposée dans l'utilisation des stratégies appropriées.	
<b>C) Stratégies de gestion</b>	Celles permettant à l'élève de gérer son espace temporel, ses ressources matérielles et humaines de même que son environnement.	Strag
a) gestion des ressources temporelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir le moment favorable</li> <li>• Choisir un rythme de travail convenable</li> </ul>	Stlgt (stratégie gestion de temps, version élève) Stlgtt (stratégie gestion de temps, version enseignant) Stlgtp (stratégie gestion de temps, version parent)
a) gestion des ressources humaines et matérielles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier le matériel disponible</li> <li>• Choisir des camarades motivés pour travailler</li> <li>• Recourir à l'aide des autres au besoin</li> </ul>	Stlgrhe (gestion des ressources humaines, version élève) Stlgrht (gestion des ressources humaines, version enseignant) Stlgrhp (gestion des ressources humaines, version parent) Stlgme (gestion des ressources matérielles, version élève) Stlgmt (gestion des ressources matérielles, version enseignant) Stlgmp (gestion des ressources matérielles, version parent)
c) gestion de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir des lieux favorables au travail</li> </ul>	Storgene (gestion de l'environnement, version élève) Storgent (gestion de l'environnement, version enseignant) Storgenp (gestion de l'environnement, version parent)
<b>D) Stratégies affectives</b>	Maintien de la concentration en vue d'éliminer les distractions	Stlce (Stratégie de maintien de la concentration, version élève) Stlct (Stratégie de maintien de la concentration, version enseignant) Stlcp (Stratégie de maintien de la concentration, version parent)
<b>SE (Stratégies d'évitement)</b>	Des actions posées par l'élève pour se désengager dans ses activités de lecture.	SE (Stratégies d'évitement)
Évitement	Essayer de détourner l'attention de l'enseignant pour faire passer le temps	Steviteme (évitement dans les activités de lecture, version élève) stevitemt (évitement dans les activités de lecture, version enseignant) stevitemp (évitement dans les activités de lecture, version parent)
Abandon	Laisser tomber, remettre à plus tard ou à demain, abandonner	Abandone (abandon des activités de lecture, version élève) Abandonnt (abandon des activités de lecture, version enseignant) Abandonp (abandon des activités de lecture, version parent)
PE (Persévérance)	La durée dans les activités de lecture	Pele (persévérance+ en lecture, version élève) Pelt (persévérance+ en lecture, version enseignant) Pelp (persévérance+ en lecture, version parent) Pele- (persévérance- en lecture, version élève) Pelt- (persévérance- en lecture, version enseignant) Pelp- (persévérance- en lecture, version parent)

## Annexe 4. Les tableaux décrivant de la dynamique motivationnelle de chaque élève dans ses activités de lecture

Tableau 4.1. La dynamique motivationnelle d'Annie pour ses treize activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Résumer par écrit	+	+	+/-	+/-	-	+/-
Rédiger un texte	+	+	+	+/-	-	+/-
Répondre à des questions écrites	+	+	-	+/-	-	+/-
Donner un compte rendu oral	+/-	+	+	+/-	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Discuter sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+	+	+	+/-	-	+
Apprendre des mots de vocabulaire	+	+	+	+/-	-	+
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	-	-	+
Résoudre des problèmes	+/-	+/-	-	-	-	+/-
Raconter des histoires	+	+	+	+	-	+
Se divertir	+	+	+	+/-	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens) - (faibles)



Tableau 4.2. La dynamique motivationnelle de Dane pour ses treize activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Résumer par écrit	+	+	+/-	-	-	+/-
Rédiger un texte	+	+	-	-	-	+/-
Répondre à des questions écrites	+	+	+	-	-	+/-
Donner un compte rendu oral	+	+	+/-	-	-	+
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Discuter sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+	+	+	+/-	-	+
Apprendre des mots de vocabulaire	+	+	+	+/-	-	+/-
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	-	-	+
Résoudre des problèmes	+	+	-	-	-	+/-
Raconter des histoires	+	+	+	+	+/-	+
Se divertir	+	+	+	+	+/-	+

Légende : + (perception élevée, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.3. La dynamique motivationnelle de Flore pour ses dix activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Résumer par écrit	+	+	+/-	+/-	-	+
Répondre à des questions écrites	+	+	+/-	+/-	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+	+	+	+/-	+/-	+
Apprendre des mots de vocabulaire	+	+	+	+/-	+/-	+
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	+/-	-	+
Résoudre des problèmes	-	+	-	-	-	+/-
Raconter des histoires	+	+	+	+	-	+
Se divertir	+	+	+	+	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.4. La dynamique motivationnelle de Jean pour ses onze activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Résumer par écrit	+	+	+/-	+	-	+
Répondre à des questions écrites	+	+	+	+	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+	-	+
Discuter sur un sujet	+	+	+	+	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+	+/-	+
Mémoriser des faits	+	+	+	+	+/-	+/-
Apprendre des mots de vocabulaire	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	+	-	+/-
Résoudre des problèmes	+/-	+	-	+/-	-	+/-
Raconter des histoires	+	+	+	+	+/-	+
Se divertir	+	+	+	+	-	+

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyen), - (faibles)

Tableau 4.5. La dynamique motivationnelle de July pour ses neuf activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Répondre à des questions écrites	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	+/-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	+/-	+
Mémoriser des faits	+	+	+	+/-	-	+/-
Apprendre des mots de vocabulaire	+	+	+	+/-	+/-	+
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	+/-	-	+/-
Résoudre des problèmes	+	+	+	+/-	-	+/-
Raconter des histoires	+	+	+	+	+/-	+
Se divertir	+	+	+	+	+/-	+

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.6. La dynamique motivationnelle de Maggy pour ses huit activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Répondre à des questions écrites	+	+	+/-	+/-	-	+/-
S'informer sur un sujet	+	+	+/-	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+/-	+	+/-	+/-	-	+
Apprendre des mots de vocabulaire	+/-	+	-	-	-	+/-
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	-	-	+/-
Résoudre des problèmes	+	+	+	+/-	-	+
Raconter des histoires	+	+	+	+	-	+
Se divertir	+	+	+	+	-	+

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.7. La dynamique motivationnelle de Max pour ses huit activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Répondre à des questions écrites	+	+	+	+/-	-	+
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+	+	+/-	+/-	+/-	+
Apprendre des mots de vocabulaire	+	+	-	-	-	+/-
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	+/-	-	+
Résoudre des problèmes	+	+	+	-	-	+/-
Se divertir	+	+	+	+	-	+

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.8. La dynamique motivationnelle de Pascal pour ses neuf activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Répondre à des questions écrites	+	+	+	+/-	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-
Mémoriser des faits	+	+	+/-	+/-	-	+/-
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	-	+/-	+
Résoudre des problèmes	-	-	-	-	-	+/-
Se situer sur des cartes	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-
Prier	+	+	+	+	-	+
Raconter des histoires	+	+	+	+	+/-	+

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Tableau 4.9. La dynamique motivationnelle de Sherlyne pour ses huit activités de lecture

Activités de lecture mentionnées	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur de l'activité : intérêt	Perception de la valeur de l'activité : utilité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Répondre à des questions écrites	+	+	+	+/-	-	+/-
S'exprimer oralement sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
S'informer sur un sujet	+	+	+	+/-	-	+
Mémoriser des faits	+	+	+/-	+/-	-	+
Réaliser des travaux et des examens	+	+	+/-	+/-	-	+
Résoudre des problèmes	-	-	+/-	-	-	+/-
Se situer sur des cartes	+	+	+/-	+/-	-	+
Prier	+	+	+	+	-	+
Se divertir	+	+	+	+/-	-	+/-

Légende : + (perceptions élevées, engagement cognitif et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)



## Annexe 5. L'entrevue de July

Nom.....Prénom:.....sexe : F

Date de naissance : 31 octobre 1995      Âge : onze ans.

Type d'école : publique      Code : E8

### 1. Des renseignements généraux

**Animatrice** : Quel âge as-tu?

**July** : J'ai onze ans, je suis née le 31 octobre 1995.

**Animatrice** : Avais-tu bien réussi les autres classes avant que tu sois rendue en 5<sup>e</sup> année?

**July** : Oui, j'avais bien réussi, je n'avais pas l'habitude de doubler. Je n'ai jamais eu de problème à l'école.

**Animatrice** : Tu n'as jamais eu de problème à l'école, mais as-tu parfois des problèmes pour apprendre?

**July** : Je n'ai aucun problème pour apprendre. J'apprends très bien. Tu vois que j'ai des problèmes? Moi, je n'ai pas de problèmes. Qu'est-ce que tu veux dire par problèmes?

**Animatrice** : Non, mais as-tu des problèmes en lecture?

**July** : En lecture, je n'ai jamais eu de problème en lecture. Je suis celle qui lit mieux dans ma classe.

**Animatrice** : Mais, est-ce que tu comprends tout ce que tu lis?

**July** : Bien sûr que oui, mais!

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer davantage, mais quoi?

**July** : Je ne peux pas dire que je comprends tout, mais je comprends.

**Animatrice** : Quand tu lis, comprends-tu les textes jusqu'à pouvoir les expliquer aux autres?

**July** : Oui, je peux.

**Animatrice** : L'as-tu déjà fait? Explique-moi comment cela se passe?

**July** : Oui, en classe, je l'ai déjà fait, j'explique aux élèves les textes que j'ai lus.

**Animatrice** : Et quand tu lis des textes à la maison?

**July** : Oui, je comprends et j'explique.

**Animatrice** : Tu expliques à qui?

**July** : J'explique à moi-même et aux autres.

**Animatrice** : L'as-tu déjà fait ou tu penses le faire?

**July** : Oui, je l'ai déjà fait en classe.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer comment tu l'as fait?

**July** : Après avoir lu deux fois, j'essaie de comprendre, puis je m'explique le texte comme si j'avais des élèves devant moi. Je fais comme madame.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer encore davantage? Comment fais-tu pour expliquer?

**July** : Je reprends le texte, j'essaie de comprendre et j'explique dans mes mots.

**Animatrice** : Quand tu essaies de comprendre, est-ce que le plus souvent, tu comprends?

**July** : Oui, j'ai toujours bien compris. Je suis intelligente oui, tu sais?

## 2. Les activités de lecture

**Animatrice** : Quelles sont les activités de lecture que madame X réalise avec toi à l'école? Qu'est-ce qu'elle te fait lire dans la classe?

**July** : Elle fait lire des formules de problèmes, des livres de lecture, des règles et des exercices de grammaire.

**Animatrice** : Tu me dis que tu lis dans des livres de lecture, peux-tu m'expliquer quelle activité demande-t-elle de réaliser dans ces livres?

**July** : Nous avons deux livres de texte qui s'appellent *Pour lire avec Plaisir* et *Français par les textes*. Dans ces deux livres, on lit des textes, elle pose des questions, elle fait les exercices avec nous.

**Animatrice** : Dans ces exercices qu'est-ce qu'elle te fait lire?

**July** : Dans « *Pour lire avec plaisir* », il y a des exercices qu'elle fait avec nous pour le français oral. Parfois, elle peut demander par exemple de chercher un autre titre pour donner à un paragraphe, terminer le texte autrement (la conclusion). C'est à l'oral oui qu'elle fait ça.

**Animatrice** : Qu'est-ce que tu fais encore dans le livre « *Pour lire avec plaisir* »?

**July** : Après avoir fini de lire, elle nous explique ce qu'on dit dans le texte. Parfois, elle demande d'expliquer aussi ce qu'on dit dans le texte. Après, il y a des exercices aussi dans le livre.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer ce que tu fais dans les exercices?

**July** : Je travaille les exercices avec les autres élèves. Bon, il y a un exercice qui s'appelle « *Parlons* », je lis les consignes et je parle avec les autres.

**Animatrice** : Le plus souvent dans tes devoirs, qu'est-ce que madame X te demande de lire à l'école?

**July** : Dans mes devoirs, rien.

**Animatrice** : Dis-moi, quels devoirs tu réalises le plus souvent à l'école ?

**July** : Les devoirs de maths, les devoirs de grammaire et parfois, je réponds aux questions sur les textes que j'ai lus.

**Animatrice** : Dis-moi qu'est-ce que tu lis en mathématique?

**July** : En mathématique, je lis seulement les problèmes et les formules pour faire les problèmes.

**Animatrice** : Quand tu dois rédiger les devoirs de mathématique, qu'est-ce qu'elle te demande de lire ?

**July** : Ce qu'elle me demande de faire.

**Animatrice** : Qu'est-ce qu'elle te demande de faire?

**July** : Elle me demande de faire des additions, des multiplications ou de remplir quelques choses, de faire un dessin, seulement ça. Mais, il y a des consignes qui expliquent ce que je dois faire. Par exemple, on demande de tracer des carrés, des rectangles, des droites perpendiculaires, des diagonales, avec telle longueur ou telle largeur. Je dois lire et comprendre les consignes.

**Animatrice** : Et pour réaliser ces activités, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je regarde sur les lignes, je compte les lignes, je recopie ça dans mon cahier.

**Animatrice** : Qu'est-ce que tu fais encore pour réaliser ce travail?

**July** : Il y a des questions, ah oui questions et consignes c'est la même chose.

**Animatrice** : Explique-moi ce que tu fais avec les questions et les consignes?

**July** : Je les lis.

**Animatrice** : Et à la maison, qu'est-ce qu'elle te demande de lire?

**July** : Elle me demande de lire les textes que je dois étudier pour bien comprendre. Ce n'est pas seulement étudier non, il faut comprendre aussi les textes pour bien retenir les informations qu'on a lues.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer où est-ce qu'elle a pris les textes qu'elle te demande de lire?

**July** : Ce sont des leçons qui sont dans mes livres, l'histoire d'Haïti et la géographie, je connais mes droits et mes devoirs (le civisme), la catéchèse, les sciences expérimentales. À la maison c'est toujours ma mère qui fait ça avec moi. Madame nous fait seulement lire ça à l'école.

**Animatrice** : Il n'y en a pas d'autres?

**July** : Non, seulement ça.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer ce que tu lis dans tous ces livres?

**July** : Dans tous ces livres, il y a des textes qui expliquent beaucoup de choses.

**Animatrice** : Exactement, ce sont ces choses-là que je veux savoir, tu peux me les expliquer.

**July** : Je dis beaucoup de choses.

**Animatrice** : Oui, je sais que tu m'en as déjà dit beaucoup, mais il y en a que tu ne m'as pas dit encore et que je veux savoir. Je veux les entendre. Par exemple, qu'est-ce que tu lis en histoire ?

**July** : En histoire, je lis beaucoup de choses, je lis les dates, je lis sur les chefs d'États, Dessalines, Christophe, Pétion, Boyer, je lis sur les lieux historiques, les monuments, la Citadelle Christophe, il y a beaucoup. Et je dois apprendre tout ça par cœur.

**Animatrice** : Et en géographie, peux-tu m'expliquer ce que tu lis?

**July** : En géographie, je lis sur les arrondissements les communes, le relief, les rivières, les mers et il y a aussi la végétation. Je dois connaître tout ça oui.

**Animatrice** : Et en civisme, qu'est-ce que tu lis?

**July** : Dans le civisme, je lis sur l'environnement, sur les droits de l'enfant. Ça, c'est intéressant. On dit que les enfants ont des droits, mais ils ont des devoirs aussi oui.

**Animatrice** : En sciences expérimentales, peux-tu me dire ce que tu lis?

**July** : Le corps humain, on explique comment notre corps se transforme et il y a des dessins qui expliquent ça. C'est intéressant de lire ça. On explique toutes les parties du corps et beaucoup d'autres choses encore.

**Animatrice** : Et à la maison peux-tu m'expliquer ce que tu lis?

**July** : Ce sont les mêmes choses que je lis à la maison.

**Animatrice** : Peux-tu me nommer ces mêmes choses-là?

**July** : Je lis dans tous les livres à la maison.

Je fais les mêmes choses, ce sont les mêmes livres que j'ai à la maison. Je lis aussi des livres de bibliothèque aussi.

**Animatrice** : Il y a-t-il une bibliothèque à l'école?

**July** : Non, il n'a pas de bibliothèque.

**Animatrice** : Où as-tu trouvé tes livres de bibliothèque?

**July** : Parfois, il y a des livres que je prends entre les mains des enfants qui ont leurs sœurs qui visitent parfois des bibliothèques, comme par exemple à Regina et à l'Alliance Française. Parfois aussi, madame nous donne des notes à lire avant de les étudier parce qu'on ne trouve pas tout dans les livres.

### 3. La perception de la valeur des activités de lecture

#### a)Utilité

**Animatrice** : Parmi les activités de lecture que madame x réalise avec toi à l'école, quelles sont celles que tu trouves les plus utiles pour toi? J'aimerais que tu m'expliques, pourquoi tu les trouves utiles.

**July** : Pour moi, c'est seulement la lecture qui m'est utile. Tout ce que je lis est utile pour moi.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer quelle lecture?

**July** : Tous les textes que j'ai lus en français.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer quel type de textes en français?

**July** : Les textes que je lis pour répondre aux questions, les textes expliqués, pour raconter des histoires à me camarades.

**Animatrice** : On parle de quel sujet dans ces textes?

**July** : Parfois, on nous montre comment faire des lettres, on donne des informations, on raconte des histoires, on fait des descriptions.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi tu dis que ces activités de lecture te sont utiles?

**July** : Je les trouve utiles parce que j'aime beaucoup la lecture surtout en français. Je n'ai jamais eu de bonnes notes en créole. En lisant les textes, je trouve des informations intéressantes, des choses que je dois faire et celles que je ne dois pas

faire. Par exemple, hier je lisais un texte qui parlait de la drogue, trois personnes qui prenaient de la drogue. On explique comment cela s'était passé, on dit dans le texte de ne pas prendre de la drogue parce qu'on peut devenir fou. On peut même voler de l'argent pour acheter de la drogue quand on n'en a pas. On dit à un moment donné on devient tellement dépendant de la drogue, on ne peut pas rester sans prendre de la drogue. Quand j'ai fini de lire, j'aime trouver des gens pour poser des questions pour vérifier si je comprends le texte. J'aime aussi faire des exercices sur le texte.

**Animatrice** : Est-ce qu'il y en que tu trouves qui ne te sont pas utiles?

**July** : Les textes créoles, parce que parfois, madame nous fait lire le créole, je ne l'aime pas.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Je ne peux pas lire le créole, je ne peux pas comprendre les textes.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Je ne sais pas, le français, oui, mais le créole, non. En lisant le français, je suis très contente. Je peux avoir dix aux examens en français, mais en créole, parfois, six, cinq. Si je n'ai pas de bonnes notes aux examens, c'est parce qu'il n'est pas utile.

**Animatrice** : Et les textes qu'elle te demande de lire à la maison, quels sont ceux que tu trouves plus utiles pour toi? J'aimerais que tu m'expliques, pourquoi tu les juges utiles.

**July** : Les textes que je lis dans des livres de classe avant de les étudier (mémoriser).

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer quels livres?

**July** : L'histoire, la géographie, le civisme, sciences expérimentales. Parce que je ne dois pas seulement étudier, mais je dois comprendre ce qu'on me dit dans les textes.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer ce que tu comprends?

**July** : Par exemple dans l'histoire, on raconte ce qui s'était passé avant que j'étais née avec les chefs d'État : Christophe, Dessalines, Pétion, Boyer. On dit par exemple que Dessalines était notre libérateur. Je ne le savais pas ça. En lisant, j'ai bien compris et

maintenant, je sais. C'est une bonne information pour moi.

**Animatrice** : Et en géographie?

**July**: En géographie, c'est à peu près la même chose que le civisme, les pouvoirs, les droits et les devoirs du citoyen, le respect des biens d'autrui et de l'État, puis la division administrative, ce qu'il faut faire pour rester chef de notre pays (sauvegarder l'intégrité nationale). De toute façon, moi je dis que tous mes textes sont utiles pour moi, même les textes créoles sont utiles pour moi, même quand je ne vois pas clairement son utilité à l'école.

### **b) Intérêt**

**Animatrice** : Quelles sont les activités de lecture que tu préfères réaliser à l'école? J'aimerais que tu m'expliques, pourquoi.

**July**: À l'école je préfère réaliser les activités de lecture en compréhension de texte d'abord, ensuite les textes que je dois lire dans les livres que j'ai à étudier (s'informer et mémoriser), parce qu'avant d'étudier, j'aime beaucoup lire et relire ce que je vais étudier. Ce n'est pas seulement étudier, je sais toutes mes leçons, mais aussi je dois comprendre aussi, les textes que j'étudie (mémoriser).

**Animatrice** : Y a-t-il parmi toutes ces activités que tu préfères réaliser plutôt que d'autres ?

**July** : Celle que je préfère mieux, j'aime lire mes livres oui, mais il ne faut pas que mes livres soient en français

**Animatrice** : Peux-tu me nommer les activités de lecture qui t'intéressent davantage parmi toutes celles que tu réalises à l'école?

**July** : « Les textes que je dois étudier dans mes livres. Par exemple, la lecture des règles, de grammaire, les exercices de grammaire m'intéressent beaucoup parce que ces activités m'aident à mieux m'exprimer en français. D'abord, j'aime lire tous les textes qui m'aident à parler et à écrire bien le français. Tous les textes qui sont en français m'intéressent, s'ils sont en créole, ils m'intéressent oui, mais pas comme les textes français parce que je n'aime pas le créole. D'abord, toutes mes lectures doivent toujours m'intéresser, si madame X me demande de lire un texte, je pense que c'est



parce ce qu'il est utile pour ma formation.

**Animatrice** : Quelles sont les activités de lecture que tu préfères réaliser à la maison? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi.

**July** : Celles qui m'intéressent mieux à la maison, ce sont les textes dans des livres à étudier (s'informer et mémoriser).

**Animatrice** : Peux-tu me nommer ces textes?

**July** : Les textes que je lis en histoire, sur les chefs d'États, les arrondissements, les communes, les textes sur l'environnement en civisme, les droits de l'homme, les textes sur la vie de Jésus en catéchèse, en sciences expérimentales, les dessins qui expliquent le corps humain, les textes qui expliquent comment je développe, les organes reproducteurs, les organes sexuels, etc.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer?

**July** : J'aime beaucoup comprendre d'abord ce que je vais étudier et tous ces textes sont utiles pour ma formation.

**Animatrice** : N'as-tu pas d'autres raisons?

**July** : Je comprends les textes très bien. Et, en lisant les textes, j'apprends beaucoup de choses. Surtout les textes qui ont des dessins. Dans des livres de bibliothèque que je prends entre les mains de mes amies, ces livres ont des textes intéressants. Toutes mes lectures doivent toujours m'intéresser, si madame x me demande de lire un texte c'est parce que c'est intéressant et c'est aussi pour mon bien. Alors, je dois m'intéresser à lire.

#### **4. La perception de compétence dans les activités de lecture**

**Animatrice** : Parmi toutes les activités de lecture que madame x te propose de réaliser en classe, quelles sont celles que tu juges plus faciles pour toi à réaliser? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi tu les juges faciles pour toi?

**July** : Celles qui me sont plus faciles à réaliser en classe ce sont les mathématiques et en mathématique d'abord les opérations, puis les problèmes.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi, tu les juges faciles?

**July** : Toutes les activités sont faciles pour moi mais les problèmes sont plus faciles pour moi parce que quand il y a un problème à résoudre dans le livre, madame x me l'explique, après l'avoir bien compris, je vois ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire. Je lis les formules puis, je comprends. Et, le problème me permet de mieux voir ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire, quand je suis en difficulté. Et, j'aime beaucoup compter. C'est vraiment un problème oui, c'est pour cela qu'on l'appelle problème. Il y a encore mes livres de lecture, ceux que je prends dans les mains de mes amies. Je trouve les textes faciles et intéressants. Je comprends tous les textes que je lis dans ces livres et je peux aussi les expliquer aux autres. Les histoires sont tellement intéressantes à raconter. Il y a aussi, les petits livres qui expliquent la vie des gens, les textes sont intéressants et très faciles pour moi à comprendre et à expliquer. Je peux faire tout cela sans difficulté.

**Animatrice** : Quelles sont les activités de lecture que tu trouves plus difficiles à réaliser? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi?

**July** : Les activités de lecture qui sont plus difficiles pour moi à l'école sont celles qui sont réalisées en créole. Une fois que les textes sont écrits en créole, je ne peux pas comprendre. À part les textes créoles, je vois que tous les autres textes sont faciles pour moi.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Parfois, la directrice nous passe un examen en créole et en français, après avoir fini de lire le texte créole, puis je lis le texte français, je trouve que le texte français est plus facile pour moi à comprendre que le créole. D'ailleurs, je ne peux pas écrire en créole. Si les consignes sont en créole, je ne les comprends pas, mais en français, je les trouve faciles.

**Animatrice** : Et en français?

**July** : En français, oui, ça c'est fait mon affaire.

**Animatrice** : Est-ce que tu penses que tu peux lire et écrire en français?

**July** : Tout ce qu'on m'a appris et ce que je vais apprendre, je peux tout écrire et tout lire en français, mais pas en créole.

**Animatrice** : Dans quelles activités de lecture es-tu certaine de réussir? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi?

**July** : Je suis certaine de réussir les opérations en mathématiques.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Parce que d'abord, j'aime beaucoup compter. Quelle que soit l'opération qu'on me donne en examen officiel, à l'école, dans les contrôles, j'ai toujours obtenu de bonnes notes. Et, cela, depuis quand j'étais en 3<sup>e</sup> année, ma mère m'a appris ça. Depuis ce jour-là, je l'aime. En suite, les problèmes parce que je comprends les formules.

**Animatrice** : Dans quelles activités de lecture, tu doutes de réussir? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi?

**July** : Je peux réussir dans tout, seulement les textes créoles que je ne peux pas faire.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Je ne sais pas, j'ai toujours un gros problème avec le créole. Je ne peux pas écrire le créole. Si on me donne cinq mots à écrire en créole, je peux écrire un et demi, mais, cinq en français, oui. Je ne peux pas lire en créole, je ne peux pas écrire en créole. Si je ne peux pas lire ni écrire le créole, le créole ne m'intéressera jamais. Quand l'école chante les dimanches à l'église, j'ai l'habitude d'aller lire les intentions de prière, je ne les ai jamais lues en créole. Et, arrivée quelque part, presque la moitié des personnes parlent en français. Et, seulement en Haïti qu'on parle le créole. Dans certains pays c'est l'anglais, l'espagnol, français seulement qu'on parle. Je vois que c'est seulement les Haïtiens qui parlent le créole, je ne vois pas pourquoi c'est nécessaire d'apprendre le créole à l'école. Tous les haïtiens parlent déjà en créole, c'est assez, quand on va dans un autre pays, on ne parle pas en créole.

**Animatrice** : Parmi les activités de lecture que madame x te demande de réaliser à la maison, quelles sont celles que tu trouves plus faciles pour toi à réaliser? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi tu les trouves plus faciles.

**July** : Les textes de français me sont faciles à réaliser à la maison, parce que quand je

finis de rédiger mes devoirs avec ma mère, elle m'explique ça. Si j'ai trois devoirs, elle m'explique un. Et, après avoir fini de m'expliquer un, je peux faire les deux autres qui restent sans explications. Je peux lire seule les consignes. Si c'est en français, oui, en créole, je ne peux pas non.

**Animatrice** : Et quand tu es aux examens?

**July** : C'est la même chose, si les consignes sont en français je vois que tout est facile, mais, une fois que les consignes sont écrites en créole, je vois que c'est difficile pour moi, parce je ne comprends pas les questions en créole.

**Animatrice** : Les textes français dont tu me parles concernent quoi?

**July** : Ils sont dans mon livre de textes, *Pour lire avec plaisir*, que je porte en classe pour travailler. Et, tous les autres textes dans mes autres livres.

**Animatrice** : Et les autres activités de lecture que tu réalises à la maison, quelles sont les activités de lecture qui sont plus faciles pour toi?

**July** : Il y a les textes de catéchèses, il y a des dessins, les textes sur les chefs d'États en histoire, tous les textes que je lis dans mes livres à étudier sont faciles pour moi.

**Animatrice** : Peux-tu me dire quelles activités tu réalises avec les textes qui sont dans tes livres.

**July** : Ces livres-là, depuis en 4<sup>e</sup> année, le 1<sup>er</sup> livre que j'avais, je trouve ça difficile, difficile, difficile. Arrivée en 5<sup>e</sup> année, je vois ça maintenant, c'est trop facile pour moi. Avant d'étudier la leçon, le livre m'explique la leçon. Par exemple, ce que Jésus a fait, ce que le peuple a fait, puis on nous pose des questions, on met les réponses pour étudier, ça c'est très facile pour moi.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi ces activités de lecture sont faciles, faciles, faciles pour toi ?

**July** : Parce qu'après avoir fini de lire le texte avant d'étudier, les mêmes choses que je finis de voir dans la lecture, ce sont les mêmes choses que je vois dans les leçons.

**Animatrice :** Quelles sont les activités que tu trouves plus difficiles pour toi à réaliser? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi?

**July :** À part les textes qui sont en créole, tous les autres textes sont faciles pour moi, mais les textes en géographie sont toujours plus faciles pour. Aucun texte n'est difficile pour moi. Je comprends tout, je trouve tous mes textes faciles.

**Animatrice :** Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July :** Parce qu'il y a des dessins, des images qui aident à comprendre et les textes sont clairs, je peux facilement répondre aux questions posées. On a aussi les sciences expérimentales, ça, c'est facile pour moi parce que les textes sont intéressants. Je les comprends, surtout avec les dessins, c'est facile. Je trouve les dessins très faciles à comprendre. Les mots de vocabulaire que je dois apprendre surtout en sciences expérimentales sont très faciles pour moi à lire. Ces mots-là font partie de moi-même. Ce sont des mots que je dois savoir si je veux comprendre comment que mon corps fonctionne.

**Animatrice :** Dans quelles es-tu certaine de réussir? J'aimerais que tu m'expliques sur quoi est basé ton jugement.

**July :** Je suis certaine de réussir en lecture en français (compréhension de texte), si les questions sont en français oui.

**Animatrice :** Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July :** La lecture, parce qu'après avoir fini d'étudier, si j'ai un devoir en texte expliqué, je ne prends pas beaucoup de temps pour répondre aux questions. Par exemple, on peut donner un texte sans titre, et après avoir lu le texte, on propose des titres pour choisir celui qui va mieux avec le texte qu'on a lu. Je trouve ces choses faciles pour moi. L'autre jour, aux examens du 2<sup>e</sup> contrôle, madame nous a donné un texte, comme c'est dans le livre, c'était une lettre. Après elle a mis une narration, une description, une explication, aucune de ces réponses. J'ai souligné : aucune de ces réponses parce que c'était une lettre. Si je n'avais pas d'habitude de lire, même si on ne me donne pas de texte à lire, si je n'avais pas d'habitude de lire, il y a des enfants qui ne l'ont pas réussi, si je n'avais pas l'habitude de lire, cependant, madame x

n'était arrivée encore jusque-là avec nous. Si je n'avais pas l'habitude de lire chaque fois je n'ai rien à faire, je n'aurais pas eu la réponse.

**Animatrice :** Et les autres activités de lecture dans lesquelles tu dois mémoriser les textes après les avoir lus, lesquelles es-tu certaine de réussir?

**July :** Je suis certaine de très bien réussir l'histoire, le civisme et la catéchèse. Je ne sais pas pourquoi, j'ai toujours obtenu de bonnes notes dans ces activités de lecture, mais pas en géographie et je peux les bien comprendre. Je peux réussir dans tous mes textes seulement les textes qui sont en créole que je ne peux pas réussir, d'ailleurs, ce n'est pas facile que j'ai lu des textes en créole.

**Animatrice :** Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July :** Je les aime et quand je les étudie, j'ai un peu de sentiment qui me dit toujours de les aimer jusqu'à la fin. Je les étudie. Et je les comprends. Je prends, en histoire les chefs d'État, les textes sur l'environnement, sur les droits et les devoirs, sur la vie de Jésus, ces textes sont faciles pour moi. On parle des lieux historiques, des dates et on donne des dessins. Je vois que c'est facile pour moi, ces choses, je comprends. Puisque je vois que je comprends, je crois que je peux les réussir aussi.

**Animatrice :** Dans quelles activités de lecture doutes-tu de réussir? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi?

**July :** Toujours le créole, le créole, tous les textes qui sont en créole, mais cela arrive rarement que je lise des textes créoles. C'est surtout en compréhension de texte que j'ai parfois un texte créole. Je peux oui, mais je doute parfois parce que je n'aime pas les textes qui sont en créole. Et puis quand il y a des consignes en créole dans les devoirs et les examens c'est la même chose, mais les consignes et les questions sont en français, je vois que je peux tout réaliser, je n'ai pas de doute.

**Animatrice :** Peux-tu m'expliquer pourquoi ?

**July :** Je ne sais pas. Si un j'ai un livre de lecture, si j'ai deux livres de lecture en créole et en français, après avoir fini de lire le français, arrivée au créole, je commence à lire, je dis bon, moi seule oui, c'est ce que je viens de lire parce que je

n'ai rien compris. Parfois je demande à ma mère de le lire pour moi, je vois que je ne comprends pas facilement. Si je ne comprends pas, c'est parce que je ne peux pas.

## 5. La perception de contrôlabilité de ses activités de lecture

**Animatrice** : As-tu l'impression que tu as un mot à dire dans la façon dont se déroulent les activités de lecture qui te sont proposées de réaliser en classe?

**July** : Moi, je n'ai pas beaucoup de choses à dire.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : Par exemple si madame x dit quelque chose que je ne comprends pas, je lui dis que je ne comprends pas, elle m'explique. Après avoir fini de m'expliquer, je comprends et je peux lire et faire tout un chapitre moi seule. Mais je n'ai pas beaucoup de choses à dire, c'est madame x qui fait tout, qui décide ce que je dois lire, ce que je ne dois pas lire, c'est elle qui donne des textes à lire et des directives à suivre. Les enfants n'ont pas de droit à ce sujet. Je fais ce qu'elle demande de faire. Seulement, je sais que les livres que je prête de mes amies, ça, je sais que mon affaire, c'est à voir de choisir des textes qui me plaisent. C'est elle qui voit si c'est bon ou si ce n'est pas bon. Même quand je vois que c'est bon, mais elle dit c'est pas bien, c'est pas bien. Tu prends par exemple les problèmes, je les lis, mais ils sont tellement compliqués. On dirait que c'est un piège. Mais une chose est certaine, madame ne peut pas travailler à ma place. Si je veux réussir, c'est à moi de travailler.

**Animatrice** : Est-ce que c'est pareil pour toutes les activités de lecture que tu réalises? Explique-moi, je veux comprendre ?

**July** : Oui

**Animatrice** : Et si tu lis les livres que tu empruntes de tes amies?

**July** : Non, ce n'est pas la même chose, je choisis mes livres et je choisis le texte que je veux lire aussi.

**Animatrice** : Quand tu ne comprends pas le plus souvent qu'est-ce que tu fais? Explique-moi comment cela se passe dans ta classe.

**July** : Je pose des questions à madame. Et, elle répond, c'est tout.

**Animatrice** : Quand tu ne réussis pas bien une activité de lecture, qu'est-ce que tu dis le plus souvent?

**July** : Moi-même, si je ne réussis pas, c'est ma faute. C'est moi qui dois étudier pour réussir ou bien faire des efforts pour comprendre. Madame x a fait son devoir, même si parfois je voulais qu'elle nous fasse lire des textes à étudier parce qu'elle ne fait pas ça souvent, mais ce n'est pas très difficile pour moi de faire ça seule. D'un côté, le fait qu'elle ne fait pas ça, elle aussi est responsable si je ne réussis pas dans une activité de lecture.

**Animatrice** : Quelles sont ces activités de lecture ? Peux me les nommer les ?

**July** : De toute façon, moi, je peux dire que c'est seulement quand je lis mes romans et mes histoires intéressantes que je sens que je fais le choix de mes textes. Pour les autres, je sais que je dois les lire sinon, je n'aurais pas les connaissances nécessaires pour avancer. Et, je peux même échouer une autre fois, ce que je ne veux pas qui m'arrive une autre fois. Mais, c'est madame qui me dit quel texte lire chaque jour. Elle a un programme qu'elle doit suivre.

**Animatrice** : Si madame propose des textes sur lesquels elle veut que tu apprennes et cela ne t'intéresse pas, explique-moi ce que tu fais?

**July** : Tout ce que madame x fait doit toujours m'intéresser, parce que ce qu'elle me donne c'est pour mon bien. Quand aujourd'hui, elle nous donne quelque chose, je ne l'apprends pas, quand je verrai mes camarades rendues en philo ou termine leurs études, elle sont en train de travailler, moi je serai toujours en arrière, parce je ne m'étais pas intéressée à ce qu'elle me donnait à faire, tandis que les autres s'étaient intéressées. Non, pour quelle que soit la raison, toutes les activités de lecture qu'elle réalise avec moi doivent m'intéresser. Mais, il reste que c'est elle qui décide le plus souvent les textes que je dois lire, excepté mes romans et les histoires que je raconte à mes amies.



## 6. L'engagement cognitif dans les activités de lecture

**Animatrice** : Quand madame x te propose un texte à lire en classe, qu'est-ce que tu fais pour comprendre le texte qu'elle te propose de lire? Explique-moi comment cela se passe dans ta classe.

**July**: Pour bien comprendre, je lis le texte plusieurs fois et après je lui demande de m'expliquer le texte un peu plus précis pour voir si je comprends bien ce qu'elle est en train de faire, ou bien ce qu'elle me demande de faire. D'abord, tous les textes que je dois lire, je les lis plusieurs fois, les consignes, aux examens, quand je fais les devoirs, c'est toujours la même chose, je lis, puis je pose des questions. Je relis encore jusqu'à ce j'arrive à comprendre.

**Animatrice** : Avant même de lui demander de te l'expliquer, qu'est-ce que tu fais?

**July** : J'essaie de comprendre. Si je ne peux pas comprendre, je lui pose des questions.

**Animatrice** : Tu as un texte sur lequel tu dois travailler, avant de commencer à poser des questions, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je regarde ce qu'on me demande de faire. Je lis ce qu'on me demande de faire deux fois.

**Animatrice** : Au Tout début, tu m'avais parlé des problèmes, qu'est-ce que tu fais quand tu lis les problèmes?

**July** : Je fais la même chose, je lis les formules, j'essaie de comprendre, je lis le problème plusieurs fois, pour comprendre ce qu'on me demande de faire. Je commence à travailler, si je vois c'est trop difficile pour moi et les explications ne sont pas claires, parfois je commence à avoir mal à la tête, je peux le laisser. Parfois aussi, j'apprends les formules par cœur, si je les connais, je les répète et je peux comprendre les problèmes.

**Animatrice** : Et quand c'est un devoir ou un examen, que tu fais pour comprendre?

**July** : Je lis les consignes plusieurs fois pour bien comprendre ce qu'on me demande de faire là-dedans. Parfois, je ne vois pas clair, je laisse des questions.

**Animatrice** : Et pour les autres activités?

**July** : Pour les autres activités, je ne fais pas ça, je travaille, je réfléchis.

**Animatrice** : Pendant que tu travailles, si tu te rends compte que tu ne comprends pas très bien, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je demande à madame x de m'expliquer ce que je ne comprends pas très bien. En expliquant une 1<sup>re</sup> fois, je ne comprends pas, j'essaie qu'elle m'explique jusqu'à ce que je comprends. Je pose la question plusieurs fois pour dire que je ne comprends pas. Elle aussi, elle fait de son mieux pour me faire comprendre. Elle m'explique jusqu'à ce que j'arrive à comprendre.

**Animatrice** : Et quand tu as fini de rédiger ton devoir ou ton examen, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je relis tout ce que je viens de faire pour voir si je n'ai pas fait de fautes en copiant.

**Animatrice** : Et si c'est un examen, qu'est-ce que fais?

Je fais la même chose. Je relis les questions, je relis les réponses et je corrige si je vois que je fais des fautes.

**Animatrice** : Et quand tu étudies à la maison, essaies-tu la plupart du temps de mémoriser ou de comprendre les textes que tu lis pour apprendre? Explique-moi ce que tu fais.

**July** : La plupart du temps, je fais les deux, j'essaie à la fois de mémoriser et de comprendre. Je lis. S'il y a cinq phrases, je prends la 1<sup>re</sup>, je lis, je lis, je lis. Après avoir lu trois fois, je commence à répéter. Je mémorise la phrase. Puis je prends la 2<sup>e</sup> et je fais la même chose. Ainsi de suite, jusqu'à ce que j'arrive à mémoriser tout le texte. Je prends le temps de regarder les dessins qui vont avec les textes. S'il y a une carte en géographie, je prends le temps de comprendre, parce qu'avec la carte que je peux comprendre le texte que je lis. Par exemple, si je dois répondre aux questions sur un texte, je lis plusieurs fois et je pose des questions. Pour le livre «*Pour lire avec plaisir*», je lis un texte après, je l'explique. Je fais la même chose quand je lis des

informations sur un sujet d'actualité, quand je lis les mots de vocabulaire, je lis puis j'explique aux autres. Ça aide à comprendre oui. Quand je ne comprends pas, je cherche dans le dictionnaire les mots que je ne comprends pas.

**Animatrice** : Et pour tes romans et tes histoires que fais-tu?

**July** : Pour ça, je prends toujours mon dictionnaire quand je trouve un mot que je ne comprends pas. Quand je finis, j'explique les textes à mes amies et mes camarades.

**Animatrice** : Tout à l'heure tu m'as dit que quand tu étudies à la maison, tu essaies à la fois de mémoriser et de comprendre, j'aimerais que tu m'expliques ce que tu fais d'abord.

**July** : D'abord, j'essaie de comprendre, après je mémorise.

**Animatrice** : Explique-moi ce que tu fais pour comprendre.

**July** : Pour comprendre, je lis, je lis, je lis. Je lis le texte plusieurs fois. C'est long oui de faire tout ça. Quand j'ai fini de lire, je prends les mots que je ne comprends pas, mot par mot, ce que cela veut dire. Tel mot veut dire... telle chose veut dire.....Après, par exemple, je vais dire : Christophe est né telle date, telle date, Christophe Colomb est né comme je peux dire je suis née le 31 janvier en 1995. Puis, je vois, Robert est malade. Qu'est-ce que Robert a ? Robert est malade. Tout ça, c'est la grammaire qui me rend plus apte à découvrir que ces mots sont faciles.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer ce que tu fais pour mémoriser?

**July** : Je lis le texte phrase par phrase, je les répète et après je les mets ensemble.

## 7. La persévérance

**Animatrice** : Quand tu es engagé dans une activité de lecture qui te présente un certain niveau de difficulté, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je demande des explications à madame x. Si je ne comprends en m'expliquant, je dis que je ne comprends rien dans ce qu'elle m'explique. Après, elle fait de tout son mieux pour me faire bien comprendre. Quand je comprends, maintenant, je rédige mon devoir.

**Animatrice** : Si madame n'est pas présente pour répondre à tes questions, qu'est-ce, tu fais?

**July** : Quand elle nous donne un devoir elle nous explique ça, mais si je n'ai pas bien compris, je l'attends, ou je vais auprès de la directrice pour m'expliquer ça.

**Animatrice** : Et si la directrice n'est pas présente?

**July** : Je laisse comme ça. La personne qui va corriger pour moi, je vais lui dire que je n'avais pas bien compris. J'ai laissé ça. Alors, la personne va bien m'expliquer. Et je ferai ça moi seule.

**Animatrice** : Et quand cela t'arrive à la maison?

**July** : À la maison, je demande des explications à ma mère.

**Animatrice** : Si ta mère n'est pas présente au moment où tu rédiges ton devoir à qui demandes-tu des explications?

**July** : Elle est toujours là. Si par hasard, elle n'est pas là au moment où je fais mon devoir, le lendemain, c'est elle qui va me coiffer pour m'emmener à l'école. Elle sera là quand même pour répondre à mes questions.

**Animatrice** : Qu'est-ce que tu lis chaque jour à l'école?

**July** : Non, je ne lis pas chaque jour à l'école. On ne fait pas de lecture tous les jours. Mais moi-même je lis mes livres chaque jour pour mes devoirs et mes leçons.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer davantage, ce que tu veux dire?

**July** : On lit des textes dans le livre de texte expliqué à tous les trois jours. Les deux autres on fait de la conjugaison, à la place de la lecture.

**Animatrice** : Est ce que tu lis dans la conjugaison?

**July** : Les verbes, seulement les verbes qu'on fait dans la conjugaison oui.

**Animatrice** : Comment cela se passe en classe pour la conjugaison?

**July** : Avant de faire la conjugaison, quelques jours avant, elle donne à étudier les verbes. Arrive maintenant, le temps de la conjugaison, elle appelle n'importe quelle

filles, elle te dit de faire par exemple le verbe finir temps imparfait, chacune l'une derrière l'autre, écrit le verbe au tableau. Seulement ça, oui, qu'on fait là-dedans.

**Animatrice** : Et après avoir écrit les verbes au tableau comment cela se passe?

**July** : Pendant que les autres écrivent au tableau, les autres élèves les écrivent aussi dans leur cahier.

**Animatrice** : Et les activités de lecture qu'elle te demande de réaliser à la maison, combien de temps y consacres-tu?

**July** : Je ne sais pas. Si je commence à deux heures et demie, à trois heures et demie, je veux terminer, mais je ne finis pas vraiment à trois heures et demie, les textes sont longs, parfois j'ai plusieurs devoirs. Je prends plus de temps, mais je n'ai pas contrôlé l'heure. Parfois, il fait noir, je travaille encore.

**Animatrice** : Si tu ne termines pas qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je continue, c'est moi qui veux terminer à trois heures et demie, oui. Parfois à la maison, je prends plus que cinq heures par jour.

**Animatrice** : Si tu termines avant ou à trois heures et demie, qu'est-ce que tu fais?

**July** : Je lis, je prends un livre que j'aime et je fais de la lecture. Quand j'ai fini de lire, si je n'ai rien à faire, si je ne dors pas, je regarde la télévision.

**Animatrice** : Est-ce que tu lis chaque jour?

**July** : Oui, je lis tous les jours. Et, c'est moi qui choisis mon livre de lecture. Je lis les dimanches, je lis durant les vacances. Durant les vacances, je lis chaque jour.

**Animatrice** : Explique-moi ce que tu lis tous les jours.

**July** : Surtout des livres de lecture qui racontent des histoires intéressantes. Parfois, je lis les livres de mes cousines qui sont en 4<sup>e</sup> et en rhéto. Je lis souvent des romans et des histoires, des mots de vocabulaire, c'est surtout en sciences expérimentales sur les parties du corps. Il y a aussi d'autres mots intéressants que j'apprends dans d'autres textes sur l'environnement. Oh, les textes pour le français oral aussi, je les lis souvent. Ils sont tellement intéressants. Il y a aussi des textes qui donnent de bonnes

informations, je les lis aussi souvent.

**Animatrice** : Et les autres textes, est-ce que tu les lis aussi souvent? Explique-moi ce que tu fais? Par exemple, les devoirs.

**July** : Ah pour les devoirs, parfois je commence à lire, mais je ne vais pas jusqu'au bout, je fais la même chose pour les problèmes, pour tous les textes à mémoriser, je fais la même chose aussi pour les textes expliqués si le texte est écrit en créole. Je commence, mais je ne finis pas.

**Animatrice** : Tu m'as parlé tout à l'heure des livres de tes cousines, est-ce que tu comprends les textes?

**July** : Oui, je comprends ce sont des livres de lecture. Je ne suis jamais allée dans une bibliothèque pour choisir des livres, mais c'est une chose que j'aurais tellement aimé faire, c'est pour cela que je veux m'améliorer cette année. Après la 6<sup>e</sup> année, je veux aller au collège Regina ou chez les sœurs de Cluny pour faire mon secondaire j'aime tellement ces deux écoles.

**Animatrice** : Peux-tu m'expliquer pourquoi?

**July** : J'aime tellement ces deux écoles parce qu'elles ont des bibliothèques. Les filles sont intéressantes, j'aime les voir, elles apprennent bien parce qu'elles ont beaucoup de choses à leur disposition.

**Animatrice** : As-tu autre chose à me partager?

**July** : Je crois que j'ai dit tout ce que j'avais à dire. Je suis contente, j'aime bien le temps que je passe avec toi. J'ai ma cousine dans ton école qui me parle souvent de toi. Je suis vraiment contente. J'avais demandé à ma mère de me mettre dans cette école, elle m'a envoyée dans une autre. Merci beaucoup.

**Animatrice** : Je te remercie July de m'avoir accordé ce temps de partage si précieux. Je veux à nouveau te rassurer que tout ce que tu viens de me partager restera confidentiel. Je te souhaite du succès dans tes études.