

## Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture

Viviane Boucher et Catherine Turcotte

Numéro 174, 2015

Difficultés et troubles d'apprentissage en classe de français

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/73647ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Boucher, V. & Turcotte, C. (2015). Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture. *Québec français*, (174), 79–80.

# Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture

VIVIANE BOUCHER \* ET CATHERINE TURCOTTE \*\*



**L**a relation qu'entretient chaque individu à la lecture est unique. Celle-ci s'est construite à partir de sa naissance et évoluera tout au long de sa vie, jusqu'à son dernier souffle. En effet, chaque expérience vécue qui se rapproche de près ou de loin à la langue est susceptible d'influencer cette relation entretenue avec l'écrit. Regarder un livre plastifié pendant que grand-maman nous donne un bain, se faire aider par l'enseignant pour orthographier « Veux-tu être mon ami ? », recevoir « jtm » par message texte, lire son contrat d'hypothèque... Tous ces événements façonnent l'histoire du lecteur.

Depuis longtemps, plusieurs recherches scientifiques ont porté sur la réussite en lecture. Néanmoins, ce n'est que plus récemment que l'engagement en lecture est apparu comme un élément pouvant favoriser cette réussite. Certaines des études menées depuis quelques années ont montré que les expériences vécues en lecture peuvent avoir une influence sur l'engagement dans ce domaine. La recherche présentée dans cet article poursuit cet effort de compréhension concernant les expériences marquantes. En effet, les résultats obtenus montrent que les expériences vécues par les participants<sup>1</sup> de l'étude ont eu une importance qu'ils jugent significative dans leur processus d'engagement en lecture. De plus, les propos des jeunes permettent de susciter, tant chez les chercheurs que chez les praticiens de l'enseignement, une réflexion à partir de laquelle des

pistes d'actions visant à favoriser l'engagement des jeunes lecteurs peuvent émerger.

## QU'EST-CE QUE L'ENGAGEMENT EN LECTURE ?

Afin de bien saisir les propos des jeunes qui sont rapportés dans cet article, il est essentiel d'expliquer brièvement ce dont il est question lorsque l'expression « engagement en lecture » est utilisée. Tout d'abord, il est intéressant de savoir que le concept d'engagement en lecture aurait pour origine une recherche réalisée en 1992 aux États-Unis. Les chercheurs souhaitaient alors bâtir un pont entre la lecture en tant que langage et effort cognitif, et la lecture comme acte motivé de l'expression des valeurs et des croyances personnelles<sup>2</sup>. L'engagement en lecture est donc constitué d'aspects cognitifs et affectifs.

Bien évidemment, les différentes composantes de l'engagement, la motivation par exemple, avaient été étudiées séparément depuis de nombreuses années. D'ailleurs, il est maintenant établi que la motivation est une condition pour s'engager, car elle incite à s'intéresser et à persévérer lors d'une activité afin d'atteindre un objectif, idéalement fixé par soi-même. Cependant, il est important de noter que ce qui distingue la motivation (ou d'autres concepts proches) de l'engagement est la prise de décision et le passage à l'action. Lorsqu'un lecteur est engagé en lecture, il ne souhaite pas lire : il lit !

\*

VIVIANE BOUCHER  
Étudiante au doctorat réseau  
en éducation de l'Université  
du Québec et chargée de cours  
au sein des programmes de  
formation en enseignement  
à l'Université du Québec à  
Montréal  
[boucher.viviane@uqam.ca]

\*\*

CATHERINE TURCOTTE  
Professeure au Département  
d'éducation et de formation  
spécialisées à l'Université du  
Québec à Montréal  
[turcotte.catherine@uqam.ca]

En plus des aspects cognitif et affectif expliqués précédemment, un troisième aspect est ressorti comme essentiel à l'engagement : l'interaction du lecteur avec son entourage en ce qui concerne la lecture. En effet, c'est parce qu'il souhaite rencontrer ses buts, désirs et intentions (affectif) que le lecteur engagé coordonne et partage ses stratégies et ses connaissances (cognitif) avec une communauté de lecteurs (social). En conclusion, l'engagement en lecture pourrait donc être défini selon ces trois aspects : affectif, cognitif et social. Cependant, bien que chaque aspect soit indépendant, les trois sont interreliés et doivent être présents pour qu'un lecteur puisse être défini comme engagé. La prochaine section présente les expériences de lecteur, telles qu'elles ont été rapportées par les jeunes qui ont été interviewés dans le cadre de la recherche. Il est important de noter que les expériences racontées ont été vécues dans toutes les sphères de vie des enfants (famille, école, loisirs, etc.), mais que seules les expériences vécues dans le milieu scolaire seront rapportées dans le cadre de cet article.

### DES EXPÉRIENCES NÉGATIVES MARQUANTES

Certaines des expériences qui ont été racontées peuvent être définies comme négatives. Par exemple, Marie-Josée<sup>3</sup> a raconté l'histoire suivante : « Cette année, on avait un livre à lire en petite équipe pis je lisais pas assez vite. Des fois, je passais des mots parce que le monde m'attendait puis je voulais pas qu'ils m'attendent. J'étais dans la même équipe que le meilleur de la classe. Je lisais un chapitre pis lui, il était rendu au troisième ». Julie, pour sa part, relate une expérience vécue avec son enseignante de deuxième année : « Souvent a nous criait dessus. Des fois, quand je comprenais pas a disait : "Awaye, go, c'est facile à dire c'te mot-là". Maintenant, je lis plus à voix haute parce que j'aime pas ça. Je lève jamais la main quand il faut un volontaire ». Thierry, quant à lui, raconte de façon humoristique une réalité fréquemment vécue par les élèves, la mobilité du personnel : « Depuis la maternelle, j'ai eu beaucoup d'enseignantes : j'ai toute pogné des enseignantes qui étaient enceintes. J'avais madame Bigras, elle est tombée enceinte. Après ça c'était madame Beaulieu qui l'a remplacée... et c'était comme ça

chaque année. Des fois, je me demande si ça m'aurait pas aidé d'apprendre à lire toujours avec la même personne... » Heureusement, les jeunes ont aussi rapporté des expériences plus positives !

### DES EXPÉRIENCES POSITIVES MARQUANTES

Les jeunes rencontrés racontent à quel point l'influence de leurs collègues de classe peut être déterminante lorsqu'il faut choisir un livre. Adèle précise : « C'est mieux quand c'est les élèves entre eux qui s'en parlent. L'enseignante est plus grande, elle est plus développée à la lecture, elle peut aimer un livre super gros. Mais c'est de son âge, le langage est peut-être plus développé. Il y a comme des mots plus difficiles pour nous ». Pour sa part, Thierry explique que, même en sixième année, c'est important de faire la lecture aux élèves, car cela facilite leur compréhension : « Cette année, ce que j'aime, c'est que ma prof, c'est souvent elle qui nous fait la lecture à haute voix. Je comprends mieux dans ce temps-là. Parce que quand c'est moi, je ne me rappelle plus la phrase d'avant ». Jonathan, qui se décrit lui-même comme quelqu'un qui déteste la lecture, arrive néanmoins à faire une suggestion : « En y repensant, je me dis qu'une façon d'aider les élèves à lire, ce serait de laisser des choix ». D'ailleurs, à ce propos, tous les jeunes rencontrés, sans exception, ont mentionné ce facteur essentiel déjà rapporté par plusieurs recherches<sup>4</sup> pour susciter l'engagement en lecture : la possibilité de faire des choix. L'extrait suivant, qui provient d'un entretien avec François, résume bien les paroles de tous les participants : « Quand le livre m'intéresse pas je lis 30 minutes. Mais quand j'ai lu mon livre préféré, je l'ai lu toute d'un coup ! Je pense que j'étais même prêt à manquer l'école pour le lire ! Dans le fond, quand c'est des livres qu'on est obligé de lire pour l'école, j'ai pas le goût de le lire parce je sais qu'il va falloir que je fasse un travail après même s'il est bon. ».

### CONCLUSION

Les jeunes lecteurs qui ont participé à cette étude ont raconté comment des expériences négatives, mais aussi positives, vécues dans la sphère scolaire ont interagi avec le processus d'engagement. Les expériences rapportées touchent les trois aspects de l'engagement en lecture : l'affectif, le

cognitif et le social. Nous concluons sur des pistes d'action qui permettent d'amorcer une réflexion concernant ce qui pourrait influencer positivement le processus d'engagement des jeunes lecteurs :

1. susciter davantage d'occasions d'interaction entre les élèves afin qu'ils puissent échanger des suggestions et des impressions sur ce qu'ils lisent ;
2. mettre en place des situations pédagogiques durant lesquelles les élèves peuvent faire des choix afin qu'ils puissent découvrir des textes qui rejoignent leurs intérêts ;
3. trouver des façons de diminuer le roulement du personnel dans les écoles, particulièrement en milieu défavorisé, afin de permettre aux enseignants de mieux intervenir auprès des élèves ;
4. mettre en place des formations pour mieux outiller les enseignants concernant les interventions efficaces pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés ou des troubles en lecture ;
5. informer les enseignants, particulièrement ceux du 3<sup>e</sup> cycle, de l'importance de faire la lecture à voix haute aux élèves.

### Références

- GIASSON, Jocelyne, *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Chenelière Éducation, 2011.
- LEBRUN, Monique, *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Éditions Multimondes, 2004.
- TURCOTTE, Catherine, *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

### Notes

- 1 Six jeunes âgés de 11 ans provenant d'un milieu rural et défavorisé au sud de Montréal ont été rencontrés à plusieurs reprises en entretien individuel.
- 2 John T. Guthrie et Allan Wigfield, « Engagement and Motivation in Reading », Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, et R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, New York, Erlbaum, 2000, Volume III, p. 406.
- 3 Les prénoms des enfants ont été changés afin de respecter l'anonymat et la confidentialité.
- 4 Entre autres : Gay Ivey et Karen Broaddus, « Just plain reading : A survey of what makes student want to read in middle school classrooms », *Reading Research Quarterly*, 36, 2001, p. 350-377.