

# Le rôle de la perception de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture

Patricia Schillings, Virginie Dupont and Ariane Baye

Volume 36, Number 2, 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024417ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024417ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Schillings, P., Dupont, V. & Baye, A. (2013). Le rôle de la perception de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 111–142. <https://doi.org/10.7202/1024417ar>

Article abstract

A reading comprehension model including motivational (self efficacy) and attitudinal components has been validated in the context of external assessment in Belgium (French speaking regions). This model has been validated among two contrasted samples of eleventh grade students. This model underlines the key role of reading self-efficacy on reading attitudes. These ones are directly correlated with reading achievement. Our results lead to develop reading activities relying on reading self-efficacy and on reflexive analysis of what makes a text difficult for a particular reader.

## Le rôle de la perception de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture

Patricia Schillings  
Virginie Dupont  
Ariane Baye  
*Université de Liège*

MOTS CLÉS : compétence en lecture, efficacité perçue, attitudes, modélisation structurale

*Un modèle de compétence en lecture intégrant des aspects motivationnels (perception de ses difficultés et progrès) et une mesure d'attitudes envers la lecture a été testé dans le cadre des évaluations externes en Belgique francophone. Validé auprès de deux échantillons contrastés d'adolescents, ce modèle confirme le rôle des perceptions de soi comme lecteur sur le développement des attitudes envers la lecture. Ces dernières constituent, quant à elles, une charnière en lien direct avec les performances. Ces résultats amènent à proposer des pistes et des outils didactiques incluant un travail sur l'efficacité de ses processus de lecteur et une analyse réflexive de ce qui rend un texte difficile pour un lecteur particulier.*

KEY WORDS: literacy, self-efficacy, attitudes, structural equation models

*A reading comprehension model including motivational (self efficacy) and attitudinal components has been validated in the context of external assessment in Belgium (French speaking regions). This model has been validated among two contrasted samples of eleventh grade students. This model underlines the key role of reading self-efficacy on reading attitudes. These ones are directly correlated with reading achievement. Our results lead to develop reading activities relying on reading self-efficacy and on reflexive analysis of what makes a text difficult for a particular reader.*

PALAVRAS-CHAVE: competência de leitura, eficácia percebida, atitudes, modelização estrutural

*Um modelo de competência de leitura que integra aspetos motivacionais (perceção das suas dificuldades e progressos) e uma medição de atitudes em relação à leitura foi testado no quadro das avaliações externas da Bélgica francófona. Validado junto de duas amostras contrastadas de adolescentes, este modelo confirma o papel das perceções de si mesmo como leitor no desenvolvimento de atitudes em relação à leitura e que estas últimas estão diretamente relacionadas com a competência de leitura. Estes resultados levam à proposta de pistas e de instrumentos didáticos que incluem um trabalho sobre a eficácia destes processos de leitor e uma análise reflexiva do que torna um texto difícil para um leitor particular.*

---

Note de l'auteure – La correspondance liée à cet article peut être adressée à Patricia Schillings, Assistante de recherche, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, Boulevard du Rectorat, 5 Bât. B32, B/4000 Liège, Belgique, téléphone : 32(0)43 66 20 70, télécopieur : 32(0)43 66 28 55, ou à l'adresse courriel suivante : [patricia.schillings@aspe.ulg.ac.be].

## **Introduction**

Ce travail s'inscrit dans le cadre des évaluations externes menées annuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces évaluations s'inscrivent dans la politique générale de pilotage du système éducatif (Lafontaine, 2012). Elles sont administrées à différents niveaux du système scolaire et visent notamment à réguler les apprentissages au moyen d'une évaluation diagnostique des difficultés observées chez les élèves dans des domaines tels que la lecture/production d'écrits, les mathématiques et les sciences. Les résultats renvoyés aux établissements scolaires sont assortis de pistes pédagogiques destinées à outiller les enseignants en termes d'activités ciblées sur le développement des compétences de leurs élèves.

Les analyses quantitatives menées dans le cadre de l'opération de pilotage 2010-2011 présentées ci-après visent à tester un modèle de compétence en lecture intégrant, d'une part, des aspects motivationnels modifiables tels que le regard posé par le lecteur sur ses propres difficultés (ou au contraire sur ses progrès) et, d'autre part, une mesure des attitudes envers la lecture. Il s'agit de voir comment s'articulent la perception de l'efficacité de ses propres démarches et les attitudes en lecture et comment ces éléments peuvent contribuer à améliorer les compétences en lecture des adolescents.

D'un point de vue théorique, le rôle des perceptions de soi sera analysé en lien avec le concept général de compétence et plus spécifiquement avec le concept de compétence en lecture. Des variables telles que l'adaptation à la difficulté du texte et l'engagement dans la lecture seront ensuite envisagées comme variables susceptibles de médiatiser l'effet des perceptions de soi sur les performances en lecture.

Les analyses visent à tester un modèle postulant trois types d'effet :

- 1) un impact direct des progrès et des difficultés perçues sur les attitudes en lecture,
- 2) un rôle médiateur des attitudes en lecture entre, d'une part, les progrès et les difficultés perçues et, d'autre part, les performances,
- 3) ainsi qu'un effet direct des difficultés perçues sur le sentiment de progrès.

## **La notion de compétence**

Si les manières de définir la notion de compétence varient selon les auteurs (Beckers, 2002 ; Crahay, 2006 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 2005, 2011), les différentes acceptions renvoient, quel que soit le domaine d'apprentissage, à une action pertinente dans un contexte particulier. Plusieurs définitions s'accordent sur l'idée qu'agir de façon efficace face à une tâche<sup>1</sup> ou à une situation implique d'identifier, de mobiliser et de combiner les ressources nécessaires à sa résolution (Dolz & Ollagnier, 2002 ; Le Boterf, 1997 ; Perrenoud, 1997). Cette vision de la compétence suppose chez l'apprenant une capacité réflexive qui prend en compte deux types de paramètres : d'une part, les caractéristiques de la situation, et, d'autre part, l'éventail de ses propres ressources.

### ***L'évaluation des caractéristiques de la situation***

L'analyse des caractéristiques de la situation et de la complexité telle que l'apprenant la perçoit lui permet d'identifier les paramètres à prendre en compte pour choisir les ressources nécessaires à sa résolution, de même que la manière de les combiner. La question de la complexité de la tâche, qui est au cœur de la notion de compétence, apparaît bien dans certaines définitions telles que celle proposée par Beckers (2002). Elle définit la compétence comme « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2002, p. 57).

Cette phase d'analyse des caractéristiques de la tâche est d'autant plus cruciale quand la tâche à résoudre revêt un caractère inédit. L'apprenant doit alors chercher dans ses expériences antérieures des situations qui présentent des caractéristiques communes avec la nouvelle situation qui lui est proposée. Comme le souligne Rey (2011), pour établir des analogies entre les deux situations, et opérer un éventuel transfert de procédures ou de connaissances, l'apprenant doit repérer les traits communs entre cette nouvelle situation et d'autres situations connues. Lors de cette phase d'analyse des caractéristiques de la situation, une difficulté majeure consiste à identifier les traits pertinents. L'apprenant doit pour cela « ignorer » les caractéristiques de surfaces pour se focaliser sur les traits structuraux qui fondent la similitude entre les deux situations. La mobilisation des ressources de l'apprenant apparaît donc liée à la « lecture » qu'il fait des traits de la situation.

### ***L'évaluation de ses ressources personnelles***

Parallèlement à l'analyse cognitive des caractéristiques de la situation, il est raisonnable de penser que l'apprenant développe des perceptions de type sociocognitif à l'égard de la tâche, et ce, d'autant plus si elle ne lui apparaît pas d'emblée familière. Qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage ou d'évaluation, le répondant se construit une représentation de la difficulté de la tâche qui est inévitablement liée au regard qu'il porte sur l'efficacité de ses propres démarches cognitives. Dans le modèle sociocognitif d'attentes/valeur (Wigfield, 1994 ; Wigfield & Eccles, 1992, 2000), la motivation résulte de l'interaction entre les attentes de réussite du répondant par rapport à une tâche et la valeur qu'il lui accorde. Cette approche de la motivation met en avant le rôle de variables telles que le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à une tâche précise (*Suis-je capable de réussir cette tâche ?*) ou la valeur accordée à cette même tâche. Cette seconde variable serait affectée par des variables telles que l'intérêt porté par l'apprenant pour la tâche, l'importance qu'il accorde au fait de la mener à bien, la mesure dans laquelle il perçoit l'utilité de la tâche et le coût estimé en termes d'efforts cognitifs à fournir. Dans ce type d'approche de la motivation (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008), les processus cognitifs sont soumis non seulement à l'influence de l'environnement social (milieu culturel, performances antérieures), mais ils sont également conditionnés par des variables motivationnelles telles que la valeur accordée à la tâche et les attentes de réussite.

Dans les modèles d'apprentissage autorégulé tels que celui de Linnenbrink et Pintrich (2003), le regard posé par le répondant sur l'efficacité de ses propres démarches joue un rôle central dans l'engagement dans la tâche et, partant, dans le développement de la compétence. Dans ce modèle, l'engagement, qu'il soit comportemental, cognitif ou motivationnel, est positivement influencé par le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Plus celui-ci est engagé ou impliqué, meilleure est sa performance et, au fil du temps, meilleure sera la perception qu'il a de son efficacité. On revient ainsi au début du cercle vertueux. Cette position de l'efficacité perçue en amont de l'engagement revêt, selon les auteurs, un avantage pédagogique : la perception de l'efficacité constitue un levier de l'engagement motivationnel des élèves sur lequel l'enseignant peut agir, notamment au moyen d'un calibrage adéquat de la difficulté des activités qu'il propose.

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que, pour jouer un rôle médiateur dans le développement des compétences, le sentiment d'efficacité personnelle devrait être renforcé parallèlement aux dispositions attributionnelles et plus particulièrement au sentiment de contrôlabilité (Gredler, 2005 ; Zimmerman, 1994, 2006 ; Zimmerman & Kitsantas, 1999). Des variables contrôlables telles que le travail, la persévérance ou l'utilisation de stratégies seraient plus propices au maintien d'un sentiment d'efficacité personnelle que des variables non contrôlables par l'élève telles que la chance ou la complexité d'un texte. Kitsantas et Zimmerman (2008) se réfèrent au sentiment de responsabilité personnelle (*perceived responsibility for learning*) pour caractériser le fait de s'imputer à soi-même plutôt qu'à l'enseignant les raisons de ses réussites ou de ses échecs.

### **La compétence en lecture**

Le lecteur expert construit activement le sens de ce qu'il lit au travers d'un processus d'interaction ou d'échanges avec l'écrit. En cours de lecture, le lecteur intègre l'information lue à son réseau de connaissances préalables (Lapp & Flood, 1986 ; Rosenblatt, 1938, 1982). On sait aussi que les connaissances, le vécu, les attitudes et le point de vue du lecteur déterminent la façon dont il perçoit, comprend et stocke en mémoire les données textuelles (McClelland & Rumelhart, 1981 ; Pearson, 1984). Enfin, le lecteur expert recourt à des stratégies de compréhension telles que le questionnement, le retour en arrière ou le résumé visant à contrôler sa compréhension (Baker & Brown, 1984 ; Paris, Lipson, & Wixson, 1983, 1994).

Pour plusieurs auteurs (Guthrie & Anderson, 1999 ; Guthrie & Wigfield, 2000), la mise en œuvre de ces stratégies de lecture est conditionnée par le degré de motivation du lecteur.

#### ***L'adaptation à la difficulté du texte***

Les modèles d'expertise en lecture soulignent bien le lien étroit entre la perception de la difficulté de la tâche et la mise en œuvre de stratégies de lecture adéquates : un lecteur compétent serait capable d'adapter sa lecture à la difficulté du texte en passant d'un mode de lecture automatisé (caractérisé par un usage non conscient des procédures mises en œuvre) à un mode contrôlé, caractérisé par un usage conscient et volontaire de stratégies de lecture (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Le développement des compétences en

lecture implique donc à la fois un travail de type réflexif qui amène les élèves à évaluer ce qui fait la difficulté du texte et un travail d'appropriation des stratégies qui fondent la compréhension experte.

### ***Les perceptions de soi comme lecteur***

L'examen par le lecteur de l'efficacité de ses propres démarches joue donc un rôle déterminant dans le développement de ses compétences en lecture. La théorie de l'apprentissage social développée par Bandura a donné lieu à plusieurs réflexions théoriques qui envisagent les liens entre les processus par lesquels l'individu régule sa lecture, la manière dont il perçoit son efficacité et certaines caractéristiques de son environnement d'apprentissage (Schunk, 2005 ; Schunk & Zimmerman, 1996, 1997 ; Zimmerman, 2000, Zimmerman & Bandura, 1994). Dans l'approche théorique de la motivation pour la lecture de Baker et Wigfield (1999), la motivation, incluant la manière dont le lecteur perçoit l'efficacité de ses processus de lecture, est conçue à la fois comme une résultante des compétences du lecteur et comme un élément susceptible de déclencher la mise en œuvre de stratégies de compréhension. Dans le modèle développé par Möller et Schieffele (cité par Garbe, Holle, & Weinhold, 2010), l'efficacité de soi comme lecteur (*reading self-efficacy*) agit positivement mais de façon indirecte sur la compréhension. Plusieurs variables médient l'effet de l'efficacité de soi comme lecteur : la probabilité subjective de comprendre le texte accroît la motivation intrinsèque et extrinsèque qui amplifie les comportements d'effort, de persistance face aux difficultés, de recours aux stratégies de compréhension et les fréquences de lectures. Ces comportements influencent la qualité de la compréhension qui agit en retour sur le plan de l'environnement social en tant qu'expérience antérieure positive. Cette variable agit à son tour sur la manière dont le lecteur perçoit son efficacité.

Pour le groupe de recherche ADORE (*Adolescent Readers in European Countries*), chargé d'établir un inventaire des pratiques efficaces en matière de lecture auprès des adolescents en difficulté, le développement du sentiment d'efficacité personnelle constitue le commun dénominateur de toutes les pratiques pédagogiques de lecture identifiées au cours de l'étude (Garbe, Holle, & Weinhold, 2010).

Si l'évaluation par le répondant de ses propres démarches constitue un levier susceptible de faire évoluer ses compétences de lecteur, elle favorise également l'engagement dans les activités de lecture.



### ***L'engagement dans la lecture***

Schunk et Zimmerman (1997) décrivent également le rôle de l'efficacité perçue dans l'acquisition de compétences via l'engagement dans les activités de lecture. Selon ces auteurs, un niveau suffisant de confiance dans ses capacités permet l'engagement dans une activité et la mobilisation des compétences nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances. Au fil de l'activité, les performances obtenues sont comparées aux buts poursuivis. Lorsque ce processus autorégulateur met en évidence un progrès, l'efficacité perçue ainsi renforcée maintient et alimente la motivation nécessaire à l'acquisition de compétences. Chez un individu confiant dans ses capacités d'apprentissage, une autoévaluation négative peut également conduire à l'acquisition de compétences, dans la mesure où elle conduit à davantage d'efforts, de persévérance, voire à un changement de stratégie ou à une recherche d'aide dans l'entourage (Schunk, 1990).

Schunk et Zimmerman (1997) montrent par ailleurs que certaines interventions d'enseignement permettent d'agir positivement sur l'efficacité perçue et sur les compétences de lecture des élèves. Ces interventions allient l'enseignement explicite de stratégies de compréhension et le développement, chez les élèves, de connaissances relatives à l'effet positif de l'utilisation de ces stratégies sur leur niveau de compréhension (Schunk & Rice, 1993).

Le lien entre l'engagement dans la lecture des adolescents et le regard qu'ils posent sur l'efficacité de leurs procédures de lecture est également souligné par Irwin (2003). Selon lui, l'engagement dans la lecture des adolescents et des adultes refléterait à la fois l'image qu'ils ont de leur efficacité de lecteur et les images ou stéréotypes qu'ils développent à l'égard de la lecture loisir. D'où, par exemple, un moindre engagement des garçons s'ils perçoivent la lecture comme une activité féminine.

Pour Guthrie et Wigfield (2000) et Alvermann (2002), l'engagement dans la lecture constitue un réel levier de développement des compétences des adolescents. Selon ces auteurs, les pratiques d'enseignement n'exerceraient pas un effet direct sur les performances des élèves, mais elles agiraient sur leur niveau d'engagement dans la lecture. Le développement de la motivation pour la lecture, définie par l'efficacité perçue et par les buts assignés aux activités de lecture, constitue un critère d'efficacité des pratiques scolaires, au même titre que l'accroissement des connaissances ou la mise en place d'interactions sociales autour de l'écrit.

Le lien très étroit entre l'engagement dans la lecture et la performance en lecture a également été mis en évidence dans le cadre du programme PISA. Dans cette étude, l'engagement est construit à partir de données sur les attitudes envers la lecture et sur les pratiques de lecture (fréquence et diversité des supports) (Kirsch et al., 2002 ; OECD, 2011). Les résultats indiquent que dans de nombreux pays, l'engagement dans la lecture permet de compenser le statut socioéconomique de l'élève (Kirsch et al., 2002). Les performances des élèves issus de milieux peu favorisés mais très engagés dans la lecture apparaissent en effet meilleures que celles des élèves issus de milieux plus avantagés sur le plan socioéconomique mais moins engagés dans la lecture. D'autres analyses au départ de PISA indiquent qu'agir sur le niveau d'engagement est un enjeu d'équité sur le plan des systèmes éducatifs, car les pays où l'engagement envers la lecture est le plus largement partagé sont aussi les pays où les performances en lecture des élèves sont les moins dispersées (Baye, Monseur, & Lafontaine, 2009).

### **L'évaluation des compétences en lecture**

Les évaluations externes non certificatives en lecture et production d'écrits, menées en novembre 2010 auprès des élèves de 5<sup>e</sup> année secondaire (grade 11) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ont permis de recueillir des données relatives au sentiment d'efficacité personnelle des adolescents en matière de lecture. Deux facettes du sentiment d'efficacité ont été sondées : les progrès perçus depuis les trois dernières années et les difficultés perçues. Ces deux facettes ont été choisies en raison de leur caractère modifiable par des dispositifs d'enseignement, notamment les activités d'enseignement explicite de la compréhension (Palincsar & Brown, 1984 ; Schoenbach, Greenleaf, Cziko, & Hurwitz, 1999). Les contraintes de temps dans les évaluations à grande échelle n'ont pas permis d'envisager plus de dimensions du sentiment d'efficacité. Le nombre de variables sociocognitives que l'on peut recueillir tout en gardant suffisamment d'items cognitifs, condition nécessaire à la validité de l'épreuve, est en effet relativement limité. Les items sociocognitifs soumis aux élèves sont reproduits en annexe 1. Parmi les variables sociodémographiques, le genre et la section d'enseignement ont été inclus dans les analyses en raison de leur impact sur les attitudes et les performances en lecture (Baye et al., 2010).

L'analyse se centre sur les progrès et les difficultés perçus comme vecteur d'amélioration des performances en lecture via leur impact sur les attitudes. Un modèle basé sur l'interaction entre ces variables a été testé. Plus précisément, le modèle postule : 1) un impact direct des progrès et des difficultés perçus sur les attitudes en lecture. Ces dernières joueraient 2) un rôle médiateur entre, d'une part, progrès et difficultés perçus et, d'autre part, performances. De plus, ce modèle fait l'hypothèse 3) d'un effet direct des difficultés perçus sur le sentiment de progrès.

La mise en lien des variables d'efficacité perçue avec les performances des élèves permet d'analyser le rôle du regard porté par l'élève sur l'efficacité de ses démarches de lecteur dans le développement de la compétence en lecture. Cette démarche de validation vise à mettre en évidence le rôle de variables modifiables par des dispositifs d'enseignement explicites de la compréhension dans le développement de la compétence en lecture.

## Méthodologie

Deux échantillons représentatifs sont constitués au départ des deux sections d'enseignement secondaire (section de transition et section de qualification). L'échantillon d'élèves de cinquième générale et technique de transition compte 1 405 répondants. L'échantillon d'élèves de cinquième technique de qualification et professionnelle compte 743 répondants.

Trois dimensions ont été évaluées via un questionnaire adressé aux élèves après la passation de l'épreuve de lecture :

- 1) les progrès en lecture perçus depuis les trois dernières années,
- 2) les difficultés perçues en cours de lecture, et
- 3) les attitudes envers la lecture.

L'échelle de réponses est de type Likert (de 1 = *pas du tout d'accord* à 4 = *tout à fait d'accord*).

**Les progrès perçus** se réfèrent au sentiment d'avoir effectué des progrès en lecture depuis la troisième année du secondaire. Cette dimension est composée de cinq items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) s'élève à 0,70. Cette dimension est mesurée au départ d'items tels que « *Comprendre ce que je lis est devenu plus facile pour moi qu'avant* » et « *Mes compétences de lecture se sont améliorées d'année en année* ».

**Les difficultés perçues** en lien avec la lecture : cette dimension amène l'élève à se positionner face à des obstacles tels que la déconcentration, la mémoire ou la confusion entre les personnages. Elle est composée de cinq items et présente un indice de consistance interne de 0,76. Cette dimension comprend des items tels que « *Quand je lis, je me laisse facilement déconcentrer* » et « *Quand je lis un récit je mélange souvent les différents personnages, après récit* ».

**Les attitudes envers la lecture** : cette dimension, composée de dix items, présente un alpha de Cronbach de 0,90. « *Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire* » et « *Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau* » constituent des exemples d'items de cette dimension. Il s'agit de l'échelle d'attitudes utilisée dans PISA 2000 et PISA 2009 (Kirsch, et al., 2002 ; OECD, 2001, 2011).

La performance en lecture est le résultat à l'épreuve d'évaluation externe menée en 2011 par le Service général du Pilotage du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>2</sup>. Le test de lecture soumis aux élèves de la section de transition compte 56 items<sup>3</sup> répartis sur quatre textes (deux textes à visée informative et deux textes à visée narrative). Le test soumis aux élèves de la section de qualification comporte 49 items également répartis sur quatre textes. Les textes à visée informative et les 28 items qui s'y réfèrent constituent la partie commune aux deux épreuves. Celle-ci ne visait pas à assurer un ancrage permettant la comparaison des résultats entre les deux grandes sections d'enseignement. Les pourcentages moyens de réussite ne doivent dès lors pas être comparés, puisque la partie narrative de l'épreuve était plus complexe pour les élèves de la section de transition.

Les liens entre les performances, les attitudes en lecture et l'efficacité perçue ont été testés via une modélisation structurale (*Structural Equation Modeling*) effectuée avec le logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006).

## Résultats

Les tableaux 1 et 2 présentent les moyennes pour les indices d'efficacité perçue, les attitudes envers la lecture et les performances par section d'enseignement. L'ampleur des effets (Cohen, 1977) en fonction du sexe est présentée pour chacune des sections d'enseignement. Selon Cohen (1977), un effet est négligeable sous 0,20, peut être considéré comme faible entre 0,20 et 0,50, moyen entre 0,50 et 0,80, et fort au-delà.

Comme dit précédemment, les résultats moyens des deux sections d'enseignement ne sont pas comparables. En revanche, au sein de chacune des deux sections, la performance en lecture est meilleure chez les filles que chez les garçons.

La comparaison des moyennes obtenues par les deux publics d'élèves (section de transition et section de qualification) aux différentes dimensions étudiées fait apparaître une tendance globalement peu affirmée à percevoir les progrès effectués en lecture depuis les trois dernières années scolaires, donc depuis la deuxième secondaire (grade 8). C'est chez les garçons fréquentant la section de qualification que le sentiment d'avoir effectué des progrès est le moins affirmé.

L'indice d'attitudes envers la lecture est celui sur lequel se marquent le plus les différences en fonction des caractéristiques individuelles et scolaires telles que le genre et la section d'enseignement. Les attitudes les plus favorables à la lecture s'observent en effet chez les étudiantes qui fréquentent l'enseignement de transition. Les attitudes des étudiantes qui fréquentent la section de qualification apparaissent nettement supérieures à celles de leurs condisciples masculins suivant un cursus en transition (ampleur de l'effet de 0,54).

Quant aux difficultés de lecture perçues, l'indice reflète une tendance à ne pas en éprouver beaucoup au cours des activités de lecture, et ce, quels que soient la section d'enseignement et le sexe.

Tableau 1  
*Moyennes des indices d'efficacité perçue, des attitudes  
(sur une échelle de 1 à 4) et des performances en lecture  
pour les élèves de la section de transition*

|                              | 5 <sup>e</sup> enseignement de qualification |         |                 |                    |
|------------------------------|--|---------|-----------------|--------------------|
|                              | Filles                                       | Garçons | Fisher (p)      | Ampleur de l'effet |
| Progrès perçus               | 2,8  | 2,8     | 0,18 (0,6714)   | 0                  |
| Difficultés perçues          | 1,9  | 2       | 3,96 (0,0468)   | 0,17               |
| Attitudes                    | 2,8  | 2,4     | 117,68 (<,0001) | 0,54               |
| Résultat à l'épreuve externe | 68%  | 65%     | 10,48 (0,0012)  | 0,17               |

Tableau 2  
*Moyennes des indices d'efficacité perçue, des attitudes  
 (sur une échelle de 1 à 4) et des performances en lecture  
 pour les élèves de la section de qualification*

|                              | <i>5<sup>e</sup> enseignement de transition</i> |                |                   |                           |
|------------------------------|---|----------------|-------------------|---------------------------|
|                              | <i>Filles</i>                                   | <i>Garçons</i> | <i>Fisher (p)</i> | <i>Ampleur de l'effet</i> |
| Progrès perçus               | 2,8   | 2,6            | 0,88 (0,3477)     | 0,06                      |
| Difficultés perçues          | 2,1   | 2,2            | 0,94 (0,3333)     | 0,16                      |
| Attitudes                    | 2,5   | 2,1            | 53,76 (<,0001)    | 0,49                      |
| Résultat à l'épreuve externe | 65 %  | 61 %           | 11,61 (0,0007)    | 0,26                      |

La modélisation structurale menée au départ des données recueillies auprès des deux échantillons vise à tester l'hypothèse d'un effet des variables motivationnelles et des attitudes sur le niveau de compétence en lecture.

Dans un premier temps, le modèle a été successivement validé auprès des deux échantillons constitués des 1 405 élèves de la section de transition et des 743 élèves de la section de qualification. Comme l'attestent les critères d'ajustement repris en annexe 2, l'ajustement du modèle est meilleur en section de qualification qu'en section de transition.

D'une manière générale, l'effet des difficultés perçues sur les performances en lecture apparaît plus élevé chez les élèves de qualification que chez leurs condisciples de transition. Le sentiment de progrès apparaît comme une variable ayant un effet sur les performances en lecture via les attitudes (voir les équations structurales en annexe 3).

Étant donné les différences de moyennes apparues entre les filles et les garçons quant aux indices d'efficacité perçue et d'attitudes ainsi qu'en termes de performances, le modèle a été répliqué, pour chacun des deux échantillons, en fonction du sexe. Ces résultats sont détaillés ci-dessous.

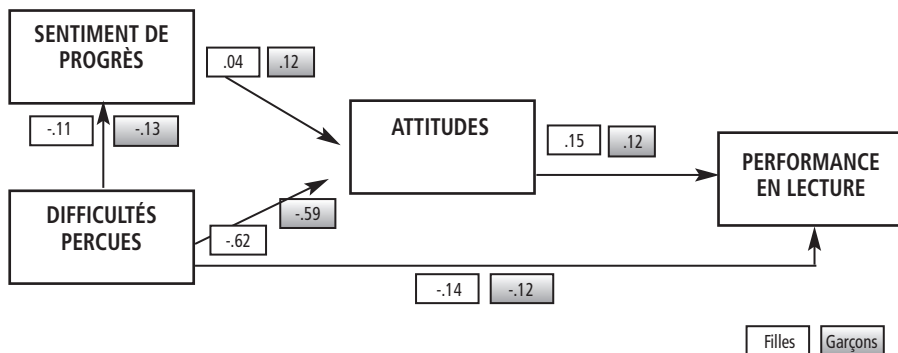


Figure 1. *Réplication du modèle de compétence en lecture en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement de transition*

La figure 1 présente le modèle de compétence en lecture testé auprès des filles et des garçons en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement de transition. Comme l'indiquent les indices d'ajustement (annexe 2), le modèle peut être considéré comme ajusté aux données recueillies. D'une manière générale, les difficultés perçues lors de la lecture affectent de façon négative le sentiment de progrès, les attitudes et les performances en lecture. L'effet direct des difficultés perçues sur les performances en lecture s'élève à - 0,14 et - 0,12 respectivement pour les filles et les garçons. L'effet indirect de cette variable, médiatisé par les attitudes, sur les performances en lecture est de très faible ampleur mais il est significatif (- 0,093 pour les filles et - 0,071 pour les garçons). Quant à l'effet du sentiment de progrès sur les performances en lecture, il apparaît négligeable. Plus précisément, l'effet direct du sentiment de progrès sur les performances en lecture n'est pas significatif (celui-ci a été testé dans un modèle préalable), l'effet indirect du sentiment de progrès via les attitudes se révèle être non significatif pour les filles (0,006) et significatif pour les garçons (0,014).

Les résultats de la réplication indiquent un meilleur ajustement du modèle aux données recueillies auprès des garçons – le pourcentage de contribution au Khi-carré est plus élevé chez les garçons (87,106) que chez les filles (12,894). La figure 2 décrit le modèle de compétence en lecture testé auprès des filles et des garçons de 5<sup>e</sup> année de l’enseignement de qualification.

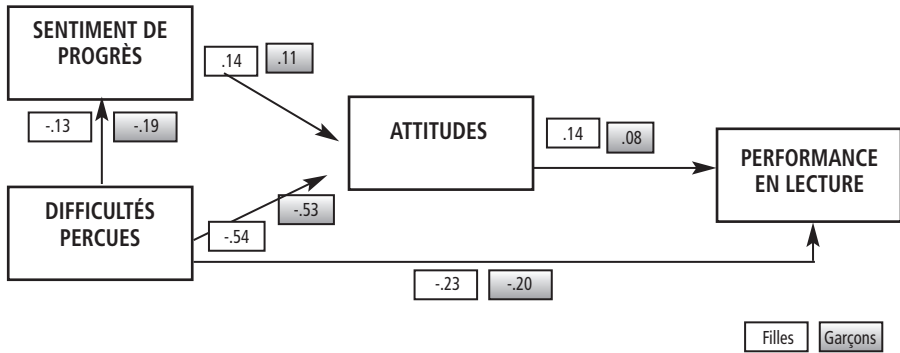


Figure 2. *Réplication du modèle de compétence en lecture en 5<sup>e</sup> année de l’enseignement de qualification*

Comme l’indiquent les indices d’ajustement repris en annexe 2, le modèle peut être considéré comme ajusté aux données recueillies. Les résultats de la réplication selon le genre montrent quant à eux que dans la section de qualification, le modèle apparaît plus ajusté aux données recueillies auprès des filles – le pourcentage de contribution au Khi-carré est plus élevé chez les filles (84,337) que chez les garçons (15,663). L’examen des coefficients structuraux indique que chez les filles, l’intensité du lien entre les attitudes envers la lecture et les performances en lecture est plus forte que chez les garçons.

L’analyse des effets des difficultés perçues sur les performances en lecture indique qu’il existe un effet direct (- 0,23 pour les filles et - 0,20 pour les garçons). L’effet indirect est quant à lui négligeable (- 0,076 pour les filles et - 0,042 pour les garçons). Quant au sentiment de progrès, si celui-ci n’a pas d’effet significatif direct sur la performance en lecture, il existe bien un effet indirect significatif, mais très modeste, aussi bien pour les filles que pour les garçons (0,020 pour les filles et 0,009 pour les garçons).



## Discussion

### *L'effet de la motivation*

La modélisation des variables recueillies durant les évaluations externes met en avant le rôle de variables motivationnelles changeables sur les attitudes et les performances en lecture. Le caractère changeable de certaines variables est central par rapport à l'intérêt pédagogique de ce type de résultats. Or, sur le plan l'enseignement où se situe cette étude (fin de l'enseignement secondaire), il est difficile de trouver de telles variables. Il est possible en effet d'imaginer que des attitudes négatives envers la lecture sont souvent cristallisées depuis plusieurs années. Des auteurs (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995) ont ainsi montré le processus d'acquisition d'attitudes négatives dès l'enseignement élémentaire. L'hypothèse de travail était donc que, pour restaurer un lien de connivence avec la lecture en termes d'attitudes, il faudrait faire évoluer le regard que posent ces élèves sur l'efficacité de leurs propres démarches cognitives. Les résultats confirment que les difficultés perçues, de même que le sentiment de progrès, constituent des pistes de développement des compétences en lecture de l'ensemble des élèves testés en 5<sup>e</sup> année secondaire, quelle que soit la filière.

**Les difficultés perçues en lecture** apparaissent comme un pivot dans le modèle validé, comme en témoigne l'intensité des liens entre l'indice de difficulté perçue et l'indice d'attitudes envers la lecture. Plus les élèves perçoivent des difficultés durant leurs activités de lecture, moins leurs attitudes envers la lecture sont positives et plus leurs performances tendent à être faibles. Dans les deux formes d'enseignement, l'intensité du lien entre les difficultés perçues et les attitudes est particulièrement élevée. Ce résultat confirme le modèle de Möller et Schieffele (cité dans Garbe, Holle, & Weinhold, 2010), selon lequel l'efficacité de soi comme lecteur (*reading self efficacy*) agit positivement mais de façon indirecte sur la compréhension. Ce résultat conforte l'intérêt de dispositifs d'enseignement de la compréhension basés notamment sur l'analyse par les élèves de leurs difficultés de compréhension.

La mise à l'épreuve du modèle de compétence auprès des différents sous-groupes d'élèves indique que le **sentiment de progrès** pourrait constituer un levier de modification des attitudes envers la lecture particulièrement chez les élèves les plus faibles (en section de qualification). Les résultats semblent indiquer que le sentiment de progrès perd de son sens une fois atteint un certain niveau de compétence en lecture. Cette hypothèse permettrait d'expli-

quer le moins bon ajustement du modèle chez les filles qui fréquentent l'enseignement de transition. Chez ces étudiantes, que l'on peut considérer en moyenne comme de bonnes lectrices, le lien entre le sentiment de progrès et les attitudes est très faible (coefficient structural = 0,04). Par ailleurs, plusieurs hypothèses peuvent expliquer la relative faiblesse des coefficients structuraux liés au sentiment de progrès. D'abord, poser un regard rétrospectif global sur le développement de ses compétences en lecture n'est en soi pas chose aisée, en raison des ressources métacognitives à mettre en œuvre dans ce type d'autoévaluation. La difficulté est sans doute accentuée par le fait que les pratiques pédagogiques ne favorisent pas ce type de retour réflexif. Enfin, pour qualifier cette trajectoire, les élèves ne disposent que de peu d'indices objectifs. En effet, le cheminement vers la lecture experte demeure un domaine peu balisé pour les élèves, étant donné son caractère transversal. Ces facteurs expliquent, selon les auteurs, la faiblesse des liens entretenus entre le sentiment de progression et les attitudes et performances en lecture. Il n'empêche que l'existence d'un lien, fût-il faible, conduit à penser qu'il s'agit là d'un levier pertinent en termes de variables exploitables d'un point de vue pédagogique, notamment pour les élèves en difficulté, et que le lien entre le sentiment de progression, les attitudes et le rendement donnerait sa pleine mesure si l'on apprenait aux élèves à gérer leur progression via un parcours aux balises explicites.

### ***L'effet des attitudes***

Les résultats confirment le lien bien connu entre les attitudes et les performances en lecture.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la corrélation entre le temps de lecture pour le plaisir et la performance en lecture au test PISA 2009 est de 0,32. Le résultat ne diffère pas selon le sexe (0,30 pour les garçons, 0,32 pour les filles). En revanche, on observe une différence bien plus marquée selon la filière fréquentée (0,30 en section de transition, 0,22 en section de qualification).

Pour expliquer cette différence selon la filière dans l'intensité de la corrélation attitudes – performances, on peut se demander si l'échelle d'attitude envers la lecture (voir annexe 1) n'est pas trop réductrice. En effet, dans la mesure où le seul support écrit auquel se réfère explicitement cette échelle est le livre, on peut faire l'hypothèse que les réponses aux items tels que «*J'aime parler de mes lectures avec d'autres*» ou «*Je peux facilement rester un mois sans lire*» ont été construites sur la base d'une référence implicite à l'objet livre, évacuant ainsi d'autres pratiques de lectures (journaux, supports élec-

troniques, etc.). Cette hypothèse permettrait de rendre compte du moins bon ajustement du modèle chez les élèves de l'enseignement professionnel où se concentrent les difficultés de lecture.

### ***L'effet du genre***

Les résultats montrent que les filles ont en moyenne de meilleurs résultats que les garçons en lecture, et ce, tant en termes de performances que d'attitudes. Il s'agit là d'un constat démontré de longue date, notamment dans les études internationales. Ainsi, l'étude PISA 2009 montre que dans tous les pays participants, les performances en lecture des filles sont supérieures à celles des garçons. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'écart selon le genre est de 26 points (sur l'échelle de scores), ce qui représente plus d'une demi-année scolaire<sup>4</sup> (Baye et al., 2010). Au-delà de ces résultats moyens, l'analyse de la répartition des élèves au sein des différents niveaux de compétences de l'échelle de performance indique que l'on compte davantage de garçons parmi les niveaux peu performants et davantage de filles dans les niveaux de lecture performants. Une analyse récente d'études internationales menées depuis les années 90 dans le domaine de la lecture, telles que PIRLS et PISA, vient d'ailleurs de montrer que, si les filles sont généralement plus fortes que les garçons, c'est surtout chez les élèves faibles que les écarts sont importants. La différence entre les garçons et les filles est bien plus accusée chez les faibles lecteurs que chez les lecteurs compétents (Baye et al., 2010 ; Monseur & Baye, 2012).

Les différences de genre marquent également le domaine des attitudes à l'égard de la lecture. En Fédération Wallonie-Bruxelles, «seulement» 31 % des filles disent ne jamais lire pour le plaisir comparativement à 45 % des garçons. Le pourcentage de lecteurs très assidus est également plus élevé chez les filles (19 %) que chez les garçons (13 %) (Baye et al., 2010 ; Baye & Monseur, 2013).

Dans un système éducatif hautement hiérarchisé comme l'est celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les différences de genre gagnent à être analysées en tenant compte de la filière d'enseignement dans laquelle évoluent les élèves. Dans l'enseignement général, les performances des filles et des garçons ne diffèrent pas significativement. Il est à noter que les élèves fréquentant ces filières ont de bonnes performances, avec des scores de l'ordre d'un demi-écart-type supérieur à la moyenne internationale. C'est dans l'enseignement technique et professionnel que la différence de genre se marque, puisque envi-

ron 30 points séparent les filles des garçons. Ce résultat conforte ce qui est dit ci-dessus à propos des écarts entre les filles et les garçons : parmi les élèves faibles (orientés massivement en section de qualification), les garçons tendent à être plus faibles en lecture que les filles.

## Conclusion

La mise en lien de l'efficacité perçue et des attitudes avec les performances des élèves permet de souligner l'importance de mettre au point, dans les classes, des situations d'évaluation susceptibles de donner à voir aux élèves des indices de leur progression tout en leur permettant de remédier aux difficultés perçues. Dans les pistes didactiques envoyées aux écoles (Schillings & Neuberg, 2011) à la suite de la passation des épreuves d'évaluation externe, l'une des démarches proposées par le ministère de la Communauté française (2011) consiste à amener les élèves à contrôler leur compréhension au fil de la lecture. Cette vision de la remédiation, encore assez peu répandue dans les classes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, place le faible lecteur face à la tâche de lecture dans toute sa complexité. Le rôle de l'enseignant ne peut se limiter à vérifier la compréhension des élèves en leur adressant notamment des questions ciblées. Il s'agit plutôt de confier aux élèves la responsabilité d'évaluer leur compréhension et de leur montrer comment s'interroger avant, pendant et après la lecture sur le sens du texte. Le développement d'un sentiment de progrès ne peut en effet faire l'économie d'une prise en compte de la nature des processus de compréhension.

Les résultats confortent le rôle prépondérant des activités métacognitives axées sur l'autoévaluation de la maîtrise des stratégies de lecture, y compris et surtout au sein des filières de l'enseignement qualifiant où certaines pratiques de lecture scolaires tendent à conforter les élèves dans une vision erronée de ce qu'implique l'acte de lire (Goigoux & Thomazet, 1999). Un travail d'accompagnement demeure à effectuer afin d'aider les enseignants à progressivement passer d'une logique de simplification de la tâche à une logique d'analyse et d'enseignement des différentes composantes de la compréhension de l'écrit. Comme l'affirme Terwagne (1996), « Il ne suffit manifestement pas d'améliorer la vitesse de lecture, de veiller à la lisibilité et à la familiarité des textes pour être sûr que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis. Il faut encore qu'ils puissent disposer de stratégies qui leur permettent de dépasser leurs compétences « automatiques » » (p.1). Or, la difficulté

principale consiste à dépasser l'organisation de séquences de lecture et la «simple» mise en œuvre de ces procédures par les élèves pour les amener à verbaliser leurs démarches mentales.

Parmi les pratiques pointées comme efficaces par le groupe de recherche européen ADORE, certaines favorisent particulièrement l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage (Schillings & Gabelica, 2010). Ces pratiques de lecture se caractérisent premièrement par le fait qu'elles offrent aux élèves des possibilités d'effectuer des choix, notamment au sein d'un éventail de matériaux écrits de types et de niveaux de difficulté variés, voire de prendre part ou non à certaines activités de remédiation. Ces pratiques efficaces ont pour second trait commun de fournir aux élèves des outils, des informations et l'aide qui leur permettent de contrôler leurs processus d'apprentissage de la compréhension. Les échanges avec les élèves prennent non seulement pour objet les informations explicites sur les stratégies à acquérir, mais également leur propre trajectoire d'apprentissage. Les pratiques d'évaluation critériées permettent aux élèves de savoir à la fois ce qui demeure à développer en termes de compétences et ce qui peut être considéré comme maîtrisé. Ces pratiques d'évaluation diagnostique permettent aux élèves de prendre la mesure de leurs progrès et de développer un sentiment de contrôle sur leurs démarches de lecture.

Dans la même ligne, le modèle didactique conçu par Schoenbach et al. (1999) vise non seulement à faire acquérir les démarches cognitives qui fondent la lecture experte mais aussi à motiver les élèves à exercer un contrôle interne sur leur compréhension. Ainsi, les élèves sont amenés à consigner par écrit les obstacles cognitifs qu'ils ont rencontrés en cours de lecture. Ces écrits réflexifs constituent ensuite la base de conversations métacognitives au cours desquelles les élèves se détachent du contenu des textes pour évaluer la qualité de leurs démarches cognitives (source de confusion, de déconcentration, etc.).

Analysée sous l'angle d'une situation complexe, la notion de compétence demeure un concept difficile à opérationnaliser dans le cadre des évaluations à grande échelle. Le diagnostic des difficultés est en effet impossible à poser lorsqu'une proportion importante de faibles lecteurs évite de s'engager dans la tâche complexe. En 2009, les concepteurs de PISA, sensibles à l'importance de pouvoir mesurer les compétences des plus faibles lecteurs, ont ajouté à l'épreuve des textes et des items de niveau de difficulté réduite par rapport aux épreuves précédentes. Dans le même souci de relever les difficultés

des très faibles lecteurs et d'y remédier, il semble essentiel de concevoir des outils d'évaluation des compétences qui intègrent le regard posé par les élèves sur l'efficacité de leurs démarches de lecture.

Pour que les élèves développent cette capacité réflexive, il importe que, dans la pratique de classe, l'enseignant place ses élèves face à des situations complexes et qu'il leur apprenne à analyser ces situations tantôt sous l'angle des ressources qu'ils sont en mesure de mobiliser (individuellement ou collectivement), tantôt sous l'angle de leur manière personnelle de les combiner. Pour être menées à bien, ces démarches d'analyse, d'exploration, de recherche, de résolution de problèmes et d'expression personnelle, qui sont au cœur de la notion de compétence, impliquent de développer le langage non seulement comme un outil de communication, mais également comme un outil de réflexion sur son expérience et, plus largement, sur sa propre expérience intellectuelle.

#### NOTES

1. Nous reprenons la distinction entre tâche et situation établie par Rey (2011) : « Une tâche est une situation dans laquelle ce qu'il y a à faire est déjà déterminé. [...] La finalité est fixée, ainsi parfois que certaines conditions de sa réalisation. » (p. 41).
2. Les tests cognitifs soumis aux élèves sont disponibles sur le site du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>
3. Le coefficient alpha s'élève à 0,77 pour l'épreuve administrée en section de transition et à 0,85 pour l'épreuve administrée en section de qualification.
4. Le gain d'une année d'enseignement est estimé par l'OCDE à 38 points.

## RÉFÉRENCES

- Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*, 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1
- Alverman, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, *34*, 189-208. doi:10.1207/s15548430jlr3402\_4
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Person (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NY: Longman.
- 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*, 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Baye, A., & Monseur, C. (2013). Gender differences in variability and extreme scores. In A. Baye, *L'équité en éducation : de l'inégalité des structures à la structures des inégalités*. Thèse de doctorat non publiée (pp. 171-202), Université de Liège, Belgique.
- Baye, A., Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009, September). *How do education systems care of low engaged readers? Institutional and socioeconomic factors influencing the reading engagement*. Paper presented at the PISA Research Conference, Kiel, Germany.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (Eds.) (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, *31*, 1-17. Extrait de <http://hdl.handle.net/2268/79559>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique : Labor.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.
- Crahay, M. (2006). Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, *154*, 97-110. doi:10.4000/rfp.143
- Dolz J., & Ollagnier, E. (2002). *La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ?* In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Garbe, C., Holle, K., & Weinhold, S. (Eds.) (2010). *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries. Key elements of good practice*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Goigoux, R., & Thomazet, S. (1999). Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les Actes de Lecture*, *67*, 53-62.
- Gredler, M. E. (2005). *Learning and instruction: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Irwin, N. (2003). Personal constructs and the enhancement of adolescent engagement in reading. *Support for Learning, 18*, 29-34. doi:10.1111/1467-9604.00274
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). LISREL 8.80 for Windows (computer software). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris, France: OECD.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2008). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning, 4*, 97-110. doi:10.1007/s11409-008-9028-y
- Lafontaine, D. (2012, janvier). *Des politiques aux pratiques d'évaluation en Belgique francophone : la cohérence en questions*. Actes du colloque : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe. Luxembourg, Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Lapp, D., & Flood, J. (1986). *Teaching students to read*. New York, NY: McMillan.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétences et navigation professionnelle*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137. doi:10.1080/10573560308223
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review, 88*, 375-407. doi:10.1037/0033-295X.88.5.375
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-956. doi:10.2307/748205
- Ministère de la Communauté française (2011). *Pistes didactiques pour la 5<sup>e</sup> secondaire en lien avec l'évaluation externe*. Bruxelles, Belgique : Ministère de la Communauté française.
- Monseur, C., & Baye, A. (2012, April 15). *Exploring Gender Variability and Performance at the Extreme Tails of the Distribution in Reading*. Paper presented at the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris, France: OECD.
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Learning to learn - Student engagement, strategies and practices* (Vol. 3). Paris, France: OECD.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175. doi:10.1207/s1532690xci0102\_1
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4<sup>th</sup> ed., pp. 788-810). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293-316. doi:10.1016/0361-476X (83) 90018-8
- Pearson, P. D. (1984). *Handbook of reading research*. New York, NY: Longman.



- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France: ESF.
- Rey, B. (2005). Compétences scolaires: mode d'emploi. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 21-22, 65-84.
- Rey, B. (2011). Situation et savoirs dans la pratique de classe. *Recherche en Éducation*, 12, 35-49.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York, NY: Nobe & Nobel.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literacy transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21, 268-277. doi:10.1080/00405848209543018
- Schillings, P., & Gabelica, C. (2010). Key element n° 5: involving students in texts. In C. Garbe, K. Holle & S. Weinhold (Eds.), *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries. Key elements of good practice* (pp. 114-122). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Schillings, P., & Neuberg, F. (2011). *Pistes didactiques 5<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Évaluation externe non certificative – Lecture*. Bruxelles, Belgique: Ministère de la Communauté française. AGERS – Service général du Pilotage du système éducatif.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding. A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. doi:10.1207/s15326985ep2501\_6
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.013
- Schunk, D. M., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education*, 27, 257-276. doi:10.1177/002246699302700301
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J., (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding childrens' school adjustment* (pp. 154-180). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *L'école 2000*, nov.-déc., 12-17.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of motivation and achievement: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. doi:10.1007/BF02209024
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2006). Enhancing students' academic responsibility and achievement: A social-cognitive self-regulatory account. In R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility* (pp. 179-197). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influence on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. doi:10.3102/00028312031004845
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 241-250. doi:10.1037/0022-0663.91.2.241

Date de réception : 25 mai 2012

Date de réception de version finale : 1<sup>er</sup> mars 2013

Date d'acceptation : 13 juin 2013

## Annexe 1

## Questionnaire d'attitudes et de sentiment d'efficacité de lecteur

### *Attitudes vis à vis de la lecture*

*1 = Pas du tout d'accord    4 = Tout à fait d'accord*

1. Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire\*.
2. La lecture est un de mes passe-temps favoris.
3. J'aime parler de mes lectures avec d'autres.
4. Je trouve difficile de lire un livre en entier\*.
5. Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.
6. Pour moi, la lecture est une perte de temps\*.
7. Je peux facilement rester un mois sans lire\*.
8. J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.
9. Je préfère regarder la télévision plutôt que lire\*.
10. Je lis seulement pour obtenir l'information dont j'ai besoin\*.

Les items suivis du signe \* ont été inversés.

Les items 1 à 6, 8 et 10 sont également présents dans l'échelle d'attitudes envers la lecture utilisée dans PISA (2000 et 2009).

### *Difficultés perçues*

*1 = Pas du tout d'accord    4 = Tout à fait d'accord*

1. Lire sera toujours difficile pour moi.
2. Quand je lis, je me laisse facilement déconcentrer.
3. Quand je lis un texte, je dois souvent revenir en arrière pour comprendre.
4. Quand je lis un récit, je mélange souvent les différents personnages.
5. Quand je lis un texte, j'oublie souvent de quoi parlait le début.

### ***Sentiment de progrès***

---

*1 = Pas du tout d'accord    4 = Tout à fait d'accord*

---

1. Je lis mieux qu'il y a trois ans.
  2. Comprendre ce que je lis est devenu plus facile pour moi qu'avant.
  3. Lire est moins pénible pour moi qu'avant.
  4. Depuis la troisième secondaire, j'ai appris à lire de façon plus efficace.
  5. Mes compétences de lecture se sont améliorées d'année en année.
-

**Annexe 2****Indices d'ajustement des modèles structuraux testés**

Tableau 1  
*Indices d'ajustement des données au modèle testé en transition*

| <i>Indices</i>                | <i>Indices obtenus</i> | <i>Seuil d'acceptabilité</i> |
|-------------------------------|------------------------|------------------------------|
| GFI                           | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |
| AGFI                          | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |
| Chi-carré/df (valeur de $p$ ) | 1,06 (0,303)           | NS                           |
| RMSEA                         | 0,007                  | 0,05 – seuil maximal         |
| CFI                           | 1                      | 0,95 – seuil minimal         |
| NFI                           | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |

Tableau 2  
*Indices d'ajustement des données au modèle testé en qualification*

| <i>Indices</i>                | <i>Indices obtenus</i> | <i>Seuil d'acceptabilité</i> |
|-------------------------------|------------------------|------------------------------|
| GFI                           | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |
| AGFI                          | 0,999                  | 0,90 – seuil minimal         |
| Chi-carré/df (valeur de $p$ ) | 1,55 (0,214)           | NS                           |
| RMSEA                         | 0,027                  | 0,05 – seuil maximal         |
| CFI                           | 1                      | 0,95 – seuil minimal         |
| NFI                           | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |

Tableau 3  
*Indices d'ajustement des données au modèle lors de la réplication*

| <i>Indices</i>                     | <i>Indices obtenus</i> | <i>Seuil d'acceptabilité</i> |
|------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| GFI                                | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |
| Chi-carré/df (valeur de <i>p</i> ) | 1,092 (0,363)          | NS                           |
| RMSEA                              | 0,011                  | 0,05 – seuil maximal         |
| CFI                                | 1                      | 0,95 – seuil minimal         |
| NFI                                | 1                      | 0,90 – seuil minimal         |

## Annexe 3

## Équations structurales

## Équations pour le modèle testé en transition

---

|   |         |                         |
|---|---------|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> = 0,170*attitudes + -0,127*difficultés |         | R <sup>2</sup> = 0,0711 |
| <i>Erreur standard</i>  | 0,00821 | 0,0267                  |
| <i>Valeur de T</i>  | 20,690  | 17,329                  |
| <b>Attitudes</b> = - 0,595*difficultés + 0,0712*progrès       |         | R <sup>2</sup> = 0,369  |
| <i>Erreur standard</i>  | 0,0209  | 0,0161                  |
| <i>Valeur de T</i>  | 28,424  | 4,417                   |
| <b>Progrès</b> = - 0,122*difficultés                          |         | R <sup>2</sup> = 0,0149 |
| <i>Erreur standard</i>  | 0,0194  |                         |
| <i>Valeur de T</i>  | 6,297   |                         |

---

## Équations pour le modèle testé en qualification

---

|  |        |                         |
|--|--------|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> = 0,147*attitudes + - 0,197*difficultés |        | R <sup>2</sup> = 0,0919 |
| <i>Erreur standard</i>   | 0,0104 | 0,0117                  |
| <i>Valeur de T</i>   | 14,209 | 16,856                  |
| <b>Attitudes</b> = - 0,519*difficultés + 0,135*progrès         |        | R <sup>2</sup> = 0,310  |
| <i>Erreur standard</i>   | 0,0264 | 0,0268                  |
| <i>Valeur de T</i>   | 19,658 | 5,034                   |
| <b>Progrès</b> = - 0,159*difficultés                           |        | R <sup>2</sup> = 0,0252 |
| <i>Erreur standard</i>   | 0,0194 |                         |
| <i>Valeur de T</i>   | 6,297  |                         |

---

*Modèle testé pour les filles de transition*


---

|                        |   |                         |
|------------------------|---|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> | = 0,147*attitudes + - 0,140*difficultés | R <sup>2</sup> = 0,0666 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,00826                                 | 0,00541                 |
| <i>Valeur de T</i>     | 17,758                                  | 25,810                  |
| <b>Attitudes</b>       | = - 0,621*difficultés + 0,0398*progrès  | R <sup>2</sup> = 0,391  |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0163                                  | 0,0215                  |
| <i>Valeur de T</i>     | 38,149                                  | 1,849                   |
| <b>Progrès</b>         | = - 0,115*difficultés                   | R <sup>2</sup> = 0,0132 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0271                                  |                         |
| <i>Valeur de T</i>     | 4,243                                   |                         |

---

*Modèle testé pour les garçons de transition*


---

|                        |   |                         |
|------------------------|---|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> | = 0,137*attitudes + - 0,140*difficultés | R <sup>2</sup> = 0,0617 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,00774                                 | 0,00478                 |
| <i>Valeur de T</i>     | 17,736                                  | 29,207                  |
| <b>Attitudes</b>       | = - 0,593*difficultés + 0,117*progrès   | R <sup>2</sup> =0,385   |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0182                                  | 0,0237                  |
| <i>Valeur de T</i>     | 32,583                                  | 4,951                   |
| <b>Progrès</b>         | = - 0,129*difficultés                   | R <sup>2</sup> = 0,0166 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0268                                  |                         |
| <i>Valeur de T</i>     | 4,811                                   |                         |

---

*Modèle testé pour les filles de qualification*


---

|                        |   |                         |
|------------------------|---|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> | = 0,145*attitudes + - 0,229*difficultés | R <sup>2</sup> = 0,108  |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0110                                  | 0,00691                 |
| <i>Valeur de T</i>     | 13,192                                  | 33,137                  |
| <b>Attitudes</b>       | = - 0,535*difficultés + 0,139*progrès   | R <sup>2</sup> = 0,323  |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0220                                  | 0,0355                  |
| <i>Valeur de T</i>     | 24,315                                  | 3,920                   |
| <b>Progrès</b>         | = - 0,128*difficultés                   | R <sup>2</sup> = 0,0166 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0362                                  |                         |
| <i>Valeur de T</i>     | 3,548                                   |                         |

---



*Modèle testé pour les garçons de qualification*


---

|                        |  |                         |
|------------------------|--|-------------------------|
| <b>Moyenne globale</b> | = 0,0835*attitudes + - 0,203*difficultés | R <sup>2</sup> = 0,0683 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,00937                                  | 0,00734                 |
| <i>Valeur de T</i>     | 8,910                                    | 27,626                  |
| <b>Attitudes</b>       | = - 0,529*difficultés + 0,113*progrès    | R <sup>2</sup> = 0,316  |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0253                                   | 0,0375                  |
| <i>Valeur de T</i>     | 20,866                                   | 3,015                   |
| <b>Progrès</b>         | = - 0,185*difficultés                    | R <sup>2</sup> = 0,0341 |
| <i>Erreur standard</i> | 0,0370                                   |                         |
| <i>Valeur de T</i>     | 5,007                                    |                         |

---