







Université du Québec  
à Rimouski

**LA BANDE DESSINÉE ET LA VALEUR ACCORDÉE À LA  
TÂCHE COMME INDICATEUR DE LA MOTIVATION À  
LIRE DE JEUNES LECTEURS NON EXPERTS INSCRITS  
AU PROGRAMME DE FORMATION À UN MÉTIER SEMI-  
SPÉCIALISÉ**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© FRÉDÉRIQUE GINGRAS

Avril 2018



**Composition du jury :**

**Jean-François Boutin, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Sébastien Ouellet, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Chantal Ouellet, examinateur externe, Université du Québec à Montréal**

Dépôt initial le 17 novembre 2017

Dépôt final le 18 avril 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À M<sup>me</sup> Silvia Faitelson-Weiser.  
Vous n'aurez pas pu assister à mon mariage ni à la naissance de mes enfants, mais vous aurez été présente dans tous les commentaires et les conseils de René. Merci. Infiniment.

À Léo, mon gros « obeige ».







## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier M<sup>me</sup> R'kia Laroui. Vous l'avez certainement oublié, mais vous êtes la première personne qui m'a encouragée à envisager les études à la maîtrise. Ce petit commentaire, anodin peut-être, a changé ma vie. Je vous remercie mille fois, malgré les quelques rides et nombreux cheveux gris que vos encouragements ont fait apparaître.

Je remercie de tout cœur M. Jean Bernatchez, mon tout premier professeur à la maîtrise. Votre passion et vos connaissances illimitées ne pouvaient qu'impressionner la jeune chercheuse que je suis. Si j'arrive à n'être que le tiers de ce que vous êtes, j'aurai accompli de grandes choses dans ma vie.

Merci M. Lévesque pour vos commentaires à la suite du cours sur LES méthodologies qualitatives. J'ai commencé la session avec vous en me demandant ce que je faisais là et pourquoi j'étais encore candidate à la maîtrise. La passion est revenue, et vous n'y êtes pas étranger.

Je remercie également M. Voyer et M<sup>me</sup> Auclair. J'avais promis à mon enseignante de mathématiques de cinquième secondaire que je ne referais plus jamais de mathématiques. J'ai eu du plaisir, grâce à vous, à plonger dans le monde de la méthodologie quantitative... et j'ai fait des maths.

Je veux aussi remercier M<sup>me</sup> Nathalie Lacelle. C'est un peu difficile de suivre un cours avec son idole, mais vous êtes encore plus mon idole. Vous avez ouvert mes horizons et, maintes fois, je suis retombée en amour avec la recherche grâce aux lectures que vous m'avez proposées.

Un remerciement tout particulier ici pour M<sup>me</sup> Geneviève Therriault, professeure à l'Université du Québec à Rimouski. Geneviève, non seulement tu m'as accompagnée dans

mes premiers pas dans l'enseignement, mais tu as aussi été présente tout au long de mon parcours à la maîtrise. Tu as répondu à mes 101 questions lors de ma première demande d'admission, tu as répondu à mes 101 questions pour ma deuxième demande et tu as été présente comme pas une dans le séminaire que j'ai suivi avec toi. Tes commentaires m'ont ramenée sur Terre, m'ont fait pleurer, mais m'ont surtout permis de cheminer.

Je tiens aussi à remercier Vitalie, Marie-Christine, Éliane, Catherine, Andrée-Anne, Bianca, Marie-Dominique et Ghislaine, huit jeunes femmes intelligentes, passionnées et inspirantes. Les cours du tronc commun n'auraient pas été les mêmes sans vous. Vous avez rendu ce processus tellement plus enrichissant, captivant et humain. Merci les filles, sincèrement. Vous êtes superbes. Sans vous, ce mémoire serait encore dans ma tête.

Sur une note plus personnelle, je tiens à remercier du plus profond de mon cœur Marina et Stéphanie, mes « logeuses » toujours accueillantes et bienveillantes, même quand je me retrouve dans le fossé à presque neuf heures le soir. Je n'aurai pas réussi à te faire venir à Gatineau, Stéphanie, alors sache que nos conversations devant des films parfois un peu douteux de Super Écran me manquent.

Au risque d'être absolument québécoise – mais je l'assume pleinement –, je me permets quand même de dire que rien de tout cela n'aurait été possible sans le soutien inconditionnel de ma famille. Merci à Anne et à René, mes parents, qui m'ont encouragée sans ménagement. Maman, je me souviens encore à quel point tu m'as émue quand tu as pleuré le jour de mon premier cours à la maîtrise. J'avais l'impression d'avoir cinq ans et de commencer la maternelle. C'était quand même drôle. Papa, tes précieux conseils, ta patience et ton écoute ont été indispensables. Ce ne sont pas tous les pères qui auraient répondu présents à tous les appels et textos de leur bébé chercheuse. Merci à mon beau Francis, mon petit frère psychologue, avec qui j'ai pu discuter de mangas, d'animes, de bandes dessinées, de jeux vidéo, parfois même avec un faux accent « *british* ». Tu me rappelais toujours que je n'étais pas juste une chercheuse dépassée par tout ce qui se passait autour d'elle, mais aussi une grande sœur et un être humain. Merci à toi, ma belle Marie-Christine, d'avoir relu et révisé une quantité industrielle de comptes rendus sans jamais

accepter que je te paye. Ne t'inquiète pas, un jour, je te revaudrai ça. Peut-être un souper à La Planque, si ça existe toujours et que tu n'es pas partie à l'autre bout du monde. Merci à Gabriel, le meilleur grand frère qui soit, d'avoir été à mes côtés dans les bons et les moins bons moments. Le poids de ce mémoire, tu l'as aussi porté sur tes épaules. C'est un peu pour ça que je ne te demande rien en retour pour les merveilleux questionnaires. Tu m'as aidée dans mes études à moi aussi, j'aurais peut-être dû te le dire plus souvent. Je tiens finalement à remercier tout particulièrement ma petite sœur Raphaëlle qui entame sa vie de jeune adulte. Raphaëlle, ma grosse poulette, je souhaite de tout cœur que ce mémoire sera pour toi la preuve que l'anxiété est un monstre qu'on peut apprivoiser. Tu accompliras de grandes choses, c'est ta grande sœur qui te le dit. Merci Sam, Léo, Leila, Inu et Palom, les chiens les plus mignons de la planète, les seuls qui acceptaient que j'essuie mes larmes dans leurs poils.

Rien de tout cela n'aurait été possible sans l'accompagnement de M. Sébastien Ouellet, mon très patient directeur. Si nous nous sommes peu vus en personne, si nous avons eu quelques rendez-vous manqués, je sentais que tu souhaitais vraiment que cette expérience soit la plus enrichissante possible. Mission accomplie, je te jure. Merci de m'avoir sortie de ma zone de confort en me proposant le colloque de l'AIRDF. Même si j'ai été malade de stress tous les soirs, l'expérience a été géniale.

Un dernier petit mot pour tous ceux qui auraient envie, un jour, de se lancer dans la grande aventure des études supérieures. On vous le répètera, vous le lirez dans les livres qu'on vous fera acheter et – si vous êtes courageux – vous le lirez ici aussi, mais vous n'en tiendrez pas compte, je le sais, j'ai fait comme vous. Ce n'est pas grave, je vous le dis quand même, ça vous réconfortera peut-être. Votre maîtrise n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan. On ne la voit pas, la goutte, quand on regarde l'océan. Sachez tout de même que chaque goutte est essentielle à l'océan. Ayez le courage de laisser votre marque, et ce, même si votre marque n'est pas celle que vous pensiez laisser. N'est-ce pas, papa?

Je vous laisse donc, chers lecteurs, à ma petite goutte d'eau. Sans vouloir donner plus d'importance à mon travail, j'aime penser que ce mémoire est plutôt une goutte dans le fleuve Saint-Laurent. L'océan, c'est grand. Le fleuve, c'est plus proche de la maison.

## RÉSUMÉ

L'élargissement du champ de recherche en enseignement de la littérature – notamment avec le développement récent de concepts comme la lecture subjective et la littératie médiatique multimodale – change les pratiques des enseignants de français. Des médias non traditionnels font maintenant leur place dans les classes de français, dont la bande dessinée. Certaines recherches récentes en didactique du français mettent en lumière l'existence d'une volonté chez certains enseignants de français de valider l'utilisation de la bande dessinée comme outil pédagogique, notamment en proposant des séquences didactiques portant sur la lecture de bandes dessinées ou en faisant ressortir les effets de sa lecture sur la maîtrise de notions de grammaire ou de syntaxe. Si ces mêmes recherches soulignent le fait que les élèves semblent plus motivés lorsqu'ils sont en contact avec la bande dessinée, elles n'identifient pas à quoi pourrait être reliée cette hausse de la motivation, hausse observable notamment chez les élèves en difficulté. Dans cette optique, la présente recherche vise à décrire et à analyser les représentations des lecteurs non experts du programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) sur un dispositif didactique portant sur la bande dessinée sur la motivation à lire des élèves, principalement en ce qui a trait à la valeur accordée à la tâche. En effet, les recherches portant sur la motivation à lire tendent à identifier la valeur ou l'intérêt accordé à la tâche comme un facteur qui influencerait la motivation de façon importante. Afin de permettre l'atteinte des objectifs de la recherche, une étude de cas a été menée auprès de deux groupes d'élèves inscrits au programme FMS dans une polyvalente de la grande région de l'Outaouais. Des données ont été recueillies au moyen de questionnaires fermés et d'entrevues semi-dirigés. Ces données permettent de constater que le dispositif didactique hausse la motivation à lire des lecteurs non experts, mais que cette hausse ne peut s'expliquer uniquement par une plus grande valeur accordée à la tâche de lecture. Le travail du dispositif didactique permet de faire ressortir l'importance de la mise en contexte de la lecture et de la diversité des approches en lecture pour susciter la motivation à lire.

Mots clés : Bande dessinée, motivation à lire, valeur accordée à la tâche, lecteur non expert, littératie médiatique multimodale, programme de formation à un métier semi-spécialisé



## ABSTRACT

As research on literature teaching expands into new fields—with the recent development of concepts such as subjective reading and multimodal literacy—French teachers are trying different approaches. Non-traditional media, including graphic novels, are now making their way into French classrooms. Recent studies on French didactics have revealed that some French teachers are interested in establishing graphic novels as a valid teaching tool. Some are proposing teaching sequences based on graphic novel reading; others are highlighting the effects of graphic novel reading on students' grasp of grammar and syntax. While their research highlights the fact that students appear more motivated when working with graphic novels, it does not identify potential reasons for that boost in motivation, notably among struggling students. Accordingly, our research aims to describe and analyze the perceived effects—among non-expert readers enrolled in Quebec's semi-skilled trade learning program (*formation à un métier semi-spécialisé*, or FMS)—of a graphic-novel-based teaching device on students' reading motivation, and more specifically on reading task value. In fact, research on reading motivation tends to suggest that task value, or student interest, has a significant impact on motivation. To achieve our research goals, we conducted a case study among two groups of FMS students at an Ottawa Valley high school. We collected data through closed questionnaires and semi-structured interviews. Our data show that the teaching device increased non-expert readers' reading motivation, but that the observed boost cannot be explained only by higher reading task values. Our research outcomes highlight the importance of putting the reading task in context and of considering the diversity of reading approaches when seeking to boost students' reading motivation.

*Keywords:* Comic books, reading motivation, task value, multimodal literacy, non-expert reader, semi-skilled trade learning program





## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vii
RÉSUMÉ .....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX .....	xix
LISTE DES FIGURES .....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
1.1 ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE : BREF HISTORIQUE .....	5
1.2 LA PLACE DU LECTEUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE .....	8
1.3 LA BANDE DESSINÉE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES QUÉBÉCOIS.....	10
1.4 LA BANDE DESSINÉE DANS LES ÉCOLES.....	11
1.5 LA MOTIVATION À LIRE ET LES LECTEURS NON EXPERTS.....	13
1.7 PROBLÈME DE RECHERCHE .....	17
1.8 QUESTION DE RECHERCHE .....	19
1.9 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	19
1.9.1 Objectif général.....	19
1.9.2 Objectifs spécifiques .....	19
1.10 PERTINENCE SOCIALE .....	20
1.11 PERTINENCE SCIENTIFIQUE .....	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	23

2.1 LA MOTIVATION A LIRE .....	23
2.1.1 Les buts de lecture .....	24
2.1.2 Les caractéristiques intrinsèque et extrinsèque de la motivation .....	24
2.1.3 La perception de soi comme lecteur .....	26
2.1.4 Les aspects liés à la motivation sociale .....	26
2.1.5 La valeur accordée à la tâche.....	29
2.2 LA LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE .....	31
2.2.1 Définitions de la LMM .....	31
2.2.2 Caractéristiques de la LMM .....	33
2.2.3 Compétences liées à la LMM .....	34
2.2.4 La littératie médiatique multimodale dans les programmes scolaires.....	36
2.3 LA DEFINITION DE LA BANDE DESSINEE .....	36
2.3.1 La bande dessinée comme œuvre littéraire.....	37
2.3.2 La bande dessinée comme œuvre multimodale.....	40
2.4 LES LECTEURS NON EXPERTS.....	46
2.4.1 L’historique de la place du lecteur et du lecteur non expert en littérature .....	46
2.4.2 La définition du lecteur non expert.....	48
2.5 DISPOSITIF DIDACTIQUE .....	50
CHAPITRE 3 CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	55
3.1 L’APPROCHE METHODOLOGIQUE ET LE TYPE D’ETUDE.....	55
3.1.1 L’étude de cas.....	56
3.1.2 Les types d’études de cas.....	58
3.2 LA POPULATION ET L’ECHANTILLON .....	60
3.2.1 Le programme de formation à un métier semi-spécialisé.....	60
3.2.2 Méthode d’échantillonnage et échantillon.....	61
3.3 LE DISPOSITIF DIDACTIQUE PORTANT SUR LA BANDE DESSINEE.....	64
3.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES .....	67
3.4.1 Instruments de collecte de données provoquées.....	67
3.4.2 Instruments de collecte de données suscitées : entretiens semi-dirigés .....	69

3.5 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE THEMATIQUE .....	71
3.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	73
3.7 SYNTHESE DE LA METHODOLOGIE .....	75
CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	79
4.1 RÉSULTATS TIRÉS DES QUESTIONNAIRES ADMINISTRÉS AUX PARTICIPANTS.....	79
4.1.1 Questionnaire sur la valeur accordée à la tâche .....	80
4.1.2 Questionnaire sur les habitudes de lecture .....	93
4.1.3 Questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture.....	98
4.1.4 Questionnaire sur la motivation à lire .....	100
4.2 LES RESULTATS TIRES DE L'ETUDE DE CAS .....	110
4.2.1 Le sujet A-02 (Félix).....	110
4.2.2 Le sujet A-03 (Noah) .....	112
4.2.3 Le sujet A-06 (Rosalie) .....	114
4.2.4 Le sujet A-07 (Mia).....	115
4.2.5 Le sujet A-08 (Léo).....	116
4.2.6 Le sujet A-09 (Laurence) .....	118
4.2.7 Le sujet A-10 (Lucas) .....	120
4.2.8 Le sujet A-11 (Tristan).....	122
4.2.9 Le sujet B-01 (Dylan).....	123
4.2.10 Le sujet B-02 (Coralie).....	125
4.2.11 Le sujet B-03 (Arnaud) .....	127
4.2.12 Le sujet B-04 (Henri) .....	129
4.2.13 Le sujet B-05 (Ludovic).....	131
4.2.14 Le sujet B-07 (Livia).....	133
4.2.15 Le sujet B-08 (Éloi).....	134
4.2.16 Le sujet B-09 (Mathias) .....	136
4.3 SYNTHESE DES RESULTATS .....	137
ChAPITRE 5 INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS .....	141

5.1 BANDE DESSINEE, VALEUR ACCORDEE A LA TACHE ET MOTIVATION A LIRE.....	141
5.1.1 La valeur accordée à la lecture de bandes dessinées .....	142
5.2 L'INFLUENCE DE LA LECTURE DE LA BANDE DESSINEE SUR LA MOTIVATION A LIRE ....	147
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	155
ANNEXE I Guide de lecture : Paul dans le Nord .....	161
ANNEXE II Questionnaire sur les habitudes de lecture .....	173
ANNEXE III Questionnaire sur l'attitude face à la lecture .....	175
ANNEXE IV Questionnaires sur la motivation à lire (temps 1 et 2).....	177
ANNEXE V Questionnaires sur la valeur accordée à la tâche (temps 1 et 2) .....	185
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	187

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves du groupe A .....	62
Tableau 2 : Caractéristiques des élèves du groupe B.....	63
Tableau 3 : Gabarit pour les entretiens semi-dirigés .....	70
Tableau 4 : Synthèse de la méthodologie .....	76
Tableau 5 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe A (temps 1) .....	81
Tableau 6 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe B (temps 1).....	83
Tableau 7 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe A (temps 2) .....	86
Tableau 8 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe B (temps 2).....	88
Tableau 9 : Résultats au questionnaire sur les habitudes de lecture – Groupe A .....	94
Tableau 10 : Résultats au questionnaire sur les habitudes de lecture – Groupe B .....	95
Tableau 11 : Résultats au questionnaire sur l’attitude par rapport à la lecture – Groupes A et B .....	99
Tableau 12 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire – Groupe A (temps 1) .....	101
Tableau 13 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire – Groupe B (temps 1) .....	102
Tableau 14 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire par le groupe A (temps 2) .....	104

Tableau 15 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire par le groupe B (temps 2).....	105
Tableau 16 : Synthèse des résultats.....	138

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Facteurs influant sur la motivation à lire inspirés des travaux de Schillings (2003) et Wigfield et Eccles (2000).....	28
Figure 2 : Modèle de la motivation à lire inspiré des travaux de Birr Moje et al. (2008) d'Eccles et al. (1983) de Schillings (2003) et de Wigfield et Eccles (2000) .....	30
Figure 3 : Le champ littéraire (d'après Bourdieu, 1992 et 1994) et le sous-champ de la bande dessinée (Boutin, 2012, p. 37).....	38
Figure 4 : Mode textuel (Takako, 2012, p. 25) .....	41
Figure 5 : Mode visuel (Rocheleau et Grégoire, 2015, p. 20) .....	42
Figure 6 : Mode gestuel (Rabagliati, 2015, p. 41) .....	43
Figure 7 : Mode sonore (Rabagliati, 2011, p. 179).....	44
Figure 8 : Mode mixte (Rabagliati, 2015, p. 52) .....	45
Figure 9 : Dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée.....	65
Figure 10 : Comparaison des moyennes du groupe A pour la valeur accordée à la tâche .....	90
Figure 11 : Comparaison des moyennes du groupe B pour la valeur accordée à la tâche .....	91
Figure 12 : Comparaison des moyennes du groupe A pour la motivation à lire .....	107
Figure 13 : Comparaison des moyennes du groupe B pour la motivation à lire.....	108





**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>FMS</b>	Formation à un Métier Semi-spécialisé
<b>GRLMM</b>	Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale
<b>LMM</b>	Littératie médiatique multimodale
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>PFAE</b>	Programme de formation axée sur l'emploi
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>PFDCS</b>	Programme de français du deuxième cycle du secondaire
<b>PFPCS</b>	Programme de français du premier cycle du secondaire
<b>RAI</b>	Réponse à l'intervention
<b>SEP</b>	Sentiment d'efficacité personnelle
<b>TSA</b>	Trouble du spectre de l'autisme



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

*Si ceux qui ne possèdent rien avaient un peu du peu que beaucoup possèdent... Et si ceux qui sont beaucoup et qui possèdent peu avaient un peu du beaucoup que possèdent un petit nombre, il y aurait moins de difficultés.*

Quino

La lecture fait partie intégrante du parcours scolaire des jeunes Québécois. Différentes initiatives ont été mises en œuvre pour susciter le goût de lire des élèves : on les incite à fréquenter la bibliothèque scolaire, on instaure des périodes de lecture pendant la journée, on leur lit des romans à voix haute, etc.

Certains travaux de recherche récents ont cherché à élargir les possibilités de médias pour la lecture. Pour aller chercher l'intérêt de la population estudiantine, il faut se rapprocher de son vécu, de ses pratiques de lecture (Nicholson, 2013). Plusieurs parcours didactiques ont donc été imaginés, intégrant parfois le jeu vidéo et la lecture d'un roman (Lacelle, 2014), les films et les œuvres littéraires (Lacelle, 2012a; Willis, 2012) et la bande dessinée (Boutin, 2010; Grégoire, 2012; Grégoire et Ouellet, 2015).

La bande dessinée n'a pas toujours eu sa place en enseignement du français, et certains enseignants sont encore réticents à l'idée de l'intégrer dans leur corpus. Cependant, les récents travaux en littératie médiatique multimodale (LMM) confirment le rôle important que peut jouer la bande dessinée dans les classes du secondaire. En plus d'intéresser les jeunes et de susciter leur curiosité, elle développerait leur capacité à lire des messages en faisant une lecture du texte et de l'image. Développer cette compétence apparaît primordial compte tenu des modes de communication présents en société : affiches publicitaires, journaux, publications Facebook, Instagram, Snapchat, etc.

Un point intéressant est soulevé dans les différentes recherches portant sur l'utilisation de la bande dessinée en classe : peut-être parce qu'elle est souvent plus près des lectures effectives des adolescents (Détrez, 2011; Lebrun, 2004), cette dernière semble motiver les élèves à lire et à accomplir les tâches qui sont liées à sa lecture (Boutin, 2010; Grégoire, 2012). Cela serait notamment le cas chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Lopez, 2012; Neugebauer, 2011; Nicholson, 2013). À la lumière de ces résultats, il apparaît pertinent de s'intéresser au lien pouvant exister entre la lecture de la bande dessinée et la motivation à lire des élèves qui cheminent en adaptation scolaire et, puisque la motivation à lire est influencée par ce facteur (Schillings, 2003; Schillings, Dupont et Baye, 2013), de se questionner sur la valeur accordée à la lecture de bandes dessinées par les élèves en difficulté. La recherche présentée dans le cadre de ce mémoire s'intéresse à ce phénomène.

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente la problématique de la recherche en abordant la pertinence de s'intéresser à l'utilisation de la bande dessinée dans le cadre scolaire, plus spécifiquement celui de l'adaptation scolaire et des programmes menant à l'intégration au marché du travail. La mise de l'avant de cette réalité permet de s'interroger quant au lien qu'il serait possible de faire entre la lecture de la bande dessinée et la motivation à lire des élèves inscrits au programme de Formation à un Métier Semi-spécialisé (FMS). L'explicitation du phénomène amène la chercheuse à tenter d'établir, par la description et l'analyse des représentations des élèves, si les jeunes accordent une valeur supérieure à la lecture de la bande dessinée et si cela les amène à être plus motivés à lire.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel de la recherche. Il est question de clarifier et de définir les concepts, les notions et les théories propres à ce projet de recherche. Ainsi, les différents concepts liés à l'objet de la recherche (la bande dessinée, la motivation à lire, la valeur accordée à la tâche, la littératie médiatique multimodale, le dispositif didactique) sont explicités afin de rendre compte de ce sur quoi s'appuie la présente étude.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche. Les choix méthodologiques de la chercheuse y sont définis. Sont entre autres abordés l'étude de cas en recherche qualitative, l'échantillon de participants, les outils utilisés dans le cadre de la collecte de données ainsi que les limites inhérentes à la recherche.

Le quatrième chapitre se veut la présentation des résultats obtenus grâce à la collecte de données. Ces derniers sont tirés des questionnaires fermés administrés aux participants ainsi que des entretiens semi-dirigés menés en sous-groupes.

Dans le cinquième chapitre, les résultats dont il a été question au chapitre précédent sont discutés eu égard aux différents travaux de recherches présentés dans la problématique et dans le cadre théorique. C'est dans ce chapitre que la chercheuse fait ressortir les éléments de réponse à la question de recherche en faisant référence aux objectifs généraux et spécifiques.

Ce mémoire se conclut sur une présentation des possibilités d'avancement inhérentes aux résultats de la présente recherche. Un retour est également fait sur les améliorations souhaitées pour une étude plus approfondie de la motivation à lire des élèves.



# **CHAPITRE 1**

## **PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

La première partie de ce mémoire consiste en la présentation de la problématique de la recherche. Afin de situer le projet de recherche, un bref historique de l'enseignement de la littérature et de la place du lecteur est effectué. Il est ensuite question de la place de la bande dessinée dans les programmes scolaires et dans les écoles québécoises. La notion de motivation chez les élèves en difficulté est aussi abordée pour rendre explicite le problème de recherche. Cette section se termine par la présentation de la question et des objectifs de recherche.

### **1.1 ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE : BREF HISTORIQUE**

L'enseignement de la littérature a connu d'importants changements au cours des soixante dernières années. Autrefois perçue comme l'affaire d'une classe privilégiée (Dufays, Gemenne, et Ledur, 2005; Rosier, 2002; Simard, Dufays, Dolz-Mestre et Garcia-Debanc, 2010) – celle qui avait accès à l'éducation –, la littérature se transforme sous l'influence des chercheurs et des didacticiens du français au tournant des années 1980.

Cette transformation s'amorce alors que les manuels de littérature sont fortement critiqués. Le domaine de l'enseignement de la littérature entre alors dans ce que Raillard (1972) qualifie d'ère du soupçon. Les didacticiens ne voient plus les manuels comme les vecteurs de transmission d'un savoir littéraire. La principale critique formulée par ces derniers est que la vision de la littérature présentée dans ces ouvrages se limite à celle de leurs auteurs en sacralisant des textes et des auteurs choisis pour leur perfection linguistique et morale (Daunay, 2007; Simard *et al.*, 2010).

La mise à mal des manuels entraîne un premier élargissement du corpus littéraire. Sont alors étudiées dans les classes de français la chanson, la bande dessinée, la science-fiction, etc. (Daunay, 2007; Dufays *et al.*, 2005; Simard *et al.*, 2010). Cependant, la volonté de *scientifiser* l'enseignement de la littérature qui émerge dans les années 1970 se traduit dans les années 1990 par un formalisme incompatible avec les œuvres non traditionnelles. Devant cette incohérence, les finalités d'ordre social et philosophique de la littérature – celles-là même qui étaient critiquées dans les manuels – font un retour dans les classes de français (Richard, 2006). L'enseignement de la littérature retourne alors en terrain connu en misant principalement sur le roman et les œuvres classées parmi les grands classiques de la littérature.

Ce retour à une approche plus traditionnelle de la littérature ne reflète toutefois pas une nouvelle réalité dans les classes de français : l'hétérogénéité des élèves. L'enseignement de la littérature ne se fait plus à des élèves tous issus de mêmes milieux puisque l'éducation est maintenant accessible à un plus grand nombre (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Simard *et al.*, 2010). Il apparaît nécessaire d'envisager une approche de la littérature plus inclusive. C'est ce que propose la notion de lecture littéraire. Elle se veut l'une des portes d'entrée vers la lecture de textes littéraires par des textes non littéraires, et une façon de considérer le lecteur dans l'approche de la littérature (Dufays *et al.*, 2005). Cette approche vise la lecture des œuvres en adoptant une posture participative et distanciée à la fois. L'élève peut faire appel à son expérience personnelle de lecture tout en se mettant à distance en interrogeant sa lecture. Cette façon d'envisager l'étude de la littérature est critiquée par certains puisqu'elle maintiendrait une hiérarchie entre les bons et les moins bons lecteurs. L'élève qui n'arrive pas à allier participation et distanciation ne peut accéder à une lecture juste des œuvres littéraires (Daunay, 2007). Le lecteur est considéré comme important pour la réalisation de l'œuvre littéraire. Toutefois, ce même lecteur doit, pour porter un jugement éclairé sur une œuvre littéraire, répondre aux impératifs de la lecture littéraire.



Le lecteur se taille tout de même une place dans la recherche en didactique de la littérature. C'est à la suite de la publication du collectif *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature* (Rouxel et Langlade, 2004) que les chercheurs travaillent à la théorisation du sujet lecteur réel. Cela amène une autre dimension dans les classes de français, car il devient important de s'intéresser aux analyses multiples des élèves et de ne pas enseigner qu'il n'existe qu'une seule interprétation possible à une œuvre. Il est aussi possible d'intégrer dans les corpus les lectures réelles des élèves puisque le lecteur devient un facteur dans la détermination du caractère littéraire des œuvres. Cette vision de la place du lecteur est en rupture avec la vision d'Eco (1992), ce qui crée des discordances parmi les chercheurs et les didacticiens (Daunay, 2007; Simard *et al.*, 2010). Ce phénomène est observable par le fait que la question de la place de la lecture subjective et du sujet lecteur fait encore l'objet de récentes études en didactique de la littérature (Émery-Bruneau, 2011; Genre et Chabanne, 2016; Lemieux et Lacelle, 2016; Ouellet, 2015, 2016; Sauvaire, 2013, 2015, 2016).

La classe de littérature et de français est depuis quelques années transformée par cet intérêt porté aux lecteurs. La lecture traditionnelle ne semble plus suffire pour motiver les élèves : certains chercheurs soutiennent qu'il faudrait faire place à la multimodalité pour initier les élèves à la littérature écrite, mais aussi à la littérature imagée qui fait partie de leurs pratiques culturelles à travers les films, les vidéoclips, les jeux vidéo, les *textos*, la bande dessinée, etc. (Boutin, 2010, 2012; Gee et Hayes, 2011; Jewitt, 2008; Kress et Van Leeuwen, 2001; Lacelle, 2014; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (GRLMM), 2016; Ouellet, 2011, 2016; Walsh, 2010). Même si la littératie médiatique multimodale ne fait pas officiellement partie des programmes de formation, les recherches portant sur cette dernière sont nombreuses. Des travaux de Kress et Van Leeuwen (2001) en passant par Jewitt (2008), Walsh (2010) et plus récemment le Groupe de recherche sur la littératie médiatique multimodale, on observe toutes les possibilités qu'offre le travail de la LMM.

Les publications sur la littératie médiatique multimodale sont de plus en plus nombreuses. En 2012, Lebrun, Lacelle et Boutin publiaient un ouvrage portant sur les nouvelles approches en lecture-écriture, ouvrage abordant essentiellement des initiatives en littératie médiatique multimodale. Le groupe LITMEDMOD rend compte de l'étendue du champ de recherche dans ses cinq numéros de la revue *R2lmm*. Il est aussi possible de remarquer un intérêt pour la LMM chez les « jeunes » chercheurs, par exemple Grégoire (2012) et Bourassa Guimond (2014) avec leurs travaux sur la bande dessinée dans les classes de français du secondaire.

Ces initiatives en LMM permettent l'introduction en classe de nouveaux supports, autant pour la réception d'informations que pour la production. Ils amènent les jeunes à réinvestir leurs pratiques personnelles en matière de communication à l'école, mais aussi à enrichir ces mêmes pratiques qui seront réutilisées en dehors des salles de classe.

Il apparaît souhaitable que les travaux sur la LMM se poursuivent afin de faire de son enseignement un point important dans la formation des jeunes. Il serait important de former les élèves à décoder, à comprendre, à produire et à créer des documents qui ressemblent à ce à quoi ils sont exposés dans la vie de tous les jours.

Cet élargissement du champ de recherche en littérature soulève un questionnement sur la place du lecteur et de ses lectures réelles dans l'enseignement de la littérature.

## **1.2 LA PLACE DU LECTEUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE**

Les changements de paradigme en enseignement de la littérature n'ont toutefois pas eu de répercussions que sur les corpus recommandés par les autorités en éducation. Il y a plus de trente ans, les travaux de Jauss (1978) et Iser (1985) mettaient en perspective que les œuvres littéraires ne pourraient exister sans la présence d'un lecteur. Ces travaux confèrent à ce dernier un statut plus important que celui de simple récepteur en explorant les différents types de lecteurs. La lecture littéraire reprend cette idée de l'importance du

lecteur en soutenant que la participation et la distanciation de ce dernier sont nécessaires à l'appropriation de la littérature (Dufays *et al.*, 2005). Le lecteur n'est donc plus un simple récepteur, sa lecture permettant de déterminer le caractère littéraire, ou la littérarité, de l'œuvre lue. Il reviendrait maintenant au lecteur ou au « lecteur empirique » (Langlade, 2008) de définir ce que serait un classique en littérature.

Toutefois, les approches précédentes ont en commun cette limite : elles instaurent une certaine hiérarchisation de la lecture en imaginant un lecteur modèle – concept développé par Eco (1985, 1992) – qui saisit le sens de l'œuvre tel qu'il est souhaité par son auteur (Daunay, 2007). C'est dans cette optique que le travail sur la lecture subjective s'est amorcé afin de donner une voix au lecteur réel, celui qui lit l'œuvre et qui est transformé au contact de cette dernière (Rouxel et Langlade, 2004). Le lecteur ne répond plus nécessairement à l'horizon d'attente de l'œuvre (Jauss, 1978); il comprend l'œuvre en fonction de sa culture, de son vécu, etc. C'est en s'intéressant à ce lecteur que les didacticiens du français se sont penchés sur la question des lectures réelles. En effet, en laissant plus de place au lecteur dans la classe de littérature, il devenait important de s'intéresser à ce qu'il lit véritablement. Cela explique l'apparition dans les programmes de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006b, 2009) de la littérature jeunesse, de la chanson et même de la bande dessinée.

Ce nouvel intérêt pour le lecteur pourrait expliquer l'intérêt pour la littératie médiatique multimodale (LMM)<sup>1</sup>. Il faut tout d'abord préciser que les habitudes de lecture des élèves ont changé (Détrez, 2015). Leur approche de la lecture et de la culture en général est de plus en plus multimodale en mettant en relation différents modes de diffusion : texte, son, image, mouvement, etc. (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Cette vision plus large du champ littéraire amène les chercheurs à se questionner sur la pertinence d'un enseignement du français qui n'aborde pas les pratiques culturelles effectives des jeunes (Lacelle, 2014).

---

<sup>1</sup> On entend par « littératie médiatique multimodale » la capacité d'une personne à comprendre, analyser, utiliser et créer des œuvres sur différents médias en utilisant plusieurs modes d'expression (textes, images, sons, musique, etc.).

D'ailleurs, les travaux du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (GRLMM) tentent de présenter différentes façons d'aborder la multimodalité en classe et la pertinence de son intégration dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ils portent également sur les différentes compétences développées par le lecteur de multimodalité, soit le sujet multimodal (Ouellet, 2016). C'est dans cette optique que certains chercheurs s'intéressent à l'utilisation de la bande dessinée – une œuvre littéraire multimodale – dans les classes de français (Boutin, 2010, 2012; Grégoire, 2012; Grégoire et Ouellet, 2014; Lacelle, 2012a, 2012b). Comme l'a exposé Grégoire (2012), la bande dessinée constitue une porte d'entrée intéressante pour l'étude de la multimodalité et de ses impacts puisqu'elle a un format plus *scolaire* en se présentant sous la forme d'un livre. De plus, elle entraîne le travail du mode textuel<sup>2</sup>, mode privilégié dans les écoles primaires et secondaires (MELS, 2006b, 2009). Il apparaît alors pertinent de se pencher sur la place actuelle de la bande dessinée dans les programmes de formation et dans les écoles québécoises.

### **1.3 LA BANDE DESSINÉE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES QUÉBÉCOIS**

Il existe une volonté de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) au Québec de faire une place à la bande dessinée. Ce fait est observable notamment par la présence de cette dernière sur le site *Web Livres ouverts* tenu par le MEES (2017). On y propose différents titres de bandes dessinées pour tous les niveaux d'enseignement, du préscolaire au secondaire. La bande dessinée y est toutefois peu représentée : des 7412 ouvrages proposés, 259 sont des bandes dessinées (3,49 %). En comparaison, les romans représentent 28,28 % des ouvrages proposés, avec 2096 titres. Les pourcentages sont sensiblement les mêmes au premier cycle du secondaire, avec 107 bandes dessinées (3,86 %) et 1046 romans (37,73 %) pour 2772 ouvrages.

---

<sup>2</sup> Par « mode textuel », on entend de tout ce qui se présente sous la forme d'un texte suivi formé par des mots.

Ce souhait d'intégrer la bande dessinée dans les lectures scolaires ne trouve cependant pas d'échos aussi forts dans les programmes de formation des divers niveaux d'enseignement. D'abord absente des programmes scolaires québécois, la bande dessinée s'y est taillée peu à peu une place, notamment à la suite de travaux de didacticiens du français (Bourassa Guimond, 2014; Boutin, 2005, 2010, 2012; Grégoire, 2008, 2012; Lacelle, 2012a, 2012b). Nous retrouvons en effet trois occurrences du terme *bande dessinée* dans le programme de français de l'école primaire (MELS, 2006a), onze dans celui du deuxième cycle du secondaire (MELS, 2009) et une dans celui du premier cycle du secondaire (MELS, 2006b). Au primaire et au deuxième cycle du secondaire, la bande dessinée est intégrée à la compétence en lecture et même aux notions de littérature dans le cas du programme de formation du deuxième cycle du secondaire (PFDCS). Le programme de français du premier cycle du secondaire (PFPCS) fait classe à part en ne faisant pas de place à la bande dessinée dans les lectures envisagées ou proposées, mais en l'intégrant à la compétence en écriture (MELS, 2006b, p. 112). Il serait préférable d'inclure la bande dessinée dans les lectures suggérées tout au long de la scolarité primaire et secondaire.

Ainsi, la bande dessinée occupe une certaine place dans les publications ministérielles, notamment grâce à l'initiative de chercheurs qui se sont intéressés à son implantation (Bourassa Guimond, 2014; Boutin, 2010, 2012; Grégoire, 2012; Lacelle, 2012b), mais son utilisation en classe reste marginale.

#### **1.4 LA BANDE DESSINEE DANS LES ECOLES**

Si la recherche en didactique de la littérature tend à réhabiliter la bande dessinée dans l'enseignement, les préjugés par rapport à celle-ci et la méconnaissance de ce média rendent son implantation dans les salles de classe plus complexe. En effet, beaucoup d'enseignants et de bibliothécaires scolaires encourageraient, consciemment ou non, le maintien de certaines idées préconçues à l'égard de la bande dessinée. Dans leur enquête, Dezutter, Morissette, Bergeron et Larivière (2005) soulèvent que, malgré l'absence de consensus quant à ce qui est lu dans les différentes classes de français, la prépondérance du

roman demeure marquée. Dans son texte au titre évocateur *La mauvaise réputation*, Grégoire (2008) expose le malaise que ressentent des enseignants à l'idée d'aborder la bande dessinée en classe. Il en arrive au constat suivant : puisque les enseignants n'en lisent pas, ils ne la connaissent pas ou très peu. Boutin (2005) souligne également que les enseignants ne s'intéressent pas à la bande dessinée et n'arrivent pas à trouver un sens à sa lecture à des fins pédagogiques. Dans cette même étude, Boutin complète les observations de Gauthier (1996), qui énonce que certains enseignants voient dans la bande dessinée un frein à l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Le fait que la bande dessinée ne soit pas nécessairement intégrée à la formation des maîtres pourrait expliquer leur inconfort face à l'insertion de ce type d'œuvre dans leur corpus. Dans ce contexte, il apparaît logique que peu d'enseignants l'utilisent en classe.

Les bibliothécaires scolaires, également par méconnaissance de la bande dessinée, lui donnent peu de visibilité. Seyfried (2008), bibliothécaire à la Brandeis Hillel Day School en Californie et instigateur, avec Roz Tolson, bibliothécaire, d'un club de lecture de bandes dessinées, avoue que, avant cette expérience, il pouvait compter sur ses doigts le nombre de bandes dessinées qu'il avait lues. De son propre aveu, il considérait la bande dessinée comme une lecture agréable et différente dont on retire toutefois peu de choses<sup>3</sup>.

Malgré les réticences, voire les résistances, du milieu scolaire et des bibliothèques, les recherches sur l'utilisation de la bande dessinée pour l'enseignement du français ouvrent la porte à une réflexion intéressante. Plusieurs d'entre elles proposent des dispositifs didactiques ou décrivent comment la bande dessinée permet l'apprentissage des différentes notions vues dans les cours de français (grammaire, syntaxe, genre textuel, etc.) Des chercheurs soulignent également que les effets de la bande dessinée semblent bénéfiques sur les apprentissages des jeunes (Boutin, 2010, 2012; Grégoire, 2012). Dans ses travaux, notamment auprès d'élèves en difficulté dans un contexte d'inclusion, Boutin (2010) souligne qu'« [...] on ne peut ignorer que de telles situations éducatives [impliquant le

---

<sup>3</sup> Traduction libre de « *enjoyably quirky, but mostly irrelevant* » (Seyfried, 2008, p. 45).

travail de la bande dessinée] sont caractérisées par la plus grande motivation des élèves à lire et à écrire, et modifient leur rapport à l'écrit » (Boutin, 2010, p. 92). Grégoire (2012) soutient pour sa part que, sans avoir mesuré la motivation de façon systématique, les élèves – qui étaient des élèves généralement forts inscrits dans des programmes particuliers – étaient très motivés par le travail de la bande dessinée. Dans ce contexte, il apparaît intéressant de se pencher sur les effets probables de l'utilisation de la bande dessinée sur la motivation à lire des élèves.

Les travaux de Grégoire (2012) et Boutin (2010) semblent indiquer que ce sont tous les élèves, peu importe leur cheminement, qui voient leur motivation augmenter par le travail de la bande dessinée. Il apparaît plus riche de s'intéresser à la motivation à lire des élèves en difficulté ou non experts puisque les initiatives fonctionnant pour eux semblent avoir des effets positifs pour tous les élèves, notamment selon l'approche de la réponse à l'intervention (RAI) (Fuchs et Fuchs, 2006).

### **1.5 LA MOTIVATION A LIRE ET LES LECTEURS NON EXPERTS**

La motivation à lire est un sujet qui intéresse les chercheurs en didactique du français (Lavoie, 2011; Neugebauer, 2011; Nicholson, 2013; Raymond, 2012; Servilio, 2009; Wiltgen, 2011; Zentall et Lee, 2012). Ces derniers mettent en place différentes expérimentations afin de mesurer les effets de la motivation à lire sur les performances des élèves ainsi que sur leur intérêt pour la lecture. Ainsi ont été explorées différentes composantes de la motivation à lire, dont le contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle face à la lecture et la valeur accordée aux tâches de lecture (Anmarkrud et Bråten, 2009; Raymond, 2012; Schilings, Dupont et Baye, 2013; Servilio, 2009; Wiltgen, 2011). Il est possible de retrouver certains échos de ces travaux dans les programmes de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b, 2009), notamment dans les instructions visant une diversification des choix de lecture et des mises en contexte pour la lecture en classe et hors classe.

D'emblée, cependant, il apparaît que les travaux de recherche sur la motivation à lire des lecteurs non experts sont peu nombreux, mais qu'il en existe davantage sur les élèves en difficulté (Tauveron, 2005; Tovli, 2014; Zentall et Lee, 2012). Les expérimentations sur le sujet sont souvent l'initiative d'acteurs du milieu scolaire – enseignants, bibliothécaires, etc. – qui, devant le désengagement apparent des élèves en difficulté, s'interrogent sur ce qui pourrait faire naître ou renaître chez eux une envie de lire (Boutin, 2010; Seyfried, 2008; Tauveron, 2005; Tovli, 2014; Zentall et Lee, 2012).

Si les élèves en difficulté sont réticents à lire, ce serait notamment parce que les lectures proposées en classe ne reflètent pas leurs intérêts ni leurs préoccupations (Lopez, 2012; Nicholson, 2013). La lecture ne serait alors qu'un autre aspect de leur réalité scolaire qui leur rappelle qu'ils sont différents et que l'école n'est pas faite pour eux ou qu'ils ne sont pas faits pour elle (Lopez, 2012). Malgré cela, les élèves en difficulté ne sont pas nécessairement des non-lecteurs. En effet, bien que le manque de cohésion entre les pratiques de lecture des élèves et les pratiques scolaires contribue à désengager et à démotiver les élèves à l'école, cela ne change rien au fait qu'ils puissent lire par loisir (Neugebauer, 2011). Même s'ils lisent, les jeunes auraient tendance à accorder une valeur moindre à ce qui est fait à l'intérieur des murs de l'école qu'à l'extérieur (Wiltgen, 2011), car la lecture scolaire serait trop loin de leurs intérêts. Ils s'investissent ainsi peu dans les lectures faites à l'école même s'ils apprécient la lecture de façon générale.

Devant cette réalité, il se pourrait que les jeunes inscrits dans des programmes spécialisés ou dans les différents parcours de l'adaptation scolaire se désintéressent encore davantage de la lecture, et ce, peu importe le type d'œuvre qui leur est proposé. Déjà marginalisés par leur cheminement atypique – les classes dites régulières n'étant pas adaptées à leurs besoins – les élèves se reconnaissent peu dans le modèle de lecteur véhiculé par l'école et dans les lectures scolaires (Gagnon, 1999; Lopez, 2012; Neugebauer, 2011). Ces dernières s'éloignent des préoccupations des jeunes inscrits dans les programmes de formation axés sur l'emploi, dont le programme de formation à un métier



semi-spécialisé (FMS)<sup>4</sup>, puisqu'il n'est plus question de les préparer aux lectures scolaires et à la lecture d'œuvres littéraires, mais bien d'intégrer le marché du travail (MELS, 2008). Il apparaît toutefois important que ces jeunes aient accès à des œuvres variées – courantes et littéraires – afin qu'ils soient en contact avec divers éléments culturels et qu'ils développent leur compétence à les mettre en relation avec leur réalité (MELS, 2006b, 2009).

Développer cette compétence peut s'avérer un défi pour tous les jeunes, mais particulièrement dans les cheminements en adaptation scolaire. Si les élèves inscrits au programme FMS éprouvent souvent des difficultés dans leur parcours scolaire (MELS, 2008), ils peuvent aussi être considérés comme des lecteurs non experts, soit des lecteurs qui ont peu ou pas de connaissance dans le domaine de la littérature et de son analyse. Cette appellation sera préférée à celle d'élèves en difficulté puisque, en plus de renvoyer au fait que certaines compétences en lecture demandent encore un travail soutenu, elle précise que les lecteurs n'ont pas de bagage significatif en littérature. Ainsi, les analyses faites après les lectures sont influencées par l'élève lui-même – son bagage culturel, sa provenance, sa réalité familiale, etc. – et non par les théories littéraires (Ouellet, 2016). Cette analyse faite par les élèves et le travail de cette dernière semblent une avenue intéressante pour intéresser les jeunes aux lectures proposées. Cela pourrait légitimer l'acte de lecture en laissant une place aux représentations des élèves. Cela pourrait avoir pour effet de contextualiser l'acte de lecture et de le rapprocher des lecteurs et de leurs préoccupations. C'est en gardant cela à l'esprit que la présente recherche s'intéresse au travail de la bande dessinée avec les élèves, une œuvre littéraire plus près de leurs intérêts (Brozo, 2012; Lopez, 2012; Lyga et Lyga, 2004) qu'ils seront appelés à analyser à titre de lecteurs non experts.

La bande dessinée était – et est parfois encore – considérée comme une lecture facile, une lecture pour débutants (Grégoire, 2008; Boutin, 2012). S'il apparaît réducteur de

---

<sup>4</sup> Le programme FMS a été créé en 2008 par le MELS pour les élèves âgés de 15 ans et plus n'ayant pas atteint les exigences du premier cycle du secondaire. Ce programme vise leur intégration au marché du travail par l'exercice de métiers semi-spécialisés.

limiter la bande dessinée à une lecture de loisir – autrefois, on considérait même qu'elle pouvait corrompre la jeunesse (Rouvière, 2012) –, il semble y avoir dans cette perception un constat intéressant : les moins bons lecteurs et les lecteurs en difficulté seraient plus susceptibles de s'intéresser à la bande dessinée (Brozo, 2012; Lopez, 2012; Lyga et Lyga, 2004). Cette idée de facilité et de loisir pourrait faire que les lecteurs non experts soient davantage attirés par la bande dessinée simplement parce qu'elle leur semble plus accessible.

Brozo (2012) soutient l'intérêt d'utiliser la bande dessinée pour susciter le goût de lire chez les garçons, mais également que ce type de lecture est un agent motivateur chez les élèves en difficulté. Lyga et Lyga (2004) vont plus loin en soulignant que les élèves qui, en raison de leurs difficultés, ne ressentent pas de satisfaction inhérente à la lecture sont intéressés par la bande dessinée. L'intrigue étant supportée par du texte et des images, le lecteur en difficulté a plus d'un repère pour se faire une idée de l'action et de l'univers littéraire. Le lecteur non expert possède donc plus d'un élément (les mots) sur lesquels fonder son analyse. La coexistence de plusieurs modes rendrait sa lecture plus riche, car il la vit différemment (Lemieux et Lacelle, 2016).

Notre expérience dans le milieu scolaire nous permet de penser que souvent, mais pas toujours, les élèves inscrits dans les programmes de formation axés sur l'emploi (PFAE) ne sont pas très attirés par la lecture et en retirent peu de satisfaction. L'intégration de la bande dessinée dans les cours de français pourrait avoir un effet positif sur leur motivation à lire en leur offrant des supports plus près de leurs intérêts. Cette dernière permettrait aussi de légitimer les lectures faites en dehors des cours, car ces dernières allient souvent textes et images. En agissant ainsi, il serait possible de faire de la salle de classe un espace où les élèves/lecteurs sont libres de discuter de leur analyse de lectures variées.

Ce projet de recherche vise à observer ce phénomène chez les lecteurs non experts inscrits dans un PFAE, en l'occurrence le programme de formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, élèves qui ne sont pas intégrés aux classes régulières ou qui en ont été

retirés. Cette démarche permettrait de poursuivre la réflexion sur les effets de la bande dessinée sur la motivation à lire des lecteurs non experts en plus de s'intéresser à l'utilisation de la bande dessinée dans une classe de français de premier cycle du secondaire. Tous les constats qui découlent de la problématique amènent la présentation du problème de recherche.

### **1.7 PROBLEME DE RECHERCHE**

Il semble important de s'intéresser à la motivation à lire des élèves en difficulté puisque leur quotidien et leurs pratiques culturelles leur demandent de plus en plus d'être aptes à lire et à décoder des messages complexifiés par un amalgame d'images, de sons, de textes, de mouvements, etc. Il est plus que souhaitable que les élèves en difficulté – étant des lecteurs non experts – se consacrent à la lecture pour constater le rôle prépondérant de cette dernière dans leur vie personnelle et dans leurs relations interpersonnelles.

Or, il est possible de constater qu'il existe peu, voire pas de recherches sur la motivation à lire des élèves en difficulté inscrits dans les PFAE. Il s'agit là d'un problème important, car ces jeunes intégreront le marché du travail avec toutes les exigences que cela implique, dont celle de s'intéresser minimalement à la lecture que requiert leur travail. Dans la mesure où près de la moitié des adultes québécois âgés entre 16 et 65 ans ont des compétences en lecture insuffisantes se situant aux premier et deuxième niveaux de littératie sur l'échelle de Jones et Pignal (1996) – donc capables de lire des textes simples avec l'aide d'un intermédiaire pour comprendre – (Corbeil, 2006; Institut de la statistique du Québec, 2006), il apparaît pertinent de développer les compétences en littératie des jeunes qui se dirigent vers le marché du travail et qui joueront un rôle actif dans la société.

Tout d'abord, il existe davantage de projets de recherche portant sur l'utilisation de la bande dessinée dans les classes régulières du secondaire. C'est le cas notamment des travaux de Grégoire (2012) et de Bourassa Guimond (2014). Si la seconde s'intéresse davantage aux compétences multimodales, ce qui n'est pas notre objet d'étude, la première

visé à établir la pertinence de l'utilisation de la bande dessinée en quatrième secondaire. Les résultats obtenus par Grégoire (2012) semblent confirmer qu'il serait pertinent d'intégrer la bande dessinée dans les corpus non seulement pour les compétences que les élèves développent par sa lecture, mais également pour l'intérêt que ces derniers lui portent. Grégoire (2012) souligne en effet dans son mémoire que les enseignants ayant participé au projet ont remarqué que les élèves se montraient plus motivés par la tâche de lecture, propos corroborés de façon informelle par ceux-ci. Puisqu'il ne s'agissait pas de l'objet de l'étude, il n'y est pas explicitement question des facteurs ayant pu influencer la motivation des élèves, outre un questionnement global sur l'effet de nouveauté. Il apparaît pertinent de chercher à savoir si la bande dessinée peut avoir des effets plus durables sur la motivation en se penchant sur la valeur accordée aux tâches de lecture qui n'impliquent pas le roman.

Du côté des États-Unis, les travaux de Lopez (2012), de Brozo (2012), de Neugebauer (2011) et de Nicholson (2013) abordent les effets de la bande dessinée sur la motivation des élèves en difficulté. Ces chercheurs font tous le constat que les jeunes seraient plus motivés à lire la bande dessinée puisqu'elle est plus proche de leurs pratiques culturelles effectives. Ils mentionnent aussi le fait que le rapport entre le texte et l'image favorise la compréhension des élèves, ce qui les motive à poursuivre leur lecture. Bref, les conclusions de ces recherches tendent à démontrer les effets positifs de la lecture de la bande dessinée sur la motivation des élèves éprouvant des difficultés. Cependant, ces projets ne touchent pas les élèves qui se dirigent vers le marché du travail. L'originalité du présent projet repose en partie sur le fait qu'il s'intéresse à des jeunes qui ne suivent plus le cursus régulier des adolescents de leur âge.

Les travaux de Boutin (2010) ont permis d'exposer le fait que les jeunes en difficulté s'investissaient davantage dans leurs cours de français avec l'étude de la bande dessinée. Boutin (2010) soulignait d'ailleurs que les jeunes en difficulté semblaient plus motivés par le travail de la bande dessinée. Bien qu'il s'agisse d'une avancée importante quant aux apports de la bande dessinée, il n'est pas clairement indiqué ce qui a pu motiver

davantage les jeunes. C'est entre autres pour cette raison que le présent projet de recherche s'intéresse à la valeur accordée à la tâche, un des déterminants de la motivation.

Ce projet de recherche veut donc mettre en lumière la possibilité que l'utilisation d'un média différent puisse influencer la motivation à lire des élèves par le fait que ces derniers accorderaient une valeur plus importante aux tâches effectuées dans le cadre de leurs cours de français. Les éléments du problème de recherche exposés précédemment nous amènent à formuler la question de recherche et les objectifs qui suivent.

## **1.8 QUESTION DE RECHERCHE**

Quels sont les impacts d'un dispositif didactique intégrant la bande dessinée sur la perception de la valeur accordée à la tâche ainsi que sur la perception de la motivation à lire des lecteurs non experts?

## **1.9 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

La question de recherche permet la poursuite de certains objectifs. Ces derniers sont énumérés dans les prochains points.

### **1.9.1 Objectif général**

Décrire et analyser l'effet d'un dispositif didactique portant sur la lecture de bandes dessinées sur la représentation de la valeur accordée à la tâche et de la motivation à lire des lecteurs non experts.

### **1.9.2 Objectifs spécifiques**

- a. Décrire et analyser les représentations des lecteurs non experts qui sont associées à la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles et celles associées à la valeur accordée à la tâche de lecture de bandes dessinées.

- b. Décrire et analyser l'impact d'autres composantes comme l'effet de nouveauté, le choix de la lecture, les thèmes abordés dans la bande dessinée et la perception de soi comme lecteur sur la motivation à lire des lecteurs non experts.

### **1.10 PERTINENCE SOCIALE**

La présente recherche pourrait contribuer à l'amorce d'une réflexion par les enseignants du premier cycle du secondaire sur l'intégration de la bande dessinée dans les classes de français, en particulier dans les parcours menant au marché du travail. Le travail sur la motivation à lire des lecteurs non experts semble important puisqu'il permettrait l'amélioration de leur niveau de littératie. Ce projet pourrait amener les enseignants à laisser plus de place aux médias non traditionnels dans les classes de français. Avec la multiplication des moyens de communication, le travail des œuvres traditionnelles est appelé à ne plus nécessairement être suffisant dans la formation des élèves. Pour que ces derniers soient aptes à comprendre, à analyser et à décoder des messages, il apparaît juste de les initier à différents supports de lecture, supports qui intègrent plusieurs modes. Ainsi, ce projet s'inscrit dans un plaidoyer pour l'intégration de la notion de multimodalité dans les programmes scolaires québécois, et ce, à tous les niveaux d'enseignement afin encore une fois de rehausser le niveau de littératie des jeunes. Finalement, la création du dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée pourra encourager les enseignants de français à envisager le travail de ce type d'ouvrage en classe.

### **1.11 PERTINENCE SCIENTIFIQUE**

La pertinence scientifique de la présente recherche réside en partie dans la population qu'elle vise. Les initiatives autour de la bande dessinée mentionnées plus haut touchent principalement les élèves du primaire et du deuxième cycle du secondaire. Ici, nous nous intéressons non seulement au premier cycle du secondaire, mais également aux élèves inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé. De plus, la

recherche fait place aux lecteurs non experts, lecteurs peu étudiés dans le domaine de la littérature et de la didactique de la littérature, en proposant une définition du concept. Cette recherche poursuit également la réflexion amorcée par Boutin (2010) sur la motivation des élèves et l'utilisation de la bande dessinée en cherchant à décrire et à analyser les effets d'un dispositif didactique novateur portant sur la bande dessinée sur la valeur accordée à la tâche de lecture et, par extension, sur les différentes composantes de la motivation à lire.





## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE**

*Plus je sais ce que je veux, moins je veux ce que je sais.*

Philippe Geluck, *Entrechats*.

Le chapitre suivant portera sur les différents concepts et notions abordés dans le cadre du projet de recherche. D’abord, le concept de motivation à lire sera défini dans une optique plus générale, puis la notion de valeur accordée à la tâche sera abordée plus en détail. Sera ensuite présentée la définition de la bande dessinée. Finalement, le concept de dispositif didactique sera exploré plus en profondeur, notamment par la présentation des assises théoriques derrière son élaboration.

#### **2.1 LA MOTIVATION A LIRE**

Un des concepts qu’il est important de définir est celui de la motivation à lire. Cette dernière est liée à la notion plus générale de motivation, que l’on peut définir comme : « [...] le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l’intensité et la persistance du comportement. » (Vallerand et Thrill, 1993, p. 18)

Très simplement, la motivation à lire peut être définie comme ce qui pousse ou intéresse quelqu’un à lire, mais les recherches s’y intéressant ont établi qu’il s’agissait en fait d’un concept assez complexe. Schillings (2003) envisage la motivation à lire non seulement comme un déterminant, mais aussi comme une résultante de la compétence en lecture. Elle expose que la motivation à lire, autrefois considérée comme unidimensionnelle, dépendrait aujourd’hui de différentes facettes dont les buts de lecture, les caractéristiques intrinsèques et extrinsèques de la motivation, les perceptions de soi

comme lecteur et certains aspects de la motivation sociale (Baker et Wigfield, 1999; Guthrie et Wigfield, 2000; Schillings, 2003; Wigfield, 1997).

Tous ces facteurs peuvent avoir une influence les uns sur les autres en plus d'agir positivement ou négativement sur la motivation à lire d'un individu. Afin de clarifier davantage ces facteurs et les liens qu'ils entretiennent, ces derniers sont décrits de façon plus explicite dans les prochains paragraphes. Un accent particulier sera mis sur la valeur accordée à la tâche puisque c'est à cet indicateur que la présente recherche s'intéresse le plus précisément.

### **2.1.1 Les buts de lecture**

Les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans une lecture peuvent influencer sa motivation à lire (Schillings, 2003). Les buts de lecture peuvent varier en fonction de la personne et du contexte dans lequel elle se trouve. Ainsi, l'intérêt pour la lecture ou pour un ouvrage, le désir de s'évader ou d'acquérir de nouvelles connaissances et la satisfaction personnelle (Rouxel et Langlade, 2004) sont des buts de lecture propres à un individu tandis que le fait de lire pour réussir un examen, pour passer le temps après plusieurs heures à l'urgence ou pour repérer des informations émane de contraintes propres à l'environnement. Les buts de lecture vont influencer l'engagement d'une personne dans sa lecture (Schillings, Baye et Dupont, 2013). En effet, le jeune en situation de lecture peut très bien lire le texte pour réussir son examen, mais aussi parce qu'il est passionné par le sujet et qu'il souhaite parfaire ses connaissances.

Les deux catégories de buts de lecture ne sont pas sans rappeler les caractéristiques de la motivation, qui peut être intrinsèque ou extrinsèque. La prochaine section s'intéresse à ces caractéristiques.

### **2.1.2 Les caractéristiques intrinsèque et extrinsèque de la motivation**

La motivation est l'objet d'études dans de nombreux domaines : la psychologie, la gestion, l'éducation, etc. L'intérêt de cerner les caractéristiques de la motivation est de

déterminer ce qui pousse un individu à accomplir une action ou à adopter un comportement donné.

Les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque proviennent des théories d'orientation humaniste, mais plus précisément de la théorie de l'autodétermination développée entre autres par Deci (1975), Deci et Ryan (2000) et Ryan et Deci (2000). Le domaine de l'éducation a aussi été fécond en travaux sur ces deux types de motivation, notamment grâce à Lieury et Fenouillet (1996), théoriciens de la motivation scolaire.

La motivation intrinsèque est définie comme la « [m]otivation où le caractère motivant provient de l'intérêt que présente le comportement en lui-même pour l'individu, ce dernier émettant le comportement par pur plaisir » (Parent et Cloutier, 2009, p. 275). C'est ce type de motivation qui s'actualise de façon naturelle lorsque l'environnement d'une personne le permet (Parent et Cloutier, 2009). Dans le cas de la motivation à lire, cela se traduit par un individu qui lit simplement parce qu'il a envie de le faire. Compte tenu des contraintes inhérentes au milieu scolaire et aux tâches de lecture, la motivation intrinsèque n'est pas toujours celle qui pousse les élèves à adopter un comportement ou un autre.

La motivation extrinsèque, quant à elle, peut être décrite comme la « [m]otivation où le caractère motivant provient d'un facteur autre que l'intérêt du comportement lui-même » (Parent et Cloutier, 2009, p. 275). Le fait qu'une personne décide d'entreprendre ou non une action dépend du fait qu'elle puisse en « [...] retirer quelque chose de plaisant ou [...] éviter quelque chose de déplaisant une fois l'action terminée. » (Pelletier et Vallerand, 1993, p. 255). Une situation où la motivation à lire serait extrinsèque peut être le fait qu'un enfant obtienne une récompense s'il lit 15 minutes avant de se coucher. Dans les écoles, les enseignants peuvent miser sur le fait que la lecture peut augmenter les résultats scolaires des élèves pour que ces derniers s'impliquent dans les tâches de lecture.

Le plaisir de lire ou le fait de s'engager dans la lecture pour des raisons extérieures peuvent être influencés par la perception qu'ont les individus d'eux-mêmes en tant que lecteurs. C'est ce point qui sera maintenant abordé.

### **2.1.3 La perception de soi comme lecteur**

La perception de soi comme lecteur est, pour Schillings, Dupont et Baye (2013), une composante déterminante du développement de compétences en lecture. Elle favorise l'engagement dans les activités de lecture (Schillings, Dupont et Baye, 2013) puisqu'elle permet au lecteur de faire évoluer ses compétences en lecture.

Dans leur théorie de la motivation pour la lecture, Baker et Wigfield (1999) envisagent la motivation comme une résultante des compétences en lecture, mais aussi comme le déclencheur de la mise en œuvre de stratégies pour comprendre la lecture (Schillings, Dupont et Baye, 2013). Dans cette optique, plus la perception qu'a l'élève de ses compétences en lecture est bonne, plus l'élève a de chances de s'investir dans sa lecture et de participer activement à la tâche. Le fait de se sentir compétent le pousse à se dépasser et à accepter les défis de lecture qui lui seront proposés.

Si les trois facteurs présentés plus haut ont une influence importante sur la motivation à lire des élèves – voire des lecteurs de façon plus générale –, il ne faut pas négliger l'apport de différents aspects liés à la motivation sociale, qui eux aussi auront un impact sur la motivation à lire.

### **2.1.4 Les aspects liés à la motivation sociale**

Quatre aspects de la motivation sociale ressortent quand il est question de motivation à lire : le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle et l'autonomie, le rapprochement tâche/réalité et la valeur accordée à la tâche (Schillings, 2003; Wigfield et Eccles, 2000).

Le sentiment d'efficacité personnelle peut, en quelque sorte, être associé à la perception de soi comme lecteur. Il apparaît en effet logique qu'un lecteur qui se perçoit comme compétent ait le sentiment d'être efficace dans les tâches de lecture.

Bandura (2003) soulève que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) « [...] concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles » (p. 24). C'est ce sentiment qui fera en sorte qu'une personne est en mesure d'identifier si elle a la capacité

ou non d'accomplir une tâche (Schillings, Dupont et Baye, 2013). Le SEP est considéré comme une variable liée à la motivation. Ce dernier serait affecté par l'intérêt, l'importance, l'utilité et le coût (efforts) de la tâche (Schillings, Dupont et Baye, 2013).

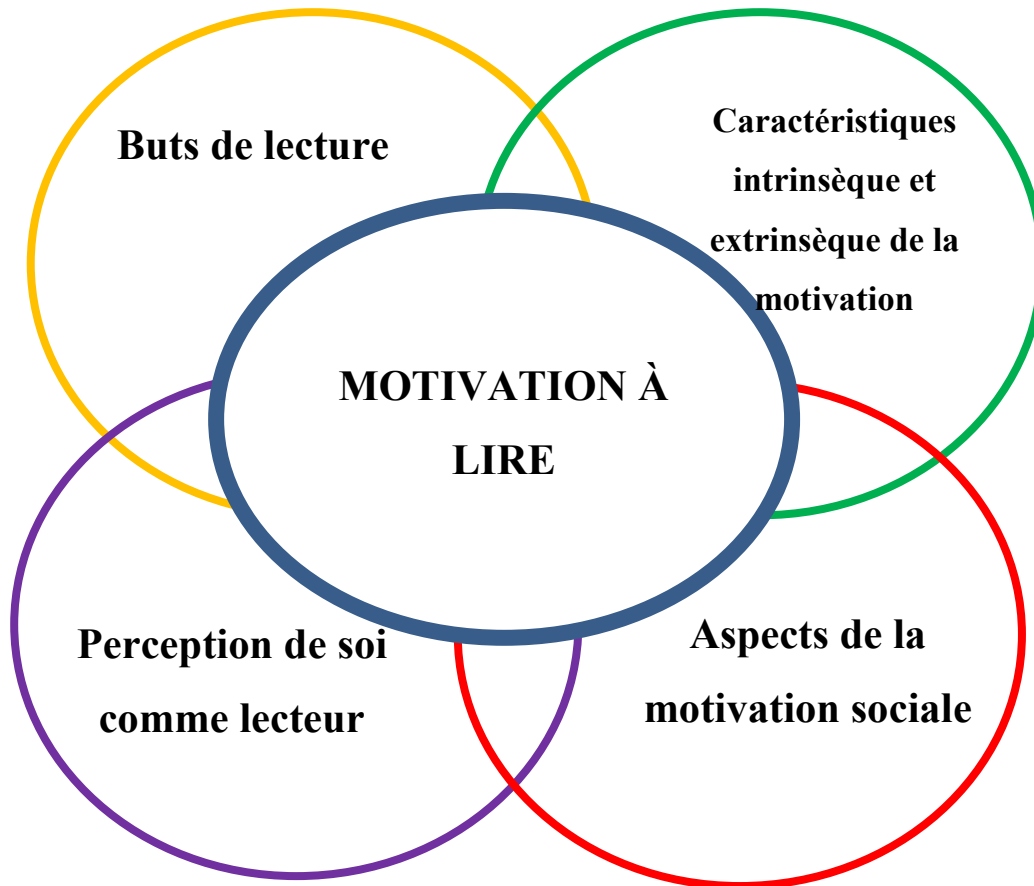
Ensuite, le contrôle et l'autonomie influencent la motivation à lire. Par cela, on entend que l'élève est placé dans une situation où il a l'impression de pouvoir faire des choix pour arriver à ses fins. Dans un contexte de motivation sociale, il est davantage question, entre autres, du fait qu'un parent encourage l'autonomie de son enfant par opposition au contrôle que ce dernier peut avoir sur la vie de cet enfant (Deci et Ryan, 1985). Dans un cas où on s'intéresse à la motivation à lire, il serait pertinent de se pencher sur la motivation d'un jeune qui a le choix de ses lectures *versus* celui qui se fait imposer les ouvrages à lire.

Le rapprochement tâche/réalité est également un facteur pouvant influencer sur la motivation à lire d'un individu. Cette réalité a été exposée brièvement dans la problématique alors qu'il était question de la motivation à lire des élèves en difficulté. En effet, les travaux de Lopez, (2012) et de Nicholson (2013) concluent que les jeunes en difficulté sont peu ou pas intéressés par la lecture, car ils n'ont pas l'impression qu'elle rejoint leurs préoccupations, leurs champs d'intérêt et même leurs besoins. Ce rapprochement de la tâche avec la réalité d'un individu peut lui permettre de trouver un but plus concret. Il existe un lien entre ce facteur et le fait que les buts de lecture ont une influence sur la motivation à lire. Les buts de lecture ne sont pas dépendants de ce rapprochement, mais ceux-ci peuvent faire émerger un autre intérêt à s'investir dans une tâche de lecture.

La dernière composante de la motivation sociale dont il est question est la valeur accordée à la tâche. Puisqu'il s'agit d'une pierre angulaire de ce projet de recherche, elle fera l'objet d'un examen plus détaillé que les composantes précédentes.

La figure 1 présente de façon générale les facteurs influant sur la motivation à lire retenus pour cette recherche. Elle illustre le modèle de la motivation à lire sans tenir compte des paramètres plus spécifiques de la présente recherche.

**Figure 1 : Facteurs influant sur la motivation à lire inspirés des travaux de Schillings (2003) et Wigfield et Eccles (2000)**



Cependant, comme cela a été mentionné plus haut, puisque l'objectif général de la recherche est de décrire et d'analyser les effets d'un dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée sur la valeur accordée à la tâche, il apparaît important qu'une attention plus particulière lui soit accordée.

### 2.1.5 La valeur accordée à la tâche

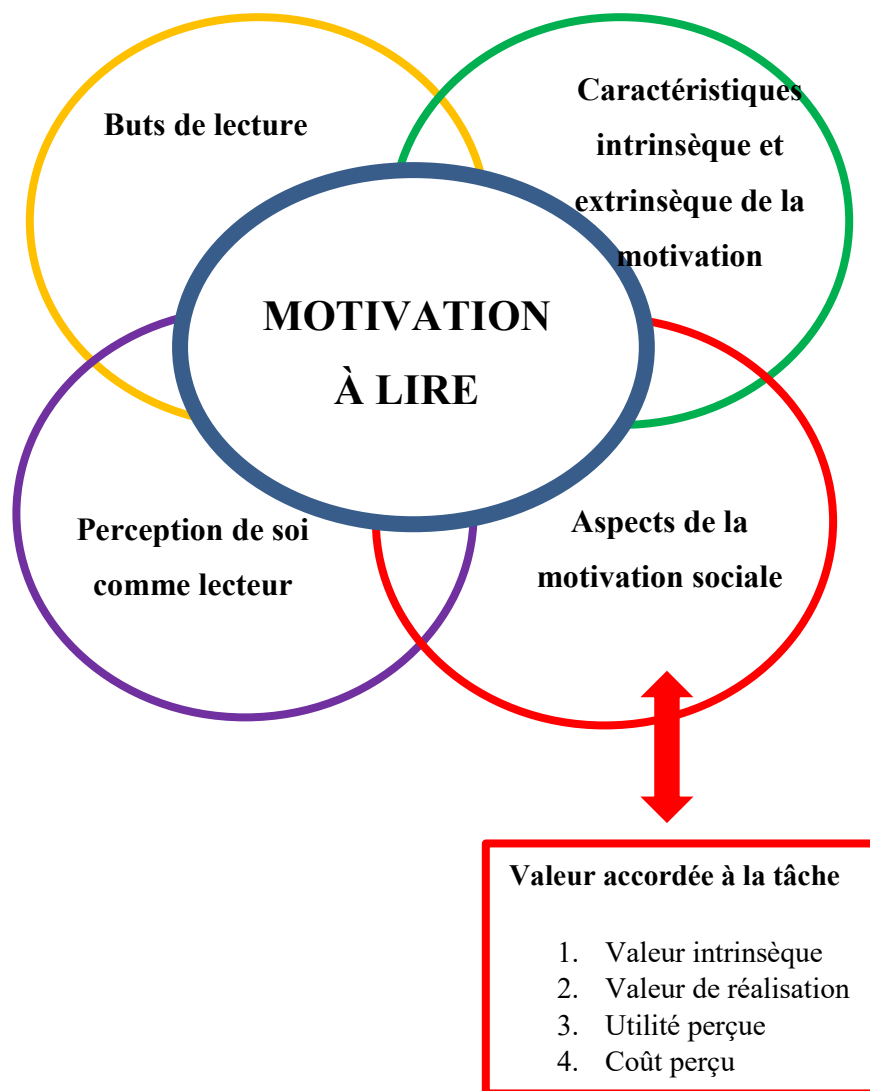
Si la motivation à lire est un concept-phare de ce projet, la valeur accordée à la tâche est l'aspect sur lequel la plus grande attention sera portée. La valeur accordée à la tâche ou l'utilité perçue ont grandement intéressé les chercheurs en éducation (Hagemeier et Murawski, 2014; Husman et Hilpert, 2007; Mitchell et Biglan, 1971), mais c'est un concept issu de la psychologie sociale (Schillings, 2003).

La valeur accordée à la tâche est définie par Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley (1983) comme étant ce qui permet à un individu de répondre aux deux questions suivantes : 1) est-ce que je veux faire cette activité? et 2) pourquoi je souhaite la faire ou pas? (Wigfield et Cambria, 2010). Il s'agit en fait de la valeur qu'un individu accorde à une tâche donnée. Cette dernière est influencée, selon les travaux de Birr Moje *et al.* (2008) et Eccles *et al.* (1983), par l'intérêt porté à la tâche (*intrinsic value* ou valeur intrinsèque), l'importance accordée au fait de mener à bien la tâche (*attainment value*), l'utilité perçue de la tâche (*utility value*) et le coût des efforts à fournir (*perceived cost*) (Hagemeier et Murawski, 2014; Schillings, Dupont et Baye, 2013).

Sans en être l'objet principal, la valeur accordée à la tâche a intéressé différents chercheurs en enseignement de la lecture et de la littérature. C'est le cas notamment dans les travaux d'Anmarkrud et Bråten (2009) et de Pitcher *et al.* (2007), dont les travaux visaient à établir où se trouvaient les tenants de la motivation à lire des élèves. La constante qui se dégage de ces projets est que la valeur accordée à la tâche influence la motivation à lire, mais n'est pas la seule composante dont il faut tenir compte. C'est dans cette optique que nous considérons la valeur accordée à la tâche comme un facteur influençant la motivation à lire, et non comme la seule donnée pouvant expliquer une hausse ou une baisse de motivation.

Ces dernières informations viennent compléter la figure 1 représentant les divers facteurs influençant la motivation à lire des élèves. La figure 2 illustre le modèle de la motivation à lire telle qu'elle sera envisagée dans le cadre de ce projet de recherche.

**Figure 2 : Modèle de la motivation à lire inspiré des travaux de Birr Moje *et al.* (2008) d'Eccles *et al.* (1983) de Schillings (2003) et de Wigfield et Eccles (2000)**



Il a été décidé par la chercheuse d'opter pour le second modèle de la motivation à lire puisqu'il mettait de l'avant la valeur accordée à la tâche ainsi que les composantes qui lui sont propres. Cependant, comme cette recherche s'intéresse aussi aux autres constituants de



la motivation à lire, il semble judicieux de conserver la totalité du modèle précédent, mais d'ajouter les spécifications inhérentes à la valeur accordée à la tâche. Comme la motivation à lire est pluridimensionnelle, il n'a pas été souhaité de modifier visuellement l'importance accordée aux différentes composantes. L'ajout fait à ce modèle convient au projet présenté dans le cadre de ce mémoire, mais pourrait être bonifié en fonction de l'approche du phénomène.

Bref, pour ce projet de recherche, la définition de la motivation à lire de Schillings (2003) a été retenue puisqu'elle tenait compte de ses différentes facettes et qu'elle reprenait l'idée qu'il était possible de la lier avec les éléments de la motivation sociale telle que définie par Wigfield et Eccles (2000)<sup>5</sup>. C'est dans cette optique que la valeur accordée à la tâche devient un facteur influençant la motivation à lire, motivation qui pourrait être modifiée dans une certaine mesure par le travail de la bande dessinée en classe. C'est notamment l'élargissement du champ de recherche en didactique du français qui permet le travail de la bande dessinée à l'école avec le concept de littératie médiatique multimodale.

## **2.2 LA LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE**

Il apparaît important, avant d'aborder plus en profondeur la bande dessinée, de s'attarder à la littératie médiatique multimodale (LMM). Les paragraphes suivants se pencheront sur ce qu'est la LMM, ses caractéristiques et les initiatives en recherche qui légitiment le fait de s'intéresser aux effets de documents multimodaux comme la bande dessinée sur la motivation à lire des élèves.

### **2.2.1 Définitions de la LMM**

Puisque plusieurs chercheurs s'intéressent au phénomène, il existe différentes définitions de la littératie médiatique multimodale. En 2001, Kress et Van Leeuwen

---

<sup>5</sup> Wigfield et Eccles (2000) envisagent la motivation comme l'interaction entre les attentes de réussite et la valeur accordée à la tâche (Schillings, Dupont et Baye, 2013).

proposent une définition selon laquelle la multimodalité serait la manière dont les modes (autres que textuel) reprennent les principes de base de la sémiotique.

Walsh (2010) voit l'évolution des pratiques culturelles, mais mentionne que les établissements scolaires n'ont toujours pas intégré ces dernières dans leurs programmes. Elle définit la littératie multimodale ainsi :

*Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. (Walsh, 2010)*

Cette définition, plus complète que la précédente, aborde non seulement la question de la compréhension, mais aussi celle de la production. Les verbes d'action liés à la multimodalité sont aussi évocateurs des changements qui s'opèrent dans les pratiques culturelles : il n'est plus uniquement question de lire, mais de visionner, de regarder.

Plus récemment, le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (GRLMM), fondé en 2009 par trois professeurs oeuvrant dans le réseau des Universités du Québec, propose en 2015 une définition de la littératie multimodale en intégrant cette fois l'adjectif « médiatique » pour former le terme *littératie médiatique multimodale*. L'ajout de ce mot est tributaire des nombreux supports sur lesquels il est maintenant possible d'avoir accès à la culture. Le groupe de GRLMM définit la littératie médiatique multimodale comme suit :

*La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension,*

*interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2015)*

Cette définition est d'autant plus complète qu'en plus d'aborder la réception et la production, elle décrit les différentes actions entreprises par le récepteur et le producteur. Elle soulève également le fait que les contextes de communication sont multiples et entraînent l'utilisation de différents supports.

Les définitions présentées plus haut, toujours plus complètes, renvoient cependant à une idée commune : celle que la communication fait maintenant appel à plusieurs modes qui travaillent de concert pour communiquer un message.

### **2.2.2 Caractéristiques de la LMM**

Les prochains paragraphes se veulent un aperçu très bref des caractéristiques distinctives de la littératie médiatique multimodale, soit les modes, l'aspect médiatique et le lien avec les supports numériques.

#### *2.2.2.1 Modes*

Comme son nom l'indique, la littératie médiatique multimodale sous-entend la présence de plus d'un mode dans un seul et même média. Avant de se pencher sur les modes dont il peut être question, il apparaît nécessaire de définir ce qui est entendu par « mode ». Il s'agit, selon Kress (2009), de moyen de créer du sens, d'« une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens, par exemple l'image, l'écriture, la gestuelle, la parole, la musique » (GRLMM, 2015).

Ainsi, il existe plusieurs modes. Le plus commun dans les écoles aujourd'hui reste le mode textuel. À ce dernier s'ajoutent le mode visuel (image fixe ou mobile, couleur, etc.), le mode sonore (bruit, musique, son), le mode cinétique (tout ce qui touche le mouvement, qu'il soit réel ou suggéré), etc. (Boutin, 2012). Certaines productions multimodales sont dites mixtes puisqu'elles allient différents modes. Le vidéoclip en est un excellent exemple, en alliant musique, mouvement, image et parfois même texte.

### *2.2.2.2 Aspect médiatique et numérique*

L'aspect médiatique dans la LMM se traduit surtout par le fait qu'elle engage l'étude de la communication à travers différents médias (GRLMM, 2015). Retenir des modes autres que le mode textuel permet le travail de tout ce qui sert aujourd'hui d'outils de communication au sens assez large. Cela élargit les possibilités offertes dans le cadre pédagogique, car il serait possible d'étudier la communication telle qu'elle est vécue et pratiquée par les jeunes.

La LMM est liée aux nouvelles technologies, mais pas exclusivement. Il est possible d'établir un lien entre ces dernières et la LMM notamment parce que les nouveaux moyens de communication utilisent plusieurs modes et s'actualisent sur des supports numériques. Il est toutefois possible d'étudier la multimodalité sur des supports traditionnels, comme cela a été présenté au point précédent, notamment dans les albums jeunesse ou, dans le cas qui nous intéresse, la bande dessinée.

### **2.2.3 Compétences liées à la LMM**

Les documents multimodaux n'ayant pas les mêmes propriétés qu'un document traditionnel, donc monomodal et plus souvent textuel, ils permettent le développement de compétences différentes. La mise en commun des travaux de Lebrun, Lacelle, Boutin et Richard a permis l'élaboration d'une grille de compétences en LMM. Le point suivant en présentera les grandes lignes.

#### *2.2.3.1 Modèle du GRLMM (2015)*

La grille présentée est divisée en cinq catégories de compétences : 1) les compétences cognitives et affectives générales, 2) les compétences pragmatiques générales, 3) les compétences sémiotiques générales, 4) les compétences modales spécifiques et 5) les compétences multimodales.

La première catégorie de compétences porte sur tout ce qui touche la capacité à décoder et à comprendre/intégrer un message multimodal, les modalités de production d'un

document multimodal, les stratégies mises en place et l'investissement dans l'exercice de communication.

La seconde catégorie fait appel aux compétences en lien avec le contexte de réception/production du message, la capacité à saisir la portée idéologique du message et comment un individu se situe par rapport à cette portée idéologique sur le plan personnel.

La troisième catégorie de compétences se rapporte à la sémiotique. Il est donc question des signes et des symboles utilisés dans le message multimodal, des liens possibles à faire avec la narrativité, de la capacité à faire ressortir les conventions des médias et de la comparaison du traitement des thèmes à travers plusieurs médias.

Si les trois premières catégories peuvent être rattachées à divers médias, la quatrième catégorie aborde des compétences spécifiques à chaque média en lien avec les modes qui sont utilisés. La compétence touche la capacité d'un individu à (re)connaître, analyser et utiliser les ressources sémiotiques des différents modes – le mode textuel, visuel, sonore, cinématique – et à être en mesure d'indiquer comment ces modes s'actualisent dans les médias.

Finalement, la cinquième catégorie aborde les compétences multimodales. Pour les développer, il faut travailler deux médias qui vont ensemble. De cette façon, on peut analyser les codes inhérents à chaque média et voir de quelles façons ces derniers agissent l'un par rapport à l'autre.

Cette grille des compétences en LMM est relativement exhaustive, ce qui permet aux chercheurs d'établir leur propre grille en fonction des documents multimodaux qui sont travaillés dans leur recherche. C'est ce qu'ont fait notamment Lemieux, Lacelle et Boutin (2017) qui ont élaboré une grille heuristique de la compréhension et de la production d'hypertextes multimodaux.

#### **2.2.4 La littératie médiatique multimodale dans les programmes scolaires**

La littératie médiatique multimodale, la littératie visuelle, n'est toujours pas intégrée aux programmes de formation de l'école québécoise. L'étude de ces programmes permet cependant de constater que certains types de documents multimodaux (la bande dessinée, la chanson, etc.) ont fait leur place. Néanmoins, le fait d'intégrer un type de document ne veut pas dire que la LMM est enseignée de façon systématique par les enseignants, surtout qu'elle ne fait pas partie officiellement de la formation des maîtres.

Le fait que le MEES semble vouloir faire une place aux différents types de littératie dans sa politique sur la réussite éducative pourrait s'avérer la porte d'entrée de la LMM dans les programmes de formation. Il apparaît important que l'école intègre la réalité des jeunes dans leur cheminement, car il semble pertinent d'enseigner la réception et la production de nouvelles formes de communication (Boutin, Lebrun et Lacelle, 2012; Lacelle, 2014; Lebrun et Lacelle, 2015; Walsh, 2010).

Le présent projet de recherche, sans être un plaidoyer pour l'étude de documents multimodaux dans les salles de classe, souhaite porter un regard sur les effets de leur utilisation sur la motivation à lire des jeunes inscrits dans un programme de formation axée sur l'emploi. Le document multimodal utilisé pour cette recherche est la bande dessinée.

### **2.3 LA DEFINITION DE LA BANDE DESSINEE**

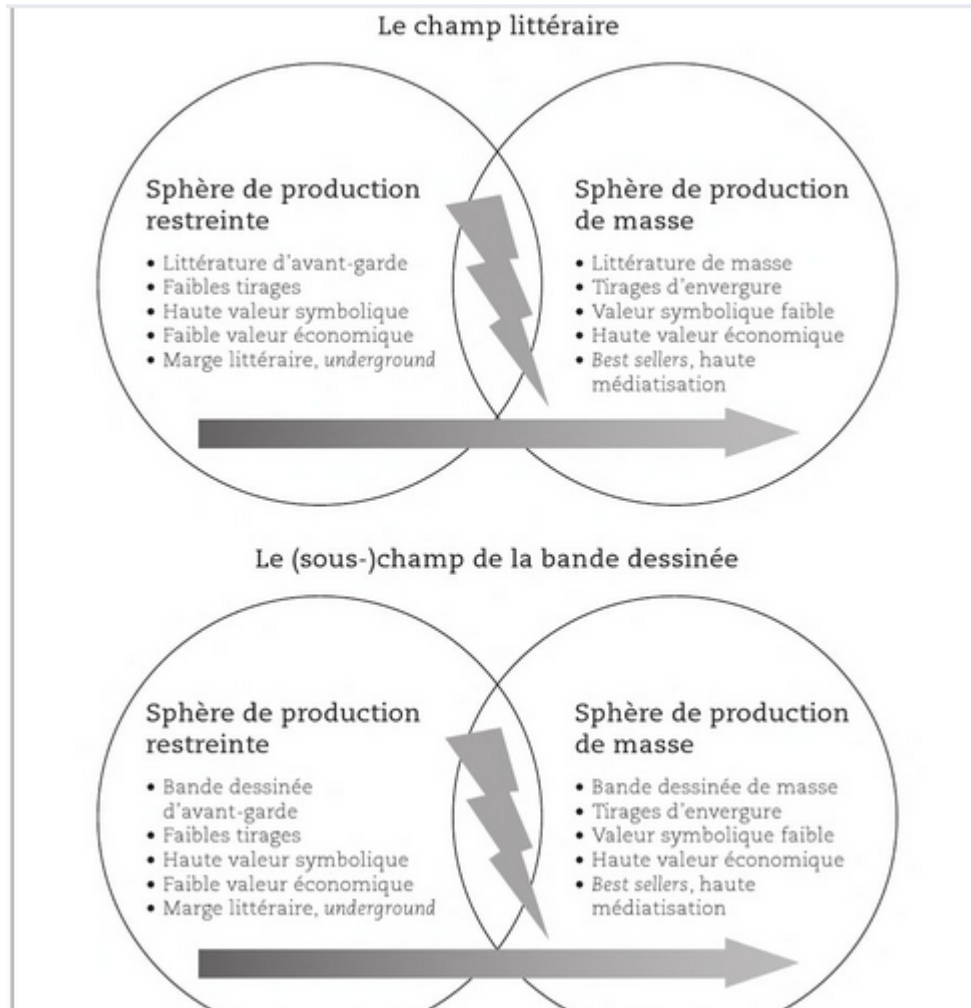
Si la bande dessinée est perçue par certains comme une lecture simple, voire enfantine, il n'en demeure pas moins qu'elle apparaît difficile à cerner et à définir. Les prochains paragraphes s'attarderont à la définition de la bande dessinée en exposant d'abord en quoi cette dernière peut être qualifiée autant d'œuvre littéraire que d'œuvre multimodale.

### 2.3.1 La bande dessinée comme œuvre littéraire

La vision de la bande dessinée adoptée dans le cadre de cette recherche est fortement inspirée de celle proposée par Boutin (2012). Dans son article portant sur le regard épistémologique et idéologique du milieu scolaire sur la bande dessinée, il expose le fait que la bande dessinée a longtemps été – et est parfois encore – écartée du domaine de la littérature en étant qualifiée de paralittéraire. Or, il est possible de s'interroger sur la pertinence de classer la bande dessinée dans la catégorie de la paralittérature. La nature même de ce concept pourrait être remise en question, en partie en raison du fait que la littérature est la seule forme d'art possédant un pendant *para*. En effet, autant en musique qu'au cinéma par exemple, c'est davantage sous forme de genres qu'on catégorise les œuvres. Ainsi, un film s'adressant au grand public ne fait pas partie du *paracinéma* : il sera qualifié de film populaire appartenant à un genre précis (science-fiction, drame, comédie, etc.).

Boutin (2012) tente de déconstruire l'idée que la bande dessinée n'est pas une œuvre littéraire en mettant en parallèle le modèle du champ littéraire de Bourdieu (1992 et 1994). Selon ce modèle, il existe deux types de littérature : la « grande » littérature et la littérature de masse. Boutin (2012) fait ressortir le fait que ces deux catégories existent aussi en bande dessinée. Il établit que le « (sous-) champ » de la bande dessinée (Boutin, 2012, p. 37) reproduit la dichotomie du champ littéraire de Bourdieu (1992 et 1994), soit celle de la grande littérature et de la littérature de masse. La figure 3 illustre le parallèle établi par le chercheur.

**Figure 3 : Le champ littéraire (d'après Bourdieu, 1992 et 1994) et le sous-champ de la bande dessinée (Boutin, 2012, p. 37)**



Ce schéma illustre qu'il existe dans les bandes dessinées comme dans la littérature des œuvres qui intéressent le grand public et des œuvres pour un public plus restreint. Les bandes dessinées qui s'inscrivent dans l'une ou l'autre des catégories ont les mêmes caractéristiques que les œuvres littéraires inscrites dans ces deux catégories. Puisqu'il existe une sphère de production restreinte de bandes dessinées à laquelle il est possible d'associer les mêmes descriptifs que la littérature à production restreinte, il apparaît discutable de classer la bande dessinée dans la paralittérature ou la littérature de masse.



La bande dessinée peut aussi être considérée comme une œuvre littéraire puisqu'on y retrouve différents éléments étudiés en littérature. En effet, il est possible de faire l'étude de la narration, des personnages, des thèmes, des valeurs, du schéma narratif, du schéma actanciel, etc. La présence d'images, contrairement au roman où on n'en retrouve que très peu, ne change rien au fait que ces aspects sont présents. D'ailleurs, certains classiques de la littérature ont pu être transposés sous forme de bande dessinée. C'est le cas notamment de *L'île au trésor* de Robert Louis Stevenson (2011), du *Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne (1890), de *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo (1865) et de *La Guerre des mondes* de Herbert George Wells (2003). La transposition de ces classiques sous un autre format permet non seulement d'atteindre un public différent en rendant visible l'univers créé par les auteurs, mais aussi de faire une nouvelle lecture des classiques. L'adaptation d'œuvres littéraires en bandes dessinées est même l'objet d'un récent ouvrage de Mitaine, Roche et Schmitt-Pitiot (2015) et du colloque *Transmédialité, bande dessinée, adaptation*, tenu à Montréal en 2016 (Andrieu de Levis, 2016; Conde, 2016; Deprêtre, 2016; Gelly, 2016; Méon, 2016;). Dans la mesure où il est possible de faire la transposition d'un classique de la littérature sous forme de bande dessinée, cette dernière devrait être considérée comme partie intégrante de la littérature. L'analyse d'une bande dessinée devrait toutefois se faire différemment de celle d'un roman. Les particularités propres à un média ne sont néanmoins pas un frein à la littérarité d'une œuvre, car il serait tout aussi faux de prétendre que l'analyse d'un poème se fait de la même manière que l'analyse d'une nouvelle.

Il serait aussi possible de faire valoir le fait que la bande dessinée peut faire partie de la littérature en établissant un lien entre elle et le théâtre. C'est le parallèle que met de l'avant Grégoire (2012) alors qu'il remet en question la mauvaise réputation de la bande dessinée dans les écoles. Il soulève avec justesse que le récit de la bande dessinée est souvent soutenu par des dialogues... comme c'est le cas pour le théâtre qui fait officiellement partie de la progression des apprentissages en français pour les élèves de quatrième secondaire (MELS, 2011).

Toutefois, admettre que la bande dessinée est une œuvre littéraire à part entière ne devrait en aucun cas empêcher le fait qu'on puisse envisager la bande dessinée comme une œuvre multimodale avec des caractéristiques qui lui sont propres.

### **2.3.2 La bande dessinée comme œuvre multimodale**

Si le statut de la bande dessinée diffère selon que l'on soit spécialiste du langage visuel ou de l'enseignement-apprentissage, les deux postures se rejoignent sur l'idée que ce média non traditionnel est multimodal (Boutin, 2012; Grégoire, 2008 et 2012; Lacelle, 2012b; Rouvière, 2014). Par *multimodal*, il est entendu que la bande dessinée fait appel à plusieurs modes pour rendre compte de l'histoire et de l'univers aux lecteurs. Elle ferait appel aux modes textuel (texte écrit, dialogue), visuel (images fixes), gestuel (mouvement des personnages, manies), sonore (bruits, chansons, sons) et mixte (plus d'un mode à la fois) (Boutin, 2012). Les prochains paragraphes visent à définir plus en profondeur chaque mode pouvant être retrouvé dans la bande dessinée.

### 2.3.2.1 Mode textuel

Le premier mode dont il est question est le mode textuel. Ce dernier regroupe tout ce qui, sous la forme écrite, constitue un dialogue ou une narration. Le mode textuel est également utilisé pour *illustrer* les sons et les mouvements. La figure 4 illustre le mode textuel lorsqu'il est présent sous forme de dialogues.

**Figure 4 : Mode textuel (Takako, 2012, p. 25)**



### 2.3.2.2 Mode visuel

Le mode visuel fait référence à tout ce qui se rapporte aux images, que ces dernières soient fixes ou non. Dans la bande dessinée, le lecteur est en contact avec le mode visuel grâce aux images fixes présentes dans les cases. Les images dans la bande dessinée forment une ou des séquences qui permettent au lecteur de suivre le récit malgré les espaces entre les cases (ellipses). La figure 5 est un exemple de case où le mode visuel est employé.

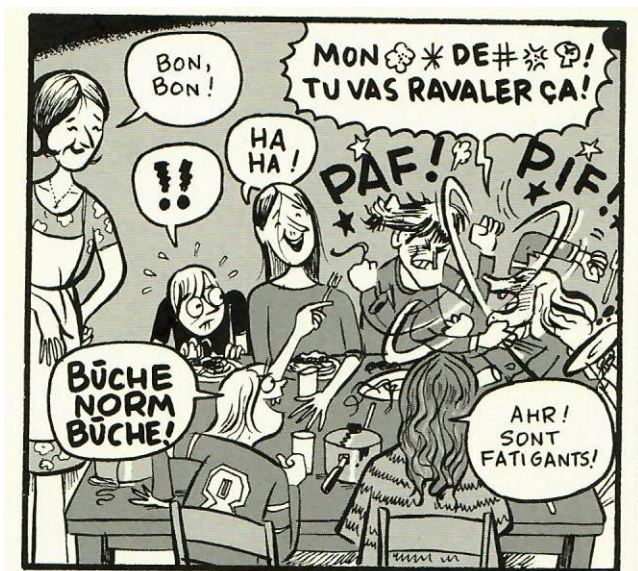
**Figure 5 : Mode visuel (Rocheleau et Grégoire, 2015, p. 20)**



### 2.3.2.3 Mode gestuel

Il peut paraître étrange de parler de mode gestuel alors qu'il vient d'être établi que les images dans la bande dessinée sont fixes. Il serait toutefois faux d'affirmer que les personnages représentés dans ces images le sont. En effet, le mode gestuel renvoie à comment les gestes, les manies et les réactions des personnages sont illustrés. Ce mode, dans la bande dessinée, est dépendant du mode textuel et/ou visuel. La figure 6 rend bien compte de ce qu'est le mode gestuel. On y voit des jeunes garçons qui se battent à table, et les mouvements de leurs bras sont représentés par des lignes blanches

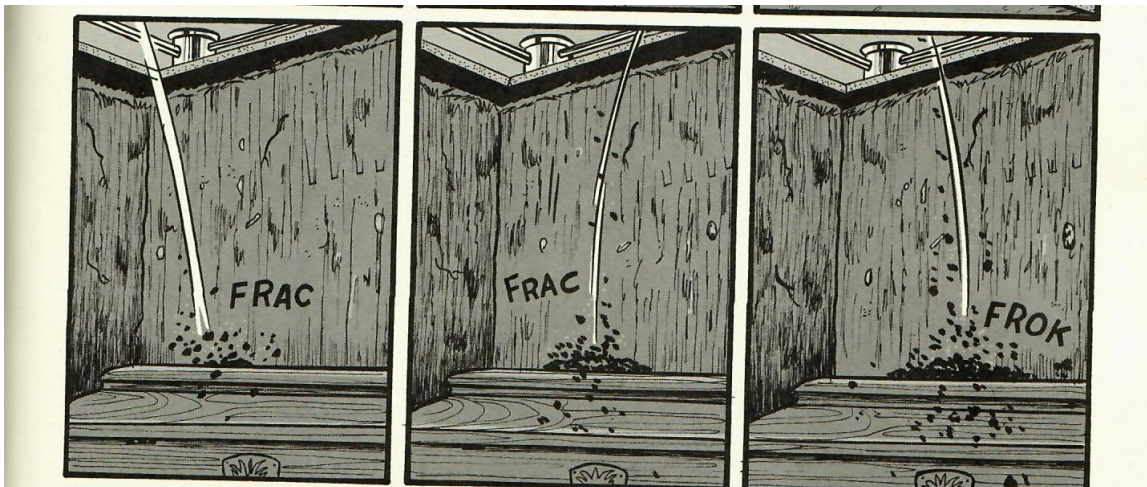
Figure 6 : Mode gestuel (Rabagliati, 2015, p. 41)



#### 2.3.2.4 Mode sonore

Si la bande dessinée peut difficilement s'écouter, il n'en demeure pas moins que plusieurs sons y sont présents. Qu'il soit question de bruits de chaussures sur le carrelage, d'un coup de poing au visage dans les aventures de super héros, d'une référence à *Beau Dommmage* dans les bandes dessinées de Michel Rabagliati, les sons et les bruits sont importants pour situer le récit, pour créer une ambiance, etc. Tout comme pour le mode gestuel, le mode sonore s'actualise grâce au mode textuel. C'est le lecteur qui donne vie aux sons. La figure 7 illustre l'importance du mode sonore dans cette planche de la bande dessinée *Paul à Québec*.

**Figure 7 : Mode sonore (Rabagliati, 2011, p. 179)**



#### 2.3.2.5 Mode mixte

Le mode mixte, comme son nom l'indique, fait référence à un amalgame de deux ou plusieurs modes. Dans les films, par exemple, les modes visuel, sonore et gestuel font partie de l'expérience complète. Cela est aussi fréquent en bande dessinée. En effet, les modes sonore et gestuel sont représentés grâce à d'autres modes (textuel et visuel). De plus, il arrive souvent que les différents modes sont présents dans une planche, voire dans une seule case. Dans la figure 8, il est possible d'observer comment le mode mixte se concrétise en bande dessinée.



Figure 8 : Mode mixte (Rabagliati, 2015, p. 52)

Un matin, pendant les vacances de Noël.

Mode sonore

Mode textuel

Mode textuel

Mode sonore

Mode gestuel

52

À la lumière des éléments exposés précédemment, la bande dessinée sera définie comme une œuvre littéraire et multimodale qui raconte un récit séquentiel – « une suite d'événements, liés les uns aux autres, qui forment un tout cohérent » (Boutin, 2012, p. 38) – et elliptique – il existe des espaces blancs entre les cases qui ne sont pas *racontés*, mais *déduits* par le lecteur en fonction de ce qui est illustré dans les cases subséquentes (Grégoire, 2012) – faisant appel à différents modes (texte, image, geste, son, mixte) pour rendre vivant son univers au lecteur.

Les concepts de motivation à lire et de bande dessinée étant définis, il est maintenant temps de s'intéresser plus en détail aux élèves qui seront touchés par ce projet de recherche en abordant la notion de lecteurs non experts.

## **2.4 LES LECTEURS NON EXPERTS**

Le présent projet de recherche s'intéresse à l'expérience de lecture de lecteurs dits *non experts*. Cette notion a été peu développée dans le cadre de recherches en littérature et en didactique de la littérature puisque peu de chercheurs se sont intéressés aux sujets qui ne semblent pas en mesure de maîtriser la littérature, les théories et les concepts qui s'y rattachent. Avant de s'attarder à la définition du concept de lecteur non expert, il apparaît approprié de se pencher sur la place de celui-ci dans le domaine de la recherche.

### **2.4.1 L'historique de la place du lecteur et du lecteur non expert en littérature**

La place occupée par le lecteur dans la classe de littérature a grandement évolué à partir des années 1960, comme cela a été présenté dans le chapitre sur la problématique de recherche. Avant ce premier *choc* littéraire (Kuentz, 1972), le lecteur est en quelque sorte soumis aux lectures qui lui sont proposées. La littérature permettait à l'homme de devenir meilleur et de s'initier au beau, donc l'élève admettait comme juste ce qui lui était donné à lire (Daunay, 2007; Dufays *et al.*, 2005; Jouve, 2010; Rosier, 2002; Simard *et al.*, 2010.).

Le rôle du lecteur évolue grandement par la suite (Daunay, 2007; Dufays *et al.*, 2005; Rouxel et Langlade, 2005). Il lui est demandé de se distancer le plus possible afin de



faire ressortir les vertus (linguistiques, littéraires) de l'oeuvre, de saisir le sens souhaité par l'auteur (Eco, 1985, 1992).

Au cours des années 1970, Jauss et Iser proposent une nouvelle théorie qui s'intéresse à la réception des œuvres par le lecteur/public. Selon la théorie de la réception, le texte s'actualise grâce au lecteur puisqu'un texte ne peut exister ou s'inscrire dans la littérature s'il n'est pas lu. Jauss (1978) introduit l'idée du lecteur modèle et de l'horizon d'attente. Le lecteur peut interpréter l'œuvre de plusieurs façons, mais dans la mesure où ces interprétations s'inscrivent dans ce qu'il peut attendre de l'œuvre. Iser (1985) propose plutôt une théorie de la réception qui s'appuie sur la notion de communauté interprétative. Il soutient que l'interprétation qui est faite d'une œuvre littéraire dépend de facteurs propres aux lecteurs et à leur vécu. Ainsi, la situation géographique, la période historique et le niveau socio-économique, entre autres, peuvent influencer la lecture d'une œuvre. Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons une position qui se rapproche davantage de celle d'Iser dans la mesure où nous croyons que le vécu des jeunes influence leur compréhension et leur interprétation de l'histoire, des personnages, des lieux, etc.

Ces deux façons d'envisager l'étude de la littérature sont en rupture avec les pratiques précédentes en donnant des droits aux lecteurs et en légitimant d'une certaine façon leur droit à différentes interprétations. Elles laissent en quelque sorte une place pour un lecteur moins initié en admettant entre autres que le vécu du lecteur peut influencer sa lecture. Toutefois, ce n'est que lorsque le monde de l'éducation sera confronté à l'hétérogénéisation des élèves que les lecteurs non experts seront pris en compte dans les recherches en didactique de la littérature (Dufays *et al.*, 2005). Effectivement, l'école devient plus démocratique, donc les didacticiens ont à se pencher sur la nouvelle réalité des lecteurs qui se retrouvent dans les classes de français. La notion de *lecture littéraire*, présentée entre autres dans les travaux de Dufays *et al.* (1995, 2005), fait plus de place aux lecteurs et à la lecture réelle, mais elle tend à faire perdurer une certaine opposition entre bon lecteur et mauvais ou moins bon lecteur. La lecture littéraire n'est accessible qu'aux bons lecteurs qui allient plus facilement distanciation et participation. (Reuter, 1996;

Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Dumortier, 2001; Daunay, 2002, 2007). Si la lecture littéraire se rapproche de la réalité du lecteur non expert en valorisant des lectures diverses, il existe encore peu d'initiatives adaptées aux lecteurs non experts.

Au courant des années 2000, les chercheurs se sont intéressés à ces lecteurs d'abord identifiés comme lecteurs en difficulté, puis comme lecteurs non experts. Il existe une volonté de faire de la classe de français et de littérature un lieu intéressant pour ces jeunes en proposant des pratiques innovantes, alliant lecture et technologie, lecture de médias non traditionnels et pratiques favorisant le rôle de sujet lecteur et scripteur (Boutin, 2005, 2010, 2012, 2014; Dumortier et Lebrun, 2006; Grégoire, 2012; Grégoire et Ouellet, 2016; Hébert et Lafontaine, 2010; Lacelle, 2009, 2012, 2014; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Ouellet, 2012, 2014; Rouvière, 2009, 2012). Ces travaux ont fait ressortir différentes facettes de l'approche à adopter par rapport à la littérature avec des lecteurs non experts.

C'est dans cette lignée que s'inscrit le présent projet de recherche. Il est souhaité qu'il poursuive la réflexion entamée dans les travaux mentionnés précédemment afin de travailler de façon plus efficace avec les lecteurs non experts.

#### **2.4.2 La définition du lecteur non expert**

Pour cette recherche, les sujets sont considérés comme des lecteurs non experts selon les deux acceptions suivantes : ils ne feront pas appel à des théories ou à des connaissances antérieures de la littérature pour comprendre/interpréter les textes et ils sont considérés comme des lecteurs en difficulté pour diverses raisons (dysphasie, dyslexie, TSA, difficulté d'apprentissage). La définition de la notion de lecteur non expert n'est pas la même en fonction du champ auquel elle se rapporte, soit la littérature ou la lecture. Les prochains paragraphes aborderont les deux visions qui existent à propos du lecteur non expert, et une définition opérante dans le cadre de la présente recherche sera mise de l'avant.

En littérature, le lecteur non expert s'oppose à la plupart des modèles de lecteurs généralement envisagés par la recherche. Peut-être parce que l'étude de la littérature a

longtemps été marquée par une hiérarchisation (De Certeau, 1990; Delacomptée, 2004; Dufays *et al.*, 2005; Dumortier et Lebrun, 2006; Jouve, 2010; Petit, 2002), les théories littéraires renvoient plus souvent l'image d'un lecteur avisé. C'est le cas entre autres de l'archilecteur (Riffaterre, 1964), du lecteur informé (Fish, 1980), du lecteur visé (Wolff dans Iser, 1985) et du lecteur implicite (Iser, 1985).

Le lecteur non expert n'est pas familier avec les théories littéraires et les concepts et notions liés à la littérature ; il ne peut donc pas faire une analyse littéraire des textes qui lui sont proposés. Son approche de la littérature sera différente de celle du lecteur expert : plutôt que de parler d'analyse ou d'interprétation, il est plutôt question d'appropriation (Ouellet, 2014), phénomène qui est décrit plus en profondeur dans les prochains paragraphes.

Bref, le lecteur non expert n'analyse pas le contenu des œuvres : il l'utilise sans égard à la tradition ou à l'histoire littéraire (De Certeau, 1990; Ouellet, 2014). Le lecteur non expert n'est pas en mesure d'analyser les textes puisqu'il ne possède pas les outils nécessaires pour le faire. Dans le cas présent, les élèves touchés par la recherche sont des lecteurs non experts parce qu'ils n'ont pas été initiés aux théories littéraires. Ces connaissances ne sont pas inscrites au programme de formation pour les élèves du premier cycle du secondaire (MELS, 2006b).

La notion de lecteur non expert telle qu'elle est envisagée renvoie à l'idée d'un lecteur qui s'oppose aux modèles de lecteurs généralement envisagés par la recherche puisqu'il n'est pas familier avec le domaine de la littérature et utilise les textes sans égard à la tradition ou à l'histoire littéraire (De Certeau, 1990; Ouellet, 2014). Pour cette recherche, les sujets sont considérés comme des lecteurs non experts puisqu'ils ne feront pas ou très peu appel à des théories ou à des connaissances antérieures sur la littérature pour comprendre et interpréter les textes.

Il est aussi possible de considérer le lecteur non expert comme un lecteur en difficulté. En effet, le lecteur non expert, contrairement au lecteur visé de Wolff (dans Iser, 1985), ne maîtrise pas nécessairement la langue dans laquelle les œuvres sont écrites. Ce lecteur peut être un locuteur de la langue, mais ne pas comprendre le vocabulaire employé dans les textes. Un manque de vocabulaire peut venir altérer la compréhension d'une œuvre. La catégorisation de Giasson (2004) a été retenue afin de présenter un portrait plus large des difficultés vécues par les élèves. Dans son ouvrage portant sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté, Giasson présente trois catégories d'élèves en difficulté : 1) les enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit, 2) les lecteurs qui ne suivent pas le rythme en classe (pour différentes raisons comme l'identification des mots et la fluidité, le vocabulaire et la compréhension) et 3) les lecteurs qui présentent des difficultés persistantes en lecture. Dans le cadre de cette recherche, les élèves ciblés se retrouvent tous dans au moins une de ces catégories.

La notion de lecteur non expert est priorisée à celle d'élève en difficulté puisqu'elle rend compte de la réalité complexe des élèves en regroupant non seulement les élèves en difficulté de lecture, mais aussi ceux qui ne possèdent pas de connaissances marquées en littérature. C'est en gardant cela à l'esprit que la chercheuse a élaboré un dispositif didactique pouvant répondre à leurs besoins. La notion de dispositif didactique est définie dans les paragraphes qui suivent.

## **2.5 DISPOSITIF DIDACTIQUE**

Les lecteurs non experts touchés par ce projet de recherche prendront part à la mise en œuvre d'un dispositif didactique portant sur la bande dessinée. Un dispositif didactique est défini comme « [...] une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peter, 1999; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999) » (Weisser, 2010, p. 291). Différentes recherches (Beaudry, 2009; Février, 2009; Ouellet, 2012) ont

permis de faire ressortir qu'un dispositif didactique représente des moyens et des activités mis en place par un enseignant pour que les élèves fassent un apprentissage (Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, dans Février, 2009, p. 58).

La chercheuse s'est inspirée des travaux de Grégoire (2012), de Lacelle (2012b) et de Ouellet (2012) pour élaborer le dispositif didactique portant sur la bande dessinée. À l'instar de Lacelle (2012b) et de Grégoire (2012), elle a élaboré une partie s'intéressant davantage à la lecture en proposant aux élèves des guides de lecture. Les jeunes auront l'occasion de discuter de leur lecture après chaque période qui lui sera consacrée. Ces discussions en sous-groupes ont pour but de :

*[...] mettre en place des opportunités d'échanges, de dialogues, d'interactions et de confrontations afin de dégager les interprétations individuelles et de proposer des situations où les sens possibles du texte sont également l'objet d'une coconstruction, d'un travail commun d'un sujet confronté aux interprétations de ses pairs. (Ouellet, 2012, p. 68)*

Le présent dispositif didactique a été élaboré en fonction des tenants de la lecture subjective, donc en plaçant le lecteur au centre de l'expérience de lecture. Ce dispositif tentera ainsi, pour reprendre les mots de Langlade (2007), de « [...] placer au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets de la rencontre de l'imaginaire du lecteur et de celui du texte » (Langlade, 2007, dans Roy, Brault et Brehm, 2007) en proposant aux élèves un document de questions – ou guide de lecture – visant entre autres leur propre interprétation de la bande dessinée à lire et les réactions que sa lecture a suscitées. De plus, le dispositif didactique créé encourage l'enseignant à « prendre appui sur l'histoire du sujet » en le questionnant sur la lecture, en le faisant raconter sa propre lecture (Langlade, 2006). Il est aussi souhaité que les lecteurs non experts développent une attitude réflexive face à la lecture (Ouellet, 2012; Reuter, 2000) en développant le principe de distanciation et de d'appropriation. Cette réflexivité par rapport à l'œuvre est réinvestie dans une activité de communication orale où il est demandé aux élèves de jouer le rôle d'experts, de critiques littéraires, et de porter un jugement sur la bande dessinée lue en classe.

Comme c'est le cas pour Grégoire (2012), la lecture de la bande dessinée est suivie d'une activité d'écriture. Toutefois, il n'est pas demandé aux élèves d'écrire un récit d'aventure en lien avec la lecture qu'ils ont faite. Les élèves ont plutôt à créer des dialogues qui mettent en scène des personnages qu'ils auront créés préalablement dans le cadre de leur cours de français. Le but de cette activité d'écriture est de réinvestir les modes utilisés dans les bandes dessinées dans un autre média (les messages textes) et de stimuler l'imaginaire des jeunes (Ouellet, 2012).

Le dispositif didactique dont il est question se base aussi sur des notions entourant la littératie médiatique multimodale. Ainsi, les jeunes sont questionnés sur l'apport de certains modes dans l'histoire et sont appelés à affiner leur interprétation en faisant référence aux images et aux textes. Il est entre autres demandé que les élèves changent les dialogues dans une planche en fonction de différentes considérations. Ils doivent donc utiliser les éléments de la bande dessinée pour inventer un texte cohérent. Encore une fois, il est question de faire appel à l'imaginaire des lecteurs (Ouellet, 2012). Par contre, contrairement à ce qu'a fait Lacelle (2012b), une étude approfondie des compétences multimodales développées n'a pas été élaborée et n'est pas envisagée pour cette recherche.

Cependant, puisque l'objet de la recherche s'inscrit dans le cadre du cours de français, il apparaît important que le dispositif réponde aux exigences du programme de français du premier cycle du secondaire (MELS, 2009). C'est pour cette raison que chaque document qui sera remis aux élèves est divisé en deux sections : 1) compréhension et interprétation et 2) réaction. Les questions ont été élaborées en gardant à l'esprit ce que les élèves apprenaient à propos du récit narratif dans le but que ces derniers, en tant que lecteurs non experts, poursuivent leur apprentissage des termes et des notions associés à la littérature. De plus, les cahiers d'exercices utilisés par les élèves (Éditions Tardivel) ont inspiré certaines formulations et certaines questions pour que les jeunes reconnaissent le vocabulaire utilisé dans les guides de lecture.

Ce petit aperçu du dispositif didactique termine le chapitre portant sur le cadre théorique. Le prochain s'attardera aux choix méthodologiques qui ont guidé le projet de recherche qui fait l'objet de ce mémoire.





## **CHAPITRE 3**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Le chapitre suivant porte sur les différents choix méthodologiques effectués dans le cadre de la recherche. Une présentation complète du type de recherche, de l'approche méthodologique, de la population, des techniques de collecte de données et des procédures d'analyse des données sera élaborée. Seront abordés ensuite les critères de scientificité, les considérations éthiques et déontologiques ainsi que les limites de la recherche eu égard aux décisions méthodologiques présentées plus haut.

#### **3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE ET LE TYPE D'ETUDE**

La recherche dont il est question s'inscrit dans le paradigme interprétatif ou constructiviste. Selon ce paradigme, la réalité sociale est multiple, dépend des perceptions individuelles et peut changer avec le temps (McEwen et Wills, 2007). C'est pour cette raison que les résultats obtenus sont dits de nature circonstancielle (Fortin, 2010). Dans le cadre de cette étude, la réalité sociale est observée à travers les écrits et les paroles des participants à l'expérimentation.

Ce travail de recherche s'inscrit dans une approche qualitative puisqu'il cherche à comprendre, à décrire et à analyser les représentations que les élèves du programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) ont de leur expérience de lecture (Anadón, 2006). Ce choix est cohérent avec l'objectif général puisque la recherche vise à décrire et à analyser un phénomène, celui de la valeur accordée à la tâche et de la motivation à lire des élèves inscrits au programme FMS. L'approche qualitative apparaît comme la plus judicieuse, car elle permet de prendre connaissance de la réalité des participants telle qu'elle est vécue et perçue par ceux-ci (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De

plus, elle est de mise compte tenu de la taille de l'échantillon de recherche. En effet, la recherche s'intéresse à un total de 20 élèves (16 participants au final). Il serait difficile de généraliser des résultats obtenus auprès d'un si petit nombre de participants.

Le choix de la méthodologie qualitative est également compatible avec le type de recherche choisi, soit la recherche descriptive exploratoire – « recherche qui consiste à décrire et à analyser des conceptions, comportements ou événements dans un environnement particulier » (Thouin, 2014) – menée sous forme d'étude de cas. Cette dernière est définie au point suivant.

### **3.1.1 L'étude de cas**

Bien que l'étude de cas ait fait ses armes dans les domaines de la recherche qualitative et quantitative (Alexandre, 2013; Fortin, 2010; Roy, 2009; Van Wynsberghe et Khan, 2007), cette dernière est conçue et définie différemment par les chercheurs. Selon les différents écrits, il pourrait s'agir d'une méthodologie, d'une méthode, d'un plan d'action pour une recherche ou d'une approche. Les différentes définitions de l'étude de cas n'éclairent que peu la question et illustrent bien le fait que les chercheurs tentent toujours de la circonscrire (Van Wynsberghe et Khan, 2007).

#### ***3.1.1.1 La définition de l'étude de cas***

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la définition de l'étude de cas, dont les plus connus sont Stake (1995) et Yin (1994, 2003) pour l'étude de cas à dominante quantitative et Merriam (1998) pour celle à dominante qualitative. Leurs travaux ont notamment permis de faire reconnaître le statut de l'étude de cas pour la recherche en milieu de vie réel (Alexandre, 2013). Cependant, aucun ne prend position quant au titre clair à donner à l'étude de cas. Roy (2009) la qualifie d'approche de recherche empirique, mais développe peu sur ce qui lui a permis d'arriver à la conclusion qu'il s'agit bel et bien d'une approche

et pas d'une méthodologie ou d'une méthode. Pour cette raison, la définition de Roy n'est pas retenue dans cette recherche.

La définition proposée par Van Wynsberghe et Khan (2007) apparaît plus complète, surtout eu égard à la réalité de plus en plus complexe du domaine de la recherche qualitative. Ces deux auteurs qualifient l'étude de cas de *design* de recherche, donc plutôt comme une façon d'organiser le projet de recherche et la collecte de données (Van Wynsberghe et Khan, 2007). Ils envisagent l'étude de cas comme une démarche heuristique qui transcende les paradigmes et les disciplines de recherche pour permettre une délimitation précise du phénomène pour lequel il y a collecte de données<sup>6</sup>. L'étude de cas ne diffère donc pas en fonction du paradigme dominant de la recherche et peut être utilisée dans différentes disciplines pour comprendre un phénomène.

C'est toutefois la définition de Merriam (1998) qui est retenue dans le cadre de ce mémoire. Effectivement, la définition proposée reflète bien la réalité de la recherche qualitative en éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Pour Merriam (1998), l'étude de cas a pour but – compte tenu de sa nature heuristique (amélioration de la compréhension d'un phénomène), descriptive (résultat final est une description), particulariste (étude d'un système restreint) et inductive (raisonnement issu de l'observation des faits par le chercheur) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) – la compréhension, la description et la découverte. Elle mène à une analyse inductive des résultats puisqu'elle s'intéresse non pas à un grand nombre de personnes, mais à un échantillon de participants souvent plus restreint. Merriam (1998) considère l'étude de cas comme l'approche « [...] la plus prometteuse pour l'avancement de la pratique éducative » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La validité de l'étude de cas, puisqu'elle dépend grandement des observations du chercheur, repose sur le fait que les résultats obtenus sont représentatifs du phénomène

---

<sup>6</sup> Traduction libre de Van Wynsberghe et Khan (2007, p. 90) : « [...] a transparadigmatic and transdisciplinary heuristic that involves the careful delineation of the phenomena for which evidence is being collected (event, concept, program, process, etc.) »

étudié. Comme l'étude de cas permet l'utilisation d'outils de collecte de données variés, il est possible de valider les résultats obtenus par triangulation.

À la lumière de ce qui a été présenté plus haut, il semble adéquat de qualifier la recherche qui fait l'objet de ce mémoire d'étude de cas. En effet, son objectif premier étant la description des représentations des participants, cela est compatible avec la nature et le but de l'étude de cas selon Merriam (1998). La recherche touche un échantillon relativement restreint de participants, mais ne vise pas la généralisation : elle souhaite décrire la réalité des groupes d'élèves le plus fidèlement possible. Pour ce faire, plusieurs outils de collecte de données sont utilisés, soit les questionnaires fermés, les entretiens semi-dirigés et les grilles d'observation.

La présente recherche est donc considérée comme une étude de cas. Il en existe cependant plusieurs types. Il est ainsi possible d'être encore plus précis dans la façon de nommer la recherche. Les paragraphes suivants portent sur les types d'étude de cas.

### **3.1.2 Les types d'études de cas**

Il existe différents types d'études de cas. Roy (2009) en présente trois. D'abord l'approche monographique, soit l'étude exhaustive d'un phénomène en allant cueillir des données sur tous les aspects de ce dernier. Ensuite, il aborde l'étude de sujets individuels qui, comme son nom l'indique, s'intéresse à l'étude d'un seul sujet qui lui-même fait l'objet d'un seul cas. Finalement, il présente l'étude de cas suggestifs. Le chercheur s'intéresse alors à « [...] des cas exemplaires ou même exagérés [...] sélectionnés pour étudier ou illustrer un phénomène qui ailleurs demeure diffus ou à l'état embryonnaire » (Roy, 2009, p. 2006). Il s'agirait du type d'étude de cas le plus répandu dans la littérature actuelle (Roy, 2009).

La typologie proposée par Roy (2009) ne tient toutefois pas compte de la discordance qui peut exister entre les tenants du paradigme positiviste et ceux du paradigme interprétatif. Les premiers proposent une étude de cas analytique et déductive qui permet de reproduire les mêmes résultats dans d'autres situations (Stake, 1995; Yin, 1994, 2003). Comme l'énoncent les paragraphes précédents, la présente recherche s'inscrit davantage dans une approche qualitative. L'étude de cas analytique et déductive ne correspondrait donc pas aux finalités visées par celle-ci. Ce projet de recherche s'inscrit dans un type d'étude de cas plus inductive en cherchant à produire un savoir « [...] concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population » (Merriam, 1998; Roy, 2009) et en visant l'interprétation plutôt que la validation d'hypothèses.

Toutefois, définir l'étude de cas comme inductive renseigne peu sur la teneur de cette dernière. C'est dans cette optique que la typologie de Roy (2009) a été amalgamée à la définition de Merriam (1998). La présente recherche serait ainsi une étude inductive de cas inductive et suggestive puisqu'elle vise l'interprétation d'un phénomène peu exploré jusqu'à maintenant, soit la description et l'analyse des représentations de la valeur accordée à la tâche par des élèves inscrits au programme FMS et de leur motivation à lire dans le contexte de la mise en œuvre d'un dispositif didactique intégrant la bande dessinée.

Pour ce projet de recherche, l'étude de cas est l'avenue qui a été privilégiée. Elle permet de mener une recherche descriptive et exploratoire d'un phénomène vécu dans un contexte naturel auprès d'un petit échantillon. Celle-ci ne limite pas la chercheuse dans les outils pour la collecte de données, alliant les questionnaires, les entretiens et les grilles d'observation. Ce large éventail d'outils permet la triangulation qui entraîne une description plus approfondie du phénomène tel qu'il est vécu par les participants. Il est important toutefois de souligner que, contrairement à l'étude de cas envisagé par Stake (1996), il n'est pas question ici de généraliser les résultats ou de valider des hypothèses, mais bien de décrire fidèlement un phénomène.

Pour mener à terme le projet, la chercheuse a dû circonscrire son échantillon, processus dont il est question au point suivant.

### **3.2 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON**

Cette étude s'intéresse à la population d'élèves québécois inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS). Comme cela a été démontré dans la problématique, il semble pertinent de s'intéresser à cette population d'élèves qui sont peu souvent touchés par la recherche en éducation. Dans un premier temps, le programme FMS vous sera présenté, puis il sera ensuite question de l'échantillon propre à la recherche.

#### **3.2.1 Le programme de formation à un métier semi-spécialisé**

Les lecteurs non experts ciblés pour cette recherche évoluent tous au sein du programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS). Dans les programmes établis en 2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la FMS est présentée ainsi :

*La Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé s'adresse à des élèves d'au moins 15 ans, dont le bilan des apprentissages à la fin du premier cycle du secondaire révèle qu'ils ont atteint les objectifs des programmes d'études du primaire en langue d'enseignement et en mathématique, sans toutefois obtenir d'unités du premier cycle du secondaire dans ces matières. D'une durée d'un an, cette formation conduit à un certificat officiel de formation à un métier semi-spécialisé avec mention du métier, décerné par le ministre. À ce certificat s'ajoute un bilan des apprentissages transmis par l'école (MELS, 2008, p. 6).*

Le programme est divisé en deux volets, soit le volet de formation générale – dans lequel nous retrouvons la langue d'enseignement, les mathématiques et la langue seconde – et le volet de formation pratique comportant les cours de préparation au marché du travail (PMT) et de préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé sous forme de stage

(MELS, 2008). Pour l'obtention du diplôme, seule la réussite du volet *formation pratique* est prise en compte.

Les critères d'admission au programme étant assez larges – avoir au moins 15 ans et ne pas avoir atteint les acquis du premier cycle du secondaire dans les trois matières de base –, la composition des groupes est hétérogène. Se côtoient des élèves en difficulté d'apprentissage, avec des difficultés de comportement, des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un trouble de langage, etc. La formation des groupes dépend entre autres de la vocation de l'école secondaire offrant la formation. La façon dont s'articule la formation générale varie également d'une école à une autre, allant de l'apprentissage magistral à l'enseignement individualisé par cahiers.

Puisque les élèves inscrits à la FMS n'ont pas atteint les acquis du premier cycle dans au moins deux disciplines, ils sont considérés comme des élèves en difficulté. Tel que cela a été exposé précédemment, ces derniers seront plutôt identifiés comme lecteurs non experts afin de faire référence au fait que ces derniers ne possèdent pas ou peu de connaissances préalables solides en littérature, mais également à leurs difficultés d'apprentissage.

### **3.2.2 Méthode d'échantillonnage et échantillon**

La méthode d'échantillonnage utilisée pour le projet fait partie des méthodes non probabilistes. Une méthode d'échantillonnage est dite non probabiliste lorsque les unités sont choisies de façon arbitraire. En optant pour ce type de méthode, il n'est pas possible d'avoir la certitude qu'il y ait représentativité de toutes les unités possibles. Puisque l'objet de cette recherche concerne la représentativité d'un groupe bien précis, soit les élèves à la FMS, cet inconvénient des méthodes non probabilistes n'est pas un écueil majeur. La méthode d'échantillonnage privilégiée est celle de l'échantillon par convenance. Cette dernière renvoie au fait que le chercheur choisit son échantillon en fonction de critères qui lui rendent la tâche possible (Fortin, Côté et Filion, 2006). L'échantillon a été sélectionné

en raison de la proximité physique de la classe par rapport à la chercheuse et à cause de l'intérêt des acteurs de l'établissement scolaire pour le projet de recherche. De plus, puisque la chercheuse a déjà œuvré dans le milieu, il lui était possible de proposer un dispositif didactique répondant aux exigences et aux contraintes du programme et des enseignants.

La recherche touche deux groupes de la FMS d'une polyvalente de la région administrative de l'Outaouais, soit le groupe A – composé de 11 élèves – et le groupe B – composé de neuf élèves. Cependant, au cours de la recherche, trois élèves ont été retirés de la collecte de données, le premier en raison d'un départ et les deux autres puisqu'ils étaient absents lors des entretiens et de la deuxième collecte de données par questionnaires. Les tableaux suivants présentent brièvement les seize élèves ayant participé à la recherche.

**Tableau 1 : Caractéristiques des élèves du groupe A**

<b>Identifiant n = 8</b>	<b>Âge</b>	<b>Sexe</b>	<b>Niveau de scolarité en français</b>	<b>Nombre d'années en FMS</b>
A-02	15	Masculin	1 <sup>re</sup> secondaire	1 an
A-03	15	Masculin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
A-06	15	Féminin	1 <sup>re</sup> secondaire	1 an
A-07	16	Féminin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
A-08	16	Masculin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
A-09	15	Féminin	1 <sup>re</sup> secondaire	1 an
A-10	15	Masculin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an



A-11	16	Masculin	1 <sup>re</sup> secondaire	1 an
------	----	----------	-------------------------------	------

**Tableau 2 : Caractéristiques des élèves du groupe B**

<b>Identifiant n = 8</b>	<b>Âge</b>	<b>Sexe</b>	<b>Niveau de scolarité en français</b>	<b>Nombre d'années en FMS</b>
B-01	16	Masculin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
B-02	16	Féminin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
B-03	16	Masculin	3 <sup>e</sup> secondaire	2 ans
B-04	19	Masculin	2 <sup>e</sup> secondaire	3 ans
B-05	17	Masculin	3 <sup>e</sup> secondaire	2 ans
B-07	16	Féminin	2 <sup>e</sup> secondaire	1 an
B-08	16	Masculin	1 <sup>re</sup> secondaire	2 ans
B-09	15	Masculin	1 <sup>re</sup> secondaire	1 an

Tous les participants ont des difficultés sur le plan scolaire, ces dernières pouvant être liées autant à un trouble spécifique de l'apprentissage qu'à un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Aucune distinction n'a été faite entre les élèves puisque ce projet de recherche s'intéresse aux élèves du programme FMS au sens large, mais il pourrait être

pertinent de se pencher sur les différents cas, en mettant l'accent notamment sur la motivation des élèves présentant un TSA.

Dans les deux groupes, l'enseignement du français est fait de façon individualisée. Les jeunes progressent à leur rythme dans les différents cahiers d'exercices prévus pour leur niveau. Très peu d'enseignement magistral est fait en classe et, puisque les élèves ne travaillent pas tous au même rythme, il est assez rare que ces derniers prennent part à des projets qui mobilisent toute la classe en même temps. Le choix de l'enseignement individualisé a été fait par les enseignants afin de faciliter le passage entre le secondaire et la formation aux adultes. En effet, les centres de formation des adultes qui desservent cette commission scolaire privilégient l'enseignement individualisé par cahiers.

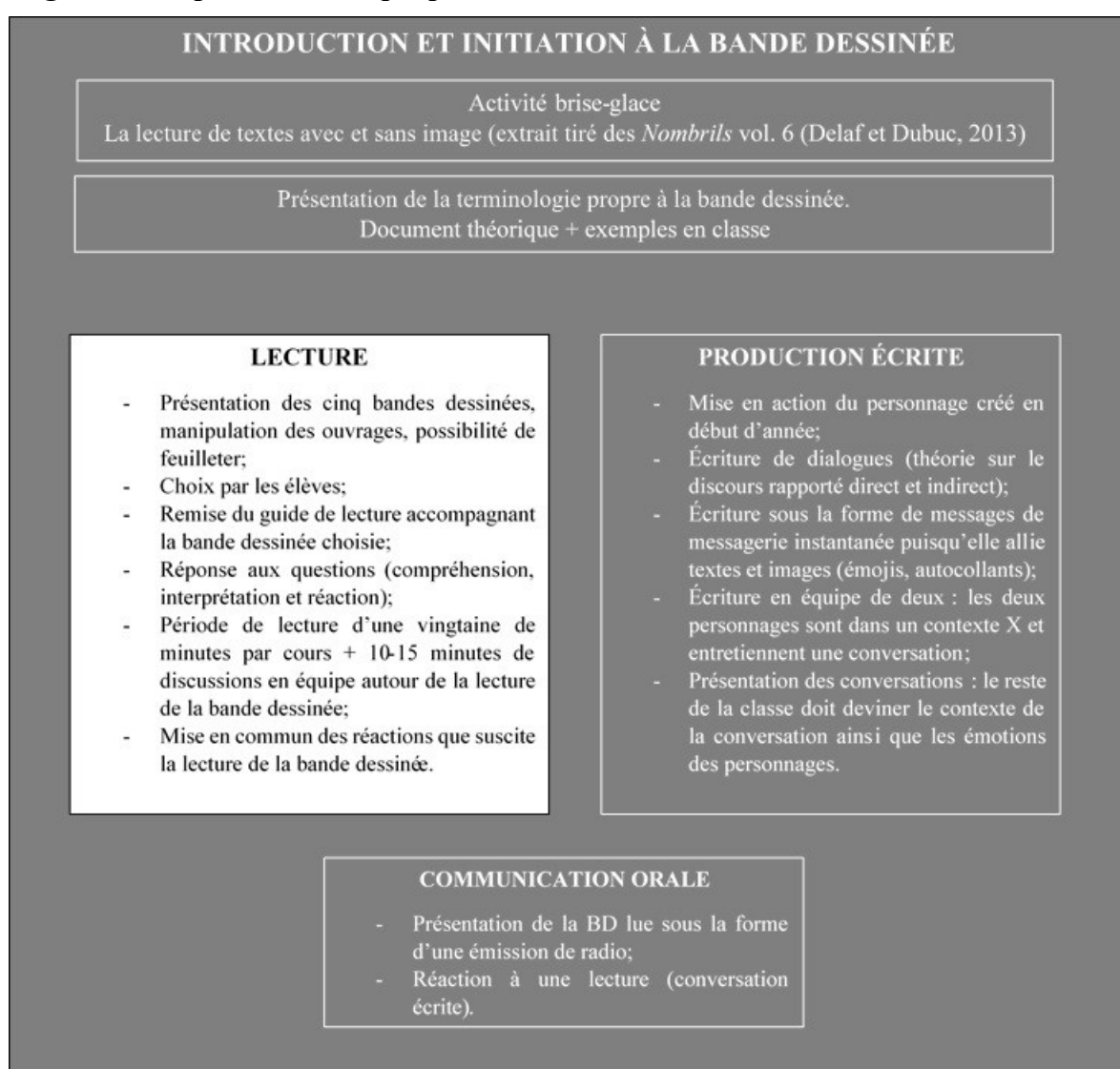
Tous les élèves ont pris part au dispositif didactique portant sur la bande dessinée bâtie afin de mener à bien ce projet. L'enseignement par cahiers a donc été arrêté pour les quelques semaines de la durée du projet. Le dispositif didactique élaboré aborde cependant les notions relatives au texte narratif qui auraient été abordés dans les cahiers. Celui-ci est décrit dans les paragraphes qui suivent.

### **3.3 LE DISPOSITIF DIDACTIQUE PORTANT SUR LA BANDE DESSINÉE**

Il semble important, avant de s'intéresser à la collecte de données, de présenter les différentes étapes du dispositif didactique auquel prendront part les élèves de l'échantillon précédemment décrit. Tel que cela a été présenté dans le chapitre portant sur le cadre théorique, le dispositif a été inspiré par les travaux de Lacelle (2012b, 2014) et de Grégoire (2012). Ce dernier peut être divisé en trois parties distinctes et interreliées : la lecture, la production écrite et la communication orale. Puisque le français est évalué en fonction de trois compétences (MELS, 2006b, 2009), il apparaissait pertinent de les intégrer dans le dispositif. Cela enrichit le travail de la bande dessinée en plus d'en faire un objet scolaire dans la mesure où la bande dessinée permet un travail sur toutes les compétences développées par l'élève dans son cours de français. Les différentes activités choisies pour

ce dispositif intègre des pratiques plus traditionnelles par le travail dans les guides de lecture et des pratiques plus novatrices faisant place à des pratiques multimodales (messagerie instantanée, communication orale sous la forme d'émission de radio préenregistrée). Cependant, dans le cadre de cette recherche, seule la partie concernant les activités de lecture sera analysée. La figure 9 présente les étapes du dispositif didactique imaginé par la chercheuse.

**Figure 9 : Dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée**



Le dispositif débute par une activité de sensibilisation au rôle de l'image dans la lecture de la bande dessinée (et dans toutes les autres formes de lecture) en se faisant présenter les dialogues d'une bande sans image, tout cela tiré du volume 6 des *Nombrils* (Delaf et Dubuc, 2013). Ils doivent deviner l'action qui se déroule en fonction de ce qui est écrit. Les élèves ont par la suite droit à une introduction à la terminologie entourant la bande dessinée. De cette façon, ils sont en mesure d'apprécier l'œuvre littéraire en faisant attention aux éléments qui lui sont propres et d'y faire référence lorsqu'ils sont questionnés à propos de leur lecture.

Après cette courte introduction qui peut s'échelonner sur deux ou trois périodes de 75 minutes, les sujets de la recherche ont à choisir l'œuvre qu'ils liront parmi cinq bandes dessinées : *520 km* (Radiguès, 2012), *Un été en apnée* (Radiguès, 2012), *La petite patrie* (Rocheleau et Grégoire, 2015), *La petite révolution* (Boum, 2012) et *Paul dans le Nord* (Rabagliati, 2015). Il a été convenu de donner des choix de lecture afin entre autres de porter un regard sur l'effet d'un certain contrôle dans le choix de la lecture comme il s'agit d'un aspect de la motivation à lire. Chaque bande dessinée est accompagnée d'un document de questions – guide de lecture (voir annexe I) – que le jeune pourra remplir en classe tout au long de sa lecture. L'enseignant avait la possibilité de faire travailler les jeunes en équipes, mais l'idée n'a pas été retenue par ce dernier. Le document est divisé en deux parties distinctes, soit les questions de compréhension et d'interprétation et les questions de réaction. Le choix du guide de lecture a été fait dans le but de reprendre un fonctionnement similaire à celui du travail dans le cahier. Il était souhaité que l'environnement de la classe demeure sensiblement le même afin de ne pas ajouter d'autres variables qui auraient pu influencer directement ou indirectement la motivation à lire. Les jeunes auront entre 10 et 12 jours pour effectuer le travail à raison d'environ une heure de lecture par jour. Lorsque la lecture et le document seront terminés par tous les élèves, tous seront rencontrés en sous-groupes par la chercheuse afin de discuter de leur expérience.

À la suite de la lecture, l'enseignant poursuit le dispositif avec une activité d'écriture. Les élèves doivent imaginer une conversation qu'auraient des personnages

fictifs dans un contexte donné sous la forme de conversations tenues à travers la messagerie instantanée. Ils peuvent ensuite illustrer ces conversations sous forme de bandes dessinées. Il est aussi prévu que le dispositif didactique se termine par une présentation orale prenant la forme d'une émission radiophonique dans laquelle les élèves discutent de leur appréciation de la bande dessinée à la manière de critiques littéraires. Ces activités ne sont toutefois pas documentées dans ce mémoire. Puisqu'elles ne sont présentées qu'après la collecte de données, ces dernières n'influenceront pas la motivation à lire ou la valeur accordée à la tâche de lecture.

### **3.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES**

Afin d'enrichir l'analyse faite dans le cadre de cette recherche, différents types de données seront recueillis. Pour classer les données, nous ferons appel à la typologie de Van der Maren (2003), qui propose trois catégories, soit les données invoquées, les données suscitées et les données provoquées. La majorité des données recueillies feront partie des deux dernières catégories.

#### **3.4.1 Instruments de collecte de données provoquées**

Dans un premier temps, des données provoquées devaient être recueillies auprès des élèves par l'enseignant grâce à l'observation systématique à l'aide d'une grille. Cette dernière rendait compte des comportements des élèves ainsi que de leur présence en classe pendant la durée du travail sur la bande dessinée. Comme l'enseignant n'a pas rempli la grille, il n'en sera pas question dans les résultats. Certaines données provoquées ont été recueillies à l'aide de quatre questionnaires fermés administrés aux élèves. Ces derniers portent sur la motivation à lire, la valeur accordée à la tâche de lecture, les habitudes de lecture ainsi que l'attitude générale par rapport à la lecture. Les principaux questionnaires utilisés sont les suivants :

- 1) **Questionnaire sur les habitudes de lecture** : Il s'agit d'un questionnaire très général élaboré par la chercheuse. Les participants sont appelés à indiquer les types de lecture qu'ils font et à déterminer le nombre d'heures accordé à la lecture dans

une semaine et à se positionner quant à leur appréciation de la lecture (voir annexe II).

- 2) **Questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture** : Ce questionnaire (voir annexe III) est une reproduction de celui utilisé dans la recherche de Schillings, Dupont et Baye (2013). Les questions 1, 6, 8 et 10 ont été reprises de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) sur l'attitude envers la lecture (2000, 2009).
- 3) **Questionnaire sur la motivation à lire** : Le questionnaire utilisé pour mesurer la motivation à lire des participants est une traduction libre du *Motivation to Read Profile* (MRP) de Pitcher *et al.* (2007) (voir annexe IV). Il explore deux aspects de la motivation à lire, soit la perception de soi comme lecteur et la valeur accordée à la lecture. Les questions portant sur l'intérêt des bibliothèques n'ont pas été conservées puisqu'elles s'appliquaient peu à la présente étude. En effet, il est davantage question de lecture dans le cadre scolaire. La suppression de questions mène à une inégalité entre le nombre de questions portant sur chacun des deux aspects. Ce questionnaire se veut révélateur de la motivation à lire, mais il serait possible de dire que son analyse est limitée. La motivation à lire est un phénomène complexe qui ne se résume pas seulement à la perception de soi comme lecteur et à la valeur accordée à la tâche. Il demeure cependant intéressant puisqu'il permet une autre mesure de la valeur accordée à la tâche en tenant compte d'un aspect important, soit la perception de soi comme lecteur.
- 4) **Questionnaire sur la valeur accordée à la tâche de lecture** : Ce questionnaire reprend les éléments présents dans celui élaboré par Anmarkrud et Bråten (2009) dans le cadre de leur recherche sur la motivation face à la compréhension de lecture. Les questions ont été séparées par la chercheuse en quatre catégories, soit la valeur intrinsèque, la valeur de réalisation, l'utilité de la tâche et le coût perçu (Eccles *et al.*, 1983; Hagemeyer et Murawski, 2014; Schillings, Dupont et Baye, 2013) (voir annexe V). Ce questionnaire compte un nombre différent de questions pour les quatre aspects de la valeur accordée à la tâche. Ainsi, il est important d'analyser chaque sous-aspect séparément en plus des résultats globaux, car l'utilité de la tâche (cinq questions) vaut davantage dans le résultat final que le coût perçu (deux questions).

Tous ces questionnaires ont permis de recueillir des informations sur la motivation à lire des participants dans les deux groupes. Ils ont été distribués un ou deux mois avant l'expérimentation du dispositif didactique. Seuls les questionnaires sur la valeur accordée à la tâche et sur la motivation à lire ont été donnés à la suite de l'expérimentation puisqu'il n'est pas envisagé que l'attitude générale face à la lecture soit modifiée de façon importante sur une si courte période. Les résultats aux questionnaires permettent de poser un certain

regard sur la réalité telle que vécue par les jeunes. Afin de se pencher sur les effets du dispositif sur la motivation à lire dans son acception plus globale, les participants ont pris part à des entretiens semi-dirigés.

### **3.4.2 Instruments de collecte de données suscitées : entretiens semi-dirigés**

Cette recherche fait également appel à des données suscitées, soit des données qui n'existent que dans le cadre de la recherche, mais qui émergent dans un contexte plus près d'un cadre « normal » ou « naturel » (Van der Maren, 2003). Ces données ont été recueillies au cours d'entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves et de l'enseignant participant au projet. Elles permettent de dresser un portrait plus fin des aspects motivationnels touchés par le dispositif didactique en se concentrant sur les représentations et le vécu des élèves.

Afin de clarifier l'apport d'un tel instrument dans le cadre de cette recherche, il apparaît important de définir brièvement ce qu'est l'entretien semi-dirigé. Il s'agit d'une « [...] interaction verbale qui consiste à recueillir de l'information sur les perceptions des répondants » et dont l'ordre des questions n'est pas déterminé à l'avance (Fortin, 2010, p. 445). Quatre entretiens en sous-groupes ont été menés dans le cadre de la recherche, tous d'une durée approximative de 45 minutes. Ils portent entre autres sur les résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche, mais également sur l'impression générale des élèves quant au dispositif et aux effets potentiels sur leur motivation à lire. Tous les participants ont été rencontrés en sous-groupes de quatre. Les questions posées aux participants se subdivisent en catégories, comme cela est présenté dans le tableau 3. Le gabarit d'entretiens décrit plus bas s'inspire de celui utilisé par Richard et Lacelle (2016) dans le cadre d'une étude de cas portant sur les pratiques translittéraciques des jeunes. Ce dernier met de l'avant les principaux aspects abordés et les thèmes sous-jacents dans le cadre des entretiens.

**Tableau 3 : Gabarit pour les entretiens semi-dirigés**

Catégories	Thèmes sous-jacents	Exemples de questions
<b>Valeur accordée à la tâche</b>	Valeur intrinsèque  Valeur de réalisation  Utilité de la tâche  Coût perçu	Avez-vous trouvé la lecture de bandes dessinées intéressante? Pourquoi?  Avais-tu l'impression de comprendre davantage lorsque tu lisais la bd que lorsque tu travailles dans le cahier?  La lecture de bandes dessinées te semblait-elle en lien avec ton cours de français?  Est-ce que c'est plus facile de lire dans le cahier que dans la bande dessinée?
<b>Motivation à lire</b>	Perception de soi comme lecteur Motivation extrinsèque Contrôle/autonomie Motivation accrue ou non et les raisons Intérêt pour la lecture	Est-ce que le fait de choisir ta bande dessinée te donnait le goût de lire davantage?  De façon générale, aimes-tu la lecture?  Les thèmes abordés dans la bande dessinée t'intéressaient-ils? Pourquoi?
<b>Impressions par rapport au dispositif didactique</b>	Améliorations à apporter Bons coups	Qu'as-tu pensé du guide de lecture? Que peut-on modifier pour rendre la lecture plus intéressante?
<b>Bande dessinée et programme de formation</b>	À inclure ou pas? Pourquoi?	Devrait-on inclure la bande dessinée dans les lectures obligatoires?



Afin de recueillir des données sur la motivation des élèves, l'enseignant de français à la FMS devait être rencontré. Pour appuyer ses dires, il devait préalablement faire une observation systématique à l'aide d'une grille élaborée par la chercheuse s'intéressant entre autres à la présence en classe des élèves. Comme l'enseignant n'a pas rempli la grille lors du projet, il n'a pas été possible de faire une collecte de données auprès de lui. Toutefois, l'enseignant a pris part à des discussions informelles qui ont permis de recueillir certaines informations quant à l'investissement des élèves dans le projet.

### **3.5 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE THEMATIQUE**

Afin de porter un regard plus approfondi sur les propos tenus par les participants lors des entretiens semi-dirigés, ces derniers seront étudiés à travers un processus d'analyse. En recherche qualitative, l'analyse est un processus itératif qui se fait en trois étapes : la condensation de données par la réduction ou le codage, la présentation des données et la formulation et la vérification des conclusions (Huberman et Miles, 1991, 1994; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). L'analyse commence en même temps que la collecte de données alors que le chercheur cherche à organiser ses résultats. Le processus d'organisation et de codification est répété jusqu'à ce qu'un ensemble cohérent et représentatif soit créé (Desgagnés, 1994). C'est en suivant ce modèle des flux d'analyse des données qualitatives (Huberman et Miles, 1991) que les informations recueillies dans les entretiens semi-dirigés ont été traitées.

Plus précisément, les données ont été soumises à une analyse thématique. Cette dernière est définie par Paillé et Mucchielli (2012) comme une analyse qui permet de « [...] procéder systématiquement au repérage, au regroupement et [...] à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 232). Il s'agit d'un type d'analyse qui s'intéresse à la « compréhension contextuelle » (Paillé, 1996, p. 190), donc qui est en concordance avec la recherche qualitative et l'étude de cas dans la mesure où elle vise une compréhension de la réalité telle qu'elle est vécue dans son contexte. Il permet d'analyser les propos des

participants en faisant émerger la réalité telle qu'elle a été perçue par ces derniers à travers les thèmes recensés dans le gabarit pour les entretiens semi-dirigés.

L'analyse thématique peut se faire selon deux démarches distinctes, soit en découpant le corpus en unités de signification pour ensuite établir les thèmes, soit en conservant le corpus tel quel et en notant les thèmes prédominants lors de sa lecture (Paillé et Mucchielli, 2012). La deuxième démarche proposée a été privilégiée pour l'analyse des verbatims, car elle permet de mettre en évidence les thèmes récurrents ou non dans les quatre entretiens semi-dirigés. Cette façon de faire facilite également la description et l'analyse des représentations des participants, car elle permet de conserver l'argumentation des sujets telle qu'elle a été formulée. Comme la présente recherche est une étude de cas et souhaite rendre compte des représentations de tous les participants eu égard aux différents thèmes liés à la valeur accordée à la tâche et à la motivation à lire, le choix de la deuxième démarche est apparu plus judicieux.

Ainsi, pour procéder à l'analyse thématique, chaque verbatim a été conservé dans son intégralité. Les propos des participants ont été répartis en fonction des catégories inhérentes à la valeur accordée à la tâche et à la motivation à lire, catégories qui guidaient les questions lors des entretiens. Une fois les propos divisés par thèmes, ils ont été redivisés en sous-thèmes permettant de faire ressortir les représentations positives, négatives et neutres des participants par rapport aux thèmes choisis et recensés dans les verbatims. En procédant de cette façon, il a été possible de se faire une idée générale des impacts du dispositif sur la motivation à lire et sur la valeur accordée à la tâche chez les élèves. Cependant, puisque les questionnaires fermés donnaient des résultats pour chaque élève, il a été convenu qu'il était intéressant de se pencher sur l'impact du dispositif sur chaque individu. Les propos des participants ont ainsi été analysés en relation aux mêmes thèmes et aux mêmes sous-thèmes, mais pour chaque participant, ce qui donnait un portrait des représentations individuelles des sujets. Il a été choisi de présenter les résultats des analyses individuelles puisque ces derniers rendaient compte plus finement des représentations des

participants tout en permettant par la suite une interprétation plus globale de la réalité vécue.

Le choix de l'étude de cas et de l'analyse thématique semble le plus judicieux dans le cadre de cette recherche. Il n'en demeure pas moins que les choix méthodologiques, autant ceux concernant l'approche, les outils ou l'analyse, bien qu'ils soient cohérents avec les objectifs de la recherche, ne sont pas sans faille. C'est dans cette optique que la dernière section de ce chapitre présente les limites inhérentes à la recherche et à la méthodologie.

### **3.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE**

L'une des premières limites de cette recherche serait la taille de l'échantillon, qui comprend 16 participants. Il serait discutable de présenter les résultats obtenus comme généralisables compte tenu de la petite taille de l'échantillon. Cependant, puisqu'il s'agit d'une étude de cas, il était préférable de se concentrer sur des groupes d'élèves plus restreints. De plus, l'approche qualitative privilégiée dans ce projet de recherche ne prétend pas à la généralisation des données, mais plutôt à une représentation fidèle des groupes touchés par l'étude dans le but *ultime* de transférer les résultats obtenus vers d'autres contextes (Fortin, 2010). Puisque l'étude de cas permet de faire l'étude de la réalité dans un contexte réel (Cohen, Manion et Morrison, 2000), les résultats présentés sont un reflet fidèle de la réalité étudiée, mais ces derniers demeurent insuffisants pour procéder à une généralisation.

Ensuite, les résultats de la recherche sont le reflet des représentations des participants tels qu'ils ont souhaité les divulguer. En effet, les questionnaires et les entretiens ne rendent compte que de ce que les élèves ont voulu communiquer, et il n'est pas toujours possible de savoir si les jeunes ont fait l'exercice sérieusement ou avec l'intention de donner les *bonnes* réponses. Dans le cadre de la recherche, certains ont mentionné n'avoir pas nécessairement pris les questionnaires très au sérieux ou y avoir répondu rapidement. Ainsi, les informations recueillies à l'aide des questionnaires ne sont

pas invalides, mais elles doivent être interprétées en gardant à l'esprit le fait qu'elles ne sont peut-être pas le reflet fidèle de la réalité de tous les participants.

Il faut également souligner que l'analyse des résultats est soumise à l'œil de la chercheuse et à sa subjectivité. Afin de pallier cette limite, différents instruments de collecte de données ont été utilisés. Ces instruments ne sont toutefois pas parfaits. Les questionnaires fermés ne permettent pas de nuancer le propos du participant. Les questionnaires, dont les questions sont souvent séparées en fonction de sous-catégories, ne comportent pas toujours le même nombre de questions pour tous les aspects qu'ils traitent. Cela influence le résultat global et sa fluctuation au premier et au deuxième temps. Les entretiens semi-dirigés demandent beaucoup de temps, et leur analyse est soumise à nouveau à l'œil de la chercheuse. C'est dans cette optique qu'il aurait pu être intéressant d'aller chercher des données formelles tirées des observations de l'enseignant. Ses représentations auraient pu enrichir et nuancer le portrait dressé par la chercheuse.

Le fait de travailler avec un tiers, soit l'enseignant de français des deux groupes d'élèves, constitue également une limite de la recherche. Bien que l'enseignant ait fait preuve d'un grand enthousiasme tout au long du processus, il n'en demeure pas moins que la vision de ce dernier et celle de la chercheuse n'étaient pas toujours compatibles. Ainsi, bien qu'il était souhaité que les jeunes puissent discuter en équipe de leur lecture, cela n'a pas été fait par l'enseignant, qui préférait un travail individuel. Le document de questions devait être rempli lors de la lecture, mais il n'a été remis aux élèves que lorsqu'elle était terminée. La tâche de lecture est ainsi devenue plus complexe que le travail dans le cahier alors que les jeunes ont accès aux questions en tout temps. Finalement, l'enseignant a éliminé une des bandes dessinées des choix proposés sans consulter la chercheuse au préalable puisqu'il jugeait qu'elle ne contenait pas suffisamment de texte. Ce genre de propos pouvait influencer la façon dont les jeunes voyaient ce projet en considérant qu'une bande dessinée contenant moins de texte est une lecture moins valable qu'une autre. Il serait souhaitable, pour la poursuite de la réflexion sur les effets de la lecture de la bande dessinée sur la motivation à lire, de retravailler le dispositif didactique en tenant compte des

points à améliorer et de discuter avec l'enseignant en place. Il est aussi possible de constater que, avant d'amorcer le travail de la bande dessinée avec un enseignant ou un tiers, il est important d'adresser les différents préjugés ou préconceptions de part et d'autre. De cette façon, le message transmis aux élèves aurait pu être plus neutre et n'aurait pas pu venir teinter les représentations des sujets ou leur vision de la lecture à faire.

Cet aperçu des limites de la recherche du point de vue méthodologique termine le troisième chapitre de ce mémoire. Le prochain chapitre porte sur la présentation des résultats obtenus lors de l'administration des questionnaires ainsi que sur l'analyse thématique faite à la suite des entretiens semi-dirigés.

### **3.7 SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE**

Afin de répondre à la question de recherche définie dans le premier chapitre, un objectif général et des objectifs spécifiques de recherche ont été élaborés. C'est pour atteindre ces objectifs que les choix méthodologiques présentés dans ce chapitre ont été faits. Le tableau 4 se veut une synthèse de la méthodologie en faisant référence aux objectifs de la recherche. Cette synthèse conclut le chapitre sur la méthodologie.

**Tableau 4 : Synthèse de la méthodologie**

<b>Objectif spécifique a :</b> Décrire et analyser les représentations des lecteurs non experts qui sont associées à la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles et celles associées à la valeur accordée à la tâche de lecture de bandes dessinées.		
<b>Opérations</b>	<b>Instrumentation</b>	<b>Participants</b>
Mise à l'essai du dispositif didactique – volet lecture	Questionnaires sur la valeur accordée à la tâche de lecture (t1 et t2)	Groupe A Groupe B Enseignant
	Entretiens semi-dirigés (n = 4)	Groupe A (deux sous-groupes de quatre élèves) Groupe B (deux sous-groupes de quatre élèves) Chercheur
<b>Objectif spécifique b :</b> Décrire et analyser l'impact d'autres composantes comme l'effet de nouveauté, le choix de la lecture, les thèmes abordés dans la bande dessinée et la perception de soi comme lecteur sur la motivation à lire des lecteurs non experts.		
<b>Opérations</b>	<b>Instrumentation</b>	
Mise à l'essai du dispositif didactique – volet lecture	Questionnaire sur les habitudes de lecture	Groupe A Groupe B Enseignant
	Questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture	Groupe A Groupe B Enseignant
	Questionnaires sur la motivation à lire (t1, t2)	Groupe A Groupe B

		Enseignant
	Entretiens semi-dirigés (n = 4)	Groupe A (deux sous- groupes de quatre élèves)  Groupe B (deux sous- groupes de quatre élèves)  Chercheur
<b>Analyse des données</b>		
<p><b>Questionnaires temps 1 et temps 2 :</b> Comparaison des résultats obtenus au temps 1 et au temps 2 afin d'établir si le dispositif didactique tel que vécu par les jeunes a eu un impact positif ou négatif sur les données mesurées (motivation à lire et valeur accordée à la tâche).</p> <p><b>Entretiens semi-dirigés :</b> Analyse thématique en fonction des propos des élèves par rapport aux différentes composantes de la valeur accordée à la tâche (valeur intrinsèque, valeur de réalisation, utilité de la tâche et coût perçu) et de la motivation à lire (contrôle/autonomie, perception de soi comme lecteur, but de lecture et caractère intrinsèque et extrinsèque de la motivation).</p>		





## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

*Hier, j'étais un chien. Aujourd'hui, je suis un  
chien. Demain, je serai probablement  
toujours un chien. Bon sang ! Il est  
vraiment difficile d'obtenir  
de l'avancement !*

Charles Monroe Schulz, *Peanuts*

Le présent chapitre porte sur la présentation des résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche. Les résultats ont été recueillis avant et après l'expérimentation du dispositif didactique créé pour ce projet de recherche. Les premiers résultats obtenus grâce aux questionnaires sont présentés sous forme de tableaux qui sont explicités par la suite. Ces résultats et ceux tirés de l'analyse thématique des verbatims permettent de poser un regard plus approfondi sur la représentation de la motivation à lire des élèves. C'est ce qui constitue la deuxième partie de la présentation des résultats.

#### **4.1 RÉSULTATS TIRÉS DES QUESTIONNAIRES ADMINISTRÉS AUX PARTICIPANTS**

Les deux premiers questionnaires, soit celui sur les habitudes de lecture et celui sur l'attitude par rapport à la lecture, visent à renseigner sur l'idée que les participants se font de la lecture et sur leurs pratiques en tant que lecteurs. Il semble nécessaire de s'interroger sur ces points avant de s'intéresser à la motivation, car ces derniers peuvent influencer la motivation à lire d'une personne (Schillings, 2013). Bref, ils ont permis à la chercheuse de recueillir des données sur les participants avant de les questionner directement sur leur

motivation à lire. Les paragraphes suivants présentent les données obtenues après l'administration des deux premiers questionnaires.

#### **4.1.1 Questionnaire sur la valeur accordée à la tâche**

Comme l'ont montré les chapitres sur la problématique et le cadre théorique, la valeur accordée à la tâche est une composante de la motivation sociale qui se retrouve dans la motivation à lire. Afin d'obtenir des données descriptives à ce propos, la chercheuse a demandé aux participants de répondre à un questionnaire portant sur la valeur accordée à la tâche de lecture.

##### ***4.1.1.1 Résultats obtenus au temps 1***

Les 16 participants ont répondu à un questionnaire portant sur la valeur accordée à la tâche de lecture (annexe V) au mois de septembre, soit quelques semaines après le début des classes. Le questionnaire porte sur la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles. Les questions sont séparées en fonction des composantes de la valeur accordée à la tâche, soit la valeur intrinsèque, la valeur de réalisation, l'utilité de la tâche et le coût perçu. Les sujets ont répondu à ce questionnaire dans le cadre de leur cours de français en avant-midi. La chercheuse n'était pas présente lors de l'administration de ce questionnaire pour ne pas que les élèves associent le projet à une tierce personne, donc tentent de répondre ce que cette personne souhaite obtenir comme réponses. Ce questionnaire apporte des éléments de réponse à la question de recherche et permet d'obtenir de l'information liée à l'objectif spécifique de recherche portant sur les différences entre les représentations des élèves quant à la valeur accordée aux différentes tâches de lecture. Ce questionnaire permet de recueillir des informations sur les représentations des élèves quant aux tâches de lecture plus traditionnelles. Les tableaux 5 et 6 présentent les données recueillies. Entre parenthèses, les résultats ont été transposés en pourcentage pour une lecture simplifiée. Il est à noter, pour bien comprendre les résultats, que plus le score pour le coût perçu est élevé, moins le participant juge que la tâche lui demande d'efforts.

**Tableau 5 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe A (temps 1)**

Identifiant	Valeur intrinsèque sur 12 points	Valeur de réalisation sur 8 points	Utilité de la tâche sur 20 points	Coût perçu sur 8 points	Résultat total sur 48 points
A-02	3 (25 %)	4 (50 %)	6 (30 %)	3 (37,5 %)	16 (33,3 %)
A-03	6 (50 %)	7 (87,5 %)	9 (45 %)	6 (75 %)	28 (58,3 %)
A-06	7 (58,3 %)	4 (50 %)	6 (30 %)	3 (37,5 %)	20 (41,7 %)
A-07	7 (58,3 %)	8 (100 %)	17 (85 %)	5 (62,5 %)	37 (77,1 %)
A-08	4 (33,3 %)	5 (62,5 %)	2 (10 %)	6 (75 %)	17 (35,4 %)
A-09	5 (41,7 %)	5 (62,5 %)	2 (10 %)	5 (62,5 %)	17 (35,4 %)
A-10	2 (16,7 %)	2 (25 %)	8 (40 %)	1 (12,5 %)	13 (27,1 %)
A-11	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (50 %)	4 (8,3 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>4,25 (35,4 %)</b>	<b>4,375 (54,7 %)</b>	<b>6,25 (31,2 %)</b>	<b>4,125 (51,6 %)</b>	<b>19 (39,6 %)</b>

Si on se concentre sur la moyenne des résultats totaux, on observe que les participants du groupe A semblent accorder très peu de valeur aux tâches de lecture proposées dans le cadre de leur cours de français avec une moyenne de 19 points (39,6 %). Il est possible de remarquer une différence très importante entre les extrêmes. Il y a une différence de 33 points (68,8 %) entre le plus bas résultat obtenu par A-011 avec 4 points (8,3 %) et le plus haut, celui d'A-07 avec 37 points (77,1 %).

Comme l'a mis en évidence le cadre théorique, la valeur accordée à la tâche dépend de quatre facteurs, soit la valeur intrinsèque (la valeur donnée par la personne), la valeur de réalisation (ce que la tâche lui permet d'accomplir), l'utilité de la tâche (comment cette tâche pourra influencer la poursuite des études ou la vie sur le marché du travail) et le coût perçu (l'effort que la personne a l'impression de fournir pour mener à bien une tâche). La valeur accordée à la tâche a donc été séparée en quatre catégories distinctes : 1) la valeur intrinsèque, 2) la valeur de réalisation, 3) l'utilité de la tâche et 4) le coût perçu. Il est possible d'observer que les deuxième (54,7 %) et quatrième (51,6 %) catégories ont des moyennes supérieures à la première (35,4 %) et à la troisième (31,2 %). Toutes les moyennes obtenues sont inférieures à 60 %.

**Tableau 6 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe B (temps 1)**

Identifiant	Valeur intrinsèque sur 12 points	Valeur de réalisation sur 8 points	Utilité de la tâche sur 20 points	Coût perçu sur 8 points	Résultat total sur 48 points
<b>B-01</b>	9 (75 %)	4 (50 %)	20 (100 %)	5 (62,5 %)	28 (58,3 %)
<b>B-02</b>	3 (25 %)	5 (62,5 %)	9 (45 %)	2 (25 %)	19 (39,6 %)
<b>B-03</b>	7 (58,3 %)	4 (50 %)	11 (55 %)	6 (75 %)	28 (58,3 %)
<b>B-04</b>	9 (75 %)	4 (50 %)	9 (45 %)	7 (87,5 %)	29 (60,4 %)
<b>B-05</b>	7 (58,3 %)	8 (100 %)	17 (85 %)	6 (75 %)	<b>38</b> <b>(79,2 %)</b>
<b>B-07</b>	4 (33,3 %)	3 (37,5 %)	14 (70 %)	8 (100 %)	29 (60,4 %)
<b>B-08</b>	3 (25 %)	4 (50 %)	14 (70 %)	0 (0 %)	21 (43,8 %)
<b>B-09</b>	4 (33,3 %)	3 (37,5 %)	7 (35 %)	4 (50 %)	<b>18</b> <b>(37,5 %)</b>
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>5,75</b> <b>(47,9 %)</b>	<b>4,375</b> <b>(54,7 %)</b>	<b>12,625</b> <b>(63,1 %)</b>	<b>4,75</b> <b>(59,5 %)</b>	<b>26,25</b> <b>(54,7 %)</b>

Les élèves du groupe B ont obtenu une moyenne de 26,25 points (54,7 %) pour les résultats totaux. La valeur accordée aux tâches de lecture réalisées en classe serait donc faible. L'écart entre les extrêmes est assez grand. Il y a une différence de 20 points (41,7 points de pourcentage) entre les résultats de B-05 et B-09.

La plus faible moyenne est celle de la valeur intrinsèque avec 47,9 %. Les trois autres catégories ont des moyennes supérieures à 50 % avec 54,7 % pour la valeur de réalisation, 63,1 % pour l'utilité de la tâche et 59,5 % pour le coût perçu.

En comparant les résultats obtenus par le groupe A et le groupe B, on remarque que le deuxième groupe semble accorder une valeur plus grande aux tâches de lecture. De façon générale, les moyennes sont supérieures pour le deuxième groupe, surtout en ce qui a trait à l'utilité de la tâche. Le groupe B a une moyenne supérieure de 31,9 points de pourcentage à celle du groupe A. Ce n'est néanmoins pas le cas pour la valeur de réalisation. Effectivement, les deux groupes ont obtenu exactement la même moyenne de 54,7 %.

La différence entre les extrêmes de chaque groupe est comparable, soit 19 et 20 points. Cependant, si les résultats les plus hauts sont assez proches, 77,1 % pour le groupe A et 79,2 % pour le groupe B, 29,2 points de pourcentage séparent les scores les plus bas (A : 8,3 %/ B : 37,5 %). Dans le groupe A, l'élève qui accordait la plus faible valeur aux tâches de lecture est celui qui a obtenu le plus faible résultat dans toutes les catégories, ce qui n'est pas le cas dans le groupe B.

#### ***4.1.1.2 Résultats obtenus au temps 2***

Les participants à la recherche ont répondu une deuxième fois à un questionnaire portant sur la valeur accordée à la tâche de lecture, mais qui cette fois-ci s'intéressait davantage à la lecture de la bande dessinée (annexe V). Les questions portaient sur les quatre composantes de la valeur accordée à la tâche. Ce questionnaire a été remis aux participants à la mi-décembre après la lecture de la bande dessinée et le travail des guides de lecture, donc après l'expérimentation d'une partie du dispositif didactique. Le groupe A a répondu aux questionnaires en avant-midi alors que le groupe B y a répondu en début

d'après-midi. Les deux groupes ont répondu aux questionnaires dans le cadre de leur cours de français. Les résultats à ce questionnaire permettent de recueillir des données pour la description et l'analyse des représentations qu'ont les sujets de la valeur accordée à la tâche de lecture de bandes dessinées. Les tableaux 6 et 7 illustrent les résultats obtenus à la suite de l'administration du questionnaire. Chaque résultat a été exprimé en pourcentage pour une meilleure compréhension.

**Tableau 7 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche –  
Groupe A (temps 2)**

<b>Identifiant</b>	<b>Valeur intrinsèque sur 12 points</b>	<b>Valeur de réalisation sur 8 points</b>	<b>Utilité de la tâche sur 20 points</b>	<b>Coût perçu sur 8 points</b>	<b>Résultat total sur 48 points</b>
<b>A-02</b>	1 (8,3 %)	4 (50 %)	3 (15 %)	5 (62,5 %)	13 (27,1 %)
<b>A-03</b>	8 (66,7 %)	3 (37,5 %)	6 (30 %)	8 (100 %)	25 (52,1 %)
<b>A-06</b>	7 (58,3 %)	4 (50 %)	8 (40 %)	7 (87,5 %)	26 <b>(54,2 %)</b>
<b>A-07</b>	9 (75 %)	6 (75 %)	15 (75 %)	6 (75 %)	36 (75 %)
<b>A-08</b>	6 (50 %)	2 (25 %)	3 (15 %)	8 (100 %)	19 (39,6 %)
<b>A-09</b>	7 (58,3 %)	0 (0 %)	7 (35 %)	8 (100 %)	22 (45,8 %)
<b>A-10</b>	5 (41,7 %)	0 (0 %)	8 (40 %)	6 (75 %)	19 (39,6 %)
<b>A-11</b>	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	<b>0 (0 %)</b>
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>5,375 (44,8 %)</b>	<b>2,375 (29,7 %)</b>	<b>6,25 (31,3 %)</b>	<b>6 (75 %)</b>	<b>20 (41,7 %)</b>



En prenant connaissance de la moyenne des résultats totaux, on constate que la valeur accordée à la tâche de lecture de la bande dessinée est assez faible (41,7 %). L'écart entre les extrêmes est important (54,2 points de pourcentage), le plus faible résultat étant 0 % (A-011) et le plus haut 54,2 % (A-06).

Les moyennes obtenues pour chaque catégorie – la valeur intrinsèque, la valeur de réalisation, l'utilité de la tâche et le coût perçu – sont assez inégales. La plus basse est celle de la valeur de réalisation avec 29,7 %, suivie par l'utilité de la tâche avec 31,3 %, puis par la valeur intrinsèque avec 44,8 %. La plus haute moyenne (75 %) est celle associée au coût perçu de la tâche. Il y a un écart de 45,3 points de pourcentage entre la plus forte moyenne et la plus faible.

**Tableau 8 : Résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche – Groupe B (temps 2)**

Identifiant	Valeur intrinsèque sur 12 points	Valeur de réalisation sur 8 points	Utilité de la tâche sur 20 points	Coût perçu sur 8 points	Résultat total sur 48 points
<b>B-01</b>	7 (58,3 %)	2 (25 %)	5 (25 %)	7 (87,5 %)	21 (43,8 %)
<b>B-02</b>	3 (25 %)	1 (12,5 %)	5 (25 %)	6 (75 %)	<b>15 (31,3 %)</b>
<b>B-03</b>	8 (66,7 %)	7 (87,5 %)	5 (25 %)	8 (100 %)	28 (58,3 %)
<b>B-04</b>	9 (75 %)	7 (87,5 %)	12 (60 %)	8 (100 %)	36 (75 %)
<b>B-05</b>	7 (58,3 %)	8 (100 %)	17 (85 %)	6 (75 %)	<b>38 (79,2 %)</b>
<b>B-07</b>	10 (83,3 %)	4 (50 %)	6 (30 %)	8 (100 %)	28 (58,3 %)
<b>B-08</b>	11 (91,7 %)	3 (37,5 %)	7 (35 %)	8 (100 %)	29 (60,4 %)
<b>B-09</b>	6 (50 %)	2 (25 %)	11 (55 %)	5 (62,5 %)	24 (50 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>7,625 (63,5 %)</b>	<b>4,25 (53,1 %)</b>	<b>8,5 (42,5 %)</b>	<b>7 (87,5 %)</b>	<b>27,375 (57 %)</b>

Le groupe B accorde, en fonction des résultats obtenus, une faible valeur à la tâche de lecture de la bande dessinée avec une moyenne des résultats totaux de 57 %. L'écart entre les extrêmes est assez important (47,9 points de pourcentage), la plus faible donnée étant de 15 points (31,3 %) et la plus haute de 38 points (79,2 %).

Les moyennes obtenues pour les quatre catégories sont assez différentes. La moyenne la plus faible est celle de l'utilité de la tâche (42,5 %). Viennent ensuite la valeur de réalisation (42,5 %), la valeur intrinsèque (63,5 %), puis le coût perçu (87,5 %). Il y a une différence de 45 points de pourcentage entre la moyenne la plus basse et la plus élevée.

En comparant les résultats obtenus par les deux groupes, on peut arriver au même constat qu'au temps 1 : les élèves du groupe B accordent une plus grande valeur à la tâche de lecture que les élèves du groupe A puisqu'ils ont une moyenne des résultats totaux supérieure de 15,3 points de pourcentage.

Pour les deux groupes, la catégorie ayant la moyenne la plus élevée est le coût perçu. La moyenne la plus basse est cependant différente : il s'agit pour le groupe A de la valeur de réalisation et, pour le groupe B de l'utilité de la tâche. Il est possible de remarquer que toutes les moyennes du groupe A sont inférieures à celles du groupe B.

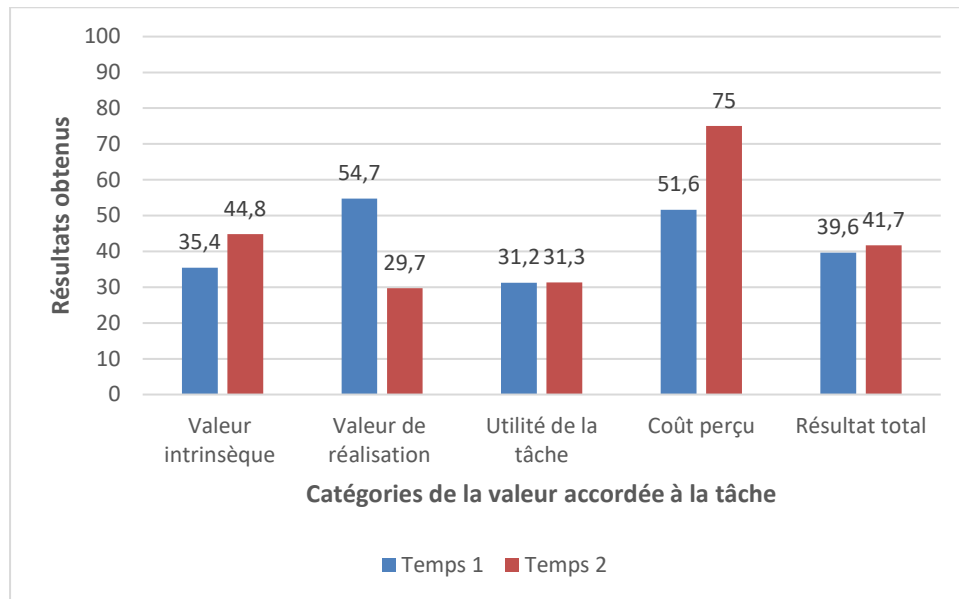
L'écart entre les extrêmes est important dans les deux groupes. On remarque cependant que les extrêmes du groupe A – 0 % et 54,2 % sont inférieurs à ceux du groupe B – 31,3 % et 79,2 %.

#### ***4.1.1.3 Comparaison entre les résultats du temps 1 et du temps 2***

Un des objectifs de la recherche étant de décrire de quelle manière la valeur accordée à la tâche peut modifier la représentation qu'ont les jeunes de leur motivation à lire, il apparaît primordial de jeter un premier regard sur les différences entre les résultats obtenus lors de la première administration du questionnaire et la deuxième.

L'histogramme suivant illustre les moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A aux questionnaires portant sur la valeur accordée à la tâche.

**Figure 10 : Comparaison des moyennes du groupe A pour la valeur accordée à la tâche**



Pour le groupe A, on remarque que les moyennes de toutes les catégories ont changé. La moyenne obtenue pour la valeur intrinsèque a augmenté de 9,4 points (t1 : 35,4 %/ t2 : 44,8 %). Les résultats de quatre élèves ont augmenté, deux élèves ont obtenu le même et les deux derniers ont diminué.

Ensuite, la moyenne pour la valeur de réalisation a diminué de façon importante, soit de 25 points de pourcentage (t1 : 54,7 %/ t2 : 29,7 %). Cinq participants ont des résultats moindres au deuxième temps et les trois autres sont restés les mêmes. Ainsi, aucun élève n'aurait accordé une valeur de réalisation plus grande à la lecture de la bande dessinée.

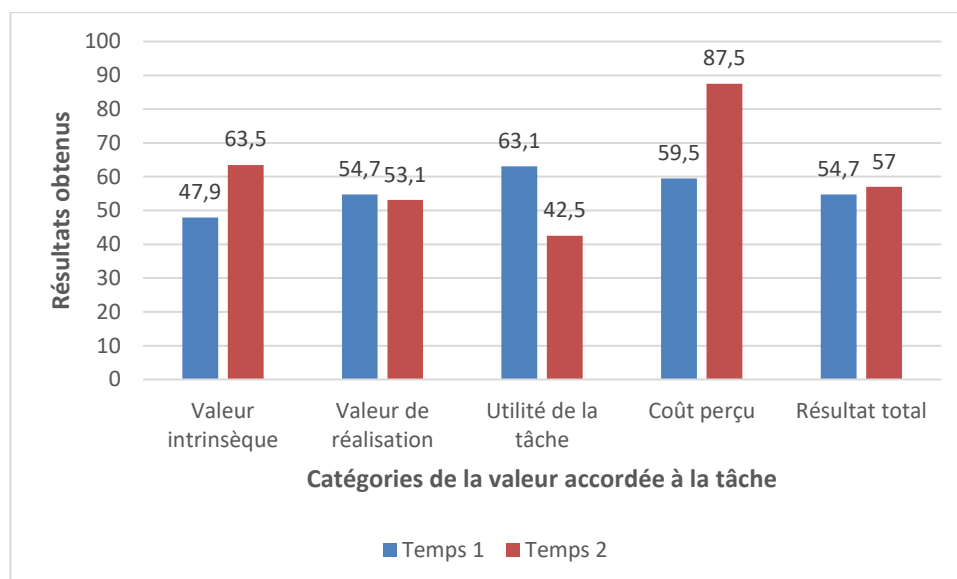
C'est pour l'utilité de la tâche que l'on observe la plus petite différence entre les moyennes. La moyenne au deuxième temps est supérieure de 0,1 point de pourcentage à celle au premier temps (t1 : 31,2 %/ t2 : 31,3 %). Trois élèves ont eu des résultats plus bas, trois élèves en ont eu un plus haut et les deux autres ont conservé le même. Les tâches accomplies dans le cahier seraient donc aussi utiles que la lecture de bandes dessinées.

La quatrième catégorie, le coût perçu, est la moyenne qui a augmenté le plus entre la première et la deuxième administration du questionnaire. En effet, 23,4 points de pourcentage séparent la moyenne du premier et du deuxième temps (t1 : 51,6 %/ t2 : 75 %). Sept participants sur huit ont obtenu des résultats supérieurs et un a eu un résultat inférieur. On pourrait ainsi penser que les élèves du groupe A ont trouvé la lecture de la bande dessinée moins difficile ou moins coûteuse sur le plan de l'effort que les lectures dans leurs cahiers.

Pour ce qui est de la moyenne des résultats totaux, on remarque une très légère différence de 2,1 points de pourcentage (t1 : 39,6 %/ t2 : 41,7 %). Celle-ci reflète le fait que la moitié des participants du groupe ont obtenu des résultats plus élevés et l'autre moitié des résultats plus faibles. A-06 et A-10 ont la plus grande amélioration avec 12,5 points de pourcentage de plus pour la deuxième mesure. A-11 a la plus forte baisse avec 8,4 points de pourcentage de moins au deuxième temps.

Il est également possible de faire ressortir des éléments intéressants dans la comparaison des moyennes obtenues par le groupe B. La figure 11 illustre cette dernière.

**Figure 11 : Comparaison des moyennes du groupe B pour la valeur accordée à la tâche**



Dans le groupe B, il est possible de constater que les moyennes sont différentes pour toutes les catégories. La moyenne pour la valeur intrinsèque a augmenté de 15,6 points de pourcentage (t1 : 47,9 %/ t2 : 63,5 %). Un élève a obtenu un résultat plus bas, trois ont eu le même et quatre ont eu un résultat supérieur au deuxième temps. On remarque ainsi que la moitié des participants trouvent plus intéressante la lecture de la bande dessinée.

Pour la deuxième catégorie, la valeur de réalisation, on observe une légère baisse de 1,6 point de pourcentage (t1 : 54,7 %/ t2 : 53,1 %). Un participant a obtenu le même résultat au premier et au deuxième temps, trois l'ont augmenté et quatre ont un résultat inférieur. Il serait possible de penser que la moitié des élèves du groupe B accordent moins de valeur à la réalisation de la lecture de la bande dessinée.

L'utilité de la tâche est la catégorie qui a connu la baisse la plus importante, soit une baisse de 20,6 points de pourcentage (t1 : 63,1 %/ t2 : 42,5 %). Cinq élèves sur les huit ont obtenu un résultat plus bas au deuxième temps et trois élèves en ont eu un plus haut ce qui mène au constat que les participants trouveraient la lecture de la bande dessinée moins utile que les lectures faites dans les cahiers.

Comme pour le groupe A, le coût perçu est la catégorie pour laquelle la différence positive entre les deux moyennes est la plus grande. En effet, au deuxième temps, la moyenne est de 87,5 %, soit 28 points de pourcentage de plus qu'au premier temps (59,5 %). Sept élèves sur huit ont obtenu un résultat plus élevé à la deuxième administration du questionnaire et un a conservé le même. Il semblerait juste d'affirmer que les jeunes du groupe A ont l'impression que la lecture de la bande dessinée est moins coûteuse en termes d'efforts.

Ensuite, la moyenne des résultats totaux est elle aussi différente entre le premier et le deuxième temps. Au mois de décembre, elle était de 2,3 points de pourcentage supérieure au mois de septembre (t1 : 54,7 %/ t2 : 57 %). Cela résulte du fait que trois élèves ont obtenu des résultats inférieurs, deux élèves ont obtenu le même et les trois élèves restants

ont augmenté leur résultat. La plus grande augmentation est attribuable à B-08 avec 16,6 points de pourcentage de plus au deuxième temps. La baisse la plus importante est celle de B-01 avec 14,5 points de pourcentage de moins. Compte tenu de ces résultats, il semblerait que les élèves du groupe B voient peu de différence entre la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles et à la lecture de la bande dessinée. Il serait possible également d'affirmer que le dispositif didactique créé dans le cadre de ce projet a influencé positivement de façon très minime la valeur accordée à la tâche de lecture. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la partie du dispositif abordant la lecture est insuffisante pour avoir un impact sur les représentations de la valeur accordée à la tâche. Une expérimentation complète du dispositif pourrait modifier les résultats obtenus à ces questionnaires.

#### **4.1.2 Questionnaire sur les habitudes de lecture**

Ce questionnaire a été donné aux élèves afin d'établir leurs habitudes de lecture, notamment pour déterminer si les participants lisaient de la bande dessinée, donc si cela pouvait influencer leur motivation à en lire à l'école. Il était également souhaité que ce dernier offre des précisions sur le genre de lecteurs dans chaque groupe en questionnant les élèves sur le temps qu'ils accordent à la lecture pendant une semaine et sur leur appréciation de la lecture. Ces informations sont intéressantes pour la description des effets des différentes composantes de la motivation à lire sur cette dernière. Le questionnaire a été distribué au mois de septembre, quelques semaines après le début des classes. Les jeunes l'ont rempli dans le cadre de leur cours de français à la deuxième période de la journée. La chercheuse n'était pas présente lors de l'administration du questionnaire afin que les jeunes n'associent pas le travail à une personne extérieure. Les tableaux 3 et 4 font état des réponses données par les jeunes au questionnaire sur les habitudes de lecture (annexe II).

**Tableau 9 : Résultats au questionnaire sur les habitudes de lecture – Groupe A**

<b>Identifiant n = 8</b>	<b>Nombre d'heures de lecture par semaine</b>	<b>Lectures appréciées</b>	<b>Appréciation de la lecture (oui/non)</b>	<b>Pourquoi?</b>
<b>A-02</b>	70 h	Textos	Oui	Juste pour aller sur mon Facebook et texter.
<b>A-03</b>	2 h	Textos Encyclopédies Bandes dessinées Courriel Journaux Livres d'énigmes Revue Site Web Albums	Non	Je n'aime pas les livres sans image.
<b>A-06</b>	90 h	Textos Courriel Journaux Site Web Albums	Oui	Parce que j'aime aller sur Facebook et autres, mais pas lire un livre.
<b>A-07</b>	90 h	Romans d'aventure Bandes dessinées Journaux Revue	Oui	Oui, parce que je passe beaucoup de temps sur mon cell avec les textes.
<b>A-08</b>	90 h	Textos	Oui	Parce que je passe beaucoup de temps sur mon cell.
<b>A-09</b>	90 h	Textos Courriel Journaux Revue Site Web Albums	Oui	Ça dépend quoi. J'aime lire quand je suis accrochée à un livre ou dans l'autobus, sinon je n'aime pas.



		Facebook		
<b>A-10</b>	105 h	Encyclopédies Courriel Site Web Jeux vidéo	Non	Parce que c'est long lire des livres. Aucune motivation.
<b>A-11</b>	0 h	Rien	Non	Parce que.

**Tableau 10 : Résultats au questionnaire sur les habitudes de lecture – Groupe B**

<b>Identifiant n = 8</b>	<b>Nombre d'heures de lecture par semaine</b>	<b>Lectures appréciées</b>	<b>Appréciation de la lecture (oui/non)</b>	<b>Pourquoi?</b>
<b>B-01</b>	25 h	Romans d'aventure Textos Encyclopédies Courriel Journaux Site Web Plan mécanique	Oui	Oui, mais j'aime lire si j'ai besoin de lire, mais sans ça ce n'est pas un passe-temps.
<b>B-02</b>	91 h	Encyclopédies Journaux Mangas Revue Site Web	Oui	Parce que quand je n'ai rien d'autre à faire, il y a toujours la lecture de disponible et je peux aussi apprendre des choses.
<b>B-03</b>	35 h	Romans d'aventure Romans fantastiques Encyclopédies	Oui	Oui, j'aime la lecture parce que j'apprends beaucoup de choses et je découvre de nouvelles séries que je vais lire plus tard.
<b>B-04</b>	Environ 1 h	Encyclopédies Bandes dessinées Courriel Journaux	Oui	Parce que quelques lectures peuvent être des histoires créatives en utilisant l'imagination ou peuvent être des

		Site Web		instructions que nous n'avons pas vues.
<b>B-05</b>	21 h	Romans d'aventure Textos Romans fantastiques Bandes dessinées Journaux Mangas Poèmes Site Web	Oui	Oui, car la lecture est un moyen facile pour enrichir ses connaissances.
<b>B-07</b>	Environ 4 h	Romans d'aventure Textos Bandes dessinées Mangas Site Web Horreur	Oui	Si seulement c'est intéressant, sinon je ne lis pas.
<b>B-08</b>	50 h	Textos Bandes dessinées Courriel Journaux Site Web	Oui	Car c'est calme de lire.
<b>B-09</b>	14 h	Textos Journaux Revue Site Web	Non	Parce que ça ne m'intéresse pas.

La première observation qu'il est possible de faire concerne le nombre d'heures accordées à la lecture pendant une semaine. Celui-ci est variable, surtout en fonction du temps que les jeunes passent sur les réseaux sociaux ou sur leur téléphone. Ce nombre d'heures ne dépend pas toujours de l'appréciation que le jeune a de la lecture. C'est surtout

le cas dans le groupe A où certains jeunes qui admettent ne pas apprécier la lecture disent y consacrer plusieurs heures par semaine, dont l'élève A-10 qui lirait 105 heures par semaine sans vraiment s'intéresser à la lecture.

Il apparaît juste de faire une seconde observation quant au nombre d'heures accordés à la lecture chaque semaine. La grande majorité des élèves du groupe A ont indiqué que les textos faisaient partie de leurs pratiques de lecture. Ils disent, en moyenne, faire entre 50 heures et 90 heures de lecture par semaine. Ils sont conscients du fait que leur intérêt pour la lecture dépend surtout de leurs conversations sur leur cellulaire. Les élèves A-02, A-06, A-07 et A-08 illustrent ce fait avec des réponses comme : « Juste pour aller sur mon Facebook et texter. », « Parce que j'aime aller sur Facebook et autres, mais pas lire un livre. », « Oui, parce que je passe beaucoup de temps sur mon cell avec les textes. » et « Parce que je passe beaucoup de temps sur mon cell. ».

Une troisième donnée observable est que certains élèves ont dit aimer la lecture, mais si la lecture en vaut la peine. C'est le cas des élèves A-09 et B-07, qui mentionnent toutes les deux que la lecture leur est agréable, mais seulement quand elle est intéressante : dans le cas contraire, elles ne lisent pas.

Une autre observation intéressante est la différence qui existe entre les raisons pour lesquelles la lecture est intéressante pour les élèves du groupe A et ceux du groupe B. Si les jeunes du premier groupe aiment lire pour des raisons sociales (communiquer, garder le contact avec des pairs, etc.), les élèves du deuxième groupe sont plus nombreux à faire part des avantages que peut avoir la lecture sur leurs connaissances (ex. B-05 : « Oui, car la lecture est un moyen facile pour enrichir ses connaissances. ») et sur le développement de leur goût pour la lecture (ex. B-03 : « Oui, j'aime la lecture parce que j'apprends beaucoup de choses et je découvre de nouvelles séries que je vais lire plus tard. »). De façon générale, les élèves du groupe B considèrent que la lecture est une activité enrichissante. Cependant, la plupart des jeunes – et ce, peu importe le groupe auquel ils appartiennent – disent apprécier la lecture.

Finalement, les réponses de l'élève A-11 apparaissent comme des données aberrantes. Puisque ce dernier fréquente un établissement scolaire, il est impossible qu'il ne lise pas du tout pendant une semaine d'autant plus qu'il évolue dans un contexte d'apprentissage individualisé par modules. De plus, les données et informations recueillies dans les autres questionnaires et lors de l'entretien mettent en évidence certaines contradictions dans le discours de l'élève.

Après s'être intéressée aux habitudes de lecture des participants, la chercheuse a voulu questionner ces derniers sur leur attitude par rapport à la lecture afin, entre autres, d'établir si leur rapport à la lecture pouvait tenir davantage de la motivation intrinsèque qu'extrinsèque.

#### **4.1.3 Questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture**

Ce troisième questionnaire (annexe III) a été remis aux élèves pour avoir une meilleure idée de leur approche de la lecture, à savoir si cette dernière était positive ou négative. Cette information sur l'attitude des participants par rapport à la lecture s'avère importante dans la mesure où elle renseigne la chercheuse sur l'attitude possible de ces derniers face à une tâche de lecture. Elle peut donc enrichir la description et l'analyse des impacts de la valeur accordée à la tâche et d'autres composantes sur la motivation à lire. L'attitude par rapport à la lecture peut influencer la valeur accordée à une tâche de lecture ainsi que la motivation à lire. Les participants ont répondu à ce questionnaire au mois de septembre, quelques semaines après le début de l'année scolaire. Les deux groupes y ont répondu dans le cadre de leur cours de français en avant-midi. Le tableau 10 contient les résultats obtenus par les élèves des deux groupes au questionnaire sur l'attitude face à la lecture. Ces derniers sont présentés sur 40 points ainsi qu'en pourcentage pour une lecture simplifiée.

**Tableau 11 : Résultats au questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture – Groupes A et B**

<b>Groupe A</b>			<b>Groupe B</b>		
<b>Identifiant</b>	<b>Résultat sur 40 points</b>	<b>Résultat en pourcentage</b>	<b>Identifiant</b>	<b>Résultat sur 40 points</b>	<b>Résultat en pourcentage</b>
<b>A-02</b>	10	25	<b>B-01</b>	14	35
<b>A-03</b>	17	42,5	<b>B-02</b>	27	67,5
<b>A-06</b>	15	37,5	<b>B-03</b>	34	85
<b>A-07</b>	23	57,5	<b>B-04</b>	25	62,5
<b>A-08</b>	19	47,5	<b>B-05</b>	34	85
<b>A-09</b>	19	47,5	<b>B-07</b>	24	60
<b>A-10</b>	16	40	<b>B-08</b>	21	52,5
<b>A-11</b>	18	45	<b>B-09</b>	14	35
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>17,125</b>	<b>42,8125</b>	<b>Moyenne n = 8</b>	<b>24,125</b>	<b>60,3125</b>

Dans un premier temps, il est possible de remarquer que les moyennes obtenues par les deux groupes sont différentes. Celle du groupe A (42,81 %) est inférieure de 17,5 points à celle du groupe B (60,31 %). Il est donc juste de dire, dans l'échantillon, que les élèves du groupe B ont une attitude plus favorable face à la lecture que les élèves du groupe A.

Il est toutefois possible d'observer que les extrêmes sont beaucoup plus distancés dans le groupe B que dans le groupe A. En effet, dans le groupe B, la mesure la plus basse est de 35 % (14/40) et la plus haute est de 85 % (34/40). Un total de 50 points de

pourcentage sépare les deux données. Dans le groupe A, la mesure la plus basse est 25 % (10/40) et la plus élevée est 57,5 % (23/40) : 22,5 points de pourcentage séparent les deux mesures. Ainsi, bien que le groupe B ait obtenu globalement une moyenne plus haute, la différence entre l'élève ayant la moins bonne attitude par rapport à la lecture et l'élève ayant la meilleure est plus importante que dans l'autre groupe.

Il semble qu'il soit possible d'affirmer, en fonction des réponses des élèves, que les participants du groupe A ont une attitude moins positive par rapport à la lecture que leurs homologues du groupe B. Cette attitude peut se refléter dans la motivation à lire. C'est cette motivation que le prochain questionnaire cherche à décrire.

#### **4.1.4 Questionnaire sur la motivation à lire**

Puisqu'il s'agit d'un concept fort important pour cette recherche, notamment afin d'atteindre les objectifs spécifiques du projet, les participants ont reçu un questionnaire sur la motivation à lire (voir annexe IV). Ce questionnaire de 12 questions permet de mesurer le niveau de motivation à lire des élèves en tenant compte de deux données importantes : la perception de soi comme lecteur et la valeur accordée à la lecture. Les données recueillies permettront de compléter les informations nécessaires à l'atteinte du deuxième objectif spécifique de la recherche, la description et l'analyse des impacts d'autres composantes de la motivation sur la motivation à lire. Les sujets de l'étude devaient répondre à ce questionnaire en deux temps : une fois avant l'expérimentation du dispositif didactique intégrant la bande dessinée et une fois celle-ci terminée.

##### *4.1.4.1 Résultats obtenus au temps 1*

Le questionnaire sur la motivation à lire a été remis aux élèves au mois de septembre, soit quelques semaines après le début de l'année scolaire. Il a été administré aux élèves en début de journée dans le cadre de leur cours de français. La chercheuse était absente lors de l'administration du questionnaire puisqu'elle ne souhaitait pas que sa présence influence d'une quelconque façon les réponses des élèves. Les tableaux 11 et 12 font état des résultats recueillis. Les données ont été remises en pourcentage pour faciliter la lecture.

**Tableau 12 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire – Groupe A (temps 1)**

<b>Identifiant</b>	<b>Résultats pour la perception de soi comme lecteur sur 28 points</b>	<b>Résultats pour la valeur accordée à la lecture sur 20 points</b>	<b>Résultat total sur 48 points</b>
<b>A-02</b>	15 (53,6 %)	8 (40 %)	23 (47,9 %)
<b>A-03</b>	17 (60,7 %)	11 (55 %)	28 (58,3 %)
<b>A-06</b>	15 (53,6 %)	10 (50 %)	25 (52,1 %)
<b>A-07</b>	16 (57,1 %)	12 (60 %)	28 (58,3 %)
<b>A-08</b>	20 (71,4 %)	10 (50 %)	30 (62,5 %)
<b>A-09</b>	15 (53,6 %)	10 (50 %)	25 (52,1 %)
<b>A-10</b>	11 (39,3 %)	8 (40 %)	19 (39,6 %)
<b>A-11</b>	10 (35,7 %)	5 (25 %)	15 (31,3 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>14,875 (53,1 %)</b>	<b>9,25 (46,3 %)</b>	<b>24,125 (50,3 %)</b>

Les résultats obtenus par les élèves du groupe A suggèrent que leur motivation à lire est faible (50,3 %). Effectivement, seul un élève (A-08) obtient une mesure supérieure à 60 % (62,5 %). La perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme lecteurs est faible (53,1 %), notamment pour les élèves A-10 et A-11. Il est possible de remarquer que ce sont également ces deux élèves qui accordent le moins de valeur à la lecture. Les jeunes semblent aussi accorder à la lecture une valeur assez faible (46,3 %), ce qui semble coïncider avec les données recueillies à propos des habitudes de lecture et de l'attitude par rapport à la lecture. Les écarts entre les extrêmes dans la première catégorie sont

relativement importants, soit 10 points (35,7 points de pourcentage) pour la première catégorie et 7 points (35 points de pourcentage) pour la seconde.

**Tableau 13 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire – Groupe B (temps 1)**

<b>Identifiant</b>	<b>Résultats pour la perception de soi comme lecteur sur 28 points</b>	<b>Résultats pour la valeur accordée à la lecture sur 20 points</b>	<b>Résultat total sur 48 points</b>
<b>B-01</b>	18 (64,3 %)	6 (30 %)	24 (50 %)
<b>B-02</b>	20 (71,4 %)	12 (60 %)	32 (66,7 %)
<b>B-03</b>	19 (67,9 %)	14 (70 %)	33 (68,8 %)
<b>B-04</b>	16 (57,1 %)	12 (60 %)	28 (58,3 %)
<b>B-05</b>	21 (75 %)	17 (85 %)	38 (79,2 %)
<b>B-07</b>	21 (75 %)	12 (60 %)	33 (68,8 %)
<b>B-08</b>	21 (75 %)	11 (55 %)	32 (66,7 %)
<b>B-09</b>	14 (50 %)	9 (45 %)	23 (47,9 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>18,75 (67 %)</b>	<b>11,625 (58,1 %)</b>	<b>30,375 (63,3 %)</b>

Si on considère la moyenne globale obtenue par les participants de ce groupe, il semble que leur motivation à lire soit passable (63,3 %). La valeur qu'ils accordent à la lecture est un peu faible (58,1 %) et leur perception d'eux-mêmes comme lecteurs est correcte (67 %). On remarque toutefois des écarts importants entre les extrêmes dans les



deux catégories : sept points (25 points de pourcentage) pour la perception et 11 points (55 points de pourcentage) pour la valeur accordée à la lecture.

Comme pour l'attitude par rapport à la lecture, certaines différences entre les deux groupes attirent l'attention. On peut observer que le groupe B semble avoir une plus grande motivation pour la lecture. En effet, les moyennes pour la perception de soi, la valeur accordée à la lecture et le résultat global sont supérieures de respectivement 3,875 points (13,8 points de pourcentage), 2,375 points (11,9 points de pourcentage) et 6,25 points (13 points de pourcentage). Il est cependant possible de remarquer que, contrairement à l'attitude face à la lecture, la différence entre les extrêmes est exactement la même pour les deux groupes (15 points). De plus, contrairement au groupe A, l'élève du groupe B qui a le plus faible pointage quant à la perception de soi comme lecteur (B-09) n'est pas celui qui a obtenu le plus faible pour la valeur accordée à la lecture (B-01).

Les données recueillies au premier temps permettent de poser un regard sur la motivation à lire des jeunes par rapport au travail qu'ils effectuent de façon quotidienne en classe. Les résultats tirés du deuxième temps représentent davantage la motivation à lire des participants face au dispositif didactique intégrant la bande dessinée.

#### *4.1.4.2 Résultats obtenus au temps 2*

Les participants ont reçu un questionnaire sur la motivation à lire au mois de décembre après l'expérimentation de la partie *lecture* de notre dispositif didactique. Ce questionnaire était composé de douze questions portant sur la perception de soi comme lecteur ainsi que sur la valeur accordée à la lecture, mais cette fois-ci les questions faisaient davantage référence à la lecture de la bande dessinée. Le groupe A a répondu au questionnaire en avant-midi tandis que le groupe B y a répondu en après-midi. Le questionnaire a été administré avant que les sujets rencontrent la chercheuse pour les entretiens semi-dirigés. Les tableaux 13 et 14 rendent compte des résultats des participants. Tout comme c'est le cas pour le questionnaire au premier temps, les résultats sont également présentés en pourcentage pour un aperçu plus rapide des tendances.

**Tableau 14 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire par le groupe A (temps 2)**

<b>Identifiant</b>	<b>Résultats pour la perception de soi comme lecteur sur 28 points</b>	<b>Résultats pour la valeur accordée à la lecture sur 20 points</b>	<b>Résultat total sur 48 points</b>
<b>A-02</b>	12 (42,9 %)	9 (45 %)	21 (43,8 %)
<b>A-03</b>	20 (71,4 %)	14 (70 %)	34 (70,8 %)
<b>A-06</b>	18 (64,3 %)	9 (45 %)	27 (56,2 %)
<b>A-07</b>	19 (67,9 %)	12 (60 %)	31 (64,6 %)
<b>A-08</b>	20 (71,4 %)	12 (60 %)	32 (66,7 %)
<b>A-09</b>	17 (60,7 %)	11 (55 %)	28 (58,3 %)
<b>A-10</b>	15 (53,6 %)	11 (55 %)	26 (54,2 %)
<b>A-11</b>	7 (25 %)	5 (25 %)	12 (25 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	16 (57,1 %)	10,375 (51,9 %)	26,375 (54,9 %)

Il est possible d'observer que les résultats suggèrent une faible motivation à lire la bande dessinée (54,9 %) résultant d'une perception de soi comme lecteur légèrement faible (57,1 %) et d'une faible valeur accordée à la lecture (51,9 %). Il existe des écarts importants entre les extrêmes pour la perception de soi, la valeur et le résultat global, respectivement de 13 points (46,4 points de pourcentage), de 9 points (45 points de pourcentage) et de 12 points (45,8 points de pourcentage). On remarque que l'élève ayant la meilleure perception de soi et accordant la plus grande valeur à la lecture de la bande

dessinée est le même, soit A-03. Quant à l'élève A-011, il a obtenu les résultats les plus faibles dans toutes les catégories.

**Tableau 15 : Résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire par le groupe B (temps 2)**

<b>Identifiant</b>	<b>Résultats pour la perception de soi comme lecteur sur 28 points</b>	<b>Résultats pour la valeur accordée à la lecture sur 20 points</b>	<b>Résultat total sur 48 points</b>
<b>B-01</b>	20 (71,4 %)	7 (35 %)	27 (56,3 %)
<b>B-02</b>	20 (71,4 %)	9 (45 %)	29 (60,4 %)
<b>B-03</b>	19 (67,9 %)	14 (70 %)	33 (68,8 %)
<b>B-04</b>	18 (64,3 %)	14 (70 %)	32 (66,7 %)
<b>B-05</b>	24 (85,7 %)	17 (85 %)	41 (85,4 %)
<b>B-07</b>	22 (78,6 %)	13 (65 %)	35 (72,9 %)
<b>B-08</b>	23 (82,1 %)	16 (80 %)	39 (81,3 %)
<b>B-09</b>	13 (46,4 %)	5 (25 %)	18 (37,5 %)
<b>Moyenne n = 8</b>	<b>21,125 (75,4 %)</b>	<b>11,875 (59,4 %)</b>	<b>31,75 (66,1 %)</b>

En consultant les résultats obtenus par les participants du groupe B, on remarque que ces derniers ont une motivation à lire la bande dessinée dite bonne (66,1 %). Cette dernière est influencée par une perception de soi comme lecteur assez bonne (75,4 %) et par une faible valeur accordée à la lecture de la bande dessinée (59,4 %). Il est possible d'observer des écarts assez importants entre les extrêmes des différentes catégories : 11

points (39,3 points de pourcentage) pour la première, 12 points (60 points de pourcentage) pour la deuxième et 23 points (47,9 points de pourcentage) pour la dernière. L'élève ayant obtenu le plus faible score pour la perception de soi comme lecteur est aussi celui qui a le plus faible pour la valeur accordée à la lecture, soit l'élève B-09. Le contraire est aussi vrai : B-05 a obtenu les plus hauts résultats dans les deux catégories.

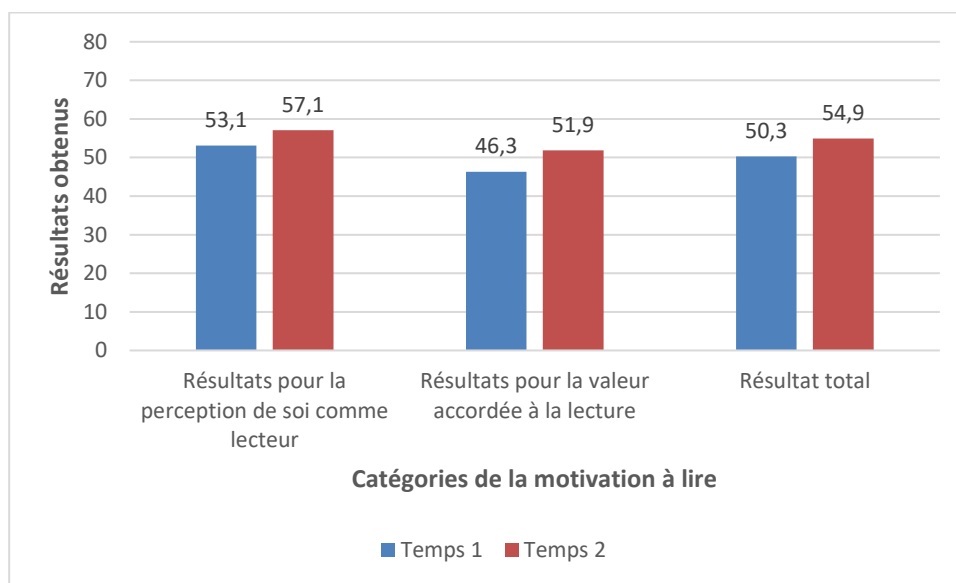
En fonction des résultats obtenus à la suite de l'administration du questionnaire, il semble que les élèves du groupe B aient une plus grande motivation à lire la bande dessinée que les jeunes du groupe A. Les premiers se perçoivent comme de meilleurs lecteurs et accordent une plus grande valeur à la lecture de la bande dessinée. Bien que les écarts entre les extrêmes soient grands dans les deux groupes, ils sont légèrement supérieurs pour le groupe A. Finalement, dans les deux groupes, les élèves qui ont obtenu les plus hauts et les plus faibles scores pour la perception de soi sont aussi ceux qui ont obtenu les plus hauts et les plus faibles scores pour la valeur accordée à la lecture.

#### *4.1.4.3 Comparaison entre les résultats du temps 1 et du temps 2*

Puisque ce projet de recherche cherche à établir si un dispositif didactique intégrant la lecture de bandes dessinées peut changer les perceptions qu'ont les élèves de leur motivation, il apparaît important de comparer les résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire au premier et au deuxième temps.

La figure 12 présente un histogramme illustrant les moyennes des résultats obtenus par le groupe A au questionnaire portant sur la motivation à lire au premier et au deuxième temps.

**Figure 12 : Comparaison des moyennes du groupe A pour la motivation à lire**



Dans le groupe A, il est possible de constater que les moyennes des trois catégories ont augmenté. En effet, la moyenne des résultats pour la perception de soi comme lecteur a augmenté de 4 points de pourcentage entre le premier (53,1 %) et le deuxième temps (57,1 %), la moyenne pour la valeur accordée à la lecture a augmenté de 5,6 points de pourcentage (t1 : 46,3 %/ t2 : 51,9 %) et la moyenne des résultats totaux est plus haute de 4,6 points de pourcentage (t1 : 50,3 %/ t2 : 54,9 %).

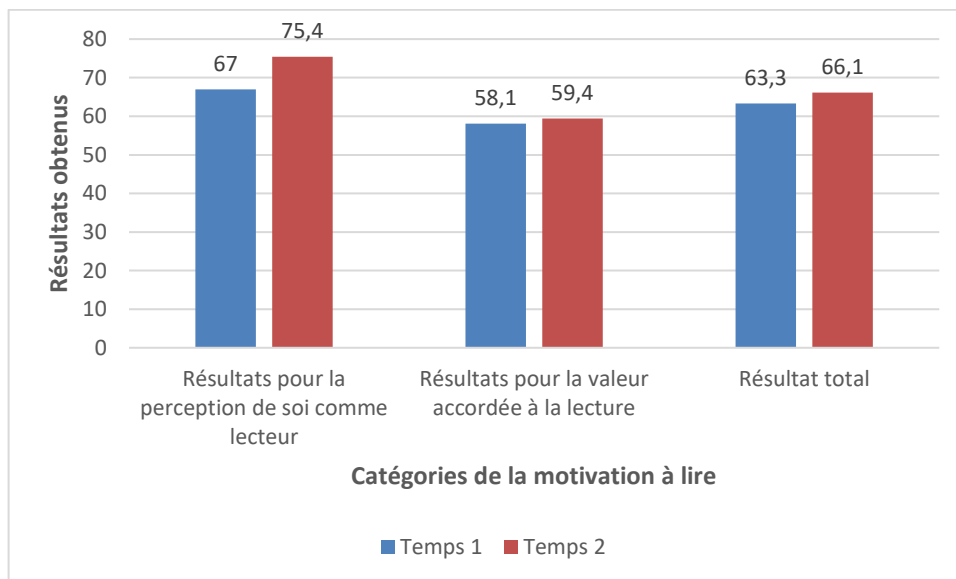
La plupart des élèves ont vu leurs résultats totaux augmenter de 4 à 6 points de pourcentage. On remarque néanmoins que deux élèves ont connu une hausse plus importante de leurs résultats. C'est le cas de A-03 dont le résultat global est supérieur de 12,5 points de pourcentage (t1 : 58,3 %/ t2 : 70,8 %) et de A-10 qui a obtenu un résultat total de 54,2 % au deuxième temps, soit 14,6 points de pourcentage de plus qu'au premier temps (39,6 %).

On observe cependant que deux élèves ont obtenu des résultats plus bas au deuxième temps qu'au premier. A-02 a obtenu 4,1 points de pourcentage de moins au deuxième temps (t1 : 47,9 %/ t2 : 43,8 %) et A-11, 6,3 points de pourcentage (t1 : 31,3 %/ t2 : 25 %). A-11 est l'élève qui a obtenu le plus faible résultat au premier et au deuxième

temps. Il est encore celui qui a obtenu les mesures les plus basses pour la perception de soi comme lecteur et pour la valeur accordée à la lecture.

Il apparait aussi intéressant de faire le même exercice de comparaison des résultats pour le groupe B. La figure 13 illustre la comparaison des moyennes obtenues par ce groupe aux questionnaires sur la motivation à lire.

**Figure 13 : Comparaison des moyennes du groupe B pour la motivation à lire**



Dans le groupe B, on remarque aussi que les moyennes sont supérieures pour les trois catégories : 1) la moyenne pour la perception de soi comme lecteur est de 75,4 % alors qu'elle était de 67 % au premier temps (+8,4 points de pourcentage), 2) la moyenne pour la valeur accordée est légèrement supérieure au deuxième temps avec 59,4 % contre 58,1 % au premier temps (+1,3 point de pourcentage) et 3) la moyenne des résultats totaux a elle aussi fait un très léger bon de 2,8 points de pourcentage (t1 : 63,3 %/ t2 : 66,1 %).

Cinq participants sur huit ont eu un résultat supérieur au deuxième temps qu'au premier. Cette hausse se situe entre 4 et 6 points de pourcentage pour la majorité d'entre eux. On observe toutefois que B-08 a un résultat supérieur de 14,6 points de pourcentage au deuxième temps (t1 : 66,7 %/ t2 : 81,3 %).

Deux élèves ont des résultats inférieurs au deuxième temps. B-02 a obtenu 66,7 % à la première administration du questionnaire et 60,3 % à la deuxième (-6,3 points de pourcentage). La différence est encore plus grande pour B-09 avec -10,4 points de pourcentage entre les deux questionnaires (t1 : 47,9 %/ t2 : 37,5 %). B-09 avait obtenu les résultats les plus faibles au temps 1 et c'est lui qui les obtient également au temps 2.

À la lumière des données recueillies, il apparaît qu'il existe une différence entre la motivation à lire avant et après le dispositif didactique, mais qu'elle est minime. On observe cependant que les élèves du groupe A, qui ont des résultats inférieurs à ceux du groupe B, ont connu une plus importante augmentation des résultats pour la valeur accordée à la lecture (A : + 5,6 points de pourcentage/ B : +1,3 points de pourcentage) et pour les résultats totaux (A : +4,6 points de pourcentage/ B : +2,8 points de pourcentage). Le groupe B a toutefois une hausse plus grande pour la perception de soi comme lecteur avec +8,4 points de pourcentage contre 4 points de pourcentage. Considérant la faible différence, il est donc possible de se demander si la bande dessinée, indépendamment du dispositif didactique, peut influencer la motivation à lire des jeunes. Il est aussi juste de se questionner sur l'apport éventuel du dispositif complet sur la motivation à lire. La création de différents buts de lecture (production écrite et communication orale) pourrait venir influencer positivement les jeunes et leur engagement dans les tâches de lecture. Peut-être que le type d'ouvrages à lui seul n'est pas suffisant pour influencer positivement de façon significative la motivation à lire et que des façons de faire novatrices pourraient améliorer ces résultats.

Les données descriptives tirées des questionnaires administrés aux élèves permettent de jeter un certain regard sur la perception de la motivation à lire qu'ont les jeunes inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé après la lecture d'une bande dessinée. Il apparaît néanmoins important de mettre ces résultats en relation avec les propos tenus par ces mêmes jeunes lors des entretiens semi-dirigés. Les prochains paragraphes s'intéressent aux résultats de l'analyse thématique des données descriptives recueillies grâce aux questionnaires.

## **4.2 LES RESULTATS TIRES DE L'ETUDE DE CAS**

Le présent projet de recherche s'intéresse à la description et à l'analyse des effets d'un dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée sur les perceptions des lecteurs non experts inscrits au programme FMS quant à la valeur accordée à la tâche de lecture et à la motivation à lire. Il a été établi dans la problématique et le cadre théorique que la motivation à lire pouvait être influencée par divers éléments.

Dans les paragraphes qui suivent, les perceptions de tous les participants à cette étude sont présentées. Ces dernières ont été dégagées des résultats aux questionnaires, mais également des propos que les élèves ont tenus lors des entretiens semi-dirigés afin d'obtenir un portrait plus complet. Les jeunes ont tous été conviés à ces entretiens après avoir pris part à une partie du dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée. Les informations recueillies dans le cadre des entretiens semi-dirigés sont le cœur de cette recherche, car elles apportent des précisions pour la question de recherche et pour tous les objectifs. Afin de faciliter et de personnaliser la lecture des comptes rendus des entretiens semi-dirigés, les codes permettant d'identifier les élèves seront remplacés par des prénoms fictifs.

### **4.2.1 Le sujet A-02 (Félix)**

Félix est un adolescent de 15 ans fréquentant une polyvalente de la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit depuis le début de l'année scolaire 2016-2017 au programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS). Il suit présentement le cours de français de première secondaire à l'aide des cahiers prévus à cet effet. Il dit accorder environ 70 h par semaine à la lecture. Dans les questionnaires, il dit aimer la lecture seulement « pour aller sur Facebook et texter. » Il abonde dans le même sens lors de l'entretien lorsqu'il mentionne qu'il est plus facile pour lui de lire à l'ordinateur et qu'il préférerait travailler à l'ordinateur plutôt que dans les cahiers dans son cours de français. Il a obtenu le score le plus faible dans le questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture et des résultats assez faibles dans les questionnaires sur la motivation à lire et la valeur accordée à la tâche de



lecture avant et après la lecture de la bande dessinée. Ses résultats au deuxième temps sont plus bas que ceux au premier temps.

Les réponses qu'il donne aux questions lors de l'entretien sont courtes, mais très claires. Dans le cadre de l'activité portant sur la lecture de la bande dessinée, il a choisi la sienne au hasard, et le fait d'avoir le choix d'une bande dessinée ne lui a pas donné le goût de lire davantage. Il affirme en effet que : « [m]oi, ça a rien changé à cause que ces affaires-là, ça m'intéressait pas trop. »

Pour Félix, la lecture de la bande dessinée était peu intéressante. Il mentionne qu'il regardait souvent l'horloge pendant la lecture de la bande dessinée et, à deux reprises, il qualifie la lecture de « plate ». Toutefois, il considère que la lecture de la bande dessinée est plus intéressante que le travail dans le cahier : « Ben, moi j'trouvais ça plate, mais j'aime mieux faire ça que... que écrire des questions, répondre à des questions. » À ce propos, il dit également trouver que c'était plus intéressant parce que « [...] c'est juste c'est fatigant de lire dans le cahier. »

Quand il se fait poser des questions par rapport à l'apport de la lecture de la bande dessinée pour son cheminement dans le cours de français, il soutient que la lecture de la bande dessinée ne l'aidera pas à mieux comprendre les textes qu'il lit en classe : « Moi, ça m'aurait pas trop servi. À cause j'comprends... un texte, j'comprends pas, ben comme les questions, j'comprends pas toute dans l'livre, faique ça va pas m'aider à comprendre plus là. » Il affirme cependant ne pas avoir rempli le document de questions qui allait avec sa bande dessinée parce que cela faisait trop de travail.

Félix ne semble pas vraiment voir l'utilité de lire une bande dessinée en classe. Néanmoins, bien que la lecture de la bande dessinée était « plate », elle était utile dans la mesure où il n'avait pas à travailler dans son cahier. La lecture lui demandait donc moins d'efforts que le travail effectué régulièrement en classe, surtout compte tenu du fait qu'il n'a pas répondu aux questions relatives à sa lecture.

Le jeune adolescent fait part du fait qu'il éprouve des difficultés à comprendre les textes et à répondre aux questions en lien avec ces derniers. Il affirme que, dans le cahier, « [...] à cause là y avait la moitié des mots que je comprenais pas. » La lecture est difficile pour lui.

Les propos tenus par Félix concordent avec les résultats obtenus dans les questionnaires dans la mesure où sa motivation à lire est assez faible, qu'il a accordé peu de valeur à la tâche de lecture de la bande dessinée puisqu'elle était une façon d'échapper au travail dans le cahier. La lecture de la bande dessinée semble avoir eu peu d'impact sur sa motivation à lire.

#### **4.2.2 Le sujet A-03 (Noah)**

Noah est un garçon de 15 ans résidant dans la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit pour une première année au programme FMS. Il est présentement inscrit en deuxième secondaire pour son cours de français. Il consacre environ deux heures par semaine à la lecture et dit ne pas apprécier la lecture lorsqu'il n'y a pas d'images pour supporter le texte. Il n'a pas une attitude très positive par rapport à la lecture. Selon le questionnaire sur la motivation à lire, il est moyennement motivé par la lecture des textes dans le cahier et il est l'élève qui a obtenu le plus haut score à la suite de la lecture de la bande dessinée. Quant à la valeur accordée à la tâche, elle est plus importante pour le travail dans le cahier que pour la bande dessinée.

La lecture de la bande dessinée a été une activité intéressante pour lui. Le fait de choisir l'ouvrage qu'il pouvait lire lui a donné le goût de s'investir davantage dans sa lecture. Il a choisi la bande dessinée *La petite patrie*, car il était intéressé par les thèmes, l'époque et les lieux : « Moi, j'trouvais ça avait l'air quand même intéressant. [...] Ouais, genre. Parce que ça parlait des années comme 40. » Il a trouvé la lecture de la bande dessinée plus intéressante que les lectures dans le cahier, mais seulement un peu plus. Elle est toutefois plus intéressante que la lecture de romans. Dans les classes régulières, on lui imposait la lecture de romans qu'il ne lisait pas au complet.

Quand Noah est questionné sur l'utilité de la lecture de la bande dessinée pour la suite de son cours de français, il affirme ne pas vraiment voir comment la bande dessinée pourrait l'aider. Il dit par la suite que la lecture peut peut-être l'aider à mieux comprendre des histoires, mais que cela ne l'aidera pas à développer sa compétence en lecture : « Ben, ça m'aide peut-être à comprendre plus, mais pas à lire genre. »

La lecture de la bande dessinée était intéressante pour Noah et elle n'a pas demandé trop d'efforts. Il affirme lire plus de bandes dessinées que de livres « normaux ». S'il trouvait que le questionnaire qui accompagnait sa bande dessinée avait l'air long, il n'a pas éprouvé de difficulté à y répondre : « Ben, moi j'trouvais qu'ça avait l'air comme long genre, y avait beaucoup de questions, mais quand j'ai commencé ça allait quand même vite. » Il affirme avoir trouvé la lecture de la bande dessinée « facile » entre autres grâce aux images, mais surtout parce que l'histoire l'intéressait.

Noah ne se voit pas nécessairement comme un bon lecteur. Quand la chercheuse le questionne par rapport à sa compréhension de la bande dessinée, il répond qu'il a quand même compris, mais qu'il ne comprend jamais ce qu'il lit à 100 %. Il est par contre en mesure de résumer certains événements de l'histoire, comme l'histoire entourant un jeune garçon plus riche que les autres qui se fait malmener pour faire partie de la *gang*.

Quand on le questionne par rapport aux activités qui rendraient son cours de français plus intéressant, le jeune adolescent dit qu'il aurait aimé pouvoir créer sa propre bande dessinée. Il aurait aussi aimé pouvoir discuter de la bande dessinée en sous-groupes. Il ne veut pas faire de présentations orales, mais l'idée de discussions informelles lui plaît.

Pour conclure, Noah a apprécié la lecture de la bande dessinée et aimerait faire d'autres activités autour de sa lecture. Il souhaiterait en lire davantage, mais ne pas toujours remplir un questionnaire. Il a été motivé par la lecture de la bande dessinée, mais il ne voit pas en quoi cette lecture peut l'aider dans son cours de français.

### 4.2.3 Le sujet A-06 (Rosalie)

Rosalie est une adolescente de 15 ans inscrite au programme FMS depuis le début de l'année scolaire 2016-2017. Elle termine cette année son cours de français de première secondaire. Elle affirme passer 90 h par semaine à lire, mais principalement sur les réseaux sociaux et sur l'internet. Elle indique qu'elle n'aime pas lire dans un livre. Son attitude par rapport à la lecture est assez négative, sa motivation à lire est faible autant avant qu'après la lecture de la bande dessinée. Rosalie accorde une valeur assez faible aux tâches de lecture dans le cahier, mais elle est l'élève qui accorde le plus de valeur à la lecture de la bande dessinée.

Lors de l'entretien, Rosalie est très peu bavarde. Elle se souvient peu de sa lecture. Elle mentionne toutefois que la lecture de sa bande dessinée, *La petite révolution*, a été intéressante. Elle affirme ceci quand elle est questionnée sur l'intérêt de la lecture de la bande dessinée : « Ben, c'est plus mieux que dans les cahiers. [...] Y a les thèmes dans le cahier, c'est... sont plates. » Elle soutient avoir travaillé de façon continue lors de la lecture, mais avoir tout de même regardé l'horloge à de nombreuses reprises.

Elle n'a pas trouvé que la lecture de la bande dessinée était difficile en soi puisque, quand la chercheuse lui demande si les lectures dans le cahier sont plus difficiles, elle répond : « Plus facile dans la bande dessinée », mais elle a dit que le questionnaire était moyennement difficile. La présence d'images dans la bande dessinée améliorerait sa compréhension du texte.

Pour elle, le fait de lire une bande dessinée ne l'aide pas nécessairement pour accomplir les tâches dans son cours de français si le texte à lire n'est pas intéressant, mais s'il l'est, il se pourrait que la bande dessinée l'aide.

Rosalie n'apparaît pas nécessairement plus motivée par la lecture de la bande dessinée, mais elle affirme l'avoir appréciée davantage que la lecture des textes proposés dans les cahiers d'exercices.

#### 4.2.4 Le sujet A-07 (Mia)

Mia est une jeune fille de 16 ans qui habite la grande région de l'Outaouais. Au début de l'année scolaire 2016-2017, elle commençait sa première année au programme FMS. Elle suit présentement le programme de deuxième secondaire dans son cours de français. Elle accorde 90 h par semaine à la lecture, mais principalement parce qu'elle passe beaucoup de temps sur son cellulaire à communiquer par textos. Elle est l'élève, au sein du groupe A, ayant obtenu le plus haut résultat pour l'attitude par rapport à la lecture et pour la valeur accordée à la tâche avant et après la lecture de la bande dessinée. Son score au questionnaire sur la motivation à lire avant et après la lecture de la bande dessinée est au-dessus de la moyenne.

Mia a aimé pouvoir choisir la bande dessinée qu'elle allait lire. En effet, elle affirme que c'est « [...] mieux de choisir un livre qui t'intéresse. » Elle a d'ailleurs lu deux bandes dessinées au complet, *La petite patrie* et *Paul dans le Nord*, mais rempli le questionnaire seulement pour la deuxième.

La jeune adolescente a été satisfaite par sa lecture. Elle a préféré *Paul dans le Nord*, car « [...] ça parle comme plus des années d'aujourd'hui. » Elle a apprécié sa lecture d'autant plus que certains moments l'ont fait rire. Elle préfère lire la bande dessinée plutôt que les textes dans le cahier. Elle soutient qu'elle a quand même compris sa lecture, mais qu'elle aurait compris davantage l'histoire si elle l'avait lue une deuxième fois.

Quand la chercheuse lui demande si elle croit que la lecture de la bande dessinée pourrait l'aider dans son cours de français, elle répond que cela pourrait peut-être l'aider. Elle pense qu'il serait intéressant de lire plus souvent de la bande dessinée en français, environ une par mois. Il faudrait cependant éliminer les documents de questions.

En choisissant la bande dessinée de la série *Paul*, Mia a choisi l'ouvrage le plus volumineux. Quand la chercheuse la questionne par rapport à la longueur de la bande dessinée, elle confirme qu'elle était longue, mais qu'elle ne l'a pas trouvée longue à lire. Elle a trouvé la lecture de la bande dessinée plus facile qu'elle ne l'avait envisagée.

Néanmoins, elle mentionne qu'il a été plus difficile pour elle de répondre aux questions du document parce qu'elle ne comprenait pas certains mots dans les questions.

Lorsqu'elle doit se prononcer sur ce qui pourrait améliorer son cours de français, elle est d'accord avec l'idée de lire une bande dessinée et de faire un résumé et une appréciation. Elle aimerait avoir l'occasion de discuter avec les autres élèves de ce qu'elle a lu. Elle est intéressée par le travail d'équipe. Elle souhaiterait aussi que l'enseignant discute davantage avec les élèves de sujets divers. L'adolescente aimerait avoir des cours magistraux comme lorsqu'elle était en classe régulière.

Finalement, Mia a été motivée par la lecture de la bande dessinée. Elle aimerait en lire davantage, mais avoir des travaux qui demandent moins de temps que les documents de questions. Elle préfère avoir le choix de ses lectures et aimerait pouvoir discuter de ces dernières avec les autres élèves de la classe.

#### **4.2.5 Le sujet A-08 (Léo)**

Léo est un garçon de 16 ans qui fréquente une polyvalente de la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit au programme FMS pour une première année. Il suit le cours de français de deuxième secondaire. Il a obtenu un faible résultat au questionnaire sur l'attitude par rapport à la lecture et un score plus élevé que la moyenne au questionnaire sur la motivation à lire avant et après la lecture de la bande dessinée. À la lumière de ses résultats au questionnaire sur la valeur accordée aux tâches de lecture, il semblerait qu'il accorde peu de valeur aux activités impliquant la lecture, mais très légèrement plus pour la bande dessinée. Puisqu'il passe beaucoup de temps sur son *cell*, il dit accorder 90 h à la lecture pendant une semaine.

Léo se montre très bavard lors de l'entretien et ne se gêne pas pour faire part de ses opinions. Pour lui, le fait de pouvoir choisir parmi différentes bandes dessinées lui a donné le goût de lire davantage. Léo a d'ailleurs changé de bande dessinée en cours de lecture, car il n'était pas satisfait par son premier choix. Il mentionne toutefois qu'il aurait préféré que le choix soit ouvert aux bandes dessinées qu'il possède : « Ben, c'est l'fun qu'on pouvait

choisir... mais... Ouais, mais [...] on n'aurait pas pu choisir notre livre nous-mêmes, comme en apporter un ou des affaires de même. »

Pour l'adolescent, la lecture de la bande dessinée est beaucoup plus intéressante que les lectures proposées dans ses cahiers d'activités. Il a d'ailleurs choisi la bande dessinée la plus longue, *Paul dans le Nord*, et l'a lue au complet, pas seulement les 80 pages obligatoires pour remplir le document de questions. Lire une bande dessinée serait selon lui une bonne façon de combler les 15 minutes de lecture obligatoires dans sa polyvalente. Il affirme aussi qu'il serait intéressant que la bande dessinée soit intégrée officiellement dans les programmes de français. Par contre, l'idée d'avoir à répondre à des questions sur la lecture ne l'intéresse pas, même qu'il trouve que cela diminue le plaisir. Quand la chercheuse lui demande de parler du guide de lecture, le jeune répond ceci : « Y aurait pas dû en avoir. [...] Ouais, pour une fois qu'on peut lire pis qu'on aime ça, ben faut s'... faut répondre aux questions, c'est plate. »

Toutefois, quand la chercheuse le questionne sur la valeur qu'a la bande dessinée pour la suite de son cours de français, il soutient que, non, cela ne l'aidera pas et il se montre en accord avec les propos des autres participants selon lesquels comme les textes lus en classe sont très différents de la bande dessinée, il est difficile de faire le lien entre les deux. De plus, l'adolescent ne voit pas vraiment l'utilité de la bande dessinée, car il ne considère pas sa lecture comme du travail scolaire, mais comme une façon de passer le temps pendant le cours de français.

Bien qu'il n'ait pas aimé avoir à remplir un document, Léo a trouvé ce dernier plus facile que les questions dans ses cahiers d'activités. Il insiste sur le fait que c'était plus facile notamment parce que la lecture était plus intéressante et parce qu'elle était accompagnée d'images. D'ailleurs, cet élève a de bons souvenirs de la bande dessinée et arrive à décrire des événements de l'intrigue quand il devait se prononcer sur ce qui l'a marqué le plus : « Ouais, quand qu'y est au bar de danseuses. [...] Euh... quand qui sont pris, qui savent pu où aller. [...] Quand qui faisaient du pouce. [...] Aussi avec le chauffeur de truck là, celui qui chauffe... »

Finalement, Léo mentionne différentes avenues possibles pour améliorer le dispositif didactique. Il serait important pour lui que l'enseignant s'implique davantage et discute avec les élèves des lectures qu'ils sont en train de faire parce que « [...] ça donne de l'ambiance ». Il aimerait faire plus de travail d'équipe. Il met beaucoup l'accent sur la communication orale comme moyen d'évaluer la lecture et comme façon de poursuivre cette dernière avec le reste de la classe.

Pour Léo, la lecture de la bande dessinée a été plus motivante que la lecture dans le cahier puisque, pour lui, « [...] les textes à l'école, c't'assez plate osti. » Il trouve la lecture de ce type d'ouvrages plus facile et souhaiterait qu'elle fasse partie du programme de français, mais il ne semble pas voir la valeur d'une telle lecture sur son cheminement scolaire.

#### **4.2.6 Le sujet A-09 (Laurence)**

Laurence est une adolescente de 15 ans qui a entamé sa première année au programme FMS au début de l'année scolaire 2016-2017. Elle termine sa première année du secondaire dans le cadre de son cours de français. Cette élève dit consacrer 90 h par semaine à la lecture. Elle soutient aimer la lecture, mais seulement lorsqu'elle est accrochée par ce qu'elle lit. Elle lit beaucoup dans l'autobus. Son attitude par rapport à la lecture est assez négative. Sa motivation à lire est légèrement au-dessus de la moyenne avant et après la lecture de la bande dessinée. La valeur qu'elle accorde aux tâches de lecture régulières est assez faible et inférieure à la moyenne, et celle qu'elle donne à la lecture de la bande dessinée est un peu plus élevée et supérieure à la moyenne.

Le fait de pouvoir choisir l'ouvrage qu'elle allait lire n'a pas donné plus le goût de lire à Laurence. Elle affirme ceci : « Ça change rien. Mais si j'vois qu'c'est plate, j'va juste lire à moitié. »

Laurence a apprécié la lecture de la bande dessinée. Elle a choisi la bande dessinée *Paul dans le Nord*. Elle l'a lue au complet, ce qu'elle ne fait pas nécessairement quand elle doit travailler dans son cahier. Quand la chercheuse lui demande si la lecture dans le cahier



était plus facile que la lecture de la bande dessinée, Laurence répond ceci : « Ben moi, j'les lis plus à moitié qu'autre chose... » Son intérêt pour la bande dessinée tient au fait qu'elle se reconnaît dans l'histoire et qu'elle a l'impression que le texte lui est adressé :

*Ouais, mais c'est sûr que si t'ouvres un livre pis ça part d'un sujet comme que t'es intéressé, comme là c'tait plus un ado, un gars qui arrive dans une nouvelle école [...], c'est sûr [...], tu vas plus tomber dedans que une vieille de 71 ans que y a été faire un voyage en harmonie ou une patente de même.*

Cette réponse est en concordance avec ce qu'elle écrit dans le questionnaire sur les habitudes de lecture : elle aime lire si elle est accrochée, sinon elle ne lit pas ou à moitié.

Bien que l'adolescente ait apprécié sa bande dessinée, elle ne considère pas que la réalisation de l'activité pourra l'aider pour la suite de son cours de français. Les textes imposés et la bande dessinée sont des lectures trop différentes pour qu'elle puisse faire des liens entre les deux. Elle soutient toutefois que la bande dessinée devrait faire partie des lectures inscrites au programme de formation, car cela entraînerait « du plaisir » dans la classe de français. Pour elle, la bande dessinée est une lecture plus facile grâce aux images.

Bien qu'elle ne voie pas nécessairement l'utilité de la bande dessinée pour son cheminement en français, elle affirme qu'elle aimerait en lire plus souvent :

*Non, moi [...]. mettons [...]. on a une bande dessinée sur deux semaines pis après ça on remplit un questionnaire, mais juste un p'tit questionnaire, tsé de deux trois questions : est-ce que t'as aimé le livre, qu'est-ce que t'as aimé dans le livre pis ces affaires-là.*

Pour Laurence, le document de questions était beaucoup trop long. Seules quelques questions seraient nécessaires pour rendre l'activité significative. Elle mentionne, lorsque la chercheuse lui demande si le fait de choisir sa lecture l'a poussée à lire davantage, qu'elle serait plus poussée à lire un ouvrage moins long, car les gros livres la découragent : « Mais

tsé, c'est sûr qu'y a une différence entre une BD ça d'grosse, ça d'grosse pis ça d'grosse. [...] Ah, ça s'rait long à lire. [...] Ben moi, ça m'aurait découragée. »

La jeune adolescente ne se considère pas comme une bonne lectrice. Elle répète à plusieurs reprises lors de l'entretien qu'elle n'a pas de mémoire, qu'elle a un TDAH alors qu'elle ne peut pas lire un texte au complet et répondre à des questions. Elle est cependant la première à se prononcer sur les éléments marquants de la bande dessinée et se souvient de différents détails précis notamment à propos des images et du fait que les adolescents écoutaient de la musique. Elle arrive aussi à résumer quelques courts dialogues, dont celui d'un chauffeur qui prenait Paul et son ami sur le pouce et qui, en échange de faveurs sexuelles, acceptait de les amener plus loin ou pas.

Finalement, lorsqu'elle est questionnée sur ce qui pourrait rendre la lecture plus intéressante en général, Laurence dit tout de suite que l'enseignant doit donner le goût de lire aux élèves. Il doit leur permettre de « plonger » dans le sujet en les intéressant à ce dernier. Elle parle aussi du fait qu'il serait intéressant de faire plus de travail d'équipe pour pouvoir parler des lectures. Dans son discours, il est souvent question de discussions par rapport à la lecture.

Bref, l'expérience de lecture de Laurence semble avoir été assez positive. Elle a apprécié les thèmes, mais n'a pas vu l'utilité d'une telle lecture pour son apprentissage dans le cours de français. Elle souhaiterait malgré tout lire plus de bandes dessinées et profiter de l'occasion pour en discuter avec les autres élèves de la classe.

#### **4.2.7 Le sujet A-10 (Lucas)**

Lucas est un adolescent de 15 ans résidant dans la grande région de l'Outaouais. Il a commencé sa première année au programme de formation à un métier semi-spécialisé au début de l'année scolaire 2016-2017 et termine en ce moment sa deuxième secondaire dans le cadre de son cours de français. Cet adolescent consacre 105 heures à la lecture dans une semaine. Il lit lorsqu'il utilise les médias sociaux et lorsqu'il joue à ses jeux vidéo. Il affirme ne pas aimer la lecture, car il est long de lire des livres et qu'il n'a aucune

motivation. Il a obtenu un score assez faible pour son attitude par rapport à la lecture, la motivation à lire et la valeur accordée à la tâche avant la lecture de la bande dessinée. Il est l'élève ayant augmenté le plus ses résultats pour la motivation à lire et la valeur accordée à la tâche après la lecture de la bande dessinée.

Au début de l'entretien, lorsqu'il est questionné sur la bande dessinée qu'il a lue, Lucas n'est pas capable de répondre, car il dit ne pas se souvenir. Cependant, quand il se souvient qu'il a lu *La petite révolution*, il est en mesure de décrire avec beaucoup de précision les événements entourant la fin de la bande dessinée. En effet, il se souvient de tout ce qui a permis à la jeune fille de déposer la goupille de la grenade dans la main du président. Il garde aussi un souvenir du fait que l'héroïne, qui semble très jeune, fume beaucoup.

Lucas a aimé la lecture de la bande dessinée, car celle qu'il a choisie était courte. Il l'a trouvée « correcte » et dit qu'il ne lit pas beaucoup, donc qu'il ne peut pas vraiment comparer cela à d'autres lectures. Il préfère la lecture de bandes dessinées à celle de romans, car il n'avait pas l'habitude de lire les romans au complet lorsqu'il était en classe régulière : « Moi, un roman, j'aurais juste *skippé* les chapitres. Ouais, comme en secondaire 1, c'est ça j'ai fait. » Bien qu'il souhaite lire davantage de bandes dessinées, il ne dit ne pas voir en quoi la bande dessinée peut l'aider dans le cadre de son cours de français.

Pour l'adolescent, la lecture de la bande dessinée est plus facile que les lectures dans le cahier : « Dans l'cahier, c't'un peu plus difficile à comprendre que dans une bande dessinée là. » Il a toutefois trouvé que les questions du document étaient difficiles. Il affirme ceci : « Ben, pour moi, c't'un peu difficile parce que, j'pas comme le meilleur dans les questions, pour lire. » Il soutient toutefois qu'il a bien compris sa bande dessinée. Il aurait préféré créer une bande dessinée ou tenter de remettre les images en ordre plutôt que de répondre à des questions.

Lorsque la chercheuse lui demande quelles activités pourraient être faites dans le cadre de son cours de français pour le rendre plus intéressants, il propose moins de travaux

et plus de travail d'équipe même s'il est conscient que le fait de travailler par module de façon individuelle rend cela plus difficile. Il est aussi d'accord avec l'idée de regarder des films et de répondre à un questionnaire par la suite.

Pour finir, Lucas a trouvé la lecture de la bande dessinée plus intéressante et motivante que le travail dans le cahier, mais il ne pense pas que cette dernière peut l'aider à mieux réussir son cours de français. Il aurait aimé que la lecture de la bande dessinée donne lieu à une activité de création. Il affirme ne pas être le meilleur pour répondre à des questions, mais il a bien compris sa lecture et a retenu plusieurs détails.

#### **4.2.8 Le sujet A-11 (Tristan)**

Tristan est un garçon de 16 ans qui habite la grande région de l'Outaouais. Il commençait sa première année au FMS au début de l'année scolaire. Il tente présentement d'aller chercher les acquis de première secondaire pour son cours de français. Il affirme ne pas lire du tout pendant la semaine et ne pas aimer la lecture. Il ne donne pas de détails sur cette affirmation en répondant « parce que ». Il a obtenu un résultat supérieur à la moyenne au questionnaire sur l'attitude face à la lecture. Aux questionnaires sur la motivation à lire et sur la valeur accordée à la tâche, et ce, avant et après la lecture de la bande dessinée, il est l'élève ayant les résultats les plus faibles.

De prime abord, Tristan débute l'entretien en affirmant ne pas encore avoir lu de bande dessinée. Lorsque la chercheuse lui demande pourquoi, il lui répond : « J'peux t'le dire là pourquoi. C'parce que, euh, en fait, j'ai pas choisi de lire, ça m'tentait pas d'le faire. » Il ne voyait pas l'intérêt de lire une bande dessinée. Il mentionne cependant qu'il aurait voulu lire la bande dessinée *520 km*, mais que l'enseignant n'a pas accepté parce que la bande dessinée ne contenait pas suffisamment de texte. Le jeune dit qu'il a été sorti de la classe parce qu'il a refusé de faire un choix. Pour lui, le fait de faire un choix n'a pas été positif : « Quand qu'on m'a demandé si j'voulais l'faire ou d'choisir, j'tais pas sûr lequel choisir faique j'me suis comme... ça me tentait, mais ça me tentait pas, faique un moment donné c'tait comme tu as passé, oh non. » Quand la chercheuse lui demande laquelle il

choisirait s'il pouvait en choisir une maintenant, il dit être intéressé par *La petite révolution*, mais il ne veut absolument pas la lire.

Lorsque la chercheuse lui demande s'il a préféré travailler dans le cahier, Tristan répond que oui et non. Il soutient qu'il aime lire, mais que « [...] c'est juste un moment donné ça vient, c'est juste qu'ça m'gosse pis... [...] Ouais, c'est ça, ça vient long [...], j'perds patience pis j'arrête pis [...] j'm'évache sur ma chaise. » Il aimerait lire des bandes dessinées sans texte, car il est bon pour lire les images.

Le jeune adolescent affirme qu'il a trouvé la lecture de la bande dessinée plus facile que les lectures dans le cahier. Il dit aussi qu'il a trouvé cela plus simple de répondre aux questionnaires puisque, tout ce qu'il avait à faire, c'était écrire qu'il n'avait pas lu et qu'il n'avait rien fait. Il parle du fait qu'il préfère jouer à des jeux vidéo que lire. Lorsque Noah lui fait remarquer qu'on doit lire quand on joue à des jeux vidéo, Tristan répète à plusieurs reprises que non. Les jeux auxquels il joue ne lui demandent pas de lire. De plus, il pourrait faire les missions les yeux fermés. Il dit aussi qu'il aime tellement peu lire que, quand ses amis lui envoient des textos, il ne les lit pas, il les appelle.

S'il le pouvait, Tristan n'aurait pas de cours de français à son horaire. Il préférerait avoir de l'histoire ou des sciences. Il propose, pour améliorer le cours de français, de travailler seulement 30 minutes par cours. Il aimerait aussi pouvoir écouter de la musique et aller sur YouTube. Il est d'accord avec l'idée des autres élèves de regarder des films et de répondre à des questions. Il aimerait aussi que l'enseignant leur parle davantage des textes qu'ils ont à lire, leur donne des mots-clés pour savoir ce qui les attend.

Bref, Tristan est peu motivé par son cours de français et par la lecture en général. La lecture de la bande dessinée ne l'intéresse pas. Il propose néanmoins des façons de rendre son cours de français plus intéressant.

#### **4.2.9 Le sujet B-01 (Dylan)**

Dylan est un élève de 16 ans qui vit dans la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit pour la première année au programme FMS depuis le début de l'année scolaire

2016-2017. Il tente de terminer sa deuxième secondaire en français. Dylan dit lire environ 25 h par semaine et apprécier la lecture seulement lorsque cette dernière lui est utile. Son attitude face à la lecture est assez négative. Il a le résultat le plus faible de son groupe. Sa motivation à lire est moyenne, mais est inférieure à la moyenne du groupe avant et après la lecture de la bande dessinée. Il accorde une certaine valeur aux tâches de lecture dans le cahier avec un résultat supérieur à la moyenne et accorde une faible valeur à la lecture de la bande dessinée.

Dylan n'a pas terminé la lecture de sa bande dessinée (*Paul dans le Nord*), car il a été absent pour des raisons médicales. Il affirme toutefois avoir apprécié le peu de la bande dessinée qu'il a lue et espère avoir la chance de la terminer bientôt. Il a choisi *Paul dans le Nord* parce que « [...] c'était celle qui avait le plus de lecture dedans. Faique, c'est plus détaillé moi j'trouve quand qu'y a plein... y a plus d'affaires. » Il soutient que le choix de la bande dessinée n'a pas eu d'influence sur son envie de lire, car comme lire n'est pas sa passion, il lirait peu importe ce qu'on lui demande de lire. Il affirme ne pas lire beaucoup, mais apprécier la lecture sur la mécanique, un sujet qui le passionne.

L'adolescent trouvait sa lecture intéressante jusqu'à maintenant, mais il avait l'impression que l'histoire n'était pas encore vraiment commencée, alors il en a peu de souvenirs. Il a trouvé la lecture de la bande dessinée plus intéressante que les lectures dans son cahier, car les images l'aidaient à comprendre et à répondre aux questions :

*Parce que les lectures dans l'cahier, y a rien. C'est rien d'la... d'l'écriture, pis d'l'écriture pis d'l'écriture. Pis là, ils te demandent des questions vraiment vraiment centrées sur dessus qu'est-ce qui veulent savoir, sur c'qui veulent qu'tu dises, mais tandis que dans la bande dessinée, t'a toute, des images, t'a toute ça. Ça t'la garde dans tête. Moi chu meilleur de même.*

Il dit avoir l'impression de comprendre davantage quand il lit la bande dessinée. Il trouve que les textes du cahier sont pleins de « mots de trop » qui sont « mélangeants » tandis que la bande dessinée se lisait plus vite qu'une « lecture normale ». Il a trouvé les

questions moins dures, car « [b]en, les mots étaient québécois. Ben tout était plus québécois j'trouve. » Les images l'ont aussi aidé à mieux comprendre, car il trouvait cela plus détaillé. Le fait qu'il y ait des images rendait aussi l'ouvrage moins long et moins complexe : « Ouais, pour détailler, comme si t'aurais une image, ben tu n'as pas [de passages descriptifs]. [...] [Sans image] Pis là, ça rallonge pis ça rallonge, pis c'est là qu'y ont leurs mots compliqués. » Il dit que, si le projet avait été fait avec un roman, il n'aurait pas terminé la lecture.

Quand il est questionné sur l'apport de la lecture de la bande dessinée pour la poursuite de son cours de français, Dylan soutient que cela ne l'aidera pas vraiment. Il considère que la lecture de la bande dessinée a un effet démotivant, car le retour au cahier devient plus difficile : « [...] parce que tu lis ta bande dessinée pis tu r'tournes dans tes livres plates. C'est comme démotivant. » Malgré cela, il souhaite que l'enseignant fasse lire plus de bandes dessinées, et ce, le plus rapidement possible, entre autres parce que cela ne le fait pas travailler dans son cahier. Il aimerait pouvoir discuter de ses lectures, car il voit dans la discussion une occasion pour les élèves plus gênés du groupe de prendre leur place.

Lorsque la chercheuse le questionne sur ce qui pourrait rendre son cours de français plus intéressant, il mentionne à nouveau les discussions en groupe. Il souhaite sortir de la routine du travail individuel dans le cahier. Il souhaiterait que l'enseignant donne des cours à toute la classe, car il a l'impression de ne pas cheminer dans le cours de français.

Finalement, Dylan a trouvé intéressante la lecture de la bande dessinée et souhaiterait en lire plus pendant l'année scolaire. Le fait qu'il y ait des images lui donnait l'impression de comprendre davantage ce qu'il lisait. Il ne voit toutefois pas en quoi la lecture de ce type d'ouvrage peut l'aider dans le cadre de son cours, car il n'a plus le goût de travailler dans son cahier par la suite.

#### **4.2.10 Le sujet B-02 (Coralie)**

Coralie est une adolescente de 16 ans résidant dans la grande région de l'Outaouais. Elle est inscrite pour une première année au programme FMS depuis le début de l'année

scolaire et progresse en deuxième secondaire dans son cours de français. Elle dit consacrer 91 h par semaine à la lecture. Elle aime la lecture puisque, quand elle n'a rien d'autre à faire, lire est toujours une possibilité, et cela lui permet parfois d'apprendre. Son attitude par rapport à la lecture est meilleure que la moyenne du groupe. Les résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire indique qu'elle est plus motivée par la lecture des textes dans le cahier que par la bande dessinée. La valeur qu'elle accorde aux tâches de lecture est très faible avant et après la lecture de la bande dessinée, mais plus faible au deuxième temps.

Dans le cadre du projet, Coralie a choisi de lire *La petite révolution*, car elle a été attirée par son résumé : « [...] Le monsieur y nous avait donné une p'tite feuille qui nous disait comme les résumés pis ça avait l'air assez intéressant. C'tait pas mal le plus dramatique comme... » Elle dit avoir apprécié le fait de pouvoir choisir ce qu'elle allait lire.

Cette élève a trouvé la lecture de la bande dessinée correcte et elle mentionne que cela était plus facile que le travail dans le cahier, car les textes dans le cahier ne sont pas toujours intéressants. Elle n'a pas eu l'impression de comprendre plus la bande dessinée que les textes dans le cahier : pour elle, « ça fait pas de différence. » Elle n'a pas vraiment l'impression que le fait de lire des bandes dessinées peut l'aider dans son cours de français. Pour elle, il n'est pas nécessaire de lire plus souvent de la bande dessinée. Quand la question lui est posée, elle répond ceci : « Non là, j'trouve ça correct comme ça. »

Si Coralie a trouvé la lecture de la bande dessinée facile, elle affirme que le document de questions comptait beaucoup de questions « [u]n peu dur dans certains bouts ». Elle a eu l'impression de fournir autant d'efforts pour comprendre la lecture de la bande dessinée que pour comprendre les textes qu'elle a à lire dans son cahier de français.

L'adolescente dit ne pas vraiment savoir ce qui pourrait rendre son cours de français plus intéressant ou ce qui aurait pu être fait d'autre après la lecture de la bande dessinée. Elle se montre par contre en accord avec les idées des autres élèves de prendre le temps de discuter autour de la lecture et de faire plus souvent des projets.



Pour finir, Coralie a aimé la lecture de la bande dessinée, mais cela n'a pas été très marquant pour elle. Elle a trouvé la bande dessinée plus facile et elle n'est pas toujours intéressée par les textes de son cahier d'exercices, mais elle ne croit pas qu'il soit nécessaire de lire plus de bandes dessinées dans la classe de français.

#### 4.2.11 Le sujet B-03 (Arnaud)

Arnaud est un adolescent de 16 ans qui habite dans la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit pour une deuxième année au programme FMS depuis le début de l'année scolaire et chemine en deuxième secondaire dans son cours de français. Il accorde 35 h par semaine à la lecture. Il aime lire, car cela lui permet d'apprendre et de découvrir de nouvelles séries à lire. Son attitude face à la lecture est très positive. Les résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire sont les mêmes avant et après la lecture de la bande dessinée, tout comme c'est le cas pour la valeur accordée à la tâche de lecture.

Cet élève a choisi la bande dessinée *Paul dans le Nord* parce qu'il avait entendu parler de la série et avait envie de la découvrir. Il l'a lue au complet, pas seulement les 80 premières pages. Le fait de pouvoir choisir l'ouvrage à lire ne l'a pas motivé davantage puisqu'il soutient lire un peu de tout, donc être assez ouvert.

Arnaud dit avoir été très satisfait par sa lecture. Il avait l'impression de se reconnaître dans les dialogues plus « québécois » :

*J'ai été vraiment satisfait de ça [...], je m'attendais [...]. à ce qui aille du langage... [...] c'tait comme le langage était plus comme familier, québécois [...], y avait du sacrage un peu pis toute là, c'tait [...], j'trouvais qu'ça représentait vraiment l'Québec pis toute...*

L'adolescent affirme avoir trouvé que le temps passait plus vite lors de la lecture de la bande dessinée. Il avait l'impression d'interagir avec son ouvrage lorsqu'il répondait aux questions alors que dans le cahier, c'est différent : « [...] dans l'cahier [...], t'as des exercices qui faut juste que tu fasses [...] des exercices de grammaire, de... mais t'as quand

même d’la lecture là... » Pour lui, la lecture de la bande dessinée représentait « des vacances du cahier ».

Cet élève a aussi beaucoup aimé les thématiques abordées dans la bande dessinée, en particulier l’histoire entourant la peine d’amour du personnage principal. Cela lui a permis de comprendre ce que sa sœur avait vécu avec son premier copain qui lui a fait beaucoup de peine en la laissant. Il affirme que la lecture de la bande dessinée ne l’aidera pas beaucoup dans son cours de français, mais qu’il a mieux compris un texte sur la jalousie grâce à l’histoire de Paul :

*Comme moi, j’ai trouvé euh... la bande dessinée là, l’affaire que j’parlais t’à l’heure [...]... le gars qui sortait avec la fille pis la fille [...] qui l’a trompé, qu’y a trompé c’té gars-là, ben j’trouve ça m’a aidé à mieux comprendre un des textes que j’ai faits dans l’cahier.*

Il aimerait avoir la possibilité de lire plus de bandes dessinées dans son cours de français. Il souhaiterait que le document de questions puisse être remplacé par une discussion de groupe afin que les élèves puissent faire part de leurs impressions. Il aimerait que le groupe interagisse autour des lectures faites en classe.

La lecture de la bande dessinée a été plus facile pour Arnaud que la lecture des textes dans le cahier. Le fait qu’il y ait des images a simplifié sa lecture en plus de lui permettre de « [...] se centrer sur l’action d’la bande dessinée. » Il a trouvé les questions du document faciles, mais il ne les a pas encore terminées, car il voulait relire la bande dessinée pour mieux y répondre. De plus, la présence de termes plus « québécois » lui donnait l’impression de mieux comprendre parce que « [...] la plupart des mots, j’les connaissais full là tsé... »

Quand la chercheuse le questionne sur ce qui pourrait rendre son cours de français plus intéressant, il affirme qu’il aimerait pouvoir prendre des pauses de son travail dans le cahier pour du « niaisage ». Il est aussi d’accord avec Ludovic, qui propose de pouvoir écrire leurs propres histoires quand ils ne veulent plus travailler dans le cahier. Il pense

aussi qu'il pourrait y avoir plus souvent des conversations avec tout le groupe. Le fait de travailler de façon individuelle lui donne l'impression qu'il ne parle pas assez dans le cours de français.

Bref, Arnaud a grandement apprécié la lecture de *Paul dans le Nord*. Il se reconnaissait dans les expressions utilisées et les situations vécues par le personnage. Il souhaiterait lire plus de bandes dessinées, mais ne pense pas que cela l'aide dans le travail qu'il fait dans le cahier. Il aimerait avoir l'occasion de discuter davantage de sujets divers dans le cadre de son cours de français, notamment de ses lectures.

#### **4.2.12 Le sujet B-04 (Henri)**

Henri est un élève de 19 ans qui habite la grande région de l'Outaouais. Compte tenu d'une clause dérogatoire, il est inscrit pour une troisième année au programme FMS. Il travaille présentement dans ses cahiers afin de terminer sa deuxième secondaire en français. Il affirme consacrer environ 1 h par semaine à la lecture. Il aime la lecture puisque celle-ci lui permet d'apprendre et de découvrir des histoires pleines de créativité. Son attitude face à la lecture est bonne. En fonction des résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire, il est plus motivé par la lecture de bandes dessinées que par la lecture des textes dans les cahiers. Il accorde de la valeur aux tâches de lecture régulières, mais davantage à la lecture de bandes dessinées.

Lors de l'entretien, Henri ne répond pas souvent aux questions qui lui sont posées. Il éprouve des difficultés à comprendre ce qui lui est demandé. Dans le cadre du projet, il a lu la bande dessinée *La petite révolution*. Avoir le choix de l'ouvrage à lire a «  
 possiblement » suscité un plus grand intérêt pour la lecture.

Lorsque la chercheuse lui demande s'il a apprécié sa lecture, il fait un résumé de la bande dessinée et n'arrive pas à se positionner clairement quant à son appréciation. Il mentionne par contre que l'histoire était tragique. Il a été marqué par les intrigues entourant la dictature et la politique, lui rappelant des personnages célèbres de l'histoire comme Adolf Hitler et Theodore Roosevelt.

Quand il se fait questionner sur ce qui est le plus facile entre la lecture de la bande dessinée ou la lecture dans le cahier, sa réponse est très vague : « Enfin, euh, beaucoup que j'ai lu sur euh... Boum, *La petite révolution* beaucoup que... beaucoup que je pouvais comprendre euh, dans les pages et euh, le texte de l'histoire. » Il a compris sa lecture, mais ne fait pas référence à sa compréhension des textes lus en classe. Il affirme toutefois par la suite ne pas savoir s'il comprend plus les textes dans son cahier.

Henri se positionne quant au contenu du document accompagnant sa lecture. Il a trouvé certaines questions faciles et d'autres plus difficiles et mentionne que certaines réponses venaient de lui et pas du texte : « [...] j'ai [...]... remarqué des euh, des réponses euh... mentalement euh... dans ma propre tête. » Il soutient qu'il est possible que la lecture de la bande dessinée puisse l'aider à cheminer dans le cadre de son cours de français. Il juge que, si c'est nécessaire, il serait peut-être intéressant de lire davantage de bandes dessinées. Il aurait souhaité pouvoir créer sa propre bande dessinée après la lecture de *La petite révolution*.

Pour rendre le cours de français plus intéressant, cet élève croit qu'il serait utile d'avoir plus de conseils et d'explications à propos des notions à l'étude :

*Euh, possiblement par euh... par euh montrer les instructions euh euh faciles pour euh pour ceux qui sont débutants, débutants pour leur euh... leur éducation de français qui sont euh débutants et qui trouvent difficile sur cela. [...] Eh oui, et aussi plus de, de conseils pour faci, faciliter euh, leur éducation en français.*

Finalement, Henri semble avoir apprécié sa bande dessinée et avoir retenu de nombreux éléments de l'histoire. Il lui apparaît difficile de prendre position lorsque la chercheuse pose des questions qui lui demandent de le faire. Il demeure assez vague sur les effets de la lecture de la bande dessinée sur sa motivation.

#### 4.2.13 Le sujet B-05 (Ludovic)

Ludovic est un adolescent de 17 ans résidant en Outaouais. Compte tenu d'une clause dérogatoire, il est inscrit pour une seconde année au programme de formation à un métier semi-spécialisé. Il progresse présentement en troisième secondaire dans son cours de français. Il lit environ 21 heures par semaine. Il apprécie des ouvrages variés et aime la lecture, car elle lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Il a une attitude très positive par rapport à la lecture, a obtenu les scores les plus élevés au questionnaire sur la motivation à lire avant et après la lecture de bandes dessinées, et la valeur qu'il accorde aux tâches de lecture est la même au premier et au deuxième temps.

Ludovic a beaucoup à dire lors de l'entretien. Il a lu *La petite révolution*. Il a choisi cette bande dessinée parce que le résumé que l'enseignant leur avait donné l'a accroché : « J'ai, j'ai choisi de un parce que dans la description ça disait que c'était une histoire pour les gens qui avaient le cœur solide tsé. » Le fait de pouvoir choisir l'ouvrage qu'il allait lire l'a un peu motivé, mais il mentionne que l'important est de proposer des titres accrocheurs, pas des livres avec des titres comme *Timothée le loup-garou*.

Il dit avoir apprécié sa lecture : « C'était très bon et bon, pis j'ai d'jà pleuré sur des livres pis lui j'ai comme failli pleurer d'ssus. [...] Ouais, était pas pire, je l'ai même relue une deuxième fois. » Il mentionne quand même qu'il apprécie le travail dans le cahier, car cela lui permet d'aller plus en profondeur dans sa lecture.

L'élève a trouvé la lecture de la bande dessinée plus facile que les lectures dans le cahier notamment parce qu'elle était courte. Il a aussi trouvé que le questionnaire était assez simple : « [...] j'ai comme tendance à faire le plus vite, là tsé, j'dis : « Ah, trop long, ça va être dur. », mais là comme, quand tu checkes ça, c'est comme facile, c'est, ça s'écrit bien, tu peux... tu peux faire les questions rapidement. » Le fait de trouver cela facile le faisait par contre douter de ses réponses. Le fait que les personnages soient plus près de sa réalité a aussi simplifié sa lecture :

*Ben, ça a pas été difficile parce que, j'veux dire, y a pas grand-chose de compliqué à comprendre là-dedans. Dans c'te BD-là, c'tait simple, [...]... les personnages sont simples à comprendre, tsé, c'pas du monde riche qui sont comme : « Moi, j'va prendre une tasse de thé. », c'pas, c'pas compliqué, [...], y ont un langage simple, direct, enwoye crise.*

Quand la chercheuse le questionne sur l'utilité de lire de la bande dessinée dans son cours de français, il fait une distinction entre les bandes dessinées « pas compliquées » comme celle qu'il a lue et les « compliquées » comme les *Tintin* dans lesquelles on retrouve plus de contenu et de mots compliqués. Les bandes dessinées de la deuxième catégorie l'aiderait davantage que celles de la première. Il aimerait toutefois en lire plus souvent et trouve que lire un roman serait trop long.

Ludovic affirme avoir été grandement marqué par la fin de l'histoire. C'est le moment qu'il identifie comme le plus marquant de sa lecture :

*C'est la fin... Eille... [...] ça a été surprenant. [...] Pis j'avais pas compris [...] faique j'ai été obligé de r'tourner, pis là j'ai fait : « Ah non, c'est a goupille d'la grenade. » pis là a dit : « Tiens mon vieux, ça c'est pour la révolution. », pis là, c'est là qu'j'ai compris que est morte là, pis a s'est sacrifiée.*

Pour améliorer son cours de français, Ludovic propose que l'enseignant fasse plus d'animations en classe et qu'il permette aux élèves d'enseigner certaines portions de la matière. Il pense aussi qu'il serait intéressant de pouvoir écrire leur propre texte lorsqu'ils n'ont plus envie de travailler dans leur cahier. Cela leur donnerait envie d'écrire et fournirait une trace pour l'évaluation de la compétence en écriture.

À la fin de l'entretien, Ludovic fait référence aux questionnaires auxquels il a répondu plus tôt. Il réalise qu'il n'a pas toujours répondu la vérité dans les questionnaires, notamment par rapport au fait que la bande dessinée l'aidait dans son cours de français. Il confirme à la chercheuse qu'il n'a peut-être pas toujours été très honnête quand il remplissait les questionnaires.

Pour conclure, Ludovic a apprécié la lecture de la bande dessinée. Comme elle était courte et assez simple, il ne la voit pas comme une lecture scolaire et ne voit pas comment la lecture d'une telle bande dessinée pourrait l'aider dans son cours de français. Il serait intéressé à lire plus de bandes dessinées en classe, mais il serait aussi plus motivé si on lui permettait d'écrire les textes qu'il a envie d'écrire.

#### 4.2.14 Le sujet B-07 (Livia)

Livia est une fille de 16 ans qui vit dans la grande région de l'Outaouais. Au début de l'année scolaire 2016-2017, elle commençait sa première année au FMS et elle était inscrite en deuxième secondaire pour son cours de français. Elle dit consacrer environ quatre heures par semaine à la lecture. Si elle aime la lecture, elle ne lit pas lorsqu'elle n'est pas intéressée par l'ouvrage qui lui est proposé. Son attitude par rapport à la lecture est bonne. Autant au premier qu'au deuxième temps, elle a obtenu des résultats supérieurs à la moyenne du groupe au questionnaire sur la motivation à lire. Les résultats au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche montrent qu'elle accorde une valeur supérieure aux lectures dans le cahier qu'à la lecture de bandes dessinées.

Livia a lu la bande dessinée *Paul dans le Nord*. Elle a choisi cette dernière, car elle lui apparaissait comme la plus intéressante. Elle affirme avoir aimé sa lecture, mais ne détaille pas sa réponse autrement qu'en mentionnant que « [l]e cahier c'est... c'est plate là. » Le fait de pouvoir choisir sa bande dessinée n'a pas du tout changé son intérêt pour la lecture.

L'adolescente a trouvé la lecture de la bande dessinée assez simple, mais elle a éprouvé quelques difficultés au départ parce qu'elle n'a pas l'habitude de lire beaucoup de bandes dessinées, étant elle-même « plus du style roman ». Elle a trouvé que les questions qui accompagnaient la lecture étaient plus faciles que les questions dans son cahier, notamment parce que la lecture de la bande dessinée lui apparaissait plus simple : « Euh, la bande dessinée c'est plus simple, c'est... c'est moins difficile de répondre aux questions. » Le fait que ce soit simple rendait cela « plus le fun » et plus intéressant que les lectures dans le cahier. Quand la chercheuse l'interroge sur l'utilité d'intégrer la bande dessinée

dans le cours de français, elle affirme que les élèves devraient en lire plus souvent, mais elle n'explique pas pourquoi. Elle mentionne qu'elle aimerait aussi lire des romans en classe s'ils sont intéressants.

Afin de rendre le cours de français plus intéressant, Livia affirme qu'il faudrait « parler plus que travailler » dans le cours de français.

Finalement, Livia a apprécié la lecture de sa bande dessinée, qu'elle a jugée plus intéressante que le travail dans le cahier. Elle a eu l'impression de fournir moins d'efforts pour répondre aux questions, ce qui l'a accrochée. Elle aimerait aussi faire ce genre de projet avec un roman, mais seulement si le roman lui plaît.

#### **4.2.15 Le sujet B-08 (Éloi)**

Éloi est un garçon de 16 ans qui habite dans la grande région de l'Outaouais. Compte tenu d'une clause dérogatoire, il est inscrit pour une deuxième année au programme FMS. Il tente de terminer le programme de français de première secondaire. Éloi affirme consacrer 50 heures par semaine à la lecture, qui est, pour lui, une activité calme. Son attitude par rapport à la lecture est un peu négative. En fonction des résultats obtenus au questionnaire sur la motivation à lire, il est passablement motivé par la lecture dans le cahier, mais il est très motivé par la lecture de bandes dessinées. Il accorde une faible valeur aux tâches de lecture régulières. Il est l'élève qui a le plus augmenté son score pour la valeur accordée au deuxième temps, donc il accorde plus de valeur à la lecture de la bande dessinée.

L'adolescent a choisi la bande dessinée *Paul dans le Nord*. Il a été intéressé par le fait que c'était québécois, que cela représentait Montréal et que la couverture était jolie. Le fait de pouvoir choisir sa bande dessinée a grandement augmenté sa motivation à lire, et il le répète souvent quand il doit se prononcer sur ce qu'il a aimé du projet et de sa lecture.

Éloi affirme avoir beaucoup apprécié sa lecture. Cela lui a donné le goût de s'intéresser aux autres titres de la série dont il a découvert l'existence en lisant les informations à propos de l'auteur et de ses publications. Il a l'impression que la bande



dessinée est plus intéressante, car « [...] quand on travaille dans nos cahiers, ben y... on dirait qui nous forcent pour faire un projet que ça nous tente pas d'faire ou que ça fait comme le... la quatrième fois qu'on, qu'on répète les mêmes questions, mais pas la... le même terme. » Pour lui, « [...] c'est toujours la même affaire là, j'ai toujours d'la misère avec. »

La lecture de la bande dessinée n'est pas perçue comme un travail scolaire par Éloi. Il s'agissait d'une occasion de laisser de côté le cahier. Il avait l'impression de pouvoir lire pour lui et ne sentait pas la pression de l'évaluation : « Ben moi, j'me suis senti là que... que ça m'tentait pas que vous... que, que je lis pas pis ça me fait une mauvaise note. J'l'ai lue, pis j'l'ai bien aimée, faique ça m'tente de lire plus de ces livres-là. » Il affirme qu'il a mis davantage d'efforts dans le travail sur la bande dessinée, car il était pris dans l'action de la bande dessinée. Il mentionne aussi que cela était plus facile et motivant parce qu'il trouvait cela intéressant et qu'il avait pu choisir ce qu'il avait à lire. Le document de questions était facile et difficile, car certaines questions l'ont forcé à retourner lire quelques pages de la bande dessinée.

Éloi pense qu'il pourrait être intéressant de lire plus de bandes dessinées, mais il ne croit pas que la bande dessinée devrait faire partie des cahiers dans lesquels il travaille. Pour cet élève, l'intérêt est de choisir et de ne pas se voir imposer un texte, bande dessinée ou pas. Il aimerait pouvoir faire des activités d'improvisation autour de la lecture de la bande dessinée. Il préférerait parler des lectures plutôt qu'écrire. Selon lui, « [m]oins d'écriture, plus de résultats. » Faire d'autres projets à propos de la bande dessinée serait une façon de rendre les cours de français plus intéressants, car cela fait changement. Il pense aussi que se garder dix minutes à la fin des cours pour se détendre lui donnerait plus le goût de travailler.

Pour conclure, de son propre aveu, Éloi dit que la lecture de la bande dessinée était motivante. Il a aimé pouvoir choisir son livre, et cela lui a donné le goût de découvrir les autres ouvrages du même auteur. Il a apprécié le fait de ne pas être évalué pour sa lecture,

ce qui ne l'a pas empêché de fournir plus d'efforts que lorsqu'il est évalué. Il aimerait vivre d'autres projets qui impliquent la bande dessinée.

#### **4.2.16 Le sujet B-09 (Mathias)**

Mathias est un garçon de 15 ans qui réside dans la grande région de l'Outaouais. Il est inscrit pour une première année au programme FMS depuis le début de l'année scolaire. Il termine présentement les cahiers de français de première secondaire. Il dit passer environ 14 heures par semaine à lire, mais affirme qu'il n'apprécie pas la lecture puisque ce n'est pas intéressant. Son attitude face à la lecture est assez négative. Dans les deux temps, il a obtenu les plus faibles résultats au questionnaire sur la motivation à lire, mais surtout après la lecture de la bande dessinée. Au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche, il a le score le plus bas de son groupe au premier temps, mais ce dernier augmente au deuxième temps. Il est cependant toujours en-deçà de la moyenne.

Mathias a commencé l'entretien en affirmant ne pas se souvenir de la bande dessinée qu'il a commencé à lire. Il s'est beaucoup absenté de l'école dans les dernières semaines, donc il n'a pas pu terminer sa lecture. Comme il ne savait pas ce qu'il avait lu, il n'était pas en mesure de dire si sa lecture était intéressante ou pas. Il soutient que, se connaissant, il est certain de ne pas avoir choisi une grosse bande dessinée. Il a cependant dit que le fait de pouvoir choisir son ouvrage est quelque chose qui peut le motiver à lire. La bande dessinée aurait été plus facile à lire « [p]arce que... c'est plus intéressant, tu l'as choisie. Tsé, dans l'cahier, tu lis pas toujours ce qui t'intéresse. [...] Pis souvent, si ça t'intéresse pas, c'est pas motivant de lire. »

Le participant croit qu'il pourrait être bénéfique d'intégrer la lecture de bandes dessinées dans le cours de français pour « [...] plus de variété ». S'il dit ne pas savoir ce qui pourrait être fait autrement que des questions après la lecture des bandes dessinées, il mentionne par la suite qu'il préférerait pouvoir parler de sa lecture, car il « [...] s'exprime mieux en parlant » et peut ainsi prouver plus facilement qu'il a compris ce qu'il a lu. Pour améliorer son cours de français, il propose qu'on enlève 15 minutes au cours. Cette petite

pause permettrait aux élèves de prendre un livre pour faire quelque chose d'autre que du travail dans le cahier d'exercices.

Pour conclure, il est difficile pour Mathias de dire s'il a apprécié sa lecture. Il affirme cependant qu'il est plus motivé par la lecture de la bande dessinée que par le travail dans le cahier d'activités et que, s'il avait pu terminer sa lecture, il pense qu'il aurait été intéressé. Il croit qu'il manque de variété dans son cours de français et que la bande dessinée était une bonne façon d'en instaurer.

#### **4.3 SYNTHÈSE DES RESULTATS**

Les questionnaires et les entretiens semi-dirigés ont apporté des éléments essentiels à l'atteinte des objectifs fixés par la chercheuse. Le tableau 16 se veut une synthèse des résultats au regard des données présentées précédemment.

**Tableau 16 : Synthèse des résultats**

<p><b>Objectif spécifique a :</b> Décrire et analyser les représentations des lecteurs non experts qui sont associées à la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles et celles associées à la valeur accordée à la tâche de lecture de bandes dessinées.</p>
<p><b>Résumé des résultats obtenus</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il existe une très faible différence entre la valeur accordée aux tâches de lecture traditionnelles et à celle accordée à la bande dessinée. Elle est plus élevée pour la bande dessinée.</li> <li>- Deux composantes de la valeur accordée à la tâche diminuent après la lecture de la bande dessinée : la valeur de réalisation et l'utilité de la tâche.</li> <li>- Dans le discours des élèves, il est remarqué que, bien qu'il ne voit pas la bande dessinée comme une lecture scolaire, la majorité souhaiterait en lire davantage.</li> <li>- Deux composantes de la valeur accordée à la tâche augmente après la lecture de la bande dessinée : la valeur intrinsèque et le coût perçu.</li> <li>- Dans le discours des élèves, la bande dessinée est décrite comme plus intéressante et plus facile à lire.</li> <li>- L'impact du dispositif didactique semble assez faible, peut-être parce qu'il n'a pas été expérimenté en entier.</li> </ul>
<p><b>Objectif spécifique b :</b> Décrire et analyser l'impact d'autres composantes comme l'effet de nouveauté, le choix de la lecture, les thèmes abordés dans la bande dessinée, la perception de soi comme lecteur sur la motivation à lire des lecteurs non experts.</p>
<p><b>Résumé des résultats obtenus</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu d'attention a été portée par la chercheuse à la motivation extrinsèque, mais l'importance de cette dernière revient souvent dans le discours des participants.</li> <li>- Le but de la lecture n'ayant pas été exposé ou élaboré suffisamment, les jeunes en parlent très peu dans les entretiens. La chercheuse croit cependant qu'il serait intéressant d'explicitier les buts de lecture aux élèves afin qu'ils voient la nécessité des efforts qu'ils mettent. Cette importance se traduit dans le discours des jeunes à propos du cahier. Ils ont l'impression de travailler pour passer le temps alors qu'il existe des visées pédagogiques derrière chaque activité de lecture.</li> <li>- Le rapport contrôle/autonomie semble peu important pour les jeunes, mais ces derniers mentionnent souvent qu'ils préfèrent lire des ouvrages qu'ils choisissent.</li> <li>- Plusieurs sujets ont lu la plus longue bande dessinée bien qu'ils se décrivent comme des lecteurs en difficulté. Le fait qu'ils aient terminé un ouvrage de plus de 200 pages sans grande difficulté les a surpris. (perception de soi comme lecteur).</li> <li>- Les participants rapportent que la bande dessinée est plus facile et plus intéressante à lire en raison des images (rapprochement avec la réalité).</li> <li>- Ils auraient aimé discuter de leur lecture en équipes ou en grand groupe.</li> </ul>

- Ils souhaiteraient lire davantage de bandes dessinées dans le cadre de leur cours de français.
- Il faut diversifier les façons d'évaluer la lecture des ouvrages : un questionnaire ne devrait pas toujours être nécessaire. Cela pourrait se faire à l'oral.
- Tous sont d'accord pour dire que la lecture de la bande dessinée était un changement intéressant de la routine habituelle du cours de français (effet de nouveauté).

Ce compte rendu des résultats obtenus aux différents questionnaires ainsi que des entretiens semi-dirigés complète le chapitre portant sur la présentation des résultats. Le prochain chapitre propose une analyse plus approfondie de ces derniers au regard des questions et des objectifs de recherche.



## **CHAPITRE 5**

### **INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, les résultats présentés précédemment sont discutés eu égard à la question de recherche et aux objectifs de la recherche élaborés à la suite de la présentation de la problématique. Il est d'abord question de la perception de la valeur accordée à la tâche de lecture de la bande dessinée et de son influence sur la motivation à lire, puis de l'influence de la lecture de la bande dessinée sur la motivation à lire des élèves de façon plus générale.

#### **5.1 BANDE DESSINÉE, VALEUR ACCORDÉE À LA TÂCHE ET MOTIVATION À LIRE**

De prime abord, après un examen des résultats obtenus grâce aux questionnaires sur la valeur accordée à la tâche et sur la motivation à lire, il serait possible d'affirmer qu'il existe une différence très peu significative (un peu plus de 2 %) entre les résultats obtenus par les élèves lorsque questionnés sur les tâches scolaires habituelles et lorsque questionnés sur la lecture de la bande dessinée après avoir expérimenté la partie *lecture* du dispositif didactique créé pour cette recherche. Il est ainsi difficile de porter un jugement sur la valeur accordée à la tâche, mais il est possible d'affirmer que, lorsque celle-ci est plus élevée, la motivation à lire est elle aussi supérieure. Cette hausse est attribuable en partie à la lecture d'œuvres non traditionnelles, mais aussi à l'expérimentation d'un dispositif novateur auprès des élèves. Ces résultats font écho à ceux d'Anmarkrud et Bråten (2009) et de Pitcher *et al.* (2007) selon lesquels la motivation à lire est influencée par la valeur accordée à la tâche. Néanmoins, tout comme Schillings, Dupont et Baye (2013), ces auteurs font état du fait que la motivation à lire n'est pas uniquement influencée par cette valeur.

Les questionnaires administrés aux sujets de l'étude permettent de faire ressortir des données chiffrées liées au phénomène à l'étude. Compte tenu de la taille des échantillons, une analyse quantitative approfondie ne peut être réalisée. De plus, il serait juste de faire preuve de prudence quant aux résultats obtenus à la suite de l'administration des questionnaires. En effet, certains participants ont mentionné n'avoir pas été honnêtes ou très sérieux dans leurs réponses, car ils cherchaient à répondre ce qui était attendu d'eux, à obtenir le score le plus bas possible ou simplement à terminer le plus rapidement possible. Il serait intéressant d'élargir la recherche à un échantillon d'élèves plus large afin d'arriver à une représentativité statistique et d'observer si les résultats reflètent ce qui a été observé dans le cadre de cette recherche.

Le présent travail de recherche étant une étude de cas qualitative, il apparaît juste de mettre en relation ces mêmes résultats avec les propos tenus lors des entretiens semi-dirigés. Les prochains paragraphes s'intéressent ainsi à la perception que les participants de l'étude ont de la valeur accordée à la tâche de lecture dans le cadre du dispositif didactique portant sur la bande dessinée et de l'influence de celle-ci sur leur motivation à lire.

### **5.1.1 La valeur accordée à la lecture de bandes dessinées**

Autant dans les entretiens que dans les questionnaires, il est possible de remarquer qu'il existe des différences entre les composantes formant la valeur accordée à la tâche avant l'expérimentation du dispositif didactique et après l'intervention en classe.

Dans le cadre de cette analyse, il apparaît pertinent de séparer les quatre catégories reprises des travaux de Birr Moje *et al.* (2008) et d'Eccles *et al.* (1983) en deux groupes : 1) les aspects de la valeur accordée à la tâche qui augmentent (valeur intrinsèque et coût perçu) et 2) les aspects de la valeur accordée à la tâche qui diminuent (valeur de réalisation et utilité de la tâche).

Sauf exception, la plupart des participants à la recherche n'hésitent pas à qualifier la bande dessinée de plus intéressante que les textes dans le cahier. C'est également le cas dans les résultats au questionnaire portant sur la valeur accordée à la tâche. Au deuxième



temps, les groupes A et B voient la donnée de la valeur intrinsèque augmenter respectivement de 9,4 points de pourcentage et de 15,6 points de pourcentage. Ils accordent une valeur intrinsèque plus grande à la lecture de ce type d'ouvrage. Ils affirment même que, s'ils avaient des bandes dessinées en classe, ils liraient pendant les quinze minutes de lecture obligatoires dans leur école. D'ailleurs, certains participants mentionnent qu'ils lisent les bandes dessinées dans les journaux disponibles en classe. Le fait que la bande dessinée leur semble plus intéressante les motive à s'impliquer dans l'acte de lire. La période de lecture ne serait ainsi plus une corvée, mais un moment où l'élève se consacre à la lecture. Il est possible ici de faire un lien entre la motivation à lire et la valeur accordée à la tâche puisque le fait que la lecture soit perçue comme intéressante donne le goût de lire (Pitcher *et al*, 2007; Schillings, Dupont et Baye, 2013). Ces informations révèlent que, même sans intervention spécifique à l'aide d'un dispositif didactique, les jeunes ont tendance à accorder une valeur intrinsèque supérieure à la bande dessinée.

Le coût perçu de la tâche est également moindre pour la lecture de la bande dessinée. Si les résultats au questionnaire illustrent une différence importante (21,3 points de pourcentage pour le groupe A et 31 points de pourcentage pour le groupe B), cette différence semble moins marquée dans le discours des sujets de l'étude. Certains perçoivent la lecture de la bande dessinée comme plus simple, mais d'autres ne voyaient pas de différence. Les guides de lecture associés aux bandes dessinées leur ont parfois semblé longs, et certaines questions plus complexes. Néanmoins, quand la chercheuse n'abordait pas le sujet des questions à répondre, la plupart des participants s'entendaient pour dire que la lecture de la bande dessinée leur demandait moins d'efforts que la lecture des textes dans les cahiers d'exercices de français. Il n'en demeure pas moins que certains participants ont préféré les guides de lecture car, même s'ils semblaient longs, ils ne comportaient pas de questions pièges, ils complémentaient bien la lecture et les questions étaient faciles à comprendre et « en vrai québécois ». Dans le cas du coût perçu, les effets du dispositif didactique sont assez minces puisque le fonctionnement proposé aux élèves ressemblait à celui vécu normalement en classe, soit la lecture individuelle suivie de questions. Il était

souhaité que les participants puissent discuter de leur lecture et remplir les guides de lecture en équipes, mais l'enseignant a préféré conserver sa routine de classe.

Le dispositif didactique portant sur la lecture de bandes dessinées a ainsi eu un impact positif mineur sur ces deux composantes de la valeur accordée à la tâche, car il est possible d'attribuer à la bande dessinée la hausse de la valeur intrinsèque. Cela n'a toutefois pas été le cas pour les deux autres composantes, soit la valeur de réalisation et l'utilité de la tâche, pour différentes raisons. Le fait pour la chercheuse de travailler avec un pair et de ne pas être présente lors de l'expérimentation du dispositif a créé certains écueils. Si l'aide de ce collègue, sa disponibilité, son enthousiasme et son intérêt pour le projet ont permis sa mise en œuvre, il n'en demeure pas moins qu'il a contribué d'une certaine manière à maintenir quelques préjugés par rapport à la bande dessinée. Le fait que les sujets n'aient pas considéré la lecture de la bande dessinée comme une lecture scolaire peut émaner de la façon dont l'enseignant l'a présentée. En effet, les élèves devaient avoir une petite introduction à la bande dessinée et à son langage, mais cette dernière n'a pas été faite. Les documents à cet effet n'ont pas été distribués aux jeunes, et aucune présentation ne leur a été faite. Cette omission a pu rendre plus difficile le travail du guide de lecture. Elle reflète également l'idée qu'il ne serait pas nécessaire d'étudier le langage de la bande dessinée pour la comprendre puisque cette dernière est facile à lire.

Ensuite, il était prévu que l'enseignant présente les bandes dessinées aux participants – ou que la chercheuse le fasse si ce dernier n'avait pas le temps de lire les bandes dessinées à l'étude –, mais les résumés ont été fournis aux jeunes sans autre présentation. Cette façon de faire pouvait diminuer le sérieux que les sujets portent à la lecture. Ce manque de sérieux associé à la bande dessinée s'est actualisé à travers différents choix de l'enseignant, par exemple en refusant de faire lire un ouvrage parce qu'il ne contenait pas suffisamment de texte, en ne faisant pas un suivi plus serré de l'état d'avancement des travaux des élèves et en ne prenant pas le temps de lire les bandes dessinées au complet avant de les remettre aux élèves.

La comparaison des résultats obtenus au questionnaire sur la valeur accordée à la tâche avant et après l'expérimentation du dispositif permet d'illustrer le fait que la valeur de réalisation ainsi que l'utilité de la tâche sont moindres pour la lecture de la bande dessinée. Il est question, pour la valeur de réalisation, d'une baisse de 25 points de pourcentage pour le groupe A et d'une baisse de 1,6 point de pourcentage pour le groupe B. Pour l'utilité de la tâche, il s'agit d'une baisse minimale de 0,05 point de pourcentage pour le groupe A et d'une plus importante pour le groupe B avec 20,6 points de pourcentage. Le reflet de ces résultats est présent dans le discours des participants. Très peu d'entre eux abordent la valeur de cette lecture dans la poursuite de leur cours de français ou l'utilité de la lecture pour leur projet futur. À ce sujet, cependant, les réponses des élèves semblent paradoxales. Ils affirment ne pas voir l'utilité de la lecture de la bande dessinée dans leur cours de français, mais la plupart souhaiteraient en lire davantage dans le cadre du cours. Il serait intéressant d'interroger davantage ce paradoxe en tentant d'établir un lien entre la réputation de la bande dessinée (Boutin, 2012; Grégoire, 2008; Rouvière, 2012) et les propos des élèves. À plus grande échelle, il serait possible de s'intéresser au parallèle qui existe peut-être entre la perception qu'ont les jeunes de la valeur de la bande dessinée dans le cadre scolaire et la perception de la société quant à la valeur des arts. Il pourrait aussi s'avérer intéressant de se pencher sur la façon dont la bande dessinée a été présentée en classe par l'enseignant et les effets de cette dernière sur la valeur de réalisation et l'utilité de la tâche.

Compte tenu des données présentées au chapitre des résultats, il semble juste d'affirmer qu'un dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée influence positivement la perception de la valeur accordée à la tâche de lecture des lecteurs non experts inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé. Il faut cependant tenir une position nuancée à ce propos, car si la bande dessinée est moins difficile à lire et plus intéressante pour les élèves, ces derniers ne voient pas sa lecture comme une tâche scolaire. Il serait juste de se questionner sur la perception qu'avaient les élèves de l'activité de lecture en elle-même : il apparaîtrait logique qu'un élève accorde une valeur plus importante à une tâche qu'il voit comme une récompense ou tout simplement comme une

échappatoire. De plus, comme cela a été mentionné plus haut, le fait que la bande dessinée ne soit pas considérée comme une lecture scolaire pourrait tenir du statut de la bande dessinée dans les écoles ou de sa « mauvaise réputation » (Grégoire, 2008). Les enseignants ne voient pas toujours la valeur pédagogique de la bande dessinée (Boutin, 2005; Gauthier, 1996) et ne voient pas son utilité en classe. Dans le cadre de cette recherche, la collaboration avec un collègue enseignant a permis de mettre en évidence le fait que les préjugés sont encore présents dans le discours des enseignants et dans les écoles. Pour cette raison, il est important de poursuivre les travaux visant l'intégration de la bande dessinée et d'autres documents multimodaux dans les salles de classe et dans les programmes de formation des enseignants afin de faire changer certaines mentalités et d'ouvrir l'école à la réalité des jeunes qui la fréquentent. Le but du dispositif didactique créé était d'intégrer la bande dessinée en classe de la même façon qu'on le ferait avec le roman ou tout autre type de texte littéraire, mais la cible n'a pas tout à fait été atteinte. Cette façon d'envisager la bande dessinée et son étude peut avoir des répercussions sur les perceptions des élèves face à la bande dessinée.

Puisqu'il a été établi qu'un dispositif didactique portant sur la lecture de bandes dessinées influencerait d'une certaine manière la représentation qu'ont les élèves du programme FMS de la valeur accordée à la tâche de lecture, il faut maintenant s'intéresser à l'influence de ce facteur sur la motivation à lire de ces mêmes élèves.

Comme cela a été mentionné plus tôt, il est vrai que la lecture de la bande dessinée a eu un effet positif sur la représentation qu'ont les lecteurs non experts inscrits au programme FMS de la valeur accordée à la tâche de lecture ainsi que sur leur motivation. Il apparaît toutefois discutable d'établir un lien étroit entre ces deux résultats. En effet, bien que la valeur accordée à la tâche ait été abordée dans le cadre des entretiens semi-dirigés, elle n'est pas, selon les propos des participants à l'étude, le seul facteur ayant pu modifier la perception qu'ils avaient de la motivation à lire. La valeur accordée à la tâche peut ainsi avoir un effet sur la perception de la motivation à lire, mais il serait faux, dans le cadre de

la présente recherche, d'affirmer qu'elle est la seule responsable de la hausse de la motivation à lire des lecteurs non experts.

## **5.2 L'INFLUENCE DE LA LECTURE DE LA BANDE DESSINEE SUR LA MOTIVATION A LIRE**

Tout comme cela est exposé dans les travaux d'Anmarkrud et Bråten (2009), de Pitcher *et al.* (2007) et de Schillings, Dupont et Baye (2013), la valeur accordée à la tâche n'est qu'un facteur parmi d'autres pouvant influencer la motivation à lire d'une personne. Dans le cadre des entretiens semi-dirigés, certains facteurs liés à la motivation à lire sont présents dans le discours des participants. C'est le cas notamment de la motivation extrinsèque, de la perception de soi comme lecteur, du rapport entre le contrôle et l'autonomie ainsi que du rapprochement entre la tâche de lecture et la réalité.

La présente recherche s'est intéressée uniquement au volet *lecture* du dispositif didactique. Des situations d'enseignement-apprentissage portant sur les compétences en écriture et en communication orale avaient aussi été imaginées, mais les participants à l'étude n'en ont pas été informés. Lors des entretiens, la chercheuse a pu constater que, si la lecture de la bande dessinée avait été positive pour la majorité des sujets, plusieurs ont mentionné que la lecture aurait été plus intéressante si elle avait été suivie d'une discussion ou de la création d'une bande dessinée. Il est donc possible de soulever ici, à l'instar de Schillings, Dupont et Baye (2013), que la motivation extrinsèque ou le fait de produire quelque chose à partir de la lecture ou à la suite de cette dernière peut augmenter la motivation à lire des élèves. Ainsi, dans la situation telle qu'elle a été vécue, le dispositif didactique a eu un impact assez faible sur la motivation, car il n'a pas été expérimenté en totalité. Compte tenu des propos tenus par les participants, il serait pertinent de s'interroger sur les impacts du dispositif didactique complet sur la motivation à lire et sur la valeur accordée à la tâche. Le fait de créer un contexte intégrateur autour de la lecture semble une avenue prometteuse et riche (Ouellet, 2012).

Bien qu'il soit peu probable qu'une seule expérience de lecture de bande dessinée ait un effet notable sur le sentiment d'efficacité personnelle des lecteurs non experts inscrits en FMS quant à leur compétence en lecture, il n'en demeure pas moins qu'il serait important de se pencher sur la perception que les participants ont d'eux-mêmes comme lecteurs dans le cadre scolaire habituel et dans le cadre du dispositif didactique portant sur la bande dessinée. Dans un premier temps, les questionnaires révèlent que la perception que les élèves ont d'eux-mêmes comme lecteurs est légèrement meilleure lors de la lecture de la bande dessinée. Le même phénomène est observable dans le discours des participants : ces derniers ont trouvé la lecture de la bande dessinée moins difficile, elle leur demandait moins d'efforts, elle était plus facile à comprendre. Aucun élève n'a remis en question ses capacités de lecture quand il était question de la bande dessinée, mais certains mentionnaient qu'ils n'étaient pas de très bons lecteurs quand la chercheuse les questionnait sur les travaux de lecture dans le cadre de l'enseignement individualisé par cahiers d'exercices.

Le fait que les lecteurs non experts se percevaient comme de meilleurs lecteurs au contact de la bande dessinée repose aussi, selon les participants, sur la présence d'images. Il leur semble que le nombre moindre de mots facilite leur compréhension et permet une meilleure immersion dans l'histoire. Cela renvoie au fait que la bande dessinée serait plus près des pratiques culturelles des sujets de la recherche (Grégoire, 2012; Lacelle, 2014). En effet, ces derniers utilisent beaucoup l'image dans leur communication par messagerie instantanée, sur les réseaux sociaux et par l'utilisation d'application comme Snapchat. Cette compétence qu'ils développent en dehors des établissements scolaires (Bourdaa, 2016) leur est utile pour la compréhension de la bande dessinée puisqu'elle donne l'impression de faciliter celle-ci.

Le fait que la perception de la motivation à lire des jeunes soit supérieure pour la lecture de la bande dessinée peut aussi ne pas être directement lié à l'œuvre en elle-même. En effet, dans le cadre du dispositif didactique, les participants pouvaient choisir entre cinq bandes dessinées, possibilité qu'ils n'ont pas dans le cadre scolaire habituel. Le fait de

sentir qu'ils ont davantage de contrôle sur la situation d'apprentissage peut hausser la motivation des élèves (Lacroix et Potvin, 2016). Ce phénomène est notamment observable chez B-08, qui, lors de l'entretien, répète à plusieurs reprises que le fait de pouvoir choisir la bande dessinée qu'il allait lire l'a motivé. Dans le même ordre d'idées, A-11 n'a pas pu lire la bande dessinée qu'il avait choisie et il a fait le choix de ne tout simplement pas lire. Il est donc possible de se questionner sur la motivation à lire de l'élève ainsi que sur la valeur qu'il aurait accordée à la tâche de lecture si la bande dessinée lui avait été imposée. Il serait possible de conclure que le fait qu'il soit prévu dans l'élaboration du dispositif didactique que les jeunes aient des choix de lecture a ainsi eu un impact positif sur la motivation à lire des lecteurs non experts.

Le fait de pouvoir choisir l'œuvre à lire est un facteur qui a contribué à une hausse de la motivation à lire des participants, mais le rapprochement entre la tâche de lecture et la réalité des jeunes est également à considérer. La bande dessinée, davantage lue par les jeunes (Détrez, 2011), ne faisait pas toujours partie des lectures déclarées par les participants. De plus, la lecture de bandes dessinées ne fait pas partie des compétences propres à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Il serait donc difficile d'établir qu'il est plus motivant de lire la bande dessinée parce qu'elle est plus près de ce que les élèves lisent en dehors du cadre scolaire. Certains éléments reviennent toutefois dans le discours des participants, éléments qui pourraient mettre en évidence l'importance d'un lien entre la tâche et la réalité vécue par les élèves.

Le fait que la bande dessinée *Paul dans le Nord* ait été la plus populaire auprès des élèves n'est pas l'effet du hasard. Étant la plus volumineuse et la plus complexe, elle aurait dû être celle mise de côté par des lecteurs non experts éprouvant des difficultés en lecture. Les participants qui ont lu la bande dessinée ont affirmé qu'ils avaient été touchés par les thèmes et qu'ils avaient l'impression de lire à propos de quelqu'un comme eux. C'est le cas notamment du participant qui est arrivé à une meilleure compréhension des peines amoureuses de sa sœur aînée en lisant l'œuvre de Rabagliati (2015) et de la jeune fille qui affirmait qu'il était plus intéressant de lire à propos d'un adolescent qu'à propos d'une

vieille dame qui mène une vie heureuse et sans histoire. Les élèves avaient davantage le goût de lire, car les situations vécues par le personnage principal, un adolescent décrocheur de 16 ans, se rapprochaient de la réalité des participants ou de membres de leur famille. Puisque la lecture se rapproche de leurs préoccupations, ces derniers se montrent moins réticents face à la tâche de lecture (Lopez, 2012; Nicholson, 2013).

De façon plus générale, la bande dessinée est un type d'ouvrage qui se rapproche davantage de la réalité culturelle des jeunes que le roman. Effectivement, l'omniprésence de l'image dans la bande dessinée renvoie à cette même omniprésence dans les pratiques culturelles des élèves (Boutin, 2010, 2012; Lacelle, 2014; Lebrun et Lacelle, 2016; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; GRLMM, 2016; Ouellet, 2011, 2016; Walsh, 2010). Il se pourrait que la lecture de la bande dessinée paraisse plus simple pour les participants non seulement parce qu'on y retrouve moins de texte et des images, mais aussi parce qu'ils auraient une facilité à lire les images. La majorité des participants ont abondé en ce sens en soulignant que les images avaient facilité leur lecture, car elles permettaient d'aller droit au but. Le fait que la bande dessinée se rapproche de la réalité, donc ait une influence positive sur la motivation à lire, ne tient pas du dispositif didactique élaboré pour la recherche. Il serait pertinent d'expérimenter le dispositif dans son entièreté et de voir si l'activité d'écriture centrée sur la messagerie instantanée et la communication orale préenregistrée seraient aussi des facteurs favorisant un rapprochement entre la réalité des élèves et la tâche, donc ayant le potentiel d'améliorer la motivation à lire.

Lors des entretiens semi-dirigés, les participants ont fait ressortir certains agents motivateurs qui n'avaient pas été identifiés dans le cadre du projet de recherche. Parmi ceux-ci se retrouve le rôle de l'enseignant. Ce dernier, en fournissant des résumés des bandes dessinées à lire, a su susciter la curiosité des élèves pour les différents titres proposés. Dans les deux groupes, les élèves ont abordé l'importance de leur donner le goût de lire en discutant des thèmes sur lesquels portent leurs lectures. Pour eux, il incombe à l'enseignant de faire naître l'intérêt en créant des situations de communication avec les élèves. Les propos tenus par les participants ne sont pas sans rappeler les différents travaux



portant sur le rôle de l'enseignant, plus précisément « l'effet enseignant » (Cusset, 2011; Gauthier et Bissonnette, 2017; Martineau et Gauthier, 1999). Bien qu'il ne s'agisse pas de l'objet de la présente recherche, il apparaît important de souligner l'importance que revêtirait l'enseignant dans le développement de la motivation à lire chez les élèves du programme FMS. Il faut cependant mentionner que le rôle de l'enseignant devient peut-être plus important pour eux à cause du contexte d'enseignement individualisé par cahiers.

Il ne faut pas négliger le rôle de l'effet de nouveauté dans l'influence positive du dispositif didactique sur la motivation à lire des participants. Ceux-ci ont une routine de classe bien instaurée. Ils travaillent de façon individuelle dans leurs cahiers d'exercices, comme s'ils étaient inscrits à la formation des adultes. Les jeunes font ressortir ce point fréquemment dans les entretiens : les cours de français se ressemblent tous. L'effet de nouveauté et le fait que la lecture de la bande dessinée ne s'inscrive pas habituellement dans le contexte scolaire des élèves peuvent expliquer que ces derniers se soient montrés plus motivés à lire la bande dessinée. Effectivement, la plupart d'entre eux affirment que la bande dessinée était intéressante, car elle représentait une occasion de délaisser les cahiers d'exercices en français. Le fait que les données pour cette étude étaient en partie provoquées (Van der Maren, 2003) peut influencer les résultats. Les jeunes, bien que maintenus dans leur milieu scolaire habituel, vivaient une expérience de lecture très différentes de ce à quoi ils sont habitués. Il faut ainsi tenir compte de cet aspect dans la lecture des résultats. Le dispositif didactique proposé sortait l'élève de ses habitudes, donc avait une valeur ajoutée aux yeux de l'élève. Il s'agit ici d'une piste de solution intéressante : pour susciter la motivation à lire, il ne suffirait pas nécessairement de modifier les corpus, mais également de revoir les approches utilisées pour l'enseignement de la lecture et de la littérature.

Ainsi, la représentation de la valeur accordée à la tâche des lecteurs non experts inscrits au programme FMS a été modifiée par le dispositif didactique portant sur la lecture de la bande dessinée et par la bande dessinée, modification qui s'est traduite par une plus forte valeur intrinsèque et un coût perçu plus faible, mais également par une valeur de

réalisation et une utilité de la tâche moindres. Il semble juste d'affirmer, tout comme dans le cadre des études menées par Boutin (2010) et Grégoire (2012), que cela ait pu avoir un impact sur la perception de la motivation à lire de ces mêmes élèves, mais plusieurs autres facteurs peuvent avoir un impact sur cette dernière, dont la motivation extrinsèque, l'impression de contrôle par rapport à la tâche, les liens entre la réalité des élèves et la tâche de lecture, ainsi que l'apport de l'enseignant et l'effet de nouveauté. De ce fait, la présente recherche appuie les résultats de précédentes études selon lesquelles la motivation à lire est un phénomène complexe dont dépendent divers facteurs (Pitcher *et al.*, 2007; Schillings, Dupont et Baye, 2013). Elle reprend également les conclusions tirées d'études portant sur les élèves en difficulté et la lecture de bandes dessinées. Cette dernière serait plus motivante pour les élèves et leur donnerait davantage le goût de lire (Boutin, 2010; Brozo, 2012; Lopez, 2012; Lyga et Lyga, 2004; Nicholson, 2013). Il apparaît cependant pertinent d'exposer le fait que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sont le portrait d'une seule expérimentation du dispositif didactique par un enseignant qui n'est pas la chercheure. Il peut être difficile de mesurer les impacts réels du dispositif didactique tel qu'imaginé par la chercheure puisque ce dernier ne s'est pas nécessairement actualisé tel qu'il avait été prévu. Toutefois, il est possible de faire ressortir quelques éléments intéressants par rapport à son effet sur les lecteurs non experts.

Dans un premier temps, il a été question dans les chapitres précédents du fait que les lecteurs non experts étaient souvent moins motivés par les lectures scolaires. Ils avaient tendance à ne pas s'investir autant dans ces dernières que dans leurs lectures personnelles (Brozo, 2012; Lopez, 2012; Lyga et Lyga, 2004). Force est de constater, compte tenu des propos tenus par les participants dans le cadre des entretiens semi-dirigés, que ces derniers se sont investis dans le projet de lecture. Tous les jeunes ont terminé la lecture de leur bande dessinée et ont pris le temps de répondre à toutes les questions des guides de lecture. Ils avaient même envie de relire des bandes dessinées ou d'autres œuvres en apportant cependant des modifications au fonctionnement de la classe lors de la mise à l'essai du dispositif.

Dans un deuxième temps, les guides de lecture, élaborés en fonction du fait qu'ils s'adressaient à des lecteurs non experts, ont été plus simples à remplir pour les jeunes. Ces derniers n'abordaient pas de notions moins complexes que celles abordées dans les cahiers, mais ils laissaient davantage de place à une analyse et à une interprétation plus personnelle du contenu et de l'impact de la bande dessinée. Ainsi, dans un contexte où les lecteurs non experts sont appelés à présenter leur propre interprétation, ils semblent trouver plus facile de rendre compte de leur compréhension. Il s'agit ici d'une répercussion positive importante puisqu'elle nous éclaire sur le fait que la lecture en contexte scolaire peut mobiliser les lecteurs non experts autant que leurs lectures personnelles quand ils ont la possibilité de discuter et qu'ils ont l'impression d'être plus libres dans leurs réponses.

Les effets du dispositif auraient cependant pu être plus significatifs si ce dernier avait été expérimenté tel qu'il a été imaginé par la chercheuse. Il est difficile de voir l'impact du dispositif sur la lecture des œuvres multimodales en général, car l'aspect de la multimodalité a été mis de côté. Le fait de lire la bande dessinée aurait été une belle occasion de créer des discussions autour d'autres messages multimodaux et d'affiner le regard des élèves à ces derniers. Une révision du dispositif didactique permettrait de mettre davantage l'accent sur l'importance de discuter avec les élèves des différents modes de transmission d'un message. Il serait ensuite possible de développer des activités d'écriture et de communication orale mettant de l'avant les différents modes. Ce serait certainement une façon de contextualiser l'apprentissage des lecteurs non experts qui verraient peut-être une plus grande utilité aux activités de lecture. Le fait d'expérimenter le dispositif dans son entièreté rendrait aussi le but de lecture plus clair et pourrait motiver davantage les élèves.

Toutefois, si le dispositif mérite d'être amélioré, il est possible de constater que la lecture de la bande dessinée était plus motivante et avait une valeur légèrement plus grande pour les lecteurs non experts. Il s'agit d'un point de départ intéressant pour l'élaboration de situations de lecture dans lesquels les lecteurs non experts pourront s'investir afin de développer leur expertise en matière de lecture.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

*On ne reçoit de l'école que ce qu'on y a apporté.*

Bill Waterson, *Calvin et Hobbes – Complètement surbookés*. (1998)

L'élargissement du champ de recherche en didactique du français et particulièrement en didactique de la littérature permet l'introduction de nouvelles pratiques dans les classes de français. Ce phénomène s'observe entre autres par les différentes recherches menées par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (GRLMM) dans le but de faire place à de nouveaux types de documents dans les programmes scolaires. Ces médias non traditionnels et un intérêt grandissant pour les lectures effectives des élèves avec les travaux relatifs à la lecture subjective (Ouellet, 2016; Rouxel et Langlade, 2004; Sauvaire, 2014) ouvrent la porte à des idées novatrices pour la classe de français.

C'est dans cette mouvance que des chercheurs comme Boutin (2010, 2012, 2014), Grégoire (2012), Lacelle (2014) et Rouvière (2012) ont tenté de mettre en évidence la pertinence d'intégrer la bande dessinée dans la classe de français. Boutin (2010) et Grégoire (2012) avaient notamment remarqué que la lecture de bandes dessinées semblait augmenter la motivation des jeunes par rapport à la lecture. C'est pour porter un regard un peu plus fin sur la question que le projet de recherche qui fait l'objet de ce mémoire a vu le jour.

La présente recherche avait pour objectif de décrire et d'analyser de quelle(s) façon(s) un dispositif didactique portant sur la bande dessinée pouvait influencer la motivation à lire des lecteurs non experts inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS). À la suite de l'expérimentation, il n'est pas possible d'affirmer que l'expérience

d'un seul dispositif didactique est suffisante pour modifier de façon significative la motivation à lire des élèves. Toutefois, certains aspects de la motivation sont plus touchés que d'autres. Quand on s'intéresse à la valeur accordée à la tâche, les questionnaires tendent à montrer que la différence entre la valeur accordée aux textes dans les cahiers d'exercices visant un enseignement individualisé et à la bande dessinée est assez semblable. Il faut cependant tenir compte du fait que, si les résultats pour la valeur de réalisation et pour l'utilité de la tâche diminuent, ceux attribuables à la valeur intrinsèque et au coût perçu augmentent après l'expérimentation du dispositif. Le même constat est présent dans le discours des élèves : la lecture de bandes dessinées n'est pas considérée comme une lecture scolaire, mais elle est plus intéressante. Les jeunes ont aussi l'impression que sa lecture demande des efforts moins importants. Cela pourrait expliquer en partie le fait qu'ils semblent avoir une meilleure perception d'eux-mêmes comme lecteurs lorsqu'ils lisent une bande dessinée. Les aspects de la motivation à lire qui sont touchés positivement grâce au dispositif portant sur la lecture de bandes dessinées relèvent de facteurs plus près de l'élève (valeur intrinsèque, coût perçu, perception de soi comme lecteur). Il pourrait être intéressant de se questionner davantage à propos de l'effet des préjugés du milieu scolaire envers les lectures non traditionnelles sur les représentations des élèves quant à la pertinence ou l'utilité de travailler celles-ci à l'école. Les résultats obtenus par la chercheuse méritent d'être bonifiés par des travaux de recherche subséquents. En effet, la réflexion que ceux-ci amorcent en lien avec la perception de soi comme lecteur et les tâches de lecture non traditionnelles devrait se poursuivre pour encourager les innovations dans les classes de français.

Bien que les résultats obtenus ne puissent être généralisés en raison de la taille de l'échantillon, ils se veulent une représentation juste de l'expérience telle qu'elle a été vécue par les participants. Peu de recherches ont été menées auprès d'élèves inscrits au programme FMS, et il apparaît important de s'intéresser à cette population d'élèves hétérogènes. Comme le passage au FMS est souvent la dernière année que ces jeunes vivront dans le parcours scolaire obligatoire, il serait important de s'intéresser davantage à

leur motivation et de leur faire vivre des expériences significatives pour la suite de leur cheminement.

Cette recherche était également novatrice dans la mesure où elle intégrait la bande dessinée dans le parcours de jeunes terminant pour la plupart le premier cycle du secondaire dans leur cours de français. Si cela n'a pas été le cas pour tous les participants, certains ont tout de même exprimé que la bande dessinée leur avait donné le goût de lire d'autres titres. Il pourrait être pertinent de voir de quelle manière la lecture de bandes dessinées dès le début du secondaire pourrait contribuer à élargir les horizons de lecture des jeunes et leur permettre de se bâtir leur propre bagage culturel en termes de lecture, tel que cela est exigé à la fin du parcours secondaire.

Il ne faut également pas négliger le fait que la présente étude expérimentait un dispositif didactique novateur élaboré par la chercheuse. Ce dernier pourra encourager des enseignants à envisager le travail de la bande dessinée en ne proposant pas seulement une activité de lecture, mais également l'intégration de l'écriture et de la communication orale dans des contextes différents. Comme l'expose Grégoire (2012), plusieurs enseignants se montrent plus frileux à travailler la bande dessinée en classe, car ils ne savent pas nécessairement comment l'aborder. La recherche qui fait l'objet de ce mémoire propose une solution envisageable à cette situation.

Le travail avec un collègue de la polyvalente a aussi permis de recueillir des données inattendues. Si la recherche s'intéressait davantage aux représentations des élèves, la façon dont l'enseignant de français a collaboré au travail de la chercheuse a mis en évidence des préjugés envers la bande dessinée. Il serait souhaitable de poursuivre la réflexion amorcée par la recherche quant aux pratiques des enseignants qui travaillent la bande dessinée en classe.

Il n'en demeure pas moins que plusieurs ajustements permettraient de poursuivre la réflexion et de rendre les résultats de cette étude plus significatifs. La taille de l'échantillon, tout d'abord, ne permet pas une généralisation des données. Une prochaine étude pourrait

élargir cet échantillon à l'ensemble des élèves d'une commission scolaire inscrits au programme FMS. Il serait ainsi possible d'aller plus loin que les représentations des élèves en faisant une étude statistique plus approfondie des réponses aux questionnaires.

Les questionnaires utilisés devraient être bonifiés et validés auprès d'un échantillon significatif afin que les résultats ne soient pas trop influencés par une composante plutôt qu'une autre. Il apparaît en effet important que les questionnaires sur la valeur accordée à la tâche et sur la motivation à lire soient révisés afin que chaque catégorie ait le même poids dans le calcul des résultats. Ce manque pourrait être comblé par des travaux subséquents sur la question.

La présente étude a également mis de côté l'importance de la motivation extrinsèque. Puisque la chercheuse s'intéressait uniquement à la motivation à lire, elle n'a pas cru bon de prendre des données sur les activités d'écriture et de communication orale. Une prochaine recherche pourrait s'intéresser à la motivation à lire en tenant compte de tous les éléments du dispositif didactique. Ces derniers pourraient être le levier dont les élèves ont besoin pour s'intéresser davantage à la lecture de façon générale. De plus, il serait important de faire prendre connaissance à l'enseignant du rôle primordial qu'il joue pour donner le goût de lire. Une prochaine expérimentation du dispositif didactique devrait intégrer un moment où l'enseignant, qui aurait lu les bandes dessinées au préalable, discute avec les jeunes de leur contenu et de l'intérêt de les lire.

Il faut aussi mentionner qu'il était peut-être ambitieux de penser qu'une lecture de quelques semaines pourrait avoir un effet significatif sur la perception qu'ont les jeunes de leur motivation à lire. En effet, puisque la motivation se développe dans le temps, les interventions uniques ont un effet limité sur celle-ci (Bergadaà, 1989; Karsenti et Larose, 2005). S'il est souhaité que les effets positifs du dispositif didactique sur la motivation à lire demeurent, il faut que ce dernier soit suivi d'interventions qui poursuivent le travail amorcé. Une étude longitudinale de plus grande envergure permettrait peut-être une collecte de données plus riche. Elle ouvrirait également la porte à l'étude plus approfondie des répercussions de la lecture de la bande dessinée sur la perception de soi comme lecteur

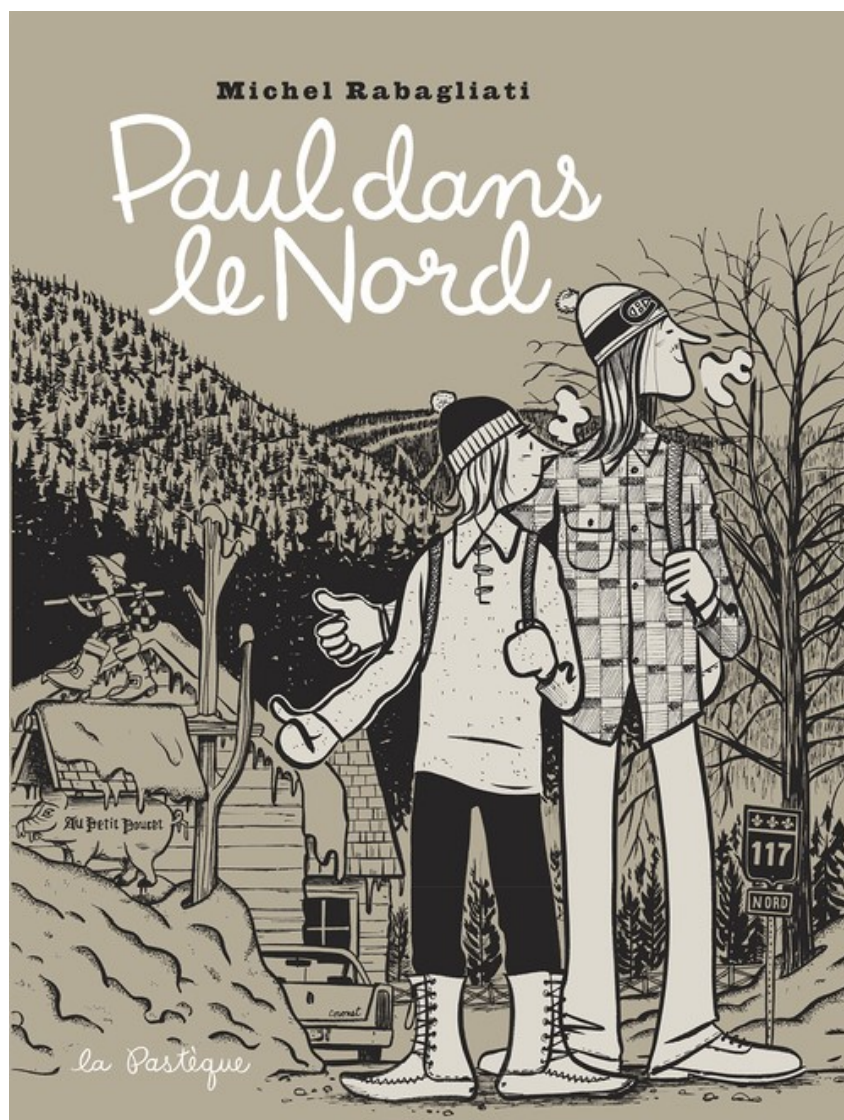


et le sentiment d'efficacité personnelle pour une population d'élèves chez qui cette perception est le plus souvent négative. Les propos des participants ainsi que leurs réponses aux questionnaires semblent établir un lien positif entre la bande dessinée et la perception de soi comme lecteur efficace, mais des recherches futures pourraient expliciter davantage ce lien possible.

Bref, la recherche qui fait l'objet de ce mémoire n'apporte pas de réponse définitive à la question de recherche. Elle ne prétend pas non plus révolutionner le monde de l'enseignement en faisant de la bande dessinée la réponse ultime aux défis liés à la motivation à lire chez les lecteurs non experts. Elle se pose par contre comme un premier regard sur la question, regard qui, comme l'espère la chercheuse, sera affiné par les travaux d'autres chercheurs intéressés par le phénomène. Il est possible de faire (re)naître l'intérêt pour la lecture en proposant des avenues novatrices, en sortant des habitudes, des contraintes du programme de formation pour faire un saut dans l'univers hétéroclite des élèves qui s'assoient tous les jours dans la salle de classe.



ANNEXE I  
GUIDE DE LECTURE : PAUL DANS LE NORD



GUIDE DE LECTURE

## AVANT-PROPOS

Avant de commencer la lecture de la bande dessinée *Paul dans le Nord*, réponds aux questions suivantes.

- A) Le titre de la bande dessinée est *Paul dans le Nord*. Selon toi, Paul fera-t-il un voyage dans le Grand Nord? Ira-t-il dans le Nord du Québec? Tu peux t'aider de la page couverture pour répondre à la question.**

---

---

---

- B) En observant la page couverture, quelles sont, selon toi, les caractéristiques des personnages de la bande dessinée? Quel âge ont-ils? Sont-ils riches ou pauvres? Etc.**

---

---

---

---

- C) Sur la page couverture, certains indices indiquent que l'histoire se déroule en partie au Québec. Trouves-en deux.**

---

---

## FICHES DES PERSONNAGES

**Nom :** Paul

**Genre :** Masculin  Féminin

**Qualités (2) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Défauts (2) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Est-ce que je ressemble à ce personnage ?** Oui  Non

**Pourquoi ? (2 raisons)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nom :** Marc (Ti-Marc)

**Genre :** Masculin  Féminin

**Qualités (2) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Défauts (2) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Est-ce que je ressemble à ce personnage ?** Oui  Non

**Pourquoi ? (2 raisons)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Nom :** Robert

**Genre :** Masculin

Féminin

**Qualités (2) :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Défauts (2) :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Est-ce que je ressemble à ce personnage ?** Oui  Non

**Pourquoi ? (2 raisons)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Nom :** Aline

**Genre :** Masculin

Féminin

**Qualités (2) :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Défauts (2) :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Est-ce que je ressemble à ce personnage ?** Oui  Non

**Pourquoi ? (2 raisons)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ET  
D'INTERPRÉTATION

1. Le récit commence alors que Paul et son père Robert se disputent. Pourquoi se disputent-ils?

---

---

2. La vie de Paul a beaucoup changé dans la dernière année. Nomme trois événements qui ont bouleversé la vie de Paul.

---

---

---

3. À la page 23, on annonce à la télévision que la construction du stade sera ralentie. De quel stade est-il question? Indice : Paul vit à Montréal.

---

4. Paul rêve d'avoir une moto pour ses 16 ans. Quel emploi occupe-t-il pour réaliser son rêve?

---

5. Le récit de la bande dessinée de Paul se déroule au Québec. Donne deux indices présents dans les dialogues et les bulles du chapitre *Gogo Bar* qui le prouvent. Indique le numéro de la page où tu les as trouvés.

Indice 1 : \_\_\_\_\_

Page : \_\_\_\_\_

Indice 2 : \_\_\_\_\_

Page : \_\_\_\_\_

6. Ti-Marc donne des surnoms à tout le monde à l'école, mais il n'a pas trouvé celui qui irait bien à Paul. Quel surnom lui donnerais-tu?

\_\_\_\_\_

**Pourquoi? Donne deux raisons qui expliquent ton choix.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. À la page 43, les deux adolescents oublient d'aller à l'école parce qu'ils sont trop occupés à autre chose. Que font-ils?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



8. La mère de Paul se fait faire un *face-lift*. À quelle page de la bande dessinée avons-nous un indice sur le fait qu'elle n'aimait pas son visage?

---

9. Dans plusieurs cases, on retrouve un rectangle pour indiquer la présence d'un narrateur. Qui est ce narrateur? Donne un indice qui te permet de l'identifier.

---

---

10. Pour se rendre à Mont-Laurier, Paul et Marc décident de faire du puce pour sauver de l'argent. Ils rencontrent plusieurs conducteurs assez spéciaux. Donne une caractéristique pour chacun des trois chauffeurs.

Chauffeur 1 : \_\_\_\_\_

Chauffeur 2 : \_\_\_\_\_

Chauffeur 3 : \_\_\_\_\_

11. Une fois les deux adolescents arrivés à Mont-Laurier, un autre obstacle les attend : la température. Quel temps fait-il dehors?

---

**Quel indice te permet de comprendre que le temps devient de plus en plus mauvais?**

---

---

**12. Explique pourquoi, selon toi, les pages 78 et 79 sont en couleurs contrairement aux autres pages de la bande dessinée.**

---

---

---

**13. Épuisés par la route, Marc et Paul sont heureux de trouver un presbytère où passer la nuit. Qu'est-ce qu'un presbytère?**

---

---

**Est-ce que cela se passe comme les jeunes l'avaient prévu? Explique ta réponse en donnant deux éléments de la bande dessinée.**

---

---

---

**14. Lorsque Paul retourne à l'école, il apprend la vérité quant à l'invitation au chalet de Mont-Laurier. Que découvre-t-il?**

---

---

**Comment se sent Marc par rapport à cela? Explique ta réponse en faisant référence à un élément de la bande dessinée.**

---

---

---

**15. Mets les différents événements suivants dans l'ordre.**

- a. Paul dort au presbytère de Mont-Laurier.
- b. Paul va dans la cabane dans les bois après une dispute avec son père.
- c. Paul fait du pouce avec un ami.
- d. Paul va voir une partie de hockey avec trois amis.
- e. Paul oublie de se rendre à l'école.
- f. Paul refuse d'aider son père à construire le chalet.
- g. Paul vit sa première journée à la polyvalente.
- h. La mère de Paul a un *face-lift*.

---

QUESTIONS DE RÉACTION

16. Dans la bande dessinée, Paul imite Lucien Boyer pour garder le chauffeur de camion éveillé. Imagine ce que tu lui aurais raconté pour qu'il ne fasse pas d'accident.



**17. Si tu avais été dans la même situation que Paul, aurais-tu accepté de partir sur le pouce jusqu'à Mont-Laurier? Explique pourquoi en donnant deux raisons.**

---

---

---

---

---

---

**18. Paul travaille avec son oncle pour amasser de l'argent pour acheter sa moto. Si tes parents refusaient de t'aider, pour acheter quoi accepterais-tu de travailler? Donne deux raisons qui expliquent ton choix.**

---

---

---

---

---



**ANNEXE II**  
**QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES DE LECTURE**

**QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES DE LECTURE**

**1. Combien de temps consacres-tu à la lecture par semaine (en minutes)?**

\_\_\_\_\_

**2. Dans la liste suivante, qu'est-ce que tu aimes lire? Tu peux cocher autant de réponses que tu veux.**

- |   |   |                                    |
|---|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Romans d'aventure        | <input type="checkbox"/> Bandes dessinées | <input type="checkbox"/> Mangas    |
| <input type="checkbox"/> Romans d'amour           | <input type="checkbox"/> Romans policiers | <input type="checkbox"/> Revues    |
| <input type="checkbox"/> Messages textes          | <input type="checkbox"/> Courriels        | <input type="checkbox"/> Poèmes    |
| <input type="checkbox"/> Romans fantastiques      | <input type="checkbox"/> Journaux         | <input type="checkbox"/> Sites Web |
| <input type="checkbox"/> Encyclopédies            | <input type="checkbox"/> Livres d'énigmes | <input type="checkbox"/> Albums    |
| <input type="checkbox"/> Autres (précise) : _____ |   |                                    |

**3. a) Aimes-tu la lecture?**

- Oui                       Non

**b) Pourquoi?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_







**ANNEXE III**  
**QUESTIONNAIRE SUR L'ATTITUDE FACE A LA LECTURE**

**QUESTIONNAIRE SUR L'ATTITUDE FACE À LA LECTURE**



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



**ANNEXE IV**  
**QUESTIONNAIRES SUR LA MOTIVATION A LIRE (TEMPS 1 ET 2)**

**Temps 1**

**QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À  
LIRE**

**Questions d'ordre général**

**Nom :** \_\_\_\_\_

**Âge :** \_\_\_\_\_

**Genre :**     Garçon                       Fille

**Ville de résidence :** \_\_\_\_\_

**Secteur de résidence :** \_\_\_\_\_

**Origine :**     Caucasien     Noir     Asiatique     Arabe     Amérindien  
 Autre

**Niveau scolaire en français :**     1<sup>ière</sup> secondaire     2<sup>e</sup> secondaire     3<sup>e</sup>  
secondaire

**Note en français l'an dernier au dernier bulletin :** \_\_\_\_\_

**Nombre d'années dans le programme FMS :**     1 an                       2 ans                       3 ans

## **Questions portant sur la motivation à lire**

### **1. Mes amis pensent que je suis...**

- a) Un très bon lecteur
- b) Un bon lecteur
- c) Un lecteur moyen
- d) Un mauvais lecteur

### **2. Lire est une activité que j'aime faire...**

- a) Jamais
- b) Rarement
- c) Parfois
- d) Souvent

### **3. Je lis...**

- a) Pas aussi bien que mes amis
- b) Aussi bien que mes amis
- c) Un peu mieux que mes amis
- d) Beaucoup mieux que mes amis

### **4. Mes amis pensent que lire est...**

- a) Très intéressant
- b) Intéressant
- c) Un peu intéressant
- d) Pas du tout intéressant

### **5. Quand je rencontre un mot que je ne comprends pas, je peux...**

- a) Presque toujours deviner ce qu'il veut dire
- b) Deviner parfois ce qu'il veut dire

c) Presque jamais deviner ce qu'il veut dire

d) Je ne comprends jamais ce qu'il veut dire

**6. Je parle des livres que je trouve intéressants avec mes amis.**

a) Je ne fais jamais cela

b) Je ne fais presque jamais cela

c) Je le fais parfois

d) Je le fais beaucoup

**7. Quand je lis dans mes temps libres, je comprends...**

a) Presque tout ce que je lis

b) À peu près tout ce que je lis

c) Presque rien de ce que je lis

d) Rien de ce que je lis

**8. Les gens qui lisent beaucoup sont...**

a) Très intéressants

b) Intéressants

c) Pas très intéressants

d) Ennuyeux

**9. Je suis...**

a) Un très bon lecteur

b) Un bon lecteur

c) Un lecteur moyen

d) Un mauvais lecteur

**10. Je pense que les bibliothèques sont...**

a) Un bon endroit où passer du temps

b) Un endroit intéressant où passer du temps

c) Un endroit correct où passer du temps

d) Un endroit ennuyeux où passer du temps

**11. Je m'inquiète de ce que les autres pensent de mes lectures...**

- a) Tous les jours
- b) Presque tous les jours
- c) Une fois de temps à autre
- d) Jamais

**12. Savoir bien lire est...**

- a) Pas très important
- b) Un peu important
- c) Important
- d) Très important

**13. Quand mon enseignant me pose des questions sur les textes que j'ai à lire, je...**

- a) Ne sais jamais quoi répondre
- b) Dois réfléchir beaucoup pour trouver une réponse
- c) Trouve parfois une réponse
- d) Trouve toujours une réponse

**14. Je trouve que lire est...**

- a) Une façon ennuyeuse de passer le temps
- b) Une façon correcte de passer le temps
- c) Une façon intéressante de passer le temps
- d) Une bonne façon de passer le temps

**15. Lire est...**

- a) Très facile pour moi
- b) Assez facile pour moi
- c) Un peu difficile pour moi

d) Très difficile pour moi

**16. Quand je serai sur le marché du travail, je...**

- a) Ne lirai jamais
- b) Ne lirai presque jamais
- c) Lirai un peu
- d) Lirai beaucoup

**17. Quand je discute en groupe à propos de ce que je lis, je...**

- a) Ne donne presque jamais mon avis
- b) Donne parfois mon avis
- c) Donne presque toujours mon avis
- d) Donne toujours mon avis

**18. J'aimerais que l'enseignant fasse la lecture à voix haute...**

- a) Tous les jours
- b) Presque tous les jours
- c) Une fois de temps à autre
- d) Jamais

**19. Quand je lis à voix haute, je suis...**

- a) Un mauvais lecteur
- b) Un lecteur moyen
- c) Un bon lecteur
- d) Un très bon lecteur

**20. Quand je reçois un livre en cadeau, je suis...**

- a) Très content
- b) Content
- c) Pas très content
- d) Pas du tout content

Temps 2

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

## **QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE**

**Questions portant sur la motivation à lire dans le cadre de l'activité portant sur la bande dessinée.**

**1. Lire des bandes dessinées est une activité que j'aime faire...**

- a) Jamais
- b) Rarement
- c) Parfois
- d) Souvent

**2. Je lis...**

- a) Pas aussi bien que mes amis
- b) Aussi bien que mes amis
- c) Un peu mieux que mes amis
- d) Beaucoup mieux que mes amis

**3. Mes amis pensent que lire une bande dessinée est...**

- a) Très intéressant
- b) Intéressant
- c) Un peu intéressant



d) Pas du tout intéressant

**4. Quand j'ai rencontré un mot que je ne comprenais pas, je pouvais...**

a) Presque toujours deviner ce qu'il veut dire

b) Deviner parfois ce qu'il veut dire

c) Presque jamais deviner ce qu'il veut dire

d) Je ne comprends jamais ce qu'il veut dire

**5. J'ai parlé de la bande dessinée que j'ai lue avec des amis.**

a) Jamais

b) Rarement

c) Parfois

d) Souvent

**6. En lisant la bande dessinée, je comprenais...**

a) Presque tout ce que je lisais

b) À peu près tout ce que je lisais

c) Presque rien de ce que je lisais

d) Rien de ce que je lisais

**7. En lisant la bande dessinée, je trouvais que j'étais...**

a) Un très bon lecteur

b) Un bon lecteur

c) Un lecteur moyen

d) Un mauvais lecteur

**8. Savoir bien lire la bande dessinée était...**

e) Pas très important

f) Un peu important

g) Important

h) Très important

**9. Quand je répondais au document sur la bande dessinée que j'avais à lire, je...**

- a) Ne savais jamais quoi répondre
- b) Devais réfléchir beaucoup pour trouver une réponse
- c) Trouvais parfois une réponse
- d) Trouvais toujours une réponse

**10. J'ai trouvé que lire la bande dessinée était...**

- a) Une façon ennuyeuse de passer le temps
- b) Une façon correcte de passer le temps
- c) Une façon intéressante de passer le temps
- d) Une bonne façon de passer le temps

**11. Lire la bande dessinée a été...**

- a) Très facile pour moi
- b) Assez facile pour moi
- c) Un peu difficile pour moi
- d) Très difficile pour moi

**12. Quand j'ai discuté en groupe à propos de ce que je lisais, je...**

- a) Ne donnais presque jamais mon avis
- b) Donnais parfois mon avis
- c) Donnais presque toujours mon avis
- d) Donnais toujours mon avis

**ANNEXE V**

**QUESTIONNAIRES SUR LA VALEUR ACCORDEE A LA TACHE (TEMPS 1  
ET 2)**

**Temps 1**

Nom : \_\_\_\_\_

**QUESTIONNAIRE SUR LA VALEUR ACCORDÉE À LA TÂCHE**

Réponds au questionnaire suivant en pensant aux tâches que tu effectues depuis le début de l'année dans le cadre de ton cours de français.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Toujours d'accord
1. J'aime lire les textes dans le cahier, car ils représentent un défi pour moi.					
2. J'aime les textes dans le cahier, car je les trouve intéressants.					
3. Même si cela est parfois difficile, je trouve qu'il est important de bien comprendre ce que je lis dans le cahier.					
4. J'aime comprendre les textes du cahier, car je me sens meilleur en français.					
5. Remplir les cahiers de français me donne l'impression de cheminer en français.					
6. Les textes que je lis dans le cahier m'aident à comprendre les autres textes que je lis dans les autres matières.					
7. Lire les textes du cahier me permet de mieux écrire.					
8. Les textes que je lis dans le cahier m'aident à comprendre les autres textes que je lis dans ma vie de tous les jours.					
9. Comprendre ce que je lis dans le cahier est important.					
10. Il est utile de faire les tâches de lecture dans le cahier, car elles me permettront de passer mon année et d'avoir un bon emploi.					
11. Je trouve que les textes dans le cahier sont trop difficiles. (R)					
12. J'ai l'impression de perdre mon temps quand je travaille dans le cahier. (R)					

<b>Légende :</b>	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black;"></span> Valeur intrinsèque	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #FFDAB9; border: 1px solid black;"></span> Valeur de réalisation
	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #FFD700; border: 1px solid black;"></span> Utilité de la tâche	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #90EE90; border: 1px solid black;"></span> Coût perçu

## Temps 2

Nom : \_\_\_\_\_

### QUESTIONNAIRE SUR LA VALEUR ACCORDÉE À LA TÂCHE

Réponds au questionnaire suivant en pensant aux tâches que tu effectues depuis le début de l'année dans le cadre de ton cours de français.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Toujours d'accord
1. J'ai aimé lire les bandes dessinées, car elles représentaient un défi pour moi.					
2. J'ai aimé la bande dessinée, car je l'ai trouvée intéressante.					
3. Même si cela est parfois difficile, j'ai trouvé qu'il était important de bien comprendre ce que je lisais dans la bande dessinée.					
4. J'aime comprendre les bandes dessinées, car je me sens meilleur en français.					
5. Remplir le document de lecture m'a donné l'impression de cheminer en français.					
6. La bande dessinée que j'ai lue m'aide à comprendre les autres textes que je lis dans les autres matières.					
7. Lire les bandes dessinées me permettra de mieux écrire.					
8. La bande dessinée que j'ai lue m'aide à comprendre les autres textes que je lis dans ma vie de tous les jours.					
9. Il était important pour moi de comprendre ce que je lisais dans les bandes dessinées.					
10. Il a été utile de faire les tâches en lien avec la lecture de bandes dessinées, car elles me permettront de passer mon année et d'avoir un bon emploi.					
11. J'ai trouvé la lecture de bandes dessinées trop difficile. (R)					
12. J'ai eu l'impression de perdre mon temps quand je lisais les bandes dessinées. (R)					

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiples. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Andrieu de Levis, J.-C. (2016, mai). *Ce que le dessin dit de l'écriture : réflexivité du style dans les adaptations du Château de Kafka par Olivier Deprez*. Communication présentée au 84<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. Résumé repéré à <http://oic.uqam.ca/fr/communications/ce-que-le-dessin-dit-de-lecriture-reflexivite-du-style-dans-les-adaptations-du>.
- Anmarkrud, Ø. et Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.
- Astolfi, J.P., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : Une recherche développement autour du roman « Nikolski » de Nicolas Dickner* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6483>.
- Bergadaà, M. (1989). Le temps et le comportement de l'individu – Deuxième partie. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 4(1), 37-55.
- Birr Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N. et Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Boum. (2012). *La petite révolution*, Montréal : Front Froid.
- Bourassa Guimond, J. (2014). *Dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique : Des connaissances et des compétences spécifiques à la bande dessinée*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/7289/>.

- Bourdaa, M. (2016). « Ici je suis moi-même » : appartenance, littératie et genre dans les communautés de fans de *The Flash* et *Arrow*. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*, 3, 1-24. Repéré à <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>.
- Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111-130.
- Boutin, J.-F. (2010). Innover en littératie, Pratiques de lecture-écriture à partir de la bande dessinée. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion, Outils et pratiques pédagogiques*, (77-94). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (2012). « De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique du champ de la bande dessinée ». Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, (33-43), Québec : Presses universitaires du Québec.
- Brozo, W.-G. (2012). Building bridges for boys: Graphic novels in the content classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(6), 550-550.
- Charlier, P. et Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-24.
- Conde, J.-A. (2016, mai). *Kafka en vignettes : analyse comparative des adaptations bédéiques de « La métamorphose »*. Communication présentée au 84<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. Résumé repéré à <http://oic.uqam.ca/fr/communications/kafka-en-vignettes-analyse-comparative-des-adaptations-bedeiques-de-la-metamorphose-0>.
- Corbeil, J. P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA): état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Statistique Canada, 89-552.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant »? *La note d'analyse*, 232, 1-11. Repéré à [www.strategie.gouv.fr](http://www.strategie.gouv.fr).
- Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

- Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Delaf et Dubuc. (2013). *Les Nombrils – Volume 6 : Un été trop mortel*. Paris : Dupuis.
- Deprêtre, E. (2016, mai). *Muñoz rencontre Camus avec L'étranger : le roman revu par l'illustrateur*. Communication présentée au 84<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. Résumé repéré à <http://oic.uqam.ca/fr/communications/munoz-rencontre-camus-avec-letranger-le-roman-revu-par-lillustrateur>.
- De Radiguès, M. (2012). *520 km*, Paris : Éditions Sarbacane.
- De Radiguès, M. (2012). *Un été en apnée*, Paris : Éditions Sarbacane.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants, Séminaire sur la Représentation*, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Université du Québec à Montréal.
- Dezutter, O., Morissette, C., Bergeron, M. D. et Larivière, I. (2005). Quel programme de lectures pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec français*, 139, 83-85.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Histoires, théories, pistes pour la classe (2<sup>e</sup> éd)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J.T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motivation*, (75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 34.
- Février, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, « Passages », d'Emile Ollivier : Une recherche développement* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Repéré

- à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/.../Fevrier\\_Gilberte\\_2009\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/.../Fevrier_Gilberte_2009_these.pdf).
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fuchs, D. et Fuchs, L.-S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It?, *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gagnon, S. (1999). Projet de lecture pour les élèves en difficulté : L’art de motiver nos plus faibles. *Québec français*, 114, 52-53.
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). Comment planifier l’organisation des apprentissages? *Conférence de consensus : Différenciation pédagogique*. Montréal : TELUQ, 1-16.
- Gauthier, M. (1996). L’apport de la bande dessinée, *Education et francophonie*, 24, 1 -2. Repéré à [www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/gauthier.htm](http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/gauthier.htm)
- Gee, J.-P. et Hayes, E.-R. (2011). *Language and learning in the digital age*, New York : Routledge.
- Gelly, C. (2016, mai). La série Holmes (1854/1891?) de Cecil et Luc Brunschwig: adaptation et reconfiguration culturelle. Communication présentée au 84<sup>e</sup> congrès de l’ACFAS, Montréal, Québec. Résumé repéré à <http://oic.uqam.ca/fr/communications/la-serie-holmes-1854-1891-de-cecil-et-luc-brunschwig-adaptation-et-reconfiguration>.
- Genre, S. et Chabanne, J.-C. (2016). La glose en situation littéraire à thème lexical comme révélateur de l’activité fictionnalisante du sujet lecteur et comme lieu d’intervention didactique. *Myriades : Le sujet lecteur-scripteur dans l’enseignement de la littérature*, 2, 1-13. Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/default/volume2?info=indice>.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l’intervention auprès des lecteurs en difficulté. *L’apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (1), 27-35.



- Gouvernement du Québec. MELS. (2006a), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire, français langue d'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. MELS. (2006b), *Programme de formation de l'école québécoise : premier cycle du secondaire, français langue d'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. MELS. (2008). *Chapitre 5 : Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. MELS. (2009), *Programme de formation de l'école québécoise : deuxième cycle du secondaire, Français langue d'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, MEES. (2016). *Livres ouverts* [En ligne], <http://www.livresouverts.qc.ca/> (page consultée le 3 avril 2018).
- Grégoire, M. (2008). La mauvaise réputation. *Québec français*, 149, 37-41.
- Grégoire, M. (2012). *La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski. Repéré à [semaphore.uqar.ca/881/](http://semaphore.uqar.ca/881/).
- Grégoire, M. et Ouellet, S. (2015). Une approche multimodale pour accompagner la lecture littéraire au secondaire : créer des bandes-annonces à partir de bandes dessinées. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 2, 1-23. Repéré à <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol2-octobre-2015>.
- Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale. (2015). *Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale* [En ligne], <http://litmedmod.ca/> (page consultée le 10 octobre 2016).
- Hagemeier, N.E. et Murawski, M.M. (2014). An instrument to assess subjective task value beliefs regarding the decision to pursue postgraduate training. *American journal of pharmaceutical education*, 78(1), 1-13.

- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin et Y.S Lincoln (dir.) *Handbook of Qualitative Research*, (428-444) Londres/New Delhi : SAGE Publications.
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hugo, V. (1865). Notre-Dame de Paris (1831). Paris : Hetzel et Lacroix Éditeurs.
- Husman, J. et Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 229-239.
- Institut de la statistique du Québec. (2006). *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir: rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. [Québec]: Institut de la statistique du Québec.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jones, S. et Pignal, J. (1996). *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada.
- Karsenti, T., et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford : Oxford University Press.

- Lacelle, N. (2012a). *Modèle de lecture spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. Repéré à [www.archipel.uqam.ca/2537/](http://www.archipel.uqam.ca/2537/).
- Lacelle, N. (2012b). La BD et le film : des lectures multimodales aux compétences spécifiques. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, (145-159), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N. (2014). Du roman au jeu : parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. *Mémoires du livre*, 5(2). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2014-v5-n2memoires01373/1024777ar/>.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2016). La motivation scolaire. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>.
- Langlade, G. (2006). *Le lecteur*, Communication présentée à l'Université Laval, CRIFPE, Québec, septembre 2006.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*. Québec : Presses Universitaires de l'Université du Québec à Montréal, 45-67.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, 205-224.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lemieux, A. et Lacelle, N. (2016). Approches transactionnelle, subjective et phénoménologique en didactique de la lecture. *Myriades : Le sujet lecteur-scripteur dans l'enseignement de la littérature*. 2, 1-14. Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/default/volume2?info=indice>.
- Lopez, A., Jr. (2012). *The impact of interest on reading motivation for a struggling Mexican American adolescent reader*. (Mémoire de maîtrise inédit). The University of Texas-Pan American. Repéré à ProQuest Dissertations et Theses Global database.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (1996). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- Lyga, A.A. et Lyga, B. (2004). *Graphic novels in your media center: A definitive guide*, Westport, CT : Libraries Unltd Incorporated.
- Martel, V., Lévesque, J.Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Mazauric, C., Fourtanier, M. et Langlade, G. (2011). Le Texte du lecteur, volumes 1 et 2. Bruxelles : PIE Peter Lang.
- Meon, J.M. (2016, mai). *Autour de Bloodstar (Corben, 1976) et des premières initiatives nord-américaines : graphic novels et aspirations littéraires au prisme de l'adaptation*. Communication présentée au 83<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Rimouski, Québec. Résumé repéré à <http://oic.uqam.ca/fr/communications/autour-de-bloodstar-corben-1976-et-des-premieres-initiatives-nord-americaines-graphic>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education"*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass.
- Meunier, J.P. (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès/CNRS*, 25, 83-92.

- Mitaine, B., Roche, D. et Schmitt-Pitiot, I. (2015). *Bande dessinée et adaptation (Littérature, cinéma, TV)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal (PUBP).
- Mitchell, T.R. et Biglan, A. (1971). Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin*, 76(6), 432-454. doi: 10.1037/h031831.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Neugebauer, S.R. (2011). *A Reader, Inside and Out: Exploring More Ecologically Valid Understandings of Reading Motivation*. Cambridge, MA : Harvard University.
- Nicholson, A.C. (2013). *Reading Motivation and Comprehension in Students with Learning Disabilities*. (Mémoire de maîtrise inédit) Western Illinois University, Repéré à ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Ouellet, S. (2011). *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (Thèse de doctorat inédite). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Repéré à [www.archipel.uqam.ca/4675](http://www.archipel.uqam.ca/4675).
- Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*. 1, 1-23. Repéré à <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol1-janvier-2015>.
- Ouellet, S. (2016). Du sujet lecteur-scripteur au sujet multimodal ou la lecture littéraire 2.0? *Myriades : Le sujet lecteur-scripteur dans l'enseignement de la littérature*. 2, 1-14. Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/default/volume2?info=indice>.
- Pitcher, S.M., Albright, L.K., DeLaney, C.J., Walker, N.T., Seunariningsingh, K., Mogge, S. et Dunston, P.J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- Peeters, B. (2003). *Lire la bande dessinée*. Montréal : Flammarion.
- Rabagliati, M. (2015). *Paul dans le Nord*. Montréal, Québec : La Pastèque.

- Raymond, R.G. (2012). *The impact of e-readers on adolescent students' reading motivation: A case study* (Thèse de doctorat inédite). Sam Houston State University Huntsville TX. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED550745>.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, (2<sup>e</sup> édition). Paris : ESF.
- Richard, M. et Lacelle, N. (2016). Pratiques translittéraciques des jeunes : genre et création hybride/multimodale. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 4, 1-28. Repéré à <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 181-207. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/srichard\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/srichard_ch.pdf).
- Rocheleau, I. et Grégoire, N. (2015). *La petite patrie*, Montréal, Québec : La Pastèque.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français: Que sais-je? n° 2656*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rouvière, N. (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : ELLUG.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier. (dir.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd), (199-225), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, self-development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat inédite). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II; Université Laval (Québec, Canada). Repéré à [www.theses.ulaval.ca/2013/29976/29976.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/29976.pdf).
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117.
- Sauvaire, M. (2016, août). *La lecture subjective : modèle formatif ou outil descriptif pour la didactique de la littérature?*, Communication présentée au 13<sup>e</sup> colloque de

l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (AIRDF) : Diffusions et influences des recherches en didactique du français, Montréal.

- Schillings, P., Dupont, V. et 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.
- Servilio, K.L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read through Differentiated Instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-11.
- Seyfried, J. (2008). Graphic Novels as Educational Heavyweights. *Knowledge Quest*, 36(3), 44-48.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz-Mestre, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London : Sage.
- Stevenson, R.L. (2011). *L'île au trésor*. Paris : Larousse.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *REPÈRES—recherches en didactique du français langue maternelle. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon*, (31), 73-112.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tovli, E. (2014). “The Joy of Reading”—An Intervention Program to Increase Reading Motivation for Pupils with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 69-84.
- Usher, A. et Kober, N. (2012). Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform. Summary. *Center on Education Policy*.
- Vallerand, R.J. et Thrill, E.E. (1993). Introduction au modèle de la motivation. Dans R.J. Vallerand et E.E. Thrill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (3-39), Laval, Québec : Études vivantes.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Van Wynberghe, R. et Khan, S. (2007). Redefining Case Study, *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Verne, J. (1890). *Le Tour du Monde en 80 jours : Par Jules Verne*. SL : J. Hetzel.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?, *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation, *Questions Vives*, 4(8), 99-114.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! Dans *Questions Vives* [En ligne], 4(13) | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011, consulté le 18 juillet 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/271>
- Wells, H.G. (2003). *The war of the worlds*. Ontario : Broadview Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. et Cambria, J. (2010) Student's achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Wiltgen, A. (2011). *Adolescents' Reading Motivation and Self-efficacy* (Thèse de doctorat inédite) Omaha: University of Nebraska.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2<sup>e</sup> éd.). London : Sage.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2<sup>e</sup> éd.). London : Sage.
- Zentall, S.S. et Lee, J. (2012). A Reading Motivation Intervention With Differential Outcomes for Students At Risk for Reading Disabilities, ADHD, and Typical Comparisons: “Clever Is and Clever Does”. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.







