



HAL
open science

Les facteurs conatifs impliqués dans les progrès des élèves de sixième identifiés en difficulté de lecture

Marina Tual, Maryse Bianco, Pascal Bressoux

► To cite this version:

Marina Tual, Maryse Bianco, Pascal Bressoux. Les facteurs conatifs impliqués dans les progrès des élèves de sixième identifiés en difficulté de lecture. ADRIPS online meeting 2020, Jun 2020, Online, France. hal-03634940

HAL Id: hal-03634940

<https://hal.science/hal-03634940>

Submitted on 8 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Tual, M., Bianco, M. & Bressoux, P. (2020, Octobre). Les facteurs conatifs impliqués dans les progrès des élèves de sixièmes identifiés en difficulté de lecture. ADRIPS online meeting 2020. Retrieved from <https://osf.io/j8cwr/>

Mots clés : lecture, motivation, collège.

Les facteurs conatifs impliqués dans les progrès des élèves de sixième identifiés en difficulté de lecture

Les enquêtes internationales indiquent que 20% des adolescents français rencontrent des difficultés pour comprendre un texte écrit. Ces difficultés ont un impact important sur les autres apprentissages et peuvent même entraîner chez certains un décrochage scolaire (Dardier et al., 2013). Malgré l'enjeu important, les recherches visant à identifier les facteurs favorisant les progrès en lecture des collégiens sont peu nombreuses, notamment en France.

Les performances en lecture s'expliquent évidemment par des compétences cognitives telles que la construction des mécanismes d'identification des mots, la maîtrise du langage et les capacités mnésiques et de raisonnement mais les caractéristiques socioculturelles des élèves ainsi que certains facteurs conatifs semblent également en jeu (Guthrie & Wigfield, 1999). Ainsi, une méta-analyse récente (Toste et al., 2020) a recensé 132 articles comprenant des mesures permettant d'estimer les liens entre la motivation et les performances en lecture des élèves de la maternelle au lycée. Le premier résultat de cette méta-analyse est que la relation entre la motivation et la lecture est significative, positive et modérée ($r = .22$) et qu'elle n'est pas affectée par des variables telles que l'âge des participants, leur niveau en lecture et les différents habiletés reliées la lecture (décodage, fluence, compréhension). Seul le type de motivation considéré apparaît comme un modérateur significatif. En s'appuyant sur la catégorisation réalisée par Conradi et al. (2013), les auteurs notent que les croyances des élèves concernant l'intérêt de la lecture et leurs compétences en lecture, ainsi que leur relation générale à la lecture sont plus fortement reliées à leurs performances. Les auteurs relèvent néanmoins un manque de précision concernant les mesures de la motivation dans les études répertoriées. Celles-ci ne s'appuient ainsi pas toujours sur un cadre théorique précis. Par ailleurs, cette méta-analyse confirme l'existence d'une relation bidirectionnelle entre la motivation et les performances en lecture. Cependant, les performances en lecture au début de l'apprentissage apparaissent comme un prédicteur plus fort de la motivation à lire que l'inverse. Ces résultats suggèrent que les performances en lecture seraient le moteur de la motivation et non l'inverse. Des recherches complémentaires sont donc nécessaires pour évaluer plus précisément les relations entre la motivation et les performances en lectures en précisant les mesures de motivation utilisées.

En nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002), la plus fréquemment utilisée dans les études portant sur les liens entre la motivation et la lecture (Conradi et al., 2013), et sur celle de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité (2003), nous avons cherché à identifier, en plus des prédicteurs cognitifs et socioculturels, les facteurs conatifs pouvant expliquer les progrès des élèves de sixième en difficulté de lecture.

Un protocole longitudinal a permis d'évaluer les performances en fluence de lecture et en compréhension écrite en début et en fin de première année de collège (grade 6). En début d'année, ces épreuves ont permis d'identifier 568 élèves en difficulté répartis dans 21 collèges. Des épreuves complémentaires portant non seulement sur les habiletés cognitives reliées à la lecture (vocabulaire, capacité inférentielle, raisonnement verbal et non verbal, mémoire de travail) mais aussi sur leur motivation (régulation intrinsèque, régulation identifiée, régulation introjectée, régulation externe, amotivation) et sur leur sentiment d'auto-efficacité ont été administrées. Des caractéristiques individuelles telles que le milieu socioculturel des parents ou la langue parlée à la maison ont également été recueillies.

Des analyses de régression multiniveaux montrent qu'aucune mesure conative n'apparaît comme un prédicteur significatif du post-test de fluence. Concernant la compréhension écrite, seule l'amotivation mesurée en début d'année apparaît comme un prédicteur significatif du score de fin d'année. Cet impact est négatif ($\beta = -0,07$) : quoique faible, il indique que plus les élèves sont amotivés, moins ils progressent.

Ces résultats sont compatibles avec ceux de Taylor et al. (2014) qui montrent que l'amotivation est reliée négativement aux performances scolaires et avec ceux de Leroy et Bressoux (2016) qui montrent que, en début de collège, l'amotivation peut avoir un impact négatif sur les performances en mathématiques, et que cet impact semble dominer celui des régulations motivationnelles.

Par contre, contrairement aux résultats de Toste et al. (2020), dans notre étude la motivation est différemment reliée à la fluence et à la compréhension écrite. En effet, l'amotivation apparaît comme un prédicteur négatif des progrès en compréhension écrite mais pas en fluence de texte. Une hypothèse pour expliquer ce résultat serait que la compréhension écrite nécessite un engagement actif du lecteur ce qui n'est pas forcément le cas pour la fluence. En effet, comprendre un texte c'est se faire une représentation mentale cohérente appelée aussi modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983). Lorsque le texte est simple, c'est à dire qu'il est relativement court, comporte un vocabulaire et une syntaxe qui sont familiers au lecteur, cette construction de sens peut se faire de façon automatique et sans effort. Par contre, lorsque le texte est plus long et demande un raisonnement complexe et/ou qu'il porte sur un thème éloigné de la culture du lecteur, celui-ci doit mobiliser pour le comprendre de nombreuses compétences et ceci de façon délibérée. Le lecteur expert doit ainsi exercer une veille constante sur sa compréhension et si la cohérence est rompue, il doit pouvoir mettre en œuvre une stratégie de compréhension adaptée pour la rétablir (Bianco, 2015). Lire et comprendre nécessite donc, la plupart du temps, un engagement actif du lecteur. Ce n'est pas le cas pour la fluence de texte qui repose essentiellement sur des automatismes (Wexler et al., 2010).

Notre étude montre que parmi les mesures de motivation réalisées seule l'amotivation a un effet significatif sur les progrès des élèves. Cet effet est négatif et impacte uniquement leurs performances en compréhension écrite mais pas en fluence. Ce résultat confirme que « bien plus que toute « qualité » de régulation motivationnelle, c'est le fait de n'être pas démotivé, résigné, qui compte le plus » (Bressoux, <https://www.fondation-lamap.org/fr/printpdf/55458>, P.4). Ce résultat est également compatible avec les études longitudinales qui montrent que ce sont davantage les performances en lecture qui influencent la motivation plutôt que l'inverse. Il est probable que les élèves qui ont rencontré des difficultés en lecture durant tout le primaire sont résignés lorsqu'ils entrent au collège. Or même si cet effet est faible, il peut freiner leurs

progrès en compréhension écrite. L'enseignement explicite de stratégies de compréhension parce qu'il repose sur un enseignement par étapes, et parce qu'il est fortement structuré (Bianco & Bressoux, 2009) est probablement une piste à explorer pour permettre à ces élèves de s'engager dans la compréhension de textes pour renouer avec les progrès et ainsi lutter contre leur résignation.

Bibliographie

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Grenoble, France : PUG.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay. & V. Dupriez, (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. *Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ?* La Main à la Pâte. <https://www.fondation-lamap.org/fr/printpdf/55458>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Dardier, A., Laïb, N. & Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* In France Portrait social, édition 2013 INSEE Paris.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199–205. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_1
- Leroy, N., & Bressoux, P. (2016). Does amotivation matter more than motivation in predicting mathematics learning gains? A longitudinal study of sixth-grade students in France. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12

Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press

Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C. A. (2010). The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 2–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>