

Les habitudes de lecture pour le plaisir en français chez des élèves de l'intermédiaire
fréquentant une école francophone minoritaire au Manitoba

Par
Josée Paquin

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
de l'Université du Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright © 2026 par Josée Paquin

Résumé

La lecture pour le plaisir est essentielle au développement de l'élève sur plusieurs plans (Zare et al., 2023). Cependant, il existe un désengagement préoccupant chez l'élève à l'intermédiaire (Barber et Klauda, 2020). Ce phénomène est tout autant présent en milieu minoritaire francophone au Manitoba. Toutefois, les enjeux sont plus complexes, car ces enseignants, mandatés de promouvoir la langue et la culture (Richard et Gaudet, 2015), visent non seulement à encourager les élèves à lire davantage, mais aussi à le faire dans une langue précise, le français (Gérin-Lajoie, 2002; Cormier, 2005). Ainsi, cette recherche de nature qualitative phénoménologique présente un état des lieux des habitudes de lecture pour le plaisir en français auprès de 19 élèves de la 8^e année de la Division scolaire franco-manitobaine au Manitoba. L'étude présente, dans les résultats, les thématiques suivantes : le désir de lire pour le plaisir, l'accessibilité aux livres de lecture en milieu minoritaire, les pratiques appréciées entourant la lecture, le rapport à la langue française, les modèles linguistiques dans la vie des participants ainsi que les perceptions individuelles des compétences langagières des participants. **Mots clés** : lire pour le plaisir, lire en français, milieu minoritaire linguistique, milieu minoritaire francophone au Manitoba, désengagement en lecture, lecture en français à l'intermédiaire

Abstract

Reading for pleasure is essential to a student's development on multiple levels (Zare et al., 2023). However, there is a concerning disengagement among middle school students (Barber et Klauda, 2020). This phenomenon is equally present in linguistic minority settings in Manitoba. However, the challenges are more complex, as teachers are tasked not only with encouraging students to read more, but also to do so in a specific language, in French (Gérin-Lajoie, 2002; Cormier, 2005), due to their mandate to promote the French language and culture. Therefore, this qualitative phenomenological study provides an overview of reading-for-pleasure habits in French among 19 Grade 8 students from the *Division scolaire franco-manitobaine*. The study's findings highlight the following themes: the desire to read for pleasure, access to reading materials in a minority-language context, preferred practices surrounding reading, the relationship with the French language, linguistic role models in participants' lives, and individual perceptions of participants' language skills.

Keywords: reading for pleasure, reading in French, linguistic minority context, francophone minorities in Manitoba, reading disengagement, reading in French at the middle school level.

Remerciements

La rédaction d'un mémoire est un parcours professionnel et personnel qui demande du temps et ne peut se réaliser sans l'accompagnement et le soutien d'une famille et d'une équipe exceptionnelle. Je souhaite, par ailleurs, mettre en lumière les personnes qui ont contribué de manière significative soit tout au long soit à des moments clés du processus.

Tout d'abord, je tenais à remercier mon conjoint, Andrew, pour son appui inconditionnel du début jusqu'à la fin de ce chapitre de ma vie professionnelle. Que ce soit en m'écoutant bavarder pendant quatre ans au sujet de l'importance de la lecture (et, à mon émerveillement, toujours sembler intéressé) et en m'encourageant à ne pas lâcher, tout en prenant soin de notre précieuse petite Emma pendant que je travaillais. C'est vraiment grâce à lui que j'ai pu écrire ce mémoire.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance envers Marie-Élaine Desmarais et à Sylvie Berthelot-Dilk, qui ont, à chacun leur tour, dirigé ce mémoire. Je les remercie sincèrement pour leur appui constant, leurs précieuses rétroactions et leur patience exemplaire. Elles ont été d'excellentes modèles. Quant aux membres du jury de soutenance, Paule Buors et Gail Cormier, merci pour vos commentaires éclairés qui ont véritablement rehaussé la qualité de mon texte. Elles ont toujours consacré le temps nécessaire et elles avaient réellement le projet à cœur.

Je souhaite aussi écrire au sujet de ma gratitude envers chacun des élèves ayant participé à cette recherche. Ces derniers ont accepté de passer en entretien, consacré de leur temps et ont fait preuve de grande honnêteté en partageant leur vécu et leurs opinions concernant leurs habitudes de lecture. Sans leur contribution, non seulement les deux derniers chapitres de ce mémoire seraient incomplets, mais plusieurs questions sur la lecture en français au Manitoba resteraient sans réponse.

Je tenais également à remercier mes parents, car leur dévouement et leur passion dans leurs domaines de travail respectifs m'ont toujours inspirée. Leur persévérance dans la réalisation de projets d'envergure m'a souvent guidée au cours de ce travail. Ce mémoire revêt également d'une signification particulière, puisqu'il unit, à mes yeux, le monde de la recherche à ma mère et l'amour profond pour la francophonie manitobaine de mon père.

Un remerciement est aussi dû à mes collègues, devenues amies au fil du temps, du groupe *Masters Girls* (que nous nous sommes auto-désigné) : Sara, Wendy et Jacqueline. Chacune

d'entre vous m'a transmis des leçons importantes sur la vie étudiante et l'équilibre entre la famille, le travail et les études.

Enfin, et avec toute l'importance que cela représente, j'aimerais remercier le Directeur général de la DSFM, M. Alain Laberge, le directeur adjoint de la DSFM, M. Luc Brémault ainsi que les directions des écoles participantes. Je suis consciente de l'ampleur de votre charge de travail et du fait que ce projet constituait une tâche supplémentaire. Sachez que j'ai grandement apprécié votre appui, qui a été déterminant pour la réalisation de ce mémoire, lequel, je l'espère, contribuera à mieux comprendre et enrichir le parcours scolaire de nos élèves.

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures	ix
Liste des sigles	x
Introduction.....	11
1. Problématique	12
1.1. Lire pour le plaisir, une compétence essentielle	13
1.1.1. Compétence scolaire essentielle	13
1.1.2. Compétence essentielle au niveau personnel, social et culturel	14
1.2. Désengagement alarmant en lecture à l'intermédiaire.....	15
1.2.1. Conséquences du désengagement envers la lecture pour le plaisir.....	16
1.2.2. Enjeux du désengagement envers la lecture pour le plaisir en français.....	18
1.3. Insuffisance de formation des enseignants pour développer le plaisir de lire en français .	20
1.4. Pertinence de la recherche	22
2. Cadre de référence	25
2.1. Contexte des élèves francophones au Manitoba	25
2.2. Littératie et lecture	28
2.3. Lire pour le plaisir : comprendre son rôle et son importance	30
2.4. Caractéristiques des lecteurs engagés	31
2.5. Pratiques qui favorisent la motivation à lire pour le plaisir	33
2.5.1. Activités de lecture engageantes (milieux majoritaire et minoritaire).....	37
2.5.2. Activités de lecture engageantes en milieu minoritaire francophone	40
2.5.3. Modèles pour les élèves (milieux majoritaire et minoritaire).....	43
2.5.4. Modèles pour les élèves en milieu minoritaire francophone	44

2.5.5. Lire et parler de ses lectures (milieux majoritaire et minoritaire)	46
2.5.6. Lire et parler de ses lectures en milieu minoritaire francophone.....	47
2.5.7. Offrir des choix de textes et faciliter l'accès aux livres (milieux majoritaire et minoritaire)	48
2.5.8. Offrir des choix de textes et faciliter l'accès aux livres en français en milieu minoritaire.....	52
2.5.9. Pratiques qui pourraient nuire à la motivation de lire (milieux majoritaire et minoritaire)	56
2.5.10. Pratiques propres et uniques au milieu minoritaire francophone.....	58
3. Méthodologie	62
3.1. Devis de recherche	62
3.2. Participants.....	65
3.3. Préoccupations éthiques.....	66
3.3.1. Rapport d'autorité	66
3.3.2. Consentement et confidentialité.....	67
3.4. Processus de recrutement.....	68
3.5. Collecte de données (production des témoignages).....	68
3.6. Techniques d'analyse.....	71
3.6.1. Mesures de triangulation.....	72
4. Présentation des résultats et la discussion.....	73
4.1. Désir ou absence du désir de lire pour le plaisir (124 u.s./16,75 %)	74
4.1.1. Désir de lire pour le plaisir en français	74
4.1.2. Absence du désir de lire pour le plaisir en français	76
4.1.3. Désir ou absence du désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue	78
4.2.1. Accessibilité des livres de lecture	81
4.2.2. Quantité et qualité des livres de lecture en français en milieu minoritaire francophone	83
4.2.3. Titres de livres préférés.....	89
4.2.4. Genres littéraires préférés	94

4.3. Pratiques appréciées et moins appréciées entourant la lecture (51 u.s./6,89 %)	95
4.3.1. Pratiques appréciées entourant la lecture	95
4.3.2. Pratiques moins appréciées entourant la lecture	97
4.4. Rapport à la langue française (222 u.s./30 %)	99
4.4.1. Habitudes linguistiques à l’oral dans les usages quotidiens	100
4.4.2. Choix linguistiques lors de la consommation médiatique	104
4.4.3. Sentiments profonds associés à la langue française	106
4.4.4. Habitudes des pairs	107
4.4.5. Habitudes linguistiques en contexte extrascolaire	108
4.5. Modèles linguistiques dans la vie des participants (147 u.s./19,86 %)	109
4.5.1. Parents et grands-parents en tant que modèles	110
4.5.2. Enseignants en tant que modèles	111
4.5.3. DSFM et école en tant que modèles	113
4.6. Perception individuelle des compétences langagières (85 u.s./11,48 %)	116
4.6.1. Perceptions individuelles plutôt positives des compétences en français	116
4.6.2. Perceptions individuelles plutôt négatives des compétences en français	117
Conclusion	121
Liste de références	123
Annexes	136
Annexe A : Certificat d’éthique du Comité d’éthique de recherche	137
Annexe B : Texte de sollicitation au Directeur général de la DSFM	138
Annexe C : Texte de sollicitation auprès des élèves de 8e année de 2 écoles	140
Annexe D : Formulaire de consentement pour les parents (participation des élèves)	142
Annexe E : Protocole d’entrevue (questions posées aux élèves)	147
Annexe F : Courriel envoyé aux parents pour confirmer les propos des participants	149
Annexe G : Résumé des résultats envoyé aux parents/participants	150
Annexe H : Questionnaire pour les élèves (de Marianne Cormier)	151

Liste des tableaux

Tableau 1. Informations sur l'enseignement au Manitoba.....	26
Tableau 2. Tableau des pratiques pédagogiques qui peuvent augmenter la motivation à lire en milieu majoritaire et à lire en français en milieu minoritaire.....	34
Tableau 4. Ressources pour découvrir la littérature jeunesse	88
Tableau 3. Genres littéraires préférés mentionnés	94
Tableau 5. Habitudes linguistiques plutôt favorables envers la langue française.....	100
Tableau 6. Habitudes linguistiques plutôt défavorables envers la langue française.....	101
Tableau 7. Habitudes linguistiques neutres	109
Tableau 8. Actions parentales et des grands-parents qui pourraient influencer le rapport à la langue française et le désir de lire.....	111
Tableau 9. Interventions des enseignants qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire.....	112
Tableau 10. Interventions divisionnaires et scolaires qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire	114

Liste des figures

Figure 1. Enjeux du désengagement envers la lecture pour le plaisir en français	18
Figure 2. Aperçu de la méthodologie.....	62
Figure 3. Étapes du processus de la collecte et l'analyse de données.....	69
Figure 4. Thématiques et proportions de discours	73
Figure 5. Désir de lire pour le plaisir en français.....	74
Figure 6. Absence du désir de lire pour le plaisir en français.....	76
Figure 7. Endroits où les participants trouvent leurs livres de lecture.....	81
Figure 8. Pratiques appréciées entourant la lecture	96
Figure 9. Pratiques moins appréciées entourant la lecture.....	98
Figure 10. Modèles linguistiques dans la vie des participants.....	109
Figure 11. Perceptions individuelles plutôt négatives des compétences en français	117

Liste des sigles

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DSFM	Division scolaire franco-manitobaine
NEA	National Endowment for the Arts
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Program for International Student Assessment

Introduction

Depuis plus de 30 ans, le monde scientifique reconnaît que la lecture pour le plaisir a des retombées positives (Zare et al., 2023). De fait, il est bien documenté que la lecture pour le plaisir offre de multiples avantages tant sur le plan académique que sur les plans social, personnel et culturel, qui sont essentiels au développement des élèves (Cullinan, 2000; Howard, 2011; Murphy, 2012; NEA, 2007; Whitten, 2016; Zare et al., 2023). Néanmoins, les données recueillies démontrent qu'il y a un désengagement, c'est-à-dire un niveau très limité de motivation, quant à la lecture chez les adolescents (Barber et Klauda, 2020). Selon Guthrie (2004), cela est le problème le plus important dans les écoles d'aujourd'hui, car ceci pourrait empêcher les élèves d'atteindre leur plein potentiel.

Ce désengagement est tout autant présent en milieu minoritaire linguistique au Manitoba. Cependant, les enseignants mandatés de promouvoir la langue et la culture (Richard et Gaudet, 2015) cherchent non seulement à motiver les élèves à lire davantage, mais à le faire dans une langue précise, en français. Bien qu'il existe très peu de recherches portant sur la lecture en français en milieu minoritaire, Cormier (2010) constate que les élèves en milieu minoritaire ne choisissent pas souvent de lire pour le plaisir en français et croient que cela prend plus d'effort. De plus, selon une étude menée en 1994, par Romney et Menzies, la grande majorité des élèves ne lisent jamais pour le plaisir en français. Ce défi de taille est complexe, car pour encourager les élèves à lire davantage en français, ces derniers doivent, tout d'abord, aimer la langue française (Cormier, 2005).

Le mémoire présent abordera, dans un premier temps, la problématique qui contextualisera les bénéfices de la lecture, le désengagement envers la lecture et ces conséquences ainsi que les lacunes au niveau du perfectionnement professionnel auprès des enseignants. Dans un deuxième temps, dans le cadre de référence, les concepts clés seront développés. Le contexte franco-manitobain, la littératie, la lecture pour le plaisir, les caractéristiques des lecteurs engagés ainsi que les pratiques qui favorisent la motivation à lire (en milieu majoritaire et minoritaire) seront expliqués. Cette recherche, de nature qualitative phénoménologique, décrira les habitudes de lecture chez des jeunes franco-manitobains. La méthodologie décrira les démarches utilisées pour réaliser la recherche et enfin, les résultats et la discussion des résultats seront présentés parallèlement.

1. Problématique

La lecture est une habileté indispensable apprise et utilisée dans toutes les matières à l'école et dans tous les domaines de la vie (Temur et Sezer, 2023). Elle est également un facteur important pour le développement des communautés saines et des adultes productifs (National Endowment for the Arts [NEA], 2007). En effet, l'action de lire peut changer la vie des personnes : « All of the data suggest how powerfully reading transforms the lives of individuals... Reading correlates with almost every measurement of positive personal and social behavior surveyed... » (NEA, 2007, p. 6). La lecture nous aide à comprendre qui nous sommes comme personnes, à optimiser nos amitiés, à améliorer notre mieux-être ainsi qu'à développer d'autres bienfaits intellectuels. De fait, Cremin et Scholes (2024) soulignent que chaque élève a non seulement le droit d'être accompagné pour devenir un lecteur compétent et motivé, mais que cela constitue aussi un enjeu de justice sociale. La lecture, et plus précisément la lecture pour le plaisir permet à l'élève de pratiquer des stratégies de lecture, d'augmenter sa confiance et d'améliorer ses résultats scolaires et, par conséquent, elle peut réduire l'écart des inégalités liées à l'éducation (Cremin et Scholes, 2024). C'est ainsi que la recherche démontre que la lecture pour le plaisir est une pierre angulaire de l'apprentissage (Murphy, 2012; NEA, 2007; Whitten, 2016).

Malgré les bénéfices que nous connaissons au sujet de la lecture pour le plaisir, il y a un nombre décroissant d'élèves qui jouissent de cette activité (Whitten, 2016). Selon la NEA (2007), les données recueillies sont préoccupantes : « the story the data tell is simple, consistent, and alarming » (p. 5). Or, selon Lockwood (2009), la promotion de la lecture pour le plaisir devrait être une priorité dans les programmes d'études et dans la planification en littératie dans les écoles. Cet enjeu est encore plus complexe en milieu linguistique minoritaire, car les enseignants ont le mandat de non seulement motiver les élèves à lire davantage, mais ils doivent les motiver à lire dans une langue précise, le français :

L'école sise en milieu minoritaire joue un rôle de première importance auprès de la communauté francophone qu'elle dessert. En plus d'assurer la transmission des connaissances et la socialisation des élèves, elle détient la responsabilité de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises. » (Gérin-Lajoie, 2002, p. 131)

Ce chapitre vise à démontrer l'envergure du rôle de la lecture dans la vie des élèves, particulièrement en milieu minoritaire, et à expliquer en quoi le désengagement peut compromettre leur développement. La chercheuse mettra également en lumière l'influence d'un environnement anglo-dominant chez les élèves vivant en milieu minoritaire et l'impact d'un manque de formation auprès des enseignants œuvrant dans les écoles francophones, et ceci, dans le domaine de la lecture pour le plaisir ainsi de l'enseignement propre au milieu minoritaire francophone.

1.1. Lire pour le plaisir, une compétence essentielle

Afin de comprendre le monde autour de soi, pour vivre à son plein potentiel, pour acquérir des connaissances et pour gagner sa vie, on lit (Cullinan, 2000). La lecture pour le plaisir, le terme retenu pour cette recherche, est définie en tant qu'expérience personnelle, c'est-à-dire qu'un individu choisit lui-même une lecture et qu'il la fait lorsqu'il en a envie (Whitten, 2016). Cette activité permet aux jeunes adolescents, selon Howard (2011), de s'évader, de se divertir et de se détendre.

Plusieurs chercheurs, tels que Murphy (2012), Howard (2011), Landry et al. (2008a) et la NEA (2007), montrent qu'il existe un lien étroit entre la lecture pour le plaisir et la réussite scolaire. En effet, ils affirment non seulement que la lecture pour le plaisir enrichit le vocabulaire et les habiletés en écriture, mais nourrit aussi l'engagement social ainsi que le développement personnel et culturel de l'élève. Par ailleurs, être un lecteur avide entraîne plus de bénéfices chez un élève que d'avoir des parents bien éduqués et ayant des emplois stables (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2002). Selon l'OCDE (2002), une des meilleures façons d'encourager des changements dans la société, c'est de trouver des moyens d'augmenter la motivation à lire pour le plaisir chez les élèves.

1.1.1. Compétence scolaire essentielle

Tout d'abord, les élèves qui lisent beaucoup pour le plaisir (comparativement à ceux qui ne lisent pas pour le plaisir) réussissent mieux sur le plan académique. Ils obtiennent de meilleurs résultats sur les évaluations de compréhension de 2^e, 4^e, 8^e et 12^e année et pareillement en écriture (Block et Mangieri, 2002). Lorsqu'un élève lit, il améliore sa compréhension et sa fluidité en lecture, découvre de nouveaux mots de vocabulaire, comprend davantage la structure

des textes et les règles de grammaire et apprend de nouvelles informations qui lui seront utiles tout au long de sa vie (Block et Mangieri, 2002). En plus de favoriser le développement des compétences en littératie, la recherche indique que la lecture pour le plaisir contribue également à la réussite dans d'autres domaines (Block et Mangieri, 2002; Whitten, 2016). Ainsi, l'élève qui lit pour le plaisir aura des résultats académiques plus élevés en mathématiques, en sciences et en histoire, réussira mieux sur les évaluations normalisées (Whitten, 2016) et finalement, aura plus de connaissances générales (Clark et Rumbold, 2006; Whitten, 2016).

En fin de compte, lire pour le plaisir aide à développer davantage la fluidité, la compréhension, le vocabulaire, les habiletés en écriture et des connaissances qui seront utiles tout au long de la vie des élèves, et ceci, tout autant en milieu minoritaire. Lire pour le plaisir ne permet pas seulement aux élèves de s'épanouir au niveau académique, mais cette activité ludique contribue également à leur développement personnel, social et culturel.

1.1.2. Compétence essentielle au niveau personnel, social et culturel

La lecture pour le plaisir bénéficie la croissance des élèves sur le plan personnel, social et culturel. Au niveau personnel, Howard (2011) démontre que la lecture pour le plaisir donne aux adolescents une occasion de mieux se comprendre et de développer leur autoidentification, leur autoconstruction et leur conscience de soi. Ces compétences sont essentielles, car elles permettent une transition plus fluide vers la vie adulte. La lecture pour le plaisir permet aussi de développer une ouverture d'esprit envers le monde, ainsi et parallèlement, une meilleure compréhension de soi. Comme le souligne Howard (2011) : « ...good readers, and not only literary ones, enjoy the privilege of understanding and appreciating the outlook of others while enlarging their own identity » (p. 48). De plus, les élèves qui lisent beaucoup ont tendance à avoir un niveau d'empathie plus élevé et peuvent mieux saisir les différents points de vue des autres (Dylman et al., 2020; Whitten, 2016). Le témoignage suivant d'un élève le confirme :

Reading is almost like a guide. Reading tells you what people can be like so if you're talking to someone like that you know how to relate to them better. Reading helps you make connections with other people and people who read can do that better than people who don't read at all. (Howard, 2011, p. 51)

La lecture pour le plaisir encourage également la participation communautaire (Clark et Rumbold, 2006). Selon Howard (2011), un lecteur avide est trois fois plus susceptible de visiter un musée, d'assister à un concert et de participer à un événement sportif qu'un non-lecteur. Enfin, la lecture pour le plaisir rend les élèves, qui la pratiquent, plus sensibles aux autres cultures (Clark et Rumbold, 2006; Whitten, 2016).

Pour toutes ces raisons, nous pouvons constater que la lecture, plus précisément la lecture pour le plaisir, est une habileté indispensable pour tous les élèves à plusieurs niveaux. Cependant, il existe un désengagement inquiétant chez les élèves à l'intermédiaire. Plusieurs chercheurs (Cullinan, 2000; Giasson, 2011; Howard, 2011; Murphy, 2012; NEA, 2007; Whitten, 2016) constatent que plus on monte en âge, plus bas est le pourcentage d'enfants qui lisent tous les jours pour le plaisir et ceci, peu importe la langue.

1.2. Désengagement alarmant en lecture à l'intermédiaire

Il est bien documenté que les élèves à l'intermédiaire sont de moins en moins engagés dans la lecture : « les recherches des dernières décennies ont démontré de façon constante que l'intérêt des élèves pour la lecture décline du début à la fin du primaire » (Giasson, 2011, p. 213). En effet, dès l'âge de 12 ou 13 ans, les élèves lisent et apprécient de moins en moins la lecture : « From childhood to adolescence, declines in positive attitudes toward reading and in the frequency of reading have been commonly cited » (Wilkinson et al., 2020, p. 157). En 2004 (NEA, 2007), il y avait moins d'un tiers (30 %) des enfants de 13 ans qui lisaient tous les jours et ce pourcentage diminuait en approchant l'âge de 17 ans (voir 22 %). De fait, lors des 20 dernières années, le pourcentage d'adolescents de 17 ans qui ne lisent pas du tout a doublé (NEA, 2007). Les données récentes publiées par le Program for International Student Assessment (PISA) démontrent que 49 % des élèves ont indiqué être d'accord ou fortement d'accord avec la citation suivante : « je lis seulement si je dois lire » (OCDE, 2021). De plus, 28 % des élèves ont aussi indiqué qu'ils sont d'accord ou fortement d'accord que la lecture est une perte de temps. Ce déclin du temps consacré à la lecture et la détérioration de leur attitude envers la lecture sont inquiétants, car la lecture est et sera toujours une habileté indispensable à la vie. Par ailleurs, « Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépendra dans une très large mesure de ses aptitudes en lecture » (Rapport de la Commission sur l'école francophone, 2009, p. 41).

D'autant plus, le désengagement en lecture et en lecture en français en milieu minoritaire, est aussi problématique. D'après Cormier (2010), les élèves ne choisissent pas souvent de lire pour le plaisir en français et croient que c'est plus facile de lire en anglais qu'en français. Bien que les recherches sur la motivation à lire en français en milieu linguistique minoritaire chez les élèves fréquentant une école francophone soient limitées, des chercheurs se sont intéressés à cette problématique dans le contexte des écoles d'immersion française au Canada. Même si les mandats des écoles francophones et d'immersion française sont différents [celui de l'école immersion française étant de former des citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés (Bureau de l'éducation française, 2023a)], ils partagent des similarités et vivent souvent les mêmes défis. Cela mérite de se pencher sur les études faites en immersion française, car elles peuvent aider à faire des liens et à émettre des hypothèses vis-à-vis des défis rencontrés dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. Cela étant dit, Bournot-Trites et Sénor (2003) ont pu démontrer que les élèves en 7^e année en immersion française lisent également rarement pour le plaisir en français. Romney et Menzies (1994) ont aussi, à leur tour, questionné des élèves en 5^e année en immersion française à Calgary et selon leurs résultats, plus de deux tiers des élèves, soit 127 élèves, ne lisaient jamais pour le plaisir en français. Romney et al. (1995) ont aussi constaté que les élèves en immersion française évitent de lire et ne participent aucunement à des activités en français à l'extérieur des murs de l'école. Pour sa part, Roy (1996) avait sondé des élèves de la 6^e et 7^e années et a pu constater que les élèves lisaient rarement pour le plaisir en français.

Cette décroissance de motivation à lire pousse à songer aux répercussions néfastes qu'elle aura sur la vie des élèves. Selon Gambrell (2011), la réponse est très simple : les élèves n'auront pas l'occasion d'atteindre leur plein potentiel.

1.2.1. Conséquences du désengagement envers la lecture pour le plaisir

Lorsque les élèves choisissent, de plus en plus, de ne pas lire pour le plaisir, cela entraîne des conséquences graves à court et à long terme sur leur réussite scolaire, leur identité culturelle et sur leur vie d'adulte. Block et Mangieri (2002) ainsi que Nanhou et al. (2016) abondent dans le même sens en indiquant que la lecture pour le plaisir est tellement importante que le montant de temps de lecture est un indicateur fiable de réussite. Pour devenir un lecteur chevronné, il faut lire régulièrement, et pour faire cela, il faut d'abord avoir le goût de lire. On constate un genre de

réaction en chaîne, car, un élève qui manque de motivation en lecture n'aura pas l'occasion d'améliorer ses habiletés et, finalement, sa compréhension de la matière apprise sera affectée, car la lecture constitue une compétence transversale (Kirsch et al., 2000). Tel que mentionné, une faible motivation en lecture et de faibles habiletés en lecture pourraient déterminer la réussite scolaire de l'élève. « D'ailleurs, de faibles habiletés en lecture au premier cycle du primaire figurent parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire » (Nanhou et al., 2016, p. 1). De plus, si les écoles ne réussissent pas à motiver les élèves à lire davantage pour le plaisir, il y aura également des répercussions profondes sur la santé et la productivité des communautés (NEA, 2007). À long terme, sur le marché du travail, les personnes qui rencontrent des difficultés en lecture auront moins de succès à se trouver un emploi ayant un salaire élevé et auront moins d'occasions à obtenir des promotions. En effet, lors d'un sondage, 63 % des employeurs ont noté que la lecture est une habileté très importante chez leurs candidats (NEA, 2007). C'est ainsi que la lecture pour le plaisir devient non seulement importante pour le développement, mais est reconnue en tant qu'un droit pour chaque enfant (Cremin et Scholes, 2024).

En ce qui concerne le désengagement en milieu linguistique minoritaire, il est important de souligner que les élèves réussissent moins bien au niveau académique comparativement aux élèves qui se retrouvent en contexte majoritaire. Malheureusement, « la population scolaire francophone obtient régulièrement de piètres résultats aux évaluations internationales et nationales » (Cormier, 2010-2011, p. 165). En 2000 et encore en 2009, PISA a démontré que les élèves francophones en contexte minoritaire (en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba) ont significativement moins bien réussi dans le domaine de la lecture (Cavanagh et al. 2016; Jolicoeur et Cormier, 2011). Comme le souligne le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada à ce sujet : « Par rapport aux écoles de langue française, les écoles de langue anglaise en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba, en Ontario, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse ont obtenu de meilleurs résultats en lecture » (2021, p. 207). En outre, selon une étude faite au Nouveau-Brunswick, les élèves francophones utilisent moins de stratégies de lecture par rapport aux élèves anglophones. De même, ils éprouvent aussi des difficultés lorsqu'ils lisent, c'est-à-dire que les francophones démontrent avoir moins de persévérance lors de la lecture d'un texte (Nadeau et al., 2017).

1.2.2. Enjeux du désengagement envers la lecture pour le plaisir en français

Les enfants fréquentant une école francophone ont également le droit de développer le goût de lire y compris le droit de recevoir une éducation de qualité en français. Cependant, les enjeux sont complexes. Pour donner le goût aux élèves de parler et de lire en français, ils doivent tout d'abord aimer la langue française et ressentir de la fierté vis-à-vis de leur identité (Cormier, 2005). C'est un cercle vicieux (figure 1) : pour que les élèves désirent parler et lire en français, ils doivent avoir un rapport positif à la langue et afin de développer ce rapport, ils doivent avoir de multiples occasions de parler et de lire en français.

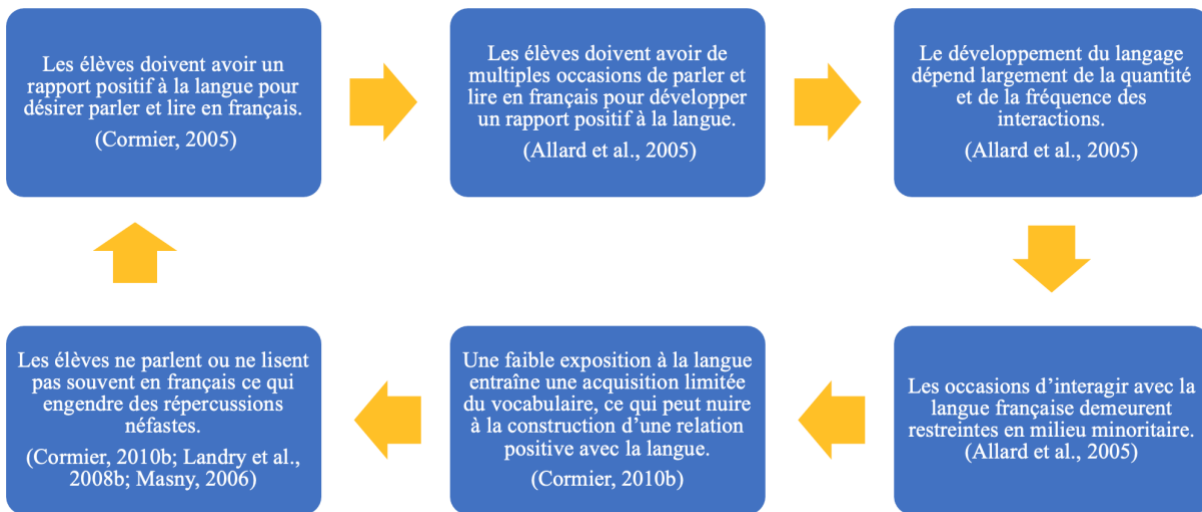


Figure 1. Enjeux du désengagement envers la lecture pour le plaisir en français

En milieu minoritaire, les enseignants cherchent toujours à donner le goût aux élèves de s'exprimer et de lire en français ainsi qu'à développer un rapport positif à la langue française : « Les enseignants ont pour mission de développer le plein potentiel de leurs élèves tout en construisant un attachement à la culture francophone et à la langue française » (Cormier, 2010-2011, p. 166). Pour développer ce rapport, les élèves doivent avoir de multiples occasions de parler et de lire en français (Allard et al., 2005). Cependant, en milieu minoritaire, les élèves sont entourés par la langue anglaise et cet environnement revêt de profondes répercussions sur les choix linguistiques, du vocabulaire utilisé et ainsi, affecte leur identité francophone (Landry et al., 2011). Ceci est un enjeu de taille, car le « développement psycholinguistique est très fortement influencé par la proportion et la fréquence des contacts avec les langues » (Allard et al., 2005, p.

95), qui s'avère problématique, car les occasions d'interagir avec la langue française demeurent réduites.

En raison du milieu anglo dominant, les élèves ont rarement l'occasion de parler en français à l'extérieur de l'école (Masny, 2006) et utilisent majoritairement l'anglais pour interagir dans les médias sociaux (Cormier, 2010-2011) :

Au Canada, dans les régions où le français est une langue minoritaire, les francophones vivent souvent une situation de diglossie. L'anglais est la langue de statut et est la langue d'usage dans la plupart des contextes formels incluant les services du gouvernement, les commerces et industries, l'affichage commercial et public et dans les milieux sociaux qui regroupent francophones et anglophones. (Landry, 2008, p. 53)

De plus, afin de mettre en lumière l'importance des contacts avec la langue, Bernier et al. (2013) se sont concentrés sur l'accessibilité aux médias en milieux minoritaires (en français hors Québec et en anglais au Québec). Ces derniers ont pu conclure que « disposer d'un grand nombre de médias a un effet positif sur les choix linguistiques : plus il y a de médias de langue française dans leur environnement, plus les francophones en font usage » (Bernier et al., 2013, p. 138). Tout en reconnaissant son importance, la présence et l'accessibilité des médias en français sont insuffisantes en milieu minoritaire. Nadeau et al. (2017), déclarent que les élèves n'ont pas assez de livres chez eux et que les librairies ne sont pas nombreuses. Étant donné que les communautés francophones sont dispersées, les ressources sont précaires (Nadeau et al., 2017). Par exemple, au Manitoba, les grandes librairies comme *Indigo* ou *McNally Robinson* offrent seulement une petite quantité de livres en français (quelques étagères dans le meilleur des cas). On trouve seulement une seule librairie francophone pour l'ensemble du Manitoba, située à Saint-Boniface (à des centaines de kilomètres de certaines communautés francophones).

En raison d'une exposition limitée à la langue française, l'acquisition du vocabulaire demeure restreinte et « le développement du vocabulaire est particulièrement crucial en milieu minoritaire, car les enfants qui parlent peu français ont souvent un vocabulaire limité » (Masny, 2006, p. 143).

Conséquemment, face à des occasions limitées de parler et de lire en français, une faible accessibilité aux médias en français ainsi que le défi de l'apprentissage de vocabulaire, les jeunes

pourraient développer un rapport négatif à la langue française (ACELF, 2022). Dans un tel contexte, certains jeunes pourraient « ressentir une insécurité linguistique et un désir d'assimilation si l'anglais dispose d'un statut plus prestigieux que le français » (Nadeau et al., 2017, p. 109). Le danger qui accompagne le sentiment de l'insécurité linguistique c'est qu'il pourrait empêcher les jeunes de continuer à parler en français et pourrait même pousser l'élève à abandonner entièrement la langue (Akinpelu, 2023). Afin d'assurer la vitalité francophone au Canada, de combattre l'assimilation, de promouvoir la langue et la culture et de produire des élèves francophones fiers au niveau de leurs apprentissages, leur identité et leur culture (Richard et Gaudet, 2015), l'école doit agir. L'école francophone doit revoir sa pédagogie pour réussir « sa mission de revitalisation langagière » (Cavanaugh et al., 2016, p. 6), car, en ce moment, après avoir fréquenté une école francophone pendant 12 ans (les élèves dans l'étude avaient été sondés en 11^e année), seulement 20 % disent qu'ils souhaitent rester engagés dans la communauté francophone (Landry, 2010, cité dans Cavanaugh et al., 2016). Il est donc primordial que les enseignants, les directions et les divisions scolaires soient bien outillés pour contrer ce phénomène.

1.3. Insuffisance de formation des enseignants pour développer le plaisir de lire en français

En plus de transmettre les apprentissages et les compétences des programmes d'études provinciaux (comme le font les écoles majoritaires), les enseignants en milieu linguistique minoritaire doivent songer à l'aspect de la langue en plus de la matière enseignée, ce qui signifie que « l'école de langue française a donc des responsabilités accrues et plus complexes que l'école de langue anglaise » (Gilbert et al., 2004, p. 9). Néanmoins, selon une étude menée au Nouveau-Brunswick (Richard et Gaudet, 2015) et un article-synthèse sur les défis de formations des enseignants en milieu minoritaire (Cavanaugh et al., 2016), les enseignants ne disposent pas d'une formation adéquate leur permettant d'offrir le soutien suffisant auprès de leurs élèves.

Des recherches effectuées en milieu francophone minoritaire révèlent que certains enseignants ne sont pas outillés pour faire face aux réalités du milieu linguistique minoritaire (Gilbert et al., 2004). Parmi ces études, celles de Gérin-Lajoie (2002, 2008) révèlent que certains enseignants trouvent leur rôle complexe face aux défis à relever en milieu francophone minoritaire, alors que d'autres ne sont même pas

conscients du rôle politique particulier de l'école de langue française dans ce contexte. (Richard et Gaudet, 2015, p. 119)

Ceci entraîne, par conséquent (au Nouveau-Brunswick et en Ontario), à ne pas connaître les démarches à prendre afin d'offrir une expérience en français socialement et culturellement riche à leurs élèves (Gérin-Lajoie, 2002; Richard et Gaudet, 2015). Plusieurs enseignants affirment avoir besoin de plus de perfectionnement professionnel, autant du côté initial et continu, pour être en mesure de créer ce dit environnement et ces interventions qui répondront aux besoins linguistiques et culturels de leurs élèves (Cavanagh et al., 2016; Richard et Gaudet, 2015).

Même si certains sont conscients de l'influence qu'exerce la présence d'une majorité anglophone sur les pratiques sociales des élèves, ils perçoivent souvent leur rôle comme celui d'agents de transmission de savoir et ne s'interrogent pas sur la manière de développer chez les élèves un rapport à la langue et à la culture qui favoriserait un sens d'appartenance à la francophonie. (Richard et Gaudet, 2015, p. 119)

C'est ainsi qu'en assurant une pédagogie propre au milieu minoritaire, les élèves augmenteront leur estime de soi, seront en mesure de continuer à améliorer leurs compétences en lecture, en écriture ainsi qu'en compréhension (Cavanagh et al., 2016) et, finalement, les aideront à faire des choix conscientisés et à se poser des questions par rapport aux médias qu'ils lisent, écoutent et regardent (Pilote, 2007).

Il est également important de souligner que, tout en tenant compte de la pédagogie propre au milieu minoritaire, les enseignants doivent continuer à mettre en pratique les stratégies de lecture universelles pour augmenter la motivation à lire pour le plaisir (offrir des choix de livres de lecture, présenter des différents genres, apprendre à connaître la littérature jeunesse, etc.). N'oublions pas que le nombre d'élèves qui lisent pour le plaisir diminue continuellement et que cela a des conséquences graves sur leur vie scolaire, leur identité culturelle et leur vie professionnelle postsecondaire. Il est donc important que les enseignants reçoivent autant de perfectionnement professionnel, tant sur le plan des stratégies pour rehausser la motivation à lire

que sur le plan de stratégies propres au milieu minoritaire, afin d'intervenir efficacement auprès des jeunes lecteurs.

Murphy (2012) et Cullinan (2000) nous informent que certains enseignants n'ont pas assez de connaissances dans la littérature jeunesse et, par conséquent, ne sont pas assez outillés afin d'intéresser leurs élèves à la lecture.

Recent research suggests that teachers' knowledge of children's literature has become quite limited. One can speculate that such a pattern would likely have detrimental effects on fostering children's interest in reading for pleasure, given that their teachers themselves seem to have limited interest. (Murphy, 2012 p. 323)

En effet, les enseignants « ...are not able to introduce students to the wealth of books available, and they may not recognize the effects of their teaching methods on students' attitude toward reading » (Cullinan, 2000, p. 2). Cela est énormément problématique, surtout si les élèves expriment avoir besoin d'aide à trouver des livres qui les intéressent. En outre, selon Wilkinson et al. (2020), la lecture n'est pas autant encouragée à l'intermédiaire et au secondaire (comparativement à l'élémentaire) et d'après Cullinan (2000), les enseignants ne sont pas eux-mêmes des enthousiastes de la lecture. Étant donné que la lecture pour le plaisir n'est pas souvent formellement évaluée en salle de classe, cette activité n'est donc pas souvent une priorité pour les enseignants (Cremin et Scholes, 2024).

Puisque les enseignants ne connaissent pas assez la littérature jeunesse, ne sont pas en mesure de faire des recommandations de lecture et que la lecture pour le plaisir n'est pas formellement évaluée, ces aspects pourraient influencer négativement l'attitude de leurs élèves envers la lecture. Un enseignant, qui reflétait sur sa pédagogie, a remarqué « the way I was delivering – or teaching – was kind of taking the fun out of books... » (Murphy, 2012, p. 324). Plus les enseignants lisent et discutent de leurs lectures, plus la relation sera réciproque et, éventuellement, ils pourront, avec leurs élèves, se faire des recommandations de lecture.

1.4. Pertinence de la recherche

La lecture est un sujet d'étude très populaire dans le monde de la recherche en éducation. D'après Murphy (2013), si on combinait tous les moteurs de recherche, il y aurait plus de 300

000 publications (y inclus des études et des commentaires) qui auraient été écrits sur le thème de la lecture depuis 1966.

L'une des tendances les plus notables de la théorie de la littératie et de la recherche en ce domaine est l'intérêt croissant envers les habitudes de lecture et d'écriture des adolescents. Cet intérêt est stimulé en partie par l'inquiétude que suscite le désengagement des adolescentes et adolescents envers la lecture et par les exigences de sociétés et d'économies du savoir mondialisées et complexes. (CMEC, 2019, p. 72)

Même si la lecture reste un sujet d'intérêt pour plusieurs, il existe très peu d'études parmi toutes celles qui ont été faites qui s'intéressent particulièrement à la motivation de lire en français en milieu minoritaire chez les jeunes adolescents provenant d'une école francophone. Il importe aussi de souligner, que les quelques recherches touchant en effet le sujet en question se concentrent sur les élèves du Nouveau-Brunswick ou de l'Ontario, mais très peu parlent au sujet de l'Ouest du Canada (Cavanagh et al., 2016). Plus précisément, il n'existe aucune donnée sur les habitudes en lecture en français chez les jeunes franco-manitobains.

Une des premières recherches recensées touchant à la motivation à lire en français est attribuée à l'étude de Long et al. (1991). Ces chercheurs ont voulu mieux comprendre les habitudes de lecture des élèves francophones (de la 6^e, 9^e et 12^e année) vivant dans les provinces des maritimes. Cette recherche, datant de plus de trois décennies, est la plus pertinente trouvée lors de ce travail en fait de données pour la motivation à lire chez les élèves en milieu minoritaire. Néanmoins, la recherche ne précise pas si Long et ses collègues ont questionné les élèves spécifiquement sur leurs habitudes de lecture en français. Ils ont simplement questionné les élèves sur leurs habitudes en lecture en général, sans nécessairement différencier la langue de la lecture. Une autre étude, menée par Jolicoeur et Cormier (2011), cherchait à recueillir des données sur l'impact des cercles de lecture, chez un groupe de garçons de 9 et 10 ans et membres d'une équipe de hockey en milieu minoritaire (situé au Nouveau-Brunswick). On retrouve également deux (2) études qui ont utilisé des sondages afin de mesurer l'accès et l'utilisation des médias chez les jeunes francophones (Landry et al., 2011; Duquette, 2011). De plus, certaines recherches ont analysé les habitudes de lecture chez les élèves qui fréquentent des écoles du programme d'immersion française, telles que les recherches de McClellan (un mémoire, 2009),

Pelletier (1999) et Romney et al. (1994), Romney et al. (1995) et Roy (1999). Enfin, il est intéressant de mentionner que Cavanagh et al. (2009) ont entamé une étude qui décrit les enjeux et les stratégies efficaces pour l'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire ainsi qu'un bon nombre d'études qui se concentrent sur les enjeux de l'enseignement (en général) en milieu minoritaire : Allard et al. (2005), Cavanagh et al. (2016), Gilbert et al. (2004), Gérin-Lajoie (2002), Landry et al. (2008a et 2008b), Pilote (2007) et Richard et Gaudet (2015).

Le mandat des établissements scolaires en milieu minoritaire n'est pas rempli en raison de plusieurs facteurs. Ces facteurs sont : le faible montant d'élèves qui ne lisent pas pour le plaisir, le nombre élevé de ceux qui ne lisent pas et ne parlent pas souvent en français, les résultats académiques plus faibles (en milieu minoritaire comparativement au milieu majoritaire), un taux très bas d'élèves qui indiquent vouloir contribuer à la communauté après le secondaire et enfin un manque de formations propres à l'enseignement en milieu minoritaire, le mandat des établissements scolaires en milieu minoritaire n'est pas rejoint.

Pour rappel, et d'après Cullinan (2000), la lecture pour le plaisir permet aux élèves d'augmenter leur vocabulaire, de devenir plus à l'aise à l'oral et de développer davantage leur compréhension en lecture. On peut parler d'un cercle vertueux puisqu'ils deviennent de meilleurs lecteurs, réussissent mieux dans les autres matières à l'école et développent une plus grande gamme de connaissances.

Cela étant dit, si les élèves ne choisissent pas de parler en français et ne lisent pas en français, ils ne sont pas en train de développer leurs compétences dans la langue française. Il est donc de la plus haute importance qu'on comprenne davantage les habitudes de lecture en français des élèves vivant en milieu minoritaire. Un état des lieux et une analyse de témoignages authentiques des élèves s'imposent afin de pouvoir intervenir davantage et plus efficacement dans les écoles. La communauté scolaire a besoin de données probantes afin de conscientiser les enseignants sur cette problématique importante.

La question de recherche est donc la suivante : Quelles sont les habitudes de lecture pour le plaisir en français chez des élèves de l'intermédiaire fréquentant une école francophone minoritaire au Manitoba ? Plus précisément, à quelle fréquence lisent-ils en français, quelles sont leurs sources de livres de lecture, quelle place occupe la langue française dans leur vie, quelles sont leurs perceptions de leurs compétences langagières et finalement, qui sont les modèles de langue française dans leur vie?

2. Cadre de référence

Le premier chapitre souligne que la lecture pour le plaisir exerce des effets favorables sur l'apprentissage : « As reading teachers have long known, the benefits of reading for pleasure are indisputable » (Kozak et Recchia, 2018, p. 569). La motivation à lire pour le plaisir, quant à elle, diminue au fur et à mesure que les élèves avancent vers l'adolescence. En milieu linguistique minoritaire, les élèves francophones ne sont pas exemptés de ce phénomène. Compte tenu du milieu anglo-dominant, les enseignants sont chargés de non seulement encourager les élèves à lire davantage, mais aussi de les encourager à lire dans une langue précise : le français. Plusieurs termes sont utilisés afin de décrire les enjeux qui motivent les élèves à lire pour le plaisir et lire pour le plaisir en français. La section ci-dessous expliquera les sujets clés, en commençant tout d'abord, par le contexte dans le lequel vivent les élèves, en poursuivant avec la littératie, la lecture, la lecture pour le plaisir, les caractéristiques d'un lecteur motivé et en concluant avec les pratiques qui peuvent accroître la motivation à lire à l'adolescence, c'est-à-dire à partir de l'âge de 12 ou 13 ans. Le texte est structuré de façon à premièrement expliquer les pratiques qui favorisent la motivation à lire en milieu majoritaire pour ensuite préciser les pratiques uniques pour le milieu minoritaire francophone.

2.1. Contexte des élèves francophones au Manitoba

Pour mieux comprendre ce que vivent les élèves et les enjeux du milieu scolaire francophone, il est important de revenir sur le contexte dans lequel ils se situent. Au Canada, il y a deux langues officielles : l'anglais et le français. Dans la province du Québec, le français est la seule langue officielle, faisant de l'anglais la langue minoritaire. Dans les 10 autres provinces et 2 territoires, l'anglais est majoritaire, le français étant minoritaire. Le cas du Territoire du Nunavut est particulier avec l'inuktitut comme langue majoritaire. Dans la province du Nouveau-Brunswick, où un tiers de la population parle français, le français porte aussi le statut de langue officielle avec l'anglais (Landry et Forgues, 2007). C'est la seule province officiellement bilingue (anglais et français).

Le Manitoba compte au dernier recensement 1 465 440 habitants (Manitoba Bureau of Statistics, 2024) dont 110 000 se déclarent francophones ou francophiles (Société de la francophonie manitobaine, 2024), soit 7,5 % de la population. Les élèves fréquentant une école publique au Manitoba ont le choix de suivre le programme anglais, le programme d'immersion

française ou d’immersion dans une autre ou le programme français. Il existe ainsi deux programmes qui offrent un enseignement de langue française (Éducation Manitoba, 2024). Le programme d’immersion française est conçu pour les élèves dont le français n’est pas une ou la langue maternelle, ceux-ci reçoivent donc un enseignement en français pour apprendre la langue (Bureau de l’éducation française, 2023a). Le programme français est l’autre programme qui offre un enseignement en français. Celui-ci « valorise le français dans son statut de langue première » (Bureau de l’éducation française, 2024a). Dans ce programme, le cours d’anglais commence en 4^e année. Avant cela, tous les cours sont uniquement en français. Le tableau 1 ci-dessous dresse la liste par années, niveaux, âges et autres éléments importants par rapport à l’enseignement au Manitoba.

Tableau 1. *Informations sur l’enseignement au Manitoba*

Années	Niveaux	Âges	Éléments importants
Années primaires	Maternelle, 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année	5 à 10 ans	- plusieurs divisions offrent aussi un programme de prématernelle - la maternelle est facultative - l’enseignement de l’anglais commence en 4 ^e année dans le programme français
Années intermédiaires	5 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année	10 à 14 ans	
Années secondaires	9 ^e , 10 ^e , 11 ^e et 12 ^e année	14 à 18 ans (maximum 21 ans)	

(Bureau de l’éducation française, 2024b)

Ainsi, les matières enseignées proviennent de programmes d’études conçus et développés uniquement pour le programme français. Il y a sept (7) matières obligatoires telles que le français, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines, l’éducation physique et à la santé, l’éducation artistique ainsi que l’anglais (Éducation et apprentissage de la

petite enfance, s. d.). Le programme de français s'étale sur sept stades de deux ans chacun (à l'exception du stade 1, qui compte uniquement la maternelle). Les compétences et habiletés à enseigner et pratiquer dans le programme de français s'appellent des apprentissages incontournables.

La Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), créée en 1993, est la seule division scolaire de langue française au Manitoba qui décerne l'éducation à la minorité linguistique officielle dans la province. Constituée de 24 écoles, sa population totale était de 6 000 élèves de la maternelle à la 12^e année lors de l'année scolaire 2023-2024 (DSFM, 2024a). Il est important de noter que pour la majorité des élèves, le français n'est pas appris avant de commencer la maternelle. De fait, lors de l'année scolaire 2014-2015, 65 % des élèves n'avaient pas la langue française en arrivant à la maternelle (Lentz, 2016).

Pour fréquenter une école de langue française, comme à la DSFM, les parents des élèves doivent répondre à des critères spécifiques. Selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui protège les droits des langues minoritaires, les enfants ont le droit constitutionnel de recevoir une éducation dans leur langue (Le Bouthillier, 1993). C'est depuis l'année 1982 que les parents, qui répondent à un des critères énoncés ci-dessous, ont le droit d'inscrire leur enfant dans une école de langue française (Lentz, 2004). Ces parents sont donc désignés comme des ayants droits. Les critères sont les suivants :

1. Je suis un ayant droit si la première langue que j'ai apprise et que je comprends encore est le français.
2. Je suis un ayant droit si je suis citoyen canadien, résidant au Manitoba, et j'ai reçu un enseignement, au niveau élémentaire, d'un programme français langue première, au Canada.
3. Je suis un ayant droit si je suis citoyen canadien, résidant au Manitoba, et l'un de mes enfants suit un enseignement dans le cadre d'un programme français langue première, au Canada.
4. Je suis un ayant droit si je suis le conjoint de fait d'une personne qui remplit les critères mentionnés au point 1 ou 2. (DSFM, 2024b)

Toujours dans la description du contexte d'éducation au Manitoba, il est important de mentionner que la DSFM accueille de plus en plus d'élèves nouveaux arrivants dans ses écoles

(Piquemal et al., 2009). De fait, particulièrement au Manitoba, le nombre d'immigrants francophones a énormément augmenté depuis 10 ans (Atangana-Abe et Ka, 2016). Ce phénomène ajoute une composante complexe à l'enseignement, car plusieurs arrivent à l'école n'ayant peu, voire pas du tout, la langue (Atangana-Abe et Ka, 2016; Piquemal et al., 2009). Pour ceux-ci, le français est appris comme langue seconde ou même troisième ou quatrième langue. Cela étant dit, la communication entre élève-enseignant et enseignant-élève peut être difficile (Piquemal et al., 2009). L'écart au niveau académique (dû au fait que certains élèves arrivent sous-scolarisés) est aussi un défi de taille. Les élèves arrivent en 5^e ou 6^e année (ou même plus âgés) n'ayant ni la langue ni les connaissances pour lire et écrire qui requière un travail énorme pour tous les intervenants scolaires (Piquemal et al., 2009). Il est important de souligner que les parents s'attendent à voir des résultats précis par rapport au cheminement de leur enfant. Il est primordial de s'assurer, en tant que pédagogues, d'avoir des buts précis quant à l'apprentissage de la lecture et que ceux-ci n'excluent pas la motivation à lire.

2.2. Littératie et lecture

La littératie englobe plusieurs processus comme l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, la visualisation et la représentation (Bureau de l'éducation française, 2023). En effet, « La littératie est la capacité de penser et d'utiliser le langage pour apprendre, communiquer, créer et interagir avec des idées, les autres et le monde qui nous entoure » (Bureau de l'éducation française, 2023, p. 1). Dans le cadre de cette étude, on se concentre surtout sur la lecture.

Par ailleurs, il existe différents stades en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Selon le Bureau de l'éducation française (2014), le continuum commence à l'émergence et se termine avec un lecteur en approfondissement. Le lecteur en émergence commence à regarder les illustrations, participe et réagit aux lectures à haute voix et/ou commence à reconnaître, entre autres, quelques lettres, phonèmes et symboles. Le lecteur débutant, en plus, peut choisir un texte qu'il aime, pratiquer certaines stratégies apprises, faire des prédictions, lire des textes simples et démontrer une compréhension du texte. À la suite de ce stade, nous retrouvons des élèves au stade de développement 1 et 2. Les élèves arrivés à ces stades peuvent, par exemple, établir des objectifs en lecture, poser des questions (avant, pendant et après une lecture), s'autocorriger ou encore commencer à lire des textes avec du vocabulaire familier avec aisance. Enfin, nous avons le lecteur stratégique et le lecteur en approfondissement. Les élèves considérés comme des

lecteurs stratégiques peuvent ajuster leurs prédictions, comparer les idées et les personnages et appuyer leurs inférences par des preuves provenant directement du texte. Et les élèves qu'on placerait dans la catégorie lecteur en approfondissement peuvent identifier ce qui nuit à leur compréhension, peuvent noter et résumer leurs idées et utiliser un langage descriptif (Bureau de l'éducation française, 2014).

C'est à partir du stade du lecteur en développement 1 que le Bureau de l'éducation française (2014) commence à parler du plaisir de lire. Le lecteur en développement 1 cherche à combler sa curiosité et commence à lire pour le plaisir. Par la suite, au stade lecteur en développement 2, l'élève souhaite lire pour le plaisir, s'informer et lire avec des amis. Au stade lecteur stratégique (l'avant-dernier stade), le lecteur cherche non seulement à lire pour le plaisir, mais il varie les types et genres de textes et cherche à lire pour favoriser son propre apprentissage. Dernièrement, le lecteur en approfondissement continue à lire pour le plaisir, mais lit, entre autres, une variété d'œuvres, réussit aussi à faire de plus en plus d'inférences, peut appuyer ses réponses avec des exemples du texte et discute davantage son point de vue en lien avec ce qu'il a lu.

Même si lire pour le plaisir est décrit dans les stades d'apprentissage et dans le Cadre curriculaire (un document qui explique les fondements philosophiques), cette habileté n'est pas un apprentissage incontournable requis dans le programme de français. Lire pour le plaisir est aussi mentionné dans d'autres programmes d'études au Canada. Par exemple, dans celui du Québec, il est écrit que la lecture devrait non seulement être un outil d'apprentissage mais que les élèves devraient avoir l'occasion de découvrir le plaisir de la lecture (Gouvernement du Québec, 2024). Et au Nouveau-Brunswick, comme au Manitoba, le programme mentionne que lorsqu'un élève est un lecteur en développement, il devrait voir la lecture comme source de plaisir (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2013).

Enfin, il est important de mentionner que ce mémoire parle très peu des microprocessus et des mécanismes de l'apprentissage de la lecture. Étant donné que ce mémoire se concentre sur la motivation à lire à l'intermédiaire, il ne s'attarde donc pas sur comment on apprend à lire, mais l'accent sera mis majoritairement sur comment motiver les élèves, quel que soit leur niveau de lecture, à lire pour le plaisir en français. L'angle sous lequel ce travail est écrit est intentionnel. Les approches en lecture peuvent varier d'un milieu scolaire à l'autre, cependant, depuis quelques années, l'approche de la littératie structurée a une grande influence et prend

énormément de place dans l'enseignement de la littérature. Ainsi, en raison de cette mouvance, on demande aux enseignants, particulièrement ceux du primaire, de privilégier la phonétique au détriment des autres habiletés (Tierney et Pearson, 2024). Par conséquent, la place de la lecture pour le plaisir, l'exploration des genres littéraires, la découverte des auteurs francophones, l'importance du message de l'auteur, les discussions autour des textes sont des pratiques de moins en moins valorisées en salle de classe.

2.3. Lire pour le plaisir : comprendre son rôle et son importance

La lecture pour le plaisir est, comme les mots l'indiquent, pour le plaisir. Ce n'est pas une lecture obligatoire ni demandée, c'est une lecture facultative, c'est une lecture qu'un élève choisit d'entreprendre de sa propre volonté (Gambrell, 2011; Murphy, 2013). Selon l'International Literacy Association (2018), la lecture pour le plaisir se définit en tant que : « ... the opportunity to read freely, voluntarily, and with delight. In other words, reading for pleasure has no strings attached. There will be no follow-up test or response sheet to fill in afterward; it is reading primarily for enjoyment » (p. 12). La lecture pour le plaisir est aussi une expérience personnelle qui cède la place au choix elle : « typically involves materials that reflect our own choice, at a time and place that suits us » (Clark et Rumbold, 2006, p. 6). Les élèves ont donc le contrôle total sur cette activité (Whitten, 2016). Ils peuvent choisir, par exemple, de lire un roman, une revue numérique ou un texte courant et peuvent aussi choisir de lire à l'école, à la maison ou dans un parc (Lockwood, 2009). La lecture pour le plaisir est aussi parfois connue sous le nom de lecture volontaire, lecture à la maison, lecture récréative ou lecture pour le loisir (Cullinan, 2000; Lockwood, 2009; Murphy, 2013). À l'inverse, lorsque l'élève ne lit pas pour le plaisir, celui-ci pourrait être considéré comme un lecteur réticent ou même, à l'occasion, récalcitrant. Par définition, selon Lockwood (2009), un lecteur réticent est celui qui ne ressent aucun plaisir lorsqu'il lit ou même celui qui évite de lire.

Lorsque les élèves lisent beaucoup, ils réussissent mieux dans leurs travaux scolaires, sont plus ouverts et compréhensifs envers les personnes provenant d'autres cultures, comprennent davantage les idées complexes des autres et sont mieux placés pour prendre des décisions éclairées (Lockwood, 2009). Au niveau académique, d'après Cullinan (2000), la lecture pour le plaisir permet aux élèves d'augmenter leur vocabulaire, de devenir plus à l'aise à l'oral et de développer davantage leur compréhension en lecture. Par conséquent, ils deviennent

de meilleurs lecteurs, réussissent mieux dans les autres matières à l'école et développent une plus grande gamme de connaissances. De plus, sur le plan personnel, la lecture permet de combler un besoin, de ressentir un niveau de satisfaction (Whitten, 2016) et les participants de l'étude à Howard (2011) ont déclaré qu'ils aiment lire pour mieux comprendre le monde autour d'eux. Par ailleurs, la lecture pour le plaisir sensibilise le lecteur à être aux aguets en ce qui concerne le mieux-être de ceux autour de lui. Les bénéfices sociaux et culturels permettent aux élèves d'envisager leurs futures carrières et les encourageant à faire des liens avec les membres de leur communauté (Howard 2011).

D'après Lockwood (2009), il existe un lien étroit entre la lecture pour le plaisir et une attitude positive en lecture en général. Par répercussion, une attitude positive en lecture se manifeste en engagement et en motivation. Certains experts dans le domaine disent que même une période de 10 minutes (Cullinan, 2000) ou 15 minutes (Block et Mangieri, 2002) de lecture quotidienne pourrait améliorer les compétences des élèves. Néanmoins, malgré les bénéfices que la lecture apporte, la motivation de lire pour le plaisir est faible chez les adolescents (étude faite auprès des élèves de 15 ans, OCDE, 2021). C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs, tels que Barber et Klauda (2020), Giasson (2011), Guthrie (2004) et Nanhou et al. (2016) se posent la même question que les enseignants : comment peut-on motiver les élèves à devenir des lecteurs engagés ?

2.4. Caractéristiques des lecteurs engagés

Lorsque Guthrie et Wigfield (2000) parlent de lecteurs engagés, ils font référence aux objectifs personnels ainsi qu'aux croyances et valeurs du lecteur. Un lecteur engagé se fixe des objectifs, croit sincèrement que la lecture est importante, participe activement aux discussions, est confiant dans ses habiletés et, par conséquent, améliore sa compréhension (Barber et Klauda, 2020). Un lecteur engagé est aussi quelqu'un qui, selon Jolicoeur et Cormier (2011), trouve que la lecture est importante, amusante, ludique et qui, pour les raisons qu'on vient de nommer, lit souvent. Il est possible de voir immédiatement si un élève est engagé en observant son degré de concentration pendant un temps de lecture, sa posture et ses expressions faciales lorsqu'il parle d'un livre lu et, pareillement, en ce qui concerne la façon dont il répond aux questions à la suite d'une lecture (Barber et Klauda, 2020). D'après Guthrie (2004), un lecteur engagé se manifeste également par l'attention qu'il porte au texte, l'enthousiasme qu'il démontre envers le texte et le

sentiment de jouissance en lisant. Guthrie et al. (2011) utilisent aussi parfois le terme *dedication* (ou en français, dévouement) afin de mesurer la motivation chez les élèves. Lorsqu'un élève est un lecteur dévoué, cela implique qu'il consacre son temps, investit de l'effort et démontre de la persistance envers sa lecture. L'élève croit aussi que la lecture est sincèrement importante pour son identité et son avenir. Guthrie et al. (2011) ont questionné quelques 1 200 élèves de la 7^e année (aux États-Unis) et ces participants ont démontré que le dévouement en lecture alimentait leur motivation et qu'ils étaient plus autodisciplinés. De fait, cela pourrait expliquer pourquoi un lecteur engagé passe 500 % plus de temps à lire qu'un lecteur désengagé (Guthrie, 2004).

Pour encore mieux cerner ce que c'est un lecteur motivé, engagé et dévoué versus un lecteur qui ne l'est pas, Guthrie (2004) décrit le profil de deux élèves dans une classe de 4^e année. Le premier aime les livres et lit beaucoup. On peut voir qu'il cherche à vraiment comprendre ce qu'il lit et il n'est pas déconcentré par ce qui se passe autour de lui. Il pose des questions pour clarifier sa lecture et revient souvent sur les passages qu'il n'a pas compris. Il apporte toujours un livre avec lui, lit 30 à 40 minutes à l'école et 30 minutes à la maison avant de s'endormir. De l'autre côté de la médaille, il y a une deuxième élève. En classe, elle regarde beaucoup les autres, parle, joue et aigüise souvent son crayon pendant le temps de lecture. Elle évite de lire, n'a pas le goût de lire et dans les cas rares où elle lit, elle n'est pas en mesure d'expliquer ce qu'elle a lu lors d'une évaluation à l'oral. Celle-ci ne partage pas ses opinions lors d'un partage en groupe, dit qu'elle n'a pas beaucoup de livres à la maison et ne visite pas souvent les bibliothèques. Enfin, cette élève lit uniquement en avant de l'enseignant, environ 20 minutes par jour (Guthrie, 2004). En tant que titulaire de classe, il est souhaitable que les enseignants identifient le profil de lecteur de chacun de leurs élèves, par l'entremise d'observations, d'entretiens individuels ou de questionnaires. Il faut prendre en note les élèves qui sont motivés et surtout, ceux qui ne le sont pas, car ceux qui lisent moins souvent [comme l'exemple de la deuxième élève de l'étude de Guthrie (2004)], peuvent prendre un retard comparativement à leurs pairs qui lisent régulièrement (Guthrie et al., 2011).

À la suite d'observations en salle de classe, les enseignants doivent passer à l'action et mettre en pratique des stratégies qui auront comme objectif de cultiver le goût de la lecture chez leurs élèves. La planification en lecture doit être stratégique, inclusive, basée sur la recherche ainsi que sur la motivation intrinsèque afin d'influencer positivement l'engagement chez l'élève (Guthrie, 2004). Comme Capina et Bryan (2017) le soulignent : « Reading engagement is like a

puzzle consisting of many pieces to emplace for successful engagement to occur » (p. 1). Les prochaines sections décrivent les éléments essentiels de ce casse-tête.

2.5. Pratiques qui favorisent la motivation à lire pour le plaisir

L'environnement que les enseignants réussissent à créer autour de la lecture (à l'aide des pratiques qu'ils choisissent d'incorporer en classe) aura un effet important sur les habiletés et la motivation en lecture de leurs élèves à court et à long terme (Cullinan, 2000; Zare et al., 2023). D'ailleurs, Giasson (2011) explique que : « les enseignants qui donnent à leurs élèves des tâches stimulantes augmentent leur motivation à lire » (p. 215). Les participants, américains et âgés entre 19 et 41 ans, qui ont vécu des expériences positives en lecture en jeune enfance ont déclaré dans un sondage, qu'ils étaient plus enthousiastes à partager leurs habitudes de lectures récentes (Zare et al., 2023). Lavoie (2011) déclare qu'il est important que les enseignants reconnaissent qu'ils peuvent faire une différence dans le rôle que joue la lecture dans la vie de leurs élèves. Roy (1996) confirme ce constat en écrivant que l'enseignant est bien placé et a énormément d'influence sur la motivation de lecture de ses élèves.

Les articles scientifiques abondent d'écrits recommandant des stratégies pour rehausser la motivation de lire pour le plaisir. Lorsque l'enseignant décide quelles pratiques intégrer en classe, il est primordial qu'il s'assure de choisir des stratégies qui sont basées sur la recherche. Au contraire, si l'enseignant choisit des activités qui ne sont pas basées sur des données probantes, cela pourrait avoir des impacts significatifs. Par exemple, les élèves n'apprendraient pas autant et cela risquerait de nuire à leur cheminement (Zare et al., 2023).

À la suite de la lecture de plusieurs écrits portant sur la motivation et la lecture (Gambrell, 2011; Giasson, 2011; Guthrie, 2004; Zare et al., 2023), il est possible de constater que certaines pratiques semblent être déployées plus souvent que d'autres. La section suivante met en lumière ces dernières. Certaines de ces pratiques pourraient sembler assez simples, mais il est important de retenir que les enseignants restent à l'écoute des besoins de leurs élèves, engagés et déterminés afin de bâtir des lecteurs à vie (Murphy, 2013).

Chacune des sections suivantes parle d'abord des pratiques efficaces à privilégier pour rehausser la motivation en lecture dans les deux milieux scolaires canadiens, soit en milieu majoritaire, soit en milieu minoritaire. Elles contiennent en plus des pistes à suivre spécifiquement en milieu minoritaire, car les enseignants qui travaillent en milieu minoritaire ne

peuvent pas se permettre d’enseigner pareillement que ceux en milieu majoritaire (Berger et Dionne, 2010). De fait, selon Richard et Gaudet (2015), pour remplir le mandat des écoles de langue française, les enseignants qui œuvrent en milieu minoritaire doivent offrir une pédagogie propre à leurs élèves afin de leur faire vivre des expériences riches au niveau de la langue et de la culture.

Ci-dessous, le Tableau 2 liste les pratiques pédagogiques qui seront abordées dans ce chapitre. Dans la colonne de gauche, les pratiques pédagogiques qui peuvent augmenter la motivation à lire, en milieu majoritaire, sont brièvement décrites. Ensuite, dans la colonne de droite, il y a les pratiques pédagogiques, qui sont importantes à mettre en pratique consciemment, qui peuvent augmenter la motivation à lire en français en milieu minoritaire francophone.

Tableau 2. *Tableau des pratiques pédagogiques qui peuvent augmenter la motivation à lire en milieu majoritaire et à lire en français en milieu minoritaire*

Pratiques pédagogiques qui peuvent augmenter la motivation à lire (en milieu majoritaire)	Pratiques pédagogiques, à mettre en pratique consciemment, qui peuvent augmenter la motivation à lire en français (en milieu minoritaire francophone)
<ul style="list-style-type: none"> • L’enseignant planifie des activités engageantes en lecture basées sur la motivation intrinsèque (Gambrell, 2011; Giasson, 2011; Guthrie, 2004; Hiebert, 2009; Zare et al., 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> • L’enseignant planifie des activités engageantes en lecture en français basées sur la motivation intrinsèque. L’enseignant maximise le montant d’activités en lecture <i>en français</i> que les élèves font (Cormier, 2010; Roy, 2006). • Les activités tiennent compte de la langue et de la culture (Cavanagh et al., 2009; Jolicoeur et Cormier, 2011; Zare et al., 2023). • Les activités tiennent compte de l’apprentissage du vocabulaire et de l’insécurité linguistique qui pourrait être

	présente chez certains élèves (Cavanagh et al., 2009; Cormier, 2010; McClellan, 2009).
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant est lui-même un grand lecteur et est donc un lecteur-modèle (Atwell et Atwell-Merkel, 2017; Kozak et Recchia, 2018; Zare et al., 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant lit lui-même souvent en français et est donc un modèle linguistique (Cormier, 2010, 2010-2011; Jolicoeur et Cormier, 2011; Landry et al., 2011; Lavoie, 2011; Pelletier, 1999). • L'enseignant adopte une attitude positive envers la transmission de la langue, explore et fait des choix conscients par rapport à sa consommation de médias (Cormier, 2010).
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant connaît et s'intéresse à la littérature jeunesse (Atwell et Atwell-Merkel, 2017; Clark et Rumbold, 2009; Kozak et Recchia, 2018; Zare et al., 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant connaît et s'intéresse à la littérature jeunesse francophone (Cormier, 2010; Jolicoeur et Cormier, 2011; Landry et al., 2011; Pelletier, 1999).
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant donne du temps de lecture aux élèves et l'occasion de parler de leurs lectures (Capina et Byran, 2017; Cullinan, 2000; Gambrell et al., 2011 et Harrison, 2004, cité dans CMEC, 2019; Kozak et Recchia, 2018; Guthrie, 2004; Guthrie et al., 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant donne du temps de lecture en français aux élèves et l'occasion de parler de leurs lectures en français (Berger et Dionne, 2010; Cavanagh et al., 2009; Cormier, 2010; Dumais et al., 2018; Gérin-Lajoie (2004, cité dans Roy, 2006). • L'enseignant insère des occasions de lecture à l'horaire dans toutes les matières (Cavanagh et al., 2009) et enseigne comment parler de ses lectures (Dumais et al., 2018; Gérin-Lajoie, 2004)

<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'assure que les élèves ont accès à une variété de livres et permet aux élèves de choisir leurs lectures (Creel, 2015; Cullinan, 2000; Gambrell, 2011; Giasson, 2011; Kirsh et al., 2000; Lockwood, 2009; Murphy, 2013; Zare et al., 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'assure que les élèves ont accès à une variété de livres en français et permet aux élèves de choisir leurs lectures parmi un éventail de titres en français (Brydon, 2021; Cavanagh et al., 2009; DeRoy-Ringuette, 2020; Giasson, 2011; Jolicoeur et Cormier, 2011; Landry et al., 2008; Lavoie, 2011). • L'enseignant s'assure de mettre à leur portée un éventail de choix de livres intéressants et pour tous les goûts en français (DeRoy-Ringuette, 2020; Giasson, 2011). • L'enseignant organise une bibliothèque de classe afin d'augmenter l'accessibilité (Murphy, 2013) de livres en français.
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant enseigne de façon explicite des stratégies de lecture (Howard, 2011; Lockwood, 2009; OCDE, 2021; Van Ours, 2008; Zare et al. 2023). • L'enseignant appui davantage les élèves rencontrant des difficultés (Zare et al., 2023) et fournit des textes à la pointeure de chaque élève (Van Ours, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant enseigne de façon explicite des stratégies de lecture en français tout en travaillant l'engagement en lecture (Howard, 2011; Lockwood, 2009). • L'enseignant appui davantage les élèves rencontrant des difficultés (Zare et al., 2023) et fournit des textes à la pointeure de chaque élève (Van Ours, 2008).
	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant travaille le rapport positif à la langue et le sentiment d'appartenance à la communauté afin de contribuer à la construction identitaire francophone de l'élève (Buors et Lentz, 2009; Cormier, 2010, Gérin-Lajoie, 2002; Rapport de la

	<p>Commission sur l'école francophone, 2009; Richard et Gaudet, 2015; Roy, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant comprend bien le mandat de l'école située en milieu linguistique minoritaire (Rapport de la Commission sur l'école francophone, 2009)à • L'enseignant parle de son cheminement au niveau de l'apprentissage de la langue (Roy, 2006). • L'enseignant enseigne les réalités sociales du milieu, incite des conversations en salle de classe et encourage les élèves à faire des choix conscientisés (Richard et Gaudet, 2015).
--	--

2.5.1. Activités de lecture engageantes (milieux majoritaire et minoritaire)

Tel que mentionné auparavant, un lecteur engagé est quelqu'un qui trouve que la lecture est importante, amusante, ludique et qui, par conséquent, lit souvent (Jolicoeur et Cormier, 2011). Il est donc capital que les activités qui entourent la lecture soient engageantes pour les élèves. D'ailleurs, les « enseignants qui donnent à leurs élèves des tâches stimulantes augmentent leur motivation à lire » (Giasson, 2011, p. 215). Pour réussir ceci, les enseignants doivent s'assurer que les activités choisies sont pertinentes dans la vie des élèves (Gambrell, 2011; Jolicoeur et Cormier, 2011; Murphy, 2013) et doivent utiliser des textes authentiques, c'est-à-dire des textes utilisés dans la vie quotidienne et non conçus pour des apprenants (Kirsch et al., 2000). Il est crucial que les activités sélectionnées valorisent la lecture, qu'elles démontrent l'importance de la lecture dans tous les aspects de la vie (Gambrell, 2011; Jolicoeur et Cormier, 2011) et que l'intention d'apprentissage est claire à la fois pour les enseignants et les élèves. Les élèves aiment connaître la raison et l'utilité de ce qu'ils sont en train d'apprendre (Lockwood, 2009) pour être en mesure de faire des liens entre la pertinence de la lecture et leur vie (Jolicoeur et Cormier, 2011).

Tout comme les expériences positives en lecture influencent les habitudes en lecture, il en est de même pour les expériences négatives. Zare et al. (2023) nous révèlent que les élèves qui ont vécu des expériences négatives ont plus tendance à être désengagés de la lecture. Par exemple, les participants de leur étude ont déclaré qu'ils n'ont pas apprécié d'être obligés de lire à voix haute devant leurs pairs. De plus, selon Giasson (2011), les élèves n'aiment pas répondre à une série de questions de compréhension après avoir lu un texte. Cette pratique semble nuire à la motivation (Giasson, 2011). En effet, ce sont des mauvaises expériences comme celles-ci qui influencent le comportement général des lecteurs. Ainsi, un participant de l'étude de Zare et al. (2023), exprime avoir vécu de mauvaises expériences et avoue : « Reading would be the last thing I would do for pleasure » (Zare et al., 2023, p. 270).

Dès lors, il est important que les enseignants planifient différentes stratégies à mettre en pratique en salle de classe. Selon Lockwood (2009), les écoles doivent toujours avoir des attentes élevées, mais doivent aussi s'assurer que l'apprentissage soit amusant. L'objectif des écoles primaires, c'est de combiner l'excellence en enseignement et l'amour de l'apprentissage. Toujours selon ce chercheur, des écoles réussissent à enseigner les habiletés nécessaires pour lire à un certain niveau et pour comprendre des textes, cependant, peu d'écoles réussissent à développer des lecteurs motivés (Lockwood, 2009). Par conséquent, ces écoles ont des lecteurs compétents, mais qui ne souhaitent pas continuer à lire de leur propre gré. C'est pour cela qu'il faut faire attention à ne pas enseigner uniquement les microprocessus de la lecture; il faut les enseigner en parallèle en tenant compte du désir de lire pour le plaisir (Lockwood, 2009). Il existe différentes approches pour enseigner la lecture. Peu importe l'approche choisie par la division scolaire ou l'école, la motivation à lire pour le plaisir devrait aussi être une priorité pour tous les acteurs (Lockwood, 2009).

Les pratiques à privilégier en lecture sont celles basées sur la motivation intrinsèque. La motivation joue un rôle crucial dans la réussite en lecture (Gambrell et Gillis, 2007) et c'est l'élément qui augmente le montant de temps de lecture et développe les compétences en lecture. La motivation doit être considérée essentielle lors de la planification, car plus les élèves lisent, plus ils sont de meilleurs lecteurs et plus ils sont motivés à lire (Kirsch et al., 2000). Cependant, tous les genres de motivation ne sont pas équivalents. Certains élèves lisent uniquement afin de réussir un devoir ou un test, mais, malheureusement, ne choisissent pas de lire pour le plaisir et, par conséquent, lisent moins (Giasson, 2011). Le genre de motivation que les enseignants

cherchent donc à cultiver chez leurs élèves, c'est la motivation intrinsèque, contrairement à la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque devrait être une priorité dans les programmes d'études et pour les enseignants (Gambrell, 2011), car elle permet aux élèves-lecteurs de combler un désir de satisfaction (Giasson, 2011; Hiebert, 2009). La motivation intrinsèque se manifeste lorsque les élèves exercent une forme d'autonomie, établissent une connexion à la matière et se sentent compétents dans le domaine étudié (Zare et al., 2023). Faisant écho aux travaux de Zare et al. (2023), Gambrell (2011) déclare que lorsqu'un élève est intrinsèquement motivé, il lit pour atteindre des objectifs personnels, parle plus de ses lectures, essaie de comprendre davantage les textes qu'il lit et est également plus persévérant lorsqu'il pratique les stratégies de lecture. Lorsqu'un élève est curieux, lorsqu'il participe activement, aime les défis et ressent un désir de lire, ceci est le genre de lecteur que tous les enseignants souhaitent avoir dans leurs classes (Guthrie, 2004).

D'autre part, nous pouvons aussi parler de la motivation extrinsèque (ou externe) chez l'élève qui peut engendrer une perception superficielle de la motivation. Par exemple, les élèves sont parfois seulement motivés à lire pour obtenir un objet, un autocollant ou une autre récompense promise (Giasson, 2011; Capina et Bryan, 2017). La motivation extrinsèque pourrait aussi entraîner l'élève à faire une tâche trop rapidement ou sans suivre les critères requis afin de recevoir la récompense. Ce type de motivation, selon Capina et Bryan (2017), peut aussi enlever la notion du plaisir de lire. Il faut utiliser cette motivation avec beaucoup de précautions, car il faut tenir compte que la motivation peut s'estomper lorsque la récompense n'est plus présente ou déjà obtenue. Il est vrai que lire pour obtenir une récompense pourrait temporairement encourager un élève à lire davantage, mais pas de façon durable (Guthrie, 2004).

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2017) définit aussi ces termes en tant qu'une motivation autodéterminée (intrinsèque) et contrôlée (extrinsèque). Selon le CTREQ (2017), l'élève ayant une motivation autodéterminée lit puisqu'il considère réellement que la lecture est une tâche importante pour lui. Cette motivation est ensuite liée à des effets positifs chez l'élève. En revanche, lorsque l'élève lit uniquement parce qu'il est obligé, ceci ressemble davantage à une motivation contrôlée (CTREQ, 2017).

Chaque lecteur est différent. Les élèves ne lisent pas tous pour les mêmes raisons, il est donc important de bien connaître les élèves en tant que lecteurs pour comprendre ce qui les

motive de lire et par ricochet promouvoir chez eux la lecture pour le plaisir (Wilkinson et al., 2020). Pour apprendre à connaître ses lecteurs et pour personnaliser la lecture, Atwell et Atwell-Merkel (2017) suggèrent l'utilisation d'un sondage ou d'un questionnaire de lecture. Dans ce questionnaire, il pourrait y avoir, par exemple, des questions telles que : « Quels sont tes genres littéraires ou types de livres préférés? Quels sont tes auteurs favoris ces jours-ci? Que fais-tu pour t'amuser après l'école ou les fins de semaine? Selon toi, quelles sont tes trois grandes forces comme lecteur? » (Atwell et Atwell-Merkel, 2017, p. 54-55). L'enseignant peut ensuite analyser les réponses des élèves et les utiliser pour guider les entretiens pendant un temps de lecture (Atwell et Atwell-Merkel, 2017).

Une bonne compréhension des raisons qui poussent un élève à vouloir lire (ou à ne pas vouloir lire) est essentielle afin de planifier des activités appropriées. À l'intermédiaire, les enseignants pourraient se poser les questions suivantes afin de savoir comment soutenir davantage leurs élèves-lecteurs : Est-ce que l'élève a des défis en lecture? A-t-il besoin d'enseignement explicite à propos de certains concepts? Est-ce qu'il se perçoit en tant que bon lecteur? Devrais-je le soutenir davantage dans les activités de lecture en classe? Est-ce que je lui donne assez d'occasions de choisir ses textes? Est-ce que j'impose trop souvent des lectures obligatoires? De plus, les textes qui intéressent les jeunes adolescents deviennent de plus en plus volumineux et complexes, alors est-ce que les textes qu'ils choisissent sont encore à leur niveau ou ont-ils besoin d'appui pour choisir des textes appropriés ? (CTREQ, 2017; Giasson, 2011). Le sentiment de compétence, l'autonomie, l'attitude (ou la valeur accordée à la lecture), l'intérêt et l'appartenance sociale sont toutes des composantes importantes qui poussent ou découragent un élève à lire.

2.5.2. Activités de lecture engageantes en milieu minoritaire francophone

En milieu minoritaire francophone, il faut tout autant mettre en pratique des stratégies qui sont engageantes et basées sur la motivation intrinsèque, mais en tenant compte des dimensions de la langue française et de la culture francophone. Puisque l'école est souvent le seul endroit où les élèves ont l'occasion d'utiliser la langue (Masny, 2006), il faut maximiser le nombre d'activités en lecture, en écriture et à l'oral que les élèves font en français afin de favoriser le développement de la langue (Cormier, 2010; Roy, 2006). De fait, la « réalité des enseignantes et des enseignants de français travaillant dans un milieu majoritairement anglophone force ces

derniers à offrir aux jeunes différentes stratégies et occasions leur permettant d'utiliser le français » (Roy, 2006, p. 189). Les pratiques mises en place doivent (1) être authentiques afin de permettre aux élèves de voir l'utilité de la langue dans leur vie, (2) encourager le développement du vocabulaire afin d'accroître l'accessibilité des livres en français et (3) mener à un sentiment de succès en français chez les élèves.

Premièrement, étant donné que le français est souvent limité au milieu scolaire, Cavanagh et al. (2009) déclarent que les élèves discernent la langue française comme étant une langue uniquement académique ou artificielle (cette recherche a été effectuée dans le domaine spécifique de l'écriture). Dans le même ordre d'idée, le cadre curriculaire de français du Manitoba précise qu'« il est important d'éviter que l'élève ne perçoive le français qu'exclusivement comme étant une langue de scolarisation : cela pourrait entraîner un impact négatif sur sa motivation et son engagement dans son apprentissage du français » (Éducation et Formation Manitoba, 2017, p. 11). Cavanagh et al. (2009) expliquent que les élèves n'ont pas suffisamment d'occasions de parler en français à l'extérieur des murs de l'école et que les leçons privilégient trop les conventions linguistiques au lieu de l'écriture d'un texte en entier. C'est pour cette raison que les enseignants doivent se charger de créer des leçons et des activités qui valorisent la culture francophone. Toutefois, les enseignants doivent faire attention, en même temps, à ne pas trop « folkloriser » (Cavanagh et al., 2009, p. 154) la culture. Le cas échéant, les enseignants doivent revoir leur planification à long terme afin de s'assurer que la langue et la culture sont valorisées de façon authentique. Certes, l'enseignement des conventions linguistiques occupe une place légitime en classe, cependant, l'utilisation des livrets d'exercices traditionnels ne devraient pas monopoliser toute la période de français. De fait, Zare et al. (2023) expliquent qu'il y a un grand pourcentage d'enseignants qui se concentrent uniquement sur les microprocessus de l'apprentissage de la lecture et oublient de mettre en pratique des stratégies qui motiveront leurs élèves à lire pour le plaisir. De fait, cette approche empêche les élèves d'apprécier la valeur de la langue française dans leur vie (Cavanagh et al., 2009).

Deuxièmement, les enseignants qui œuvrent en milieu minoritaire francophone doivent, dans leur planification, tenir compte également des profils linguistiques de leurs élèves. En effet, les lacunes au niveau du vocabulaire en français et l'insécurité linguistique pourraient être des obstacles en termes de l'accessibilité des livres en français. D'après McClellan (2009) et Bournot-Trites et Sénor (2003), les élèves qui fréquentent une école d'immersion française

trouvaient que lire en anglais était plus facile, car le vocabulaire dans les livres en français était trop difficile. Si ceci était un obstacle en milieu minoritaire dans les écoles d'immersion, il est fort probable que les élèves dans les écoles francophones rencontrent les mêmes défis, car ils vivent dans le même milieu. À cette problématique, Cormier (2010) et Howard (2011) répondent que la lecture est l'une des meilleures façons de découvrir des nouveaux mots de vocabulaire. De fait, dans l'étude de Howard (2011), une élève déclare : « If you read a lot then you know more words and you know how to spell them, too » (p. 50). De plus, une recherche menée par Burns et Espinosa (2003) démontre que plus le vocabulaire d'un enfant est riche et développé, plus il aura de la facilité à comprendre les textes abordés en classe. D'autre part, certains élèves pourraient aussi ressentir une certaine insécurité de parler, de lire ou d'écrire en français. Ceux-ci craignent de commettre des erreurs ou d'être la cible de moqueries. Pour identifier cette insécurité, les enseignants doivent surveiller attentivement les comportements de leurs élèves et noter ceux qui participent peu ou qui se servent de l'anglais comme déflecteur (Cavanagh et al., 2009). Lorsque les enseignants observent ceci, ou, mieux encore, avant même d'observer ceci, les enseignants doivent placer leurs élèves dans des situations où ils vivront des succès. Ceci nous mène à notre troisième objectif, car une telle observation développerait la confiance et la prise de risques en français, deux conditions nécessaires au succès. Plus les élèves auront d'opportunités d'utiliser avec confiance la langue, plus ils développeront un sentiment de compétence et d'appartenance à la langue française (Cormier, 2010).

Même si les constats de l'étude de Cavanagh et al. (2009) s'appuient sur des données en écriture et ceux de Cormier (2010) surtout à l'oral, le transfert pourrait être fait en lecture. D'ailleurs, les travaux de Cavanagh et al. (2009) et de Cormier (2010) nous aident à mieux comprendre la lacune au niveau de la motivation de lire en français et les raisons pour lesquelles ce phénomène est une réalité en milieu minoritaire francophone dans la présente étude. Est-ce que certains élèves ne lisent pas en français parce qu'ils ne voient pas l'utilité de la langue française dans leur vie ? Est-ce que le français, pour eux, est une langue artificielle (pour reprendre l'expression de Cavanagh et al., 2009) ou uniquement académique ? Quelle place occupe le français dans la vie des élèves évoluant en milieu minoritaire francophone ? Ou encore, est-ce que le lexique est un obstacle pour les élèves ? Les livres en français, contiennent-ils trop de mots qu'ils ne comprennent pas ? Les livres en français sont-ils à leur niveau de lecture ? Est-ce que certains élèves ne lisent pas en français parce qu'ils craignent de commettre

des erreurs ou s'inquiètent qu'ils ne comprendraient peut-être pas certains mots en français ? Comment les élèves perçoivent-ils leurs compétences en langue française ? Pour être en mesure de répondre à ces défis et pour planifier des activités en français qui sont engageantes, authentiques, stratégiques et positives, les enseignants doivent être consciencieux du milieu ainsi que des modèles linguistiques.

2.5.3. Modèles pour les élèves (milieux majoritaire et minoritaire)

En premier lieu, pour développer des lecteurs motivés et engagés, les élèves ont besoin de personnes dans leur vie qui trouvent que la lecture est sincèrement importante (Clark et Rumbold, 2009; Jolicoeur et Cormier, 2011). Celles-ci pourraient soit être, entre autres, des enseignants soit leurs parents. Nous allons d'abord porter un regard sur comment les enseignants et les parents peuvent agir en tant que lecteurs modèles et ensuite explorer comment ceci se manifeste différemment en milieu linguistique minoritaire.

D'après Lavoie (2011) et Zare et al. (2023), les enseignants qui sont les mieux placés pour nourrir la motivation en lecture, sont ceux qui sont eux-mêmes de grands lecteurs et qui adoptent une attitude positive envers la lecture. Les enseignants qui démontrent de l'enthousiasme envers la lecture sont en mesure de transmettre cela à leurs élèves (Lockwood, 2009) : « Souvenez-vous qu'une classe ne sera jamais plus motivée à lire que ne l'est son enseignant » (Giasson, 2011, p. 217). Il est important que les enseignants redécouvrent leur propre amour pour la lecture, qu'ils partagent leurs réactions vis-à-vis des textes avec leurs élèves pour ensuite construire une communauté de lecteurs (Murphy, 2012). Clark et Rumbold (2009) sont du même avis puisque, selon eux, étant régulièrement en présence d'adultes qui apprécient la lecture, cela montre la valeur de la lecture aux élèves et ces derniers voient que c'est une activité qui vaut la peine d'entreprendre. En effet, Giasson (2011) recommande : « Les élèves doivent sentir dès le début de l'année que la lecture est valorisée dans votre classe et dans l'école » (p. 217).

De plus, Lavoie (2011) et Zare et al. (2023) disent que les enseignants devraient avoir des connaissances dans le domaine de la littérature et s'informer davantage sur les ouvrages jeunesse. Pour faire ceci, il est important que les enseignants lisent eux-mêmes des textes appropriés au lectorat ciblé. Lorsque les enseignants sont plus connaissant de la littérature jeunesse, ils sont mieux placés pour appuyer leurs élèves (de façon stratégique) à choisir des

livres qui sont à leur pointure (Kozak et Recchia, 2018). Il suffit de prendre l'exemple de Atwell et Atwell-Merkel (2017) et Zare et al. (2023), car selon eux, connaître la littérature jeunesse permet aux enseignants d'avoir des conversations littéraires authentiques et de faire des recommandations en conséquence à leurs élèves. Comme Atwell et Atwell-Merkel (2017) l'illustrent bien, il faut « connaître les livres écrits pour ses élèves et, tout aussi important, [de] les apprécier » (p. 59). Les enseignants qui offrent des conseils reliés aux ouvrages littéraires à leurs élèves peuvent faire toute la différence, car, comme le préconisent Moss et Young (2010, cité dans Giasson, 2011) « trouver un vrai bon livre est souvent l'étincelle qui transformera un lecteur tiède en un lecteur avide. La motivation dépendra de l'intérêt pour le livre qui fera la différence entre la poursuite de la lecture ou l'abandon » (p. 206).

Il est entendu que les enseignants jouent un rôle essentiel dans la motivation en lecture de leurs élèves. Pour autant, on ne peut nier que les parents exercent aussi une responsabilité, car ils sont également des modèles en tant que lecteurs (ou non-lecteurs) aux yeux de leurs enfants. En effet, selon Clark et Rumbold (2006), si les parents trouvent que la lecture est un passe-temps agréable, leurs enfants, à leur tour, penseront la même chose et seront d'autant plus motivés à lire pour le plaisir. De plus, il existe une corrélation entre voir des parents qui lisent eux-mêmes pour le plaisir et la motivation de lecture chez de tels enfants (OCDE, 2021). Ainsi, on peut déduire que les enfants provenant de foyers qui valorisent les livres et le temps de lecture auront plus tendance à lire davantage. Lire régulièrement avec leur enfant est aussi l'une des façons dont les parents peuvent augmenter la motivation (OCDE, 2021). Lorsqu'ils font ceci, Clark et Rumbold (2006) recommandent, de se concentrer davantage sur le côté plaisant et amusant de la lecture, plutôt que de mettre l'accent sur les habiletés ou les compétences en lecture. La motivation peut assurément augmenter lorsque l'élève trouve un livre qui l'intéresse vraiment. Dans cette optique, il serait avantageux que les parents demandent à leur enfant ce qui les intéresse plus particulièrement, s'il y a des livres qu'ils ont déjà aimé lire ou même lui offrir une chance d'explorer des livres à la bibliothèque du quartier (Wilkinson et al, 2020; Giasson, 2011).

2.5.4. Modèles pour les élèves en milieu minoritaire francophone

Il faut garder en tête qu'avoir des lecteurs modèles aux yeux des élèves est important, que ce soit en milieu majoritaire ou en milieu minoritaire. Toutefois, il y a des mesures que les enseignants en milieu minoritaire francophone peuvent prendre afin de devenir non seulement un

modèle au niveau de la lecture, mais aussi au niveau de la langue. Après tout, les enseignants « constituent la catégorie de personnes fournissant le plus grand nombre de contacts avec des modèles de valorisation linguistique et culturelle » (Landry et al., 2011, p. 154). Par exemple, en tant que modèles, les enseignants doivent adopter une attitude positive envers la transmission de la langue et de la culture : « je crois fermement que mes élèves peuvent développer le goût de lire, d'écrire et de parler en français » (Cormier, 2010, p. 9). En adoptant une telle attitude, les enseignants offrent un modèle de lecteur engagé et les élèves pourront donc voir et ressentir, à travers ce modèle, à quel point la lecture est importante. Puisque les enseignants exercent un énorme pouvoir d'influence sur les comportements en lecture, les élèves pourraient donc être influencés et à leur tour adopter de tels comportements souhaitables. En outre, les enseignants pourraient aussi devenir des modèles linguistiques exemplaires pour leurs élèves en lisant eux-mêmes en français et en parlant de leurs lectures en classe (Jolicoeur et Cormier, 2011). D'après Carignan et al. (2017), qui ont effectué une recherche auprès des étudiants en éducation en Ontario, les futurs enseignants francophones ne lisent pas en français. Par ailleurs, selon Pelletier (1999) « les élèves voient rarement des adultes lire pour le plaisir en français » (p. 203). Si les élèves ne voient pas que la langue est vivante dans la communauté, le français est alors associé uniquement à l'école alors qu'on utilise l'anglais dans les loisirs et dans la vie de tous les jours. Même si la culture populaire américaine (anglophone) occupe beaucoup de place dans les communautés francophones (Cormier, 2010-2011), il est important que les enseignants soient des modèles et fassent des choix conscients. Chaque lecture, chaque chanson, chaque film devient un référent culturel identitaire pour les élèves. Si on veut que les élèves aient un rapport positif à la langue, il faut que les enseignants explorent eux-mêmes des référents, soit des chansons, des films et des livres en français pour démontrer que le français existe aussi à l'extérieur de l'école.

Les articles de Cormier (2010 et 2010-2011), Jolicoeur et Cormier (2011), Landry et al. (2011) et Pelletier (1999) proposent de nouvelles pistes de questionnement en ce qui concerne les raisons pour lesquelles certains élèves ne lisent pas pour le plaisir en français. Est-il possible que certains élèves ne veulent pas lire en français, car les enseignants présents et précédents qu'ils ont eus n'ont pas adopté une attitude positive envers la langue française et n'ont pas réussi à susciter leur intérêt envers la culture francophone ? L'élève n'aurait-il pas un rapport négatif avec la langue ? Si certains élèves ne veulent pas lire en français est-ce parce qu'ils n'ont pas eu

l'occasion d'avoir un ou plusieurs bons modèles de lecteur engagé ou parce qu'on ne leur a pas montré et recommandé des lectures qui répondent à leurs intérêts ? La question suivante se pose alors : « Qui sont les modèles de langue française dans la vie des élèves en milieu minoritaire francophone ? » Il est donc d'une grande importance que les enseignants modélisent les comportements désirés vis-à-vis de la lecture en français. Selon Cullinan (2000), un des moyens d'encourager la lecture est de donner beaucoup de temps de lecture en salle de classe. En effet, les enseignants qui valorisent la lecture pour le plaisir et permettent aux élèves de commencer à lire un texte en classe noteront chez ces derniers une plus grande tendance à vouloir continuer à lire lorsqu'ils arrivent à la maison (Cullinan, 2000).

2.5.5. Lire et parler de ses lectures (milieux majoritaire et minoritaire)

La fréquence des temps de lecture et les occasions d'échanger avec ses pairs sur ses lectures sont des facteurs clés à prendre en compte lorsque nous souhaitons augmenter la motivation en lecture (Gambrell et al., 2011 et Harrison, 2004, cité dans CMEC, 2019). Selon Guthrie et al. (2011), il y a un lien étroit entre la fréquence (et la variété) des textes lus et la réussite en lecture. Malgré ceci, l'impact de donner des temps de lecture en classe est souvent sous-estimé chez les enseignants et n'est donc pas suffisamment considéré lors de la planification (Guthrie et al., 2011). Puisqu'il n'est pas possible d'ajouter des heures dans une journée, les enseignants doivent être stratégiques et incorporer autant de lecture que possible dans les diverses matières. D'après Guthrie (2004), les élèves ont besoin entre 200 % et 500 % de plus de temps de lecture. Guthrie (2004) compare la lecture avec l'apprentissage d'un instrument. Un musicien ne devient pas expert sans pratique, et cela est pareil pour les lecteurs. Il est donc important que les enseignants donnent davantage du temps de classe, peu importe le niveau, pour lire.

En plus de consacrer du temps de lecture en classe, les enseignants doivent aussi encourager les discussions qui entourent la lecture. Les élèves aiment pouvoir parler à leurs pairs lors des récréations et cela est pareil lors des activités en classe (Capina et Byran, 2017). L'oral est un véhicule indispensable à l'apprentissage, il permet de faire ressortir les émotions et de pratiquer à faire des inférences (Kozak et Recchia, 2018). La lecture est généralement perçue comme une activité qui doit être faite silencieusement. Cependant, lorsque la lecture est accompagnée de l'oral, elle ajoute une composante personnelle et valorisante pour les lecteurs.

Ceci est vrai pour tous les lecteurs, mais surtout pour les lecteurs plus réticents (Capina et Bryan, 2017). Gambrell (2011) et Lavoie (2011) constatent que lorsque les élèves ont l'occasion de parler de leurs lectures (pendant et après) leur motivation de continuer à lire augmente en parallèle. En effet, des garçons québécois d'une étude le confirment (Lavoie, 2011). Ceux-ci ont indiqué qu'ils apprécient pouvoir partager à la suite d'une lecture et que cet échange leur permet de faire des liens avec leurs camarades et d'approfondir leur compréhension (Lavoie, 2011). À l'encontre d'une pensée bien ancrée, une salle de classe silencieuse n'est pas nécessairement productive (Hiebert, 2009).

En effet, le cercle de lecture est une structure organisée qui permet aux élèves de choisir leurs textes et de parler de leurs textes. Elle permet aux élèves de collaborer et d'interagir avec leurs camarades de classe à la suite d'une lecture individuelle (Jolicoeur et Cormier, 2011). De fait, selon Jolicoeur et Cormier (2011), le cercle de lecture est un dispositif très efficace afin d'encourager la lecture. Les élèves sont invités à choisir eux-mêmes leurs textes et ont l'occasion de réagir à leurs lectures avec un petit groupe hétérogène d'élèves, c'est-à-dire à différents niveaux de lecture, à l'aide d'un encadrement qui facilite les discussions (Jolicoeur et Cormier, 2011). Lors du partage, les élèves peuvent exprimer et développer leurs opinions, leurs prédictions et leurs valeurs en lien avec le livre. Les cercles de lecture permettent aux lecteurs plus réticents de parler des livres qui les intéressent et, par conséquent, ceci pourrait influencer positivement leur point de vue sur la lecture (Capina et Bryan, 2017). Plus les enseignants pourront augmenter la motivation en lecture, plus les élèves trouveront que la lecture est une activité agréable. Enfin et par voie de conséquence, si lire est un plaisir pour les élèves, ils vivent alors une expérience positive en français, soit une expérience hautement incontournable en milieu minoritaire francophone (Cormier, 2010).

2.5.6. Lire et parler de ses lectures en milieu minoritaire francophone

Étant donné que les élèves évoluent dans un milieu où domine la langue anglaise (Landry et al., 2011), il n'est pas rare que les élèves choisissent de lire en anglais plutôt qu'en français (Bournot-Trites et Sénor, 2003; Cormier, 2010). De fait, les élèves choisissent plus souvent des médias sous toutes leurs formes (télévision, Internet, journaux) en anglais (Landry et al., 2011). L'école est aussi souvent le seul endroit où les élèves ont l'occasion d'utiliser la langue française (Masny, 2006). Cela dit, il est important que tous les enseignants exploitent cela efficacement et

maximisent le nombre d'activités que les élèves font en lecture, en écriture et à l'oral dans leurs cours, que ce soit en français, en mathématiques, en sciences ou en art (Cormier, 2010). Il serait même avantageux, selon Cavanagh et al. (2009), que tous les enseignants de l'école invitent (et rappelons-le, peu importe la matière) les élèves à écrire (ou à lire) en français dans leurs cours. Effectivement, en milieu minoritaire, il est crucial de faire des choix conscients pour promouvoir, maintenir et améliorer la langue française. Les heures consacrées aux cours de français, à elles seules, ne sont pas suffisantes afin d'amener les élèves à devenir de bons lecteurs et scripteurs (Cavanagh et al., 2009). Selon des voix de jeunes Fransaskois (Akipelu, 2023), une des meilleures façons de réaliser ceci, c'est de lire en français tous les jours.

Il est tout autant essentiel que les enseignants prévoient des périodes à l'horaire qui permettront aux élèves de discuter entre eux et en français, de leurs lectures (Dumais et al., 2018). D'après Gérin-Lajoie (2004), c'est le rôle de l'enseignant en milieu minoritaire de faire vivre et parler les élèves en français. « Les élèves ont besoin de parler pour apprendre » (Dumais et al., 2018, p. 51). Lorsque les élèves ont l'occasion de parler de leurs lectures, cela leur permet de faire des liens avec leurs connaissances antérieures et les connaissances à venir (Berger et Dionne, 2010). Par ailleurs, les temps consacrés à l'oral spontané sont encore plus profitables en milieu minoritaire puisqu'ils permettent aux élèves de développer la langue et de s'affirmer en français (Berger et Dionne, 2010).

Finalement, cette section nous permet de nous demander si certains élèves ne choisissent pas de lire en français précisément parce qu'ils n'ont pas suffisamment de temps à l'école pour lire et pour parler de leurs lectures en français afin de développer la piqure de la lecture? Ce manque de temps alloué les empêche possiblement de développer leurs connaissances de la littérature en français et d'identifier plus clairement ce qu'ils aiment lire? Ces interrogations nous poussent donc à nous poser la question suivante : À quelle fréquence les élèves, en milieu minoritaire francophone, lisent-ils en français ?

2.5.7. Offrir des choix de textes et faciliter l'accès aux livres (milieux majoritaire et minoritaire)

Selon plusieurs auteurs tels que Creel (2015), Cullinan (2000), Gambrell (2011), Giasson (2011), Kirsh et al. (2000), Lockwood (2009), Murphy (2013) et Zare et al. (2023), l'élément du choix de textes en lecture est parmi un des facteurs les plus importants pour augmenter la

motivation, et encore plus chez les adolescents (Creel, 2015). Cependant, selon Creel (2015), les élèves ne reçoivent pas suffisamment d'occasions de choisir leurs lectures : « students are expected to become independent readers, yet they get limited opportunities to explore their own interests in reading, to read at their own pace, or to make their own decisions about whether or not to read a book » (Creel, 2015, p. 3).

L'occasion de choisir soi-même ses lectures est, pour certains élèves, ce qui les motive de continuer à lire (Zare et al., 2023). En effet, selon Atwell et Atwell-Merkel (2017), les élèves qui ont l'occasion de choisir leurs lectures lisent plus, deviennent de meilleurs lecteurs et auront plus tendance à aimer la lecture en tant qu'adulte. Il est donc important que les enseignants donnent le temps aux élèves d'explorer le monde littéraire, à leur propre rythme, afin qu'ils développent de l'autonomie en lecture (Creel, 2015). D'après Creel (2015), lorsque les élèves avaient l'occasion de choisir leurs textes, les textes étaient plus drôles, plus épeurants, plus réalistes et mettaient souvent en scène des personnages de leur âge. À l'inverse, les romans choisis par les enseignants étaient, selon les élèves, plus secs, moins intéressants, moins pertinents à leur vie, plus difficiles à lire, et contenaient des personnages auxquels ils avaient du mal à s'identifier (Creel, 2015).

À l'intermédiaire et au secondaire, c'est une pratique assez commune de lire des romans de classe, une pratique où l'enseignant choisit arbitrairement un texte, repère de multiples exemplaires du roman et les distribue à chacun de ses élèves (Creel, 2015). Cependant, cette pratique est à utiliser avec précaution, car elle élimine la composante du choix et le roman choisi risque de ne pas intéresser un certain nombre d'élèves. À cet égard, Creel (2015) dit « Students had trouble making sense of the teacher-assigned books, found them difficult to read and boring, and could not figure out how the books related to their lives or future success » (Creel, 2015, p. 4). En effet, les élèves-participants de l'étude de Zare et al. (2023) ont exprimé qu'une des raisons pour lesquelles ils ne lisaient pas beaucoup en tant qu'élèves était parce qu'il y avait une absence au niveau des occasions de choix de textes et parce qu'ils étaient souvent obligés de lire un certain livre pour un cours. Par ailleurs, l'étude de Creel (2015), révèle que deux tiers des participants avaient peu ou pas de choix vis-à-vis des textes lus en classe. Ces participants ont avoué que ceci a eu un impact négatif sur leur motivation de vouloir lire. Pour remédier à cet état de fait, Kozak et Recchia (2018) recommandent d'échanger les pratiques classiques où les élèves lisent le même roman au même rythme contre une approche plus individuelle qui permet aux élèves de choisir leurs propres textes selon leurs intérêts et les lire à leur rythme.

Le choix fait par l'enseignant est parfois justifié, car celui-ci doit répondre aux exigences du ministère. Cependant, les enseignants-participants de l'étude de Creel (2015) ont constaté que donner du temps aux élèves pour choisir des textes leur a quand même permis d'enseigner les habiletés et les concepts du programme d'étude. Si l'enseignant hésite d'adopter cette approche, celui-ci pourrait commencer en présélectionnant des livres selon certains critères, les présenter aux élèves et ensuite les exposer dans la classe dans une bibliothèque de classe (Kozak et Recchia, 2018). De plus, selon les témoignages des enseignants dans l'étude de Murphy (2013) ce libre accès aux livres est un autre facteur influent à prendre en compte lorsqu'on veut développer l'amour pour la lecture. Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs disent que l'accessibilité est directement corollaire à la motivation de lire (Creel, 2015, Giasson, 2011; Jolicoeur et Cormier, 2011). Comme Bossiroy (2021) le dit, celui qui « enseigne l'éducation physique a besoin de filets et de ballons, celle qui enseigne les sciences a besoin d'éprouvettes et de béchers, et puis celle qui enseigne la langue a besoin de livres » (p.16). Il a même été constaté que le nombre de livres dans une maison est souvent lié à des lectures plus longues et fréquentes (Murphy, 2013). D'autres part, selon un des principes de la Commission on Adolescent Literacy, il est essentiel que les adolescents aient accès à une grande gamme de livres qu'ils peuvent et veulent lire (International Reading Association, 1999, cité dans Creel, 2015). Afin d'augmenter l'accès aux livres, Diller (2011) propose l'utilisation efficace de la bibliothèque de classe. Celle-ci devient un espace dans la classe où les élèves peuvent choisir et lire des livres à différents moments de la journée. Cette dernière promeut l'accessibilité et encourage les jeunes lecteurs de découvrir la richesse de la littérature (Diller, 2011). De fait, Young et Moss (2006) constatent que les élèves lisent entre cinquante et soixante pour cent de plus lorsqu'ils sont dans des salles de classe pourvues de bibliothèques de classe. Dans une école secondaire, puisque les élèves se déplacent d'un local à un autre, l'équipe-école pourrait s'assurer que tous les locaux où les enseignants enseignent les langues (ou pourquoi pas - toutes les matières) contiennent une bibliothèque de classe (Bossiroy, 2021).

Diller (2011) décrit aussi ses observations dans le milieu scolaire (à noter que ses observations proviennent d'établissements scolaires aux États-Unis). Lorsque la chercheure travaillait dans les salles de classe où il y avait des bibliothèques de classe bien aménagées, elle pouvait observer une communauté de lecteurs (chez les élèves de 8 à 12 ans). Les élèves étaient mordus de la lecture et aimaient discuter de ce qu'ils lisaient avec des camarades de classe : « La

bibliothèque de classe permet d'améliorer et de stimuler la lecture autonome. Elle permet à l'ensemble des élèves d'avoir accès à des livres et périodiques intéressants, à leur niveau de lecture respectif » (Diller, 2011, p. 43). Elle recommande plusieurs activités qui pourraient encourager l'utilisation de la bibliothèque de classe : lire, écrire et discuter au sujet des auteurs, lire et recommander des livres à ses camarades. Elle ajoute que les enseignants peuvent enseigner comment choisir un livre à sa pointure, rédiger des appréciations de livres, consigner dans son journal de lecture les titres des livres lus et ceux que l'on aimerait lire personnellement (Diller, 2011). En plus d'avoir accès aux livres, il est important de diversifier les livres que les enseignants choisissent pour leur classe. L'enseignant pourrait, par exemple, organiser la bibliothèque selon les genres littéraires afin de les promouvoir (romans policiers, récits d'aventures, biographies...). Si l'école n'a pas les fonds pour acheter des livres, les enseignants pourraient aussi sortir une grande quantité de livres de la bibliothèque d'école ou publique.

Bien que l'organisation d'une bibliothèque de classe puisse prendre du temps précieux de l'enseignant, il y a toujours des moyens qu'on peut prendre pour réduire la lourdeur de la tâche. En effet, l'enseignant peut établir des règlements en consultation avec les élèves (sortir deux livres à la fois, expliquer que les livres doivent rester en salle de classe en tout temps...), utiliser un système de prêt (noter les livres qu'ils empruntent, surtout si les livres viennent d'une bibliothèque externe), demander aux élèves de mettre de l'ordre sur les étagères (une responsabilité de classe) ou encore créer une boîte de livres appelée *L'hôpital des livres* pour les livres endommagés (Diller, 2011).

Les livres en papier ne sont pas les seuls supports de lecture auxquels les élèves ont accès. De nos jours, les lecteurs ont, plus que jamais, accès aux livres par l'entremise de différents formats (Furenes et al., 2021). Les livres sont désormais disponibles en format papier ou numérique et peuvent aussi être empruntés d'une bibliothèque publique (en personne ou en ligne) ou achetés (dans une librairie ou encore, en ligne). De plus, si les lecteurs choisissent de lire un livre en format numérique, ils peuvent lire ce dernier sur une liseuse (appareil uniquement utilisé pour lire), une tablette, un ordinateur ou un téléphone.

Les recherches démontrent des avantages et des désavantages par rapport aux livres format papier et numérique (Furenes et al., 2021). Parmi les avantages du livre numérique, il y a des fonctions additionnelles et interactives qui aident à comprendre l'histoire ou les informations lues. Par exemple, certains livres ont des dictionnaires intégrés, un lecteur immersif (une

narration qui *lit* le texte), des animations en images... (Furenes et al., 2021) ou la possibilité de surligner, annoter et augmenter la taille de la police; toutes ces fonctions peuvent augmenter l'engagement chez le lecteur (Almenkhalfi, 2021). Au contraire, pour certains enfants, ces mêmes fonctions peuvent être de nature à distraire et nuire à la compréhension si elles ne sont pas utilisées efficacement et donc pourraient être considérées comme un désavantage. Par ailleurs, certaines applications ou sites Web de livres numériques contiennent parfois des jeux intégrés et ceux-ci pourraient également être une source de distraction. Dernièrement, pour certains élèves, l'excès d'utilisation des écrans peut causer des maux de têtes, de la fatigue oculaire et des douleurs dans le cou (Almenkhalfi, 2021). En ce qui concerne les avantages du livre papier, l'aspect sensoriel entre en jeu. Selon une étude menée auprès des adultes (âgés de 19 à 57 ans), toucher du papier, entendre les pages tourner et même sentir l'odeur du papier sont des aspects importants qui contribuent à l'expérience du lecteur (Labrousse et Lapointe, 2021).

De plus, au niveau de l'accessibilité, tous les livres ne sont pas disponibles (dépendamment de l'année de publication et la maison d'édition) en format papier et numérique. En effet, certains sont uniquement disponibles en format papier et d'autres uniquement en format numérique ce qui limite le choix au niveau du format.

Lorsque les élèves ont l'occasion de choisir leurs lectures et ont facilement accès aux livres, les études démontrent que la motivation augmente. Voyons maintenant comment les enseignants peuvent faire des ajustements significatifs pour répondre aux besoins spécifiques en milieu minoritaire francophone.

2.5.8. Offrir des choix de textes et faciliter l'accès aux livres en français en milieu minoritaire

Donner l'occasion aux élèves en milieu minoritaire francophone de faire des choix vis-à-vis de leurs lectures est tout autant important qu'en milieu majoritaire. De fait, selon Giasson (2011), certains élèves constatent que s'ils avaient à nommer leurs livres préférés, ils nommeraient ceux qu'ils ont eu l'occasion de choisir eux-mêmes. Pour permettre aux élèves de choisir des textes qu'ils aiment en français, l'enseignant doit s'assurer de mettre à leur portée une variété de livres intéressants et pour tous les goûts *en français*. Il est donc de la responsabilité des enseignants (et des parents) de proposer des livres basés sur les intérêts des jeunes lecteurs afin de susciter leur attention. Pour se laisser emporter par la lecture, les ouvrages doivent être pertinents et en mesure de rejoindre les expériences personnelles des élèves (De-Roy-Ringuette,

2020). D'après Brydon (2021), « un accès facile et direct à cette littérature [jeunesse canadienne] est crucial. Elle représente une façon de découvrir et de vivre sa francophonie, notamment en milieu minoritaire où il peut être plus difficile de trouver des ressources » (p. 88).

Par ailleurs, Roy (1996) a sondé des élèves de 6^e et 7^e année en immersion française (en Colombie-Britannique), par rapport à leur motivation de lire en français. Ceux-ci ont commenté la quantité et la qualité des livres en français à leur disposition. Une élève a indiqué qu'elle n'aimait pas lire pour le plaisir en français parce que l'offre de livres en français dans son école était insuffisante : « I think that the French collection is not large enough and that if there were more books in the school, it would encourage me to read » (Roy, 1996, p. 82). Un autre élève a dit qu'il n'aimait pas lire pour le plaisir en français parce qu'il n'aimait pas les livres en français mis à sa disposition : « I do not like reading for pleasure in French because I do not find the selection of books very good and because I do not like the series found on the shelves » (Roy, 1996, p. 82). Précisément, une étude auprès de garçons québécois, soulève qu'il n'est pas juste de dire que les élèves n'aiment pas les livres, mais plutôt de se questionner si les garçons n'aiment pas les livres qu'on leur a proposés (Lavoie, 2011). Il est donc important de retenir qu'il ne faut pas uniquement songer à la quantité de livres en classe ou dans les bibliothèques d'école, mais aussi à la qualité des livres à la disposition des élèves.

D'autant plus, une participante à l'étude de Roy (1996), a aussi constaté que la sélection de livres en anglais à la bibliothèque lui plaisait beaucoup plus. En milieu minoritaire francophone, la langue dominante (l'anglais) est très attirante : les élèves sont entourés par des livres, films, radios, journaux, affiches, jeux en anglais parce qu'il y a, selon Landry (2009), une « superpuissance de la langue anglaise » (p. 19) de la part des États-Unis et de la Grande-Bretagne sur notre économie. En raison de cette forte présence américaine et de son attrait, l'anglais est une option populaire lorsque les élèves choisissent leur langue de divertissement (Landry et al., 2011; Masny, 2006; Pilote, 2007). Pilote (2007) explique ce phénomène :

Lorsque nos élèves font des choix culturels, par exemple en achetant un disque de musique ou en allant voir un film, par exemple, les jeunes puisent dans l'inventaire des choix possibles. La culture anglo-américaine étant très dominante sur ce marché, il est évident qu'ils choisissent fréquemment ces produits. (p. 135)

Les élèves sont donc immergés dans un environnement anglo dominant (Buors et Lentz, 2009; Cormier, 2020; Masny, 2006) et la vitalité de la communauté francophone dépend des habitudes et des choix langagiers de la prochaine génération (Ankinpelu, 2023).

En revanche, selon Roy (1996) et McClellan (2009), si les élèves avaient davantage accès à une variété de livres en français, ceci pourrait influencer positivement un élève à lire dans cette langue. Pour être en mesure de motiver les élèves à lire dans une langue précise et pour contrer la présence des médias anglophones (Cormier, 2010-2011), il faut immerger les élèves dans un environnement où la panoplie et la richesse de livres en français leur donne une chance de découvrir la littérature francophone qui existe.

La bibliothèque de classe est, encore une fois, un des moyens d'augmenter l'accessibilité aux livres pour les élèves. Les recherches ont montré que pour façonner des lecteurs à vie, les élèves doivent avoir accès à des livres et avoir l'occasion de choisir ce qu'ils veulent lire (Murphy, 2013). Nous pouvons donc en déduire que si nous voulons créer des lecteurs en français à vie, il est primordial que les élèves en milieu minoritaire aient facilement accès à des livres en français. Cela étant dit, les livres que les enseignants choisissent d'exposer en classe devraient être majoritairement en français.

Les bibliothèques publiques sont également un autre espace où les élèves peuvent se procurer des livres de lecture. D'après Russo (2019), la raison d'être des bibliothèques publiques est d'être un lieu où les membres de la communauté peuvent se rendre pour apprendre et découvrir. Néanmoins, ce service n'est pas suffisamment comblé pour les francophones. Selon une étude menée par Russo (2019), en Saskatchewan, il y a un nombre significativement insuffisant de livres en français dans les bibliothèques publiques. Selon ce chercheur, les bibliothèques sont malheureusement souvent sous-utilisées et pourraient jouer un plus grand rôle dans la vitalité francophone : « Books, and the public libraries that house and circulate them, are important agents in creating and maintaining both the physical and socio-psychological cultural spaces of minority communities and, thus, are deserving of a bit of scholarly attention » (Russo, 2019, p. 53). Dans le contexte manitobain, en 2024, il existait 2 448 466 items dans les collections des bibliothèques publiques du Manitoba. De ces quelques millions d'items, 183 630 items étaient en français, soit 7,5 % des ressources totales (Statistiques sur les bibliothèques publiques du Manitoba, 2024).

Pour éviter que les élèves croient que le français est juste une langue qu'on utilise à l'école, Cavanagh et al. (2009) recommandent donc de présenter des textes francophones authentiques afin de leur montrer à quel point la culture francophone canadienne est abondante et diversifiée. Le fait de présenter des revues, des romans et des albums qui sont pertinents, récents et qui ne sont pas uniquement des traductions, permet de démontrer que la langue française est vivante, présente et pertinente dans la vie. De nos jours et avec les avancements en technologie, les enseignants en milieu minoritaire francophone ont aussi davantage accès aux livres grâce aux multiples plateformes et applications telles qu'un abonnement à Bibliothèque des Amériques, Cantook, BayaM, EBookids, Chocolapps et bien d'autres. Enfin, sachant que « les enseignantes et les enseignants ainsi que les familles jouent un rôle clé lorsqu'il s'agit d'être des modèles de valorisation du français » (Landry et al., 2008, p. 1), c'est donc à eux de s'assurer que les jeunes sont entourés de livres, de musique et de films en français (à l'école pour les enseignants et à la maison pour les parents).

Finalement, selon Cormier (2010) un lien peut être établi entre la consommation des médias francophones et le sentiment d'appartenance à la francophonie. Cependant, il ne faut pas croire pour autant que c'est seulement en lisant un livre en français que les élèves développeront l'amour pour la langue, cependant, cet acte pourrait les pousser à poursuivre la consommation d'autres médias francophones et ceci pourrait, à son tour, nourrir, petit à petit, leur identité. C'est en offrant aux élèves de multiples occasions de vivre et de choisir des livres en français qu'on pourra nourrir leur vécu enculturant (Cormier, 2010). Pour conclure, on pourrait se demander si certains élèves ne lisent pas en français parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de choisir des livres à leur goût parmi un éventail de livres en français. Aussi, il serait pertinent de déduire que certains élèves choisissent de ne pas lire en français parce qu'ils n'ont pas facilement accès à des livres en français. On pourrait donc se demander s'il n'y aurait pas une lacune au niveau de la quantité et de la qualité des livres en français dans la classe, à la maison ou à la bibliothèque ? Cela étant dit, la question suivante s'impose : où est-ce que les élèves, en milieu minoritaire francophone, trouvent-ils leurs livres de lecture ?

2.5.9. Pratiques qui pourraient nuire à la motivation de lire (milieux majoritaire et minoritaire)

Bien qu'il soit important de connaître les facteurs qui motivent les élèves à lire davantage, il est aussi nécessaire que les enseignants comprennent ce qui pourrait, au contraire, nuire à cette motivation. Ce faisant, ils seront mieux outillés pour intervenir face aux élèves désengagés dans leurs salles de classe (Lockwood, 2009). C'est une problématique complexe, mais aussi pressante, car, tel que mentionné auparavant, on remarque un énorme pourcentage d'élèves désengagés en lecture (Guthrie, 2004). Afin de poursuivre notre étude, la section suivante aborde les obstacles tels que les habiletés en lecture, le vocabulaire et la lacune au niveau du temps de lecture en français.

Lockwood (2009) et Howard (2011) expliquent que pour développer des lecteurs efficaces, il est important de travailler en même temps les habiletés en lecture et la motivation en lecture. Cela étant dit, les difficultés en lecture pourraient être l'un des facteurs qui empêchent certains élèves à ne pas vouloir lire pour le plaisir. Selon Giasson (2011), le nombre croissant de textes non accessibles peut être lié à la démotivation en lecture chez les jeunes en difficulté et d'après l'OCDE (2021), les élèves rencontrant des difficultés ou ceux qui ressentent qu'ils sont moins forts en lecture comparativement aux autres de leur âge sont moins motivés à lire pour le plaisir. Ainsi, dans le cadre de l'étude de Zare et al. (2023), certains participants ont décrit une motivation faible en lecture lorsqu'ils étaient élèves parce qu'ils ne se voyaient pas comme de bons lecteurs. Un participant a avoué « everyone in my class was so much better than me and that did impact my confidence » (p. 265). Les enseignants ne doivent donc pas tenir pour acquis que les élèves ont toutes les stratégies nécessaires pour décoder et comprendre un texte. Van Ours (2008) relève que « there is a direct correlation between reading skills and time spent reading in any language. If a student does not have sufficient skills to read at a comfortable level, their desire to choose reading as a pastime will undoubtedly decline » (p. 12). Par exemple, si le texte choisi est trop difficile, l'élève pourrait devenir frustré et ne voudrait pas continuer à lire. Il est donc important de présenter des livres à la hauteur de chaque élève. Dans le cas contraire, ceci entraînerait un cercle vicieux à partir duquel l'élève lirait de moins en moins et donc aurait moins d'occasions de se pratiquer et par conséquent ne s'améliorerait pas. Les recherches portant sur les processus cognitifs de l'apprentissage de la lecture sont présentement en train de dominer le monde de la recherche en éducation (O'Grady et al., 2019). Bien que les stratégies

d'acquisition occupent une place importante pour l'enseignement de la lecture, il ne faut pas oublier qu'elles ne constituent qu'une partie de l'enseignement de la lecture. L'enseignement des stratégies de lecture doit continuer au-delà du primaire, c'est-à-dire doit continuer à l'intermédiaire et au secondaire. Bien que l'enseignement des microprocessus est important, il ne doit pas être la seule stratégie utilisée. En résumé, ce qui est important à retenir c'est qu'il faut équilibrer l'enseignement des processus cognitifs et la mise en pratique des stratégies de motivation en lecture (CMEC, 2019).

En plus d'une lacune au niveau des habiletés en lecture, s'ajoutent d'autres facteurs qui pourraient influencer la décroissance de la lecture pour le plaisir à l'adolescence. Les raisons fournies par Wilkinson et al. (2020) expliquent qu'il y a parfois une insuffisance au niveau des fonds attribués aux bibliothèques d'école, un manque de temps, ou encore que les élèves pensent que lire demande trop d'effort au niveau de la concentration en comparaison avec d'autres activités, par exemple, regarder la télévision ou même que la lecture est trop dispendieuse. Enfin, Murphy (2012) constate que la surutilisation de certains médiums de divertissement pourrait être un autre facteur qui est en train de nuire à la motivation, car les émissions de télévision, les films et les jeux vidéo consomment, chez les adolescents, beaucoup de leur temps libre.

En conclusion, les enseignants peuvent planifier de plusieurs façons leurs cours pour favoriser l'engagement envers la lecture, et de surcroît, la lecture en français en milieu minoritaire. Pour reprendre brièvement ce qui a été présenté, les enseignants peuvent tenir compte de la composante de la langue, de la culture, de l'apprentissage du vocabulaire et de l'insécurité linguistique lors des temps de lecture. Ils peuvent lire eux-mêmes en français afin d'être de bons modèles et ils peuvent s'informer sur la littérature qui intéresserait leurs élèves. De plus, les enseignants en milieu minoritaire peuvent offrir des choix à leurs élèves à travers une grande variété de livres en français et leur donner le temps pour lire et parler de leurs lectures en français. Les enseignants peuvent aussi s'assurer que leurs élèves ont toujours facilement accès aux ressources en français, de même qu'enseigner les habiletés nécessaires pour faciliter l'expérience de la lecture et surtout éviter certaines pratiques qui pourraient nuire à la motivation. Par exemple, miser sur une seule stratégie au lieu d'appliquer les stratégies nécessaires ou offrir des textes aux élèves qui sont beaucoup trop faciles, beaucoup trop difficiles ou pas à leur goût.

2.5.10. Pratiques propres et uniques au milieu minoritaire francophone

En plus des stratégies mentionnées tout au long de ce chapitre, il est essentiel de reconnaître que certaines pratiques sont spécifiques en environnement minoritaire et ne s'appliquent pas en situation majoritaire. Pour cette raison, cette section s'attardera sur les composantes uniques au milieu minoritaire francophone, c'est-à-dire le rapport à la langue et à la construction identitaire.

Tout d'abord, il faut prendre conscience que les élèves font des choix, tout au long de la journée à l'école et dans leur communauté, en ce qui concerne leur langue d'utilisation. Par exemple, lorsqu'un élève est sur le point d'entreprendre une conversation ou de répondre à un camarade de classe, il fait le choix de soit parler en français, soit parler dans une autre langue. Ou encore, à la bibliothèque, il fait le choix de se diriger vers la section de livres en anglais ou celle en français (dans le cas échéant où il y a une section de livres en français). Faire le choix de commencer une conversation en français ou de prendre un livre en français sont tous deux des actes qui demandent à l'individu de faire un choix de langue conscient et intentionnel lorsqu'il se retrouve dans un contexte linguistique minoritaire. Dans ces deux scénarios, c'est le rapport à la langue et l'identité de l'élève qui influence les choix. Ces choix conscientisés ne doivent pas être sous-estimés, car ceux-ci déterminent, entre autres, la préservation de la langue française (Akinpelu, 2023). Pour permettre de travailler ceci en salle de classe, les enseignants doivent être conscients et comprendre les enjeux du milieu minoritaire francophone, encourager les élèves à se questionner sur la langue d'utilisation, enseigner comment faire des choix conscientisés, travailler le rapport positif à la langue ainsi que la construction identitaire de l'élève.

Afin d'offrir un accompagnement riche au niveau de la langue et la culture, il est essentiel que les enseignants comprennent bien le mandat de l'école située en milieu linguistique minoritaire (Rapport de la Commission sur l'école francophone, 2009) et qu'ils soient au courant des défis communautaires en ce qui concerne la langue et la culture (Landry, 2009). Certains enseignants, par exemple ceux qui ont participé à l'étude de Roy (2006), ont trouvé que parler de leur propre cheminement au niveau de l'apprentissage de la langue a aidé les élèves à mieux comprendre les enjeux du milieu. Lorsque ces enseignants s'identifiaient et s'affichaient en tant que francophone, francophile ou personne bilingue, cela leur permettait d'être des modèles linguistiques. De plus, les enseignants doivent eux-mêmes avoir des liens significatifs avec la communauté francophone afin qu'ils puissent, à leur tour, partager leurs expériences, démontrer

la valeur du milieu francophone, être des modèles linguistiques et des passeurs culturels. Après tout, c'est l'enseignant lui-même qui a décidé de travailler dans une école francophone et il doit, à ce titre, assumer quotidiennement son rôle (Gilbert et al., 2004).

De plus, pour encourager les élèves à se questionner sur la langue d'utilisation, les enseignants doivent, tout d'abord, enseigner explicitement les réalités sociales du milieu minoritaire pour les amener à comprendre son importance. En effet, comme le dit Cormier (2005) : « la pédagogie doit également maximiser l'apprentissage chez les membres de la communauté minoritaire. Afin de pouvoir être autonome et de faire les choix qui lui conviennent, l'individu doit aussi développer son autodétermination et avoir l'occasion de négocier son identité » (p. 1). Les enseignants ont le devoir d'inciter des conversations en salle de classe pour encourager les élèves à faire des choix conscientisés, c'est-à-dire les amener à vouloir faire le choix de lire, de parler et d'écrire en français (Richard et Gaudet, 2015). Par exemple, ils pourraient amener les élèves à réfléchir au questionnement « qu'arrive-t-il à mon identité francophone si je regarde uniquement la télévision en anglais? Est-ce juste qu'on n'offre pas de chaînes de télévision en français dans ma communauté? » (Cormier, 2010, p. 7).

Il est impératif que les enseignants développent un rapport positif à la langue française chez leurs élèves. En effet, il est important que les élèves soient exposés autant que possible au français, mais il est également fondamental qu'ils aient des expériences positives lorsqu'ils parlent, lisent et écrivent en français. Les enseignants doivent donc se donner la tâche de permettre aux élèves de s'affirmer en français à de multiples occasions à l'école, s'appropriier la langue, découvrir leur identité francophone, contribuer envers la communauté francophone, participer à des activités qui développeront leur autonomie francophone et mieux comprendre les enjeux du milieu minoritaire (Allard et al., 2005; Cavanagh et al. 2016). De fait, ce sont ces éléments qui contribueront, entre autres, au processus de la construction identitaire des élèves.

L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) définit la construction identitaire comme étant « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et les environnements dans lesquels elle évolue » (ACELF, 2022, p. 4). Ce processus, au cœur du mandat de l'école francophone, occupe une place capitale dans les salles de classe (Richard et Gaudet, 2015) car il « permet de développer une représentation de soi, de l'autre et de sa communauté, ainsi qu'un sens d'appartenance à la communauté francophone »

(Gauvin, 2009, p. 87). Dans un effort de favoriser la construction identitaire francophone chez les élèves, Gauvin (2009) explique que les enseignants peuvent passer par la voie de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, des sciences ou des arts afin de rejoindre les élèves. « Pour les jeunes qui évoluent dans un contexte minoritaire, la question est de savoir comment l'école peut contribuer à leur réussite identitaire » (Gauvin, 2009, p. 102). Considérons, plus particulièrement, la lecture qui représente le domaine à l'étude. Lorsque les élèves lisent en français, ils développent en plus d'apprendre, une vision critique du monde en français. Pour construire ce vouloir d'appartenance et cette responsabilité chez les élèves, le milieu scolaire doit leur donner des occasions pour qu'ils puissent exprimer leurs opinions, créer des situations d'apprentissages où ils peuvent se questionner et découvrir leur cheminement en français (Gauvin, 2009). Selon Landry et al. (2011), c'est aux jeunes de choisir d'entrer en contact avec les livres, la musique et les films en français et ceci est un reflet de leur désir d'appartenir à la communauté francophone. Cela étant dit :

Si les contacts avec les médias francophones peuvent favoriser la construction identitaire francophone et le désir de s'intégrer à la communauté francophone, les élèves ayant une identité francophone forte et étant disposés à intégrer la communauté francophone sont aussi plus aptes et disposés à consommer des médias francophones. En somme, cette relation est assurément interactionniste et bidirectionnelle comme beaucoup de vécus enculturants (Landry et al., 2011, p. 135).

Landry (2009) ajoute dans le même article que ce sont les institutions, telles que les écoles francophones, qui jouent un rôle essentiel envers la vitalité linguistique du français. À partir de ce constat, les enseignants doivent constamment revoir et réévaluer leur façon d'enseigner afin d'assurer qu'ils sont en train de tenir compte de la culture francophone (Rapport de la Commission sur l'école francophone, 2009). Lorsque l'élève comprend ce que signifie vivre dans un milieu francophone, il sera en mesure de mieux comprendre ces choix personnels et les implications de ces derniers (Gauvin, 2009). Enfin, nous pouvons nous poser la question suivante, à savoir si certains élèves ne lisent pas en français, c'est peut-être parce qu'ils ne font pas encore de choix conscientisés en français, c'est-à-dire qu'ils ne ressentent pas encore un attachement à la langue.

En conclusion, la lecture pour le plaisir chez les élèves en milieu minoritaire francophone est un sujet de recherche encore sous-représenté et pourtant plusieurs interrogations méritent toute notre attention. Il faut céder la parole aux élèves en milieu linguistique minoritaire afin d'entendre leur voix en ce qui concerne leurs habitudes de lecture en français. À cet effet, le chapitre suivant se consacre aux méthodes de recherche qui ont été utilisées afin de répondre à la question de recherche. L'objectif principal de la recherche est donc de décrire et de comprendre davantage les habitudes de lecture chez les élèves au niveau intermédiaire en milieu linguistique minoritaire au Manitoba. En particulier, cette recherche vise à décrire et à mieux comprendre les habitudes de lecture, notamment en ce qui concerne la fréquence de la lecture en français, les sources de livres de lecture, la place qu'occupe le français dans leur vie, leurs perceptions de leurs compétences langagières et enfin, les modèles de langue française qui les influencent.

La question de recherche est donc la suivante : Quelles sont les habitudes de lecture pour le plaisir en français chez des élèves de l'intermédiaire fréquentant une école francophone minoritaire au Manitoba ? Plus précisément, cette étude cherche à décrire et à mieux comprendre si les élèves, en milieu minoritaire francophone, lisent pour le plaisir en français, où trouvent-ils leurs livres de lecture, la place qu'occupe le français dans leur vie, leurs perceptions de leurs compétences langagières et dernièrement, les modèles linguistiques dans leur vie.

3. Méthodologie

Dans ce chapitre, la chercheuse décrit les procédures et les démarches choisies afin de réaliser le projet de recherche. Cette recherche, de nature qualitative, vise à mieux comprendre les habitudes de lecture en français chez les élèves au niveau de l'intermédiaire fréquentant une école de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). La figure 2 ci-dessous présente un aperçu de la méthodologie. Chaque partie de la méthodologie est expliquée davantage par la suite.

Caractéristiques de la recherche	Les participants de l'étude	Collecte de données/Production de témoignages	Techniques d'analyse
<ul style="list-style-type: none"> • Une recherche qualitative • Méthode phénoménologique • Herméneutique 	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves de la 8e année fréquentant une école de la DSFM • Taille de l'échantillon : 19 participants de 2 différentes écoles • 12 filles et 7 garçons • Tous les participants ont remplis un formulaire de consentement 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositif : des entretiens semi-dirigés (en dyades ou seul, selon leur préférence) • Lieu : un petit local dans l'école des élèves • Appui : un protocole d'entretien avec une liste de questions ouvertes • Outils : enregistrement audio en utilisant l'application Dictaphone sur un ordinateur et un téléphone intelligent (2 différents outils) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichiers audio sauvegardés en utilisant le support <i>OneDrive</i> de l'USB. • Fichiers audio transcrits en utilisant la transcription automatique par l'Intelligence artificielle du logiciel <i>Atlas.ti</i>. • Unités de sens codés et citations pertinentes ressortis à l'aide du logiciel <i>Atlas.ti</i>. • Retour sur les témoignages effectué avec les participants (mode de triangulation)

Figure 2. Aperçu de la méthodologie

3.1. Devis de recherche

Le choix de lire ou de ne pas lire en français chez les élèves de la DSFM n'a pas d'explication simple. C'est une décision (peut-être consciente ou inconsciente) qui prend en compte différentes expériences dans la vie des élèves (leur rapport à la langue, l'accès aux livres, les modèles dans leur vie, etc.). Il est donc juste de dire que c'est un phénomène complexe qui n'a pas de réponse simple. Pour cette raison, il faut prendre le temps nécessaire et poser de multiples questions aux élèves afin de leur permettre de réfléchir à leurs habitudes de lecture pour ensuite comprendre plus en profondeur pourquoi ils font certains choix. C'est alors, pour prendre le pouls du milieu et pour offrir un éclairage nouveau en ce qui concerne les habitudes de lecture des élèves en milieu minoritaire, que la chercheuse a choisi d'entreprendre une recherche qualitative phénoménologique herméneutique.

Tout d'abord, la recherche qualitative a été choisie parce qu'elle s'intéresse aux témoignages libres des participants, c'est-à-dire leurs expériences, leurs comportements et leurs

perspectives au sujet de la lecture (Rondeau et al., 2023). En effet, « le but des recherches qualitatives est de découvrir, d'explorer, de décrire des phénomènes et d'en comprendre l'essence » (Fortin et al., 2006, p. 25), ainsi, cette approche permet à la chercheuse d'approfondir sa compréhension sur ce sujet important. La nature qualitative donne l'occasion aux participants de décrire, dans leurs propres mots, leurs habitudes vis-à-vis de la lecture et les facteurs qui influencent leurs choix.

Dans un deuxième temps, la méthode phénoménologique a été sélectionnée, car l'étude cherche à comprendre davantage l'expérience vécue et décrite par la personne elle-même (Fortin et Gagnon, 2022) ou par plusieurs personnes vivant la même expérience d'un phénomène (Creswell, 2007). De l'avis de Fortin et Gagnon (2022), cette approche aide à répondre à des interrogations telles que : « qu'est-ce que cela signifie pour vous de vivre cette expérience ? » (p. 154) ou encore : quelles sont réellement vos habitudes de lecture en français ? (van Manen, 2015). De fait, van Manen (2015) donne un exemple dans le même contexte de l'étude présente (la lecture) :

A phenomenological interest in the reading experience of children would be unlikely to involve experimentation with some hypothetical variable(s) or testable skills by comparing the reading experiences of children from this group, class, or school with that group, class, or school. Instead, phenomenology asks, what is the reading experience itself like for children? What is it like for a young child to read? » (van Manen, 2015, p. 40)

D'autre part, la recherche phénoménologique cherche à explorer, selon Meyor (2007), la relation entre les sujets. Dans ce cas, nous cherchons à comprendre le phénomène entre les participants et leur environnement, soit dans une école francophone de la DSFM, soit au Manitoba français. C'est alors que la phénoménologie est d'autant plus appropriée pour cette étude, car les participants vivent dans un milieu commun (Creswell, 2007), c'est-à-dire le milieu minoritaire francophone.

Il est important de souligner qu'il existe différentes perspectives de phénoménologie. Celles-ci peuvent se regrouper sous deux différents types : la phénoménologie descriptive et la phénoménologie interprétative (Sloan et Bowe, 2014). Cette dernière, c'est-à-dire la

phénoménologie interprétative, aussi appelée herméneutique, est commune dans le monde de la recherche en éducation. En effet, selon Lamarre (2008), la « phénoménologie herméneutique mérite d'être davantage connue et mise en œuvre dans l'explicitation des phénomènes éducationnels » (p. 61). Effectivement, Richard et Gaudet (2015), des auteurs souvent cités dans ce mémoire, ont choisi la phénoménologie pour mieux comprendre le rôle des passeurs culturels. Ils voulaient également utiliser des témoignages pour comprendre l'expérience, dans leur cas, le vécu des enseignants. De plus, dans le même ordre d'idées, Lamarre (2008) avait déjà emprunté la méthode phénoménologique pour saisir davantage comment les nouvelles enseignantes vivent leurs premières années d'enseignement. Selon Lamarre (2008), cette approche lui a « permis de tisser une toile de fond originale à partir de laquelle [elle a] pu faire émerger des aspects non dévoilés jusqu'à maintenant de l'expérience d'enseignantes débutantes » (p. 60). Ainsi, Creswell (2007) décrit les étapes à suivre pour mettre en œuvre une étude phénoménologique. Celles-ci sont les suivantes (à noter que les points 3, 4, 5, 6 et 7 seront développés davantage dans les prochaines parties de la méthodologie) :

- 1) Le chercheur décide si l'approche est belle et bien la meilleure méthode à adopter parmi l'éventail de choix. C'est le cas si le ou la chercheure cherche à comprendre en profondeur l'essence d'un phénomène.
- 2) Le chercheur tente de décrire les différentes possibilités qui pourraient influencer le phénomène (ce qui a été fait dans le chapitre consacré à la problématique et celui du cadre de références dans la présente étude).
- 3) Les « données » (c'est-à-dire les témoignages) sont ensuite récoltées des participants. Le mode de récolte de données est souvent celui des entrevues. Souvent, le nombre de participants varie entre cinq et vingt-cinq individus.
- 4) Les participants répondent à des questions ouvertes telles que quels sont les facteurs qui ont influencé ce phénomène ? Dans ce cas, les facteurs qui ont influencés les élèves à lire ou à ne pas lire pour le plaisir en français. Les réponses à ces questions se traduisent en descriptions d'expériences afin de comprendre les enjeux auxquels font face les participants.
- 5) Le chercheur continue en lisant les témoignages (les transcriptions) et en identifiant les unités de sens qui décrivent comment les participants vivent le phénomène. Cette étape est parfois appelée « *horizontalisation* » (Creswell, 2007, p.61).

- 6) Ensuite, le chercheur organise les unités de sens (« clusters of meaning » en anglais, Creswell, 2007, p. 61) afin de regrouper des thématiques.
- 7) Dernièrement, le chercheur présente et analyse les unités de sens recueillies.

Cette méthode aide la chercheuse, dans le processus de recherche, à décrire et comprendre les expériences et les points de vue (Fortin et al., 2006) des élèves vis-à-vis de leurs habitudes de lecture pour le plaisir en français en milieu minoritaire. De fait, selon van Manen (2015) : « One might say that a phenomenological questioning teaches the reader to wonder, to question deeply the very thing that is being questioned by the question » (p. 44). Cela étant dit, l'approche choisie permettra à la chercheuse de mettre en lumière le pourquoi et ce qui se passe (Guillemette, 2022) lorsque les élèves choisissent de ne pas lire en français.

Dernièrement, il est important de souligner que même si cette étude ne cherche pas à généraliser, elle souhaite tout de même identifier certaines caractéristiques de quelques jeunes lecteurs de la DSFM. La chercheuse espère que les témoignages des participants seront utiles pour les enseignants qui œuvrent au Manitoba français ou dans d'autres provinces ou territoires au Canada et les aideront dans leur questionnement à comment appuyer leurs élèves à lire davantage pour le plaisir en français.

3.2. Participants

Le but ultime de la recherche est de décrire et de comprendre les habitudes de lecture chez quelques jeunes au niveau intermédiaire en milieu linguistique minoritaire au Manitoba. Les élèves fréquentant une école de la DSFM à ce niveau répondent aux caractéristiques recherchées auprès des participants. Ceci est considéré un échantillonnage intentionnel, car la chercheuse a sélectionné des participants selon des « critères précis, afin qu'ils soient représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 262). Étant donné que la recherche démontre que la motivation à lire diminue au début de l'intermédiaire et continue à décroître au secondaire (Whitten, 2016), la chercheuse a choisi les élèves de la 8^e année (peu importe leur âge), car ils se retrouvent au milieu du phénomène, c'est-à-dire entre les élèves de la 5^e année et la 12^e année. Lodico et al. (2010) définissent ces élèves en tant que des « key informants » (p. 140), car ce sont des individus qui détiennent les informations précises que la chercheuse requiert. La chercheuse s'est entretenue avec 19 participants de deux

différentes écoles de la DSFM (12 élèves qui s'identifiaient en tant que filles et 7 en tant que garçons).

Puisque dans ce mémoire on parle de l'importance d'offrir des choix aux élèves, la chercheuse avait décidé de permettre aux élèves de choisir, par l'entremise du formulaire de consentement, de participer à l'entrevue seul ou avec un pair. La chercheuse croyait que certains élèves se sentiraient plus à l'aise de participer à une étude, seul, pour pouvoir exprimer leurs choix sans craindre le jugement des autres. D'autre part, certains élèves ne voudraient peut-être pas participer seul, car leur personnalité fait en sorte qu'ils préfèrent être en compagnie d'un ami ce qui les aide à se sentir plus à l'aise. Cela dit, 13 participants ont décidé de participer au projet de façon indépendante et six (6) participants ont choisi de participer avec un ami (alors trois (3) groupes de deux (2) participants). La majorité des participants (15/19) fréquentaient leur école actuelle depuis 9 ans, c'est-à-dire depuis la maternelle. Il y avait aussi trois participants qui fréquentaient leur école actuelle depuis 4 à 6 ans et un participant depuis entre 1 à 3 ans, c'est-à-dire qui a commencé à fréquenter son école actuelle en 5^e, 6^e ou 7^e année. Ceci est important à considérer pour savoir combien d'années les participants ont reçu un enseignement en français et à la DSFM. Plus de la moitié des participants (11/19) ont indiqué sur le formulaire de consentement qu'ils considéraient le français comme langue maternelle. Le français et l'anglais comme langues maternelles ont aussi été indiqué à 4 reprises et enfin, 4 participants ont déclaré que leur langue maternelle était une langue autre que le français (l'anglais ou l'arabe).

3.3. Préoccupations éthiques

Afin de respecter tous les participants et de préserver leur confidentialité, certaines mesures ont été prises afin de respecter les responsabilités éthiques. Cette section décrira les rapports d'autorité, le mode de consentement ainsi que les moyens de préserver la confidentialité des participants.

3.3.1. Rapport d'autorité

La chercheuse souhaite divulguer un possible rapport d'autorité que certaines écoles pourraient ressentir. La chercheuse a été enseignante - leader pédagogique (ELP) pendant quelques années. Elle a travaillé dans plusieurs écoles de la DSFM où elle était invitée à offrir des rétroactions aux enseignants, observer des enseignants en classe, aider à organiser des corrections collectives, offrir des mini-formations et appuyer l'organisation d'événements

importants de la division scolaire. En outre, la chercheuse est présentement employée de la DSFM en tant qu'orthopédagogue. Cela étant dit, il se pourrait que certains enseignants verraient la chercheuse en position d'autorité. Afin d'assurer qu'il n'y avait pas de coercition, le directeur général de la DSFM a communiqué directement avec la direction des écoles pour sonder leur intérêt de participation. De plus, le directeur général a choisi deux écoles où la chercheuse n'avait pas déjà travaillé. Puisque c'est le directeur général qui a choisi les écoles à l'intérieur d'une division scolaire, cela est considéré un échantillon non aléatoire (Lodico et al., 2010).

Il est important de souligner que la chercheuse a reçu un formulaire de consentement d'une participante qu'elle connaissait bien. Elle a communiqué avec la mère de la participante, par l'entremise du courriel fourni dans le formulaire, pour l'informer que la participation de sa fille ne sera pas possible puisqu'elles se connaissaient personnellement.

3.3.2. Consentement et confidentialité

Étant donné que la présente recherche a été effectuée auprès de personnes mineures, tous les parents des participants ont rempli un formulaire de consentement (Annexe C). Le consentement était donc à l'aide d'une signature. Les formulaires ont été distribués et récoltés par la direction d'école et les participants avaient la possibilité de contacter la chercheuse s'ils avaient des questions au sujet de la recherche. Même si c'était les parents qui ont donné la permission aux élèves de participer, la chercheuse a quand même relu quelques points saillants du formulaire de consentement avant de commencer l'entrevue pour s'assurer que le participant était à l'aise avec les étapes du processus de recherche.

Dans le prochain chapitre, afin de préserver la confidentialité des participants, la chercheuse ne mentionne pas le nom de l'école ni celui de la communauté. L'origine ethnique des participants n'est pas non plus mentionnée et la chercheuse utilise des pseudonymes qu'elle a choisis. Seuls les pronoms des élèves seront mentionnés, car il y a des études qui démontrent que les garçons sont moins motivés à lire comparativement aux filles, alors ceci est pertinent dans le cadre de cette recherche.

Dernièrement, afin de respecter les autres participants de la recherche, la chercheuse avait demandé aux participants (dans le formulaire de consentement) de ne pas partager ce qui a été dit lors des entretiens.

3.4. Processus de recrutement

À la suite de la réception du certificat du Comité d'éthique de la recherche (annexe A) de l'Université de Saint-Boniface, une première étape a été franchie pour entamer le processus de la recherche. La chercheure a commencé par le recrutement, qui est le « processus qui consiste à sélectionner des participants à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 252). Un courriel demandant permission a été envoyé au Directeur général (DG) de la DSFM (annexe B). Le DG a ensuite communiqué directement avec la direction de deux différentes écoles (de son choix) qui avaient une ou des classes de 8^e année (car certaines écoles n'ont pas de 8^e année) pour leur demander si elles étaient intéressées à participer. La chercheure a rédigé (en points saillants) des informations que le DG pouvait partager avec les directions d'écoles. Ceci avait comme objectif d'aider les directions d'école à mieux comprendre les étapes du projet de recherche, c'est-à-dire ce que leur participation impliquerait.

La direction de chacune des écoles a ensuite partagé (en présentiel) les informations du projet de recherche aux élèves et ce que leur participation impliquerait. Elle a aussi remis une lettre (annexe C) et un formulaire de consentement (annexe D), dans une enveloppe non scellée, à tous les élèves de la ou les classes de 8^e année. La direction d'école a également informé les participants potentiels que les témoignages allaient rester confidentiels et n'affecteraient aucunement leur cheminement académique.

Les élèves ont ensuite eu l'occasion d'apporter le formulaire de consentement à la maison pour en discuter avec leur parent ou tuteur. Les élèves qui souhaitaient participer ont rapporté l'enveloppe scellée (contenant le formulaire signé) à la direction d'école. La direction d'école a conservé les enveloppes sous clé, et ce jusqu'à ce que la chercheure vienne les récupérer le lendemain de la date limite de remise. La direction d'école et la chercheure ont ensuite choisi des dates d'entrevues.

3.5. Collecte de données (production des témoignages)

La figure 3 ci-dessous présente un aperçu des étapes utilisées, dans l'ordre chronologique, afin de récolter les données : la permission, la sollicitation, le recrutement, la planification, la collecte, l'analyse et la triangulation. Chaque étape est ensuite expliquée davantage.

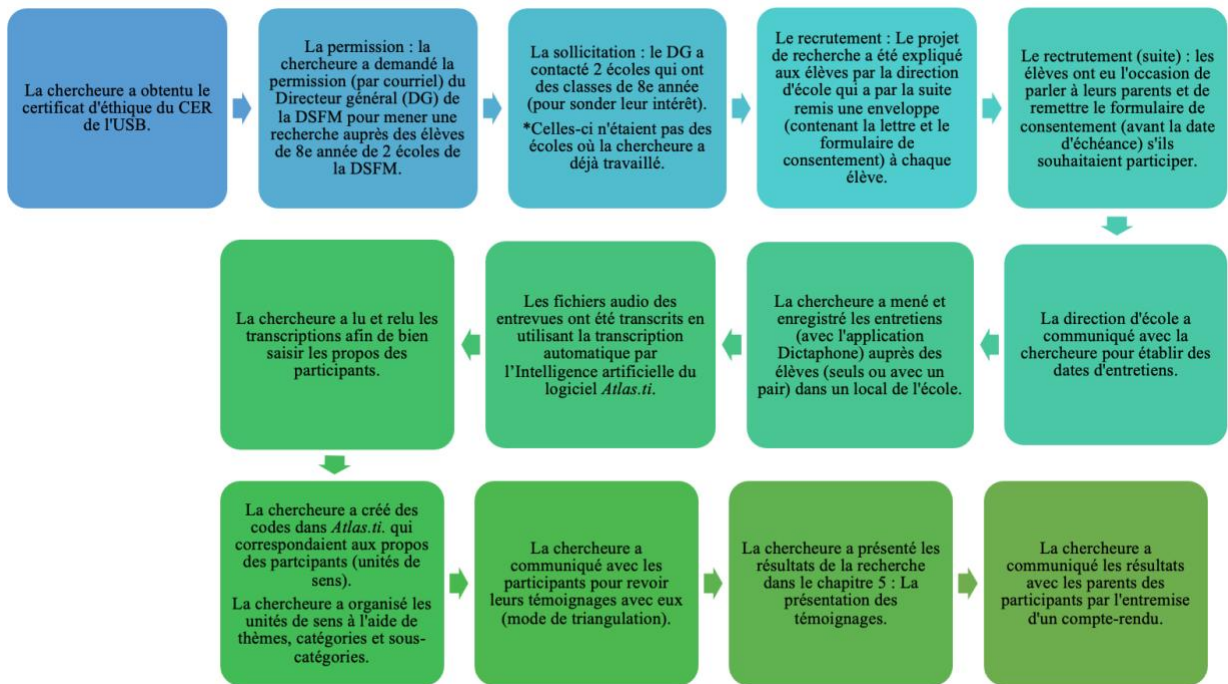


Figure 3. Étapes du processus de la collecte et de l'analyse de données

Pour être en mesure de répondre aux questions de la recherche, l'entrevue était le meilleur moyen de produire des témoignages (Creswell, 2007; Davila et Domínguez, 2010). L'entrevue, selon Fortin et Gagnon (2022) est un dispositif verbal entre 2 personnes : l'une d'entre elles (l'intervieweur, dans ce cas, la chercheuse) est celle qui pose des questions et collecte des données et l'autre (le répondant, c'est-à-dire, le participant) est celle qui répond et donc produit les données. Lors d'une recherche qualitative, l'entrevue peut prendre une des deux formes suivantes : non dirigée ou semi-dirigée (Fortin et Gagnon, 2022). Puisque l'intervieweur souhaitait comprendre un phénomène et a posé des questions précises sur les expériences et les pensées des participants vis-à-vis de la lecture, l'entretien semi-dirigé a été choisi (Creswell, 2007; Lodico et al., 2010).

Les entrevues avec les participants ont eu lieu à l'école même des participants. Il y avait donc deux différents lieux (2 différentes écoles) de collecte de témoignages. Fortin et Gagnon (2022) mentionnent qu'il est important de choisir un lieu « calme, discret et agréable » (p. 165) pour faire des entrevues. La chercheuse a pu mener les entrevues dans une petite salle calme à la bibliothèque dans une des écoles et les autres dans une petite salle souvent utilisée par l'équipe de Services aux élèves. La durée des entrevues a varié entre 5 minutes et 33 minutes.

À titre de remerciement, tous les participants ont choisi un livre, d'une valeur d'environ 15\$, après l'entrevue (sauf une participante qui a décliné l'offre). La chercheuse avait acheté des livres d'une variété de genres et de niveaux pour permettre à tous les participants d'en choisir un à leur goût.

Un protocole d'entretien (annexe E) a été utilisé et les mêmes questions ont été posées à tous les participants de la même manière, c'est-à-dire en utilisant les mêmes mots. Selon Lodico et al. (2010), changer une question, même par un mot, peut fondamentalement en changer le sens et par conséquent, le témoignage. La chercheuse était également très consciente de ne pas réagir ou d'exprimer son accord ou désaccord lors des entrevues afin de ne pas influencer les témoignages. En effet, pour ce faire, la chercheuse avait pratiqué en avance comment poser les questions notamment avec un ton de voix et posture neutre.

L'entrevue commençait par :

- une courte introduction et présentation de la chercheuse suivi du but de la recherche (voir annexe E dans le protocole d'entrevue)
- un rappel des attentes et caractéristiques de base à savoir :
 - répondre en toute honnêteté
 - l'entrevue n'est pas une évaluation
 - aucun jugement n'est porté en ce qui concerne les réponses exprimées
 - les outils d'enregistrement servent à saisir les propos lesquels demeureront absolument confidentiels
- une révision de quelques sections du formulaire de consentement.

C'est seulement après avoir accompli ces étapes en conjonction avec chaque participant que la chercheuse a posé la première question (Davila et Domínguez, 2010).

Lors de l'entrevue, la chercheuse pratiquait l'écoute active, car, « l'écoute est plus importante que la parole dans la conduite de l'entrevue » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 165). Elle a donné suffisamment de temps aux élèves pour parler, même si cela laissait parfois quelques périodes de silence pour permettre aux participants de réfléchir à leurs réponses. La chercheuse a aussi démontré qu'elle était bel et bien toujours à l'écoute à l'aide de signes verbaux ou avec des hochements de tête (Fortin et Gagnon, 2022).

3.6. Techniques d'analyse

Les témoignages des participants ont été enregistrés à l'aide d'un ordinateur et d'un téléphone intelligent contenant l'application Dictaphone. Deux (2) différents outils de technologie ont été utilisés à des fins préventives au cas où un outil ne fonctionnerait pas. À la suite de la récolte des témoignages, les fichiers audios des entrevues ont été transcrits en utilisant la transcription automatique par l'Intelligence artificielle et plus précisément par l'entremise du logiciel Atlas.ti. Les témoignages ont donc été transcrits mot pour mot ou « retranscrits sous forme de verbatim » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 27). La chercheure a ensuite relu chaque transcription, à maintes reprises, pour s'assurer qu'aucune coquille ne s'était glissée, car « dans le cas d'une démarche par entretiens, il est important que l'expérience soit abordée telle qu'elle a été vécue et qu'elle puisse être racontée, avec sa complexité, ses aspérités, ses hésitations, ses recoupements avec d'autres expériences » (Rondeau et al., 2023, p. 8). La chercheure tenait par-dessus tout à ce que chaque propos soit bien saisi (Ayache et Dumez, 2011). De fait, la « recherche qualitative requiert des méthodes rigoureuses pour s'assurer que les perspectives des participants sont décrites et interprétées correctement » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 168).

La chercheure était ensuite en mesure d'identifier des mots et des groupes de mots et ceux-ci ont créé des unités de sens (u.s.) dans Atlas.ti. Tous les propos des participants ont été codés. Une fois les unités de sens identifiées, une analyse thématique (aussi appelé l'horizontalisation, selon Creswell, 2007) a été entamée : les unités de sens ont été regroupées par thèmes/catégories ainsi que des sous-catégories. Au cours de la relecture des transcriptions, la chercheure a aussi ressorti des citations pertinentes afin d'expliquer les raisons pour lesquelles les élèves décident de lire (ou de ne pas lire) en français. La chercheure a ensuite calculé les proportions de discours pour chacune des thématiques afin de situer les données.

Tout au long du processus de production de témoignages et d'analyse, la chercheure était consciente du risque de la circularité : « si l'on aborde un matériau avec des cadres théoriques prédéfinis, alors la tentation est de ne voir dans le matériau que ce qui confirme ces cadres théoriques » (Ayache et Dumez, 2011, p. 34). La chercheure a commencé les entretiens et le processus d'analyse en gardant en tête qu'elle voulait réellement comprendre les expériences et comportements des élèves, peu importe ce que les élèves décideraient de partager. De fait, « le chercheur doit s'assurer que les données ou les résultats de la recherche reflètent les expériences et les points de vue des participants et non pas les siens » (Fortin et al., 2006, p. 27). De cette

manière, elle ne cherchait pas à valider, mais à faire ressortir les raisonnements des participants. De fait, la raison d'être de la phénoménologie est d'analyser et de décrire les témoignages pour en ressortir l'essence ou « a grasp of the very nature of the thing » (van Manen, 1990, p. 77).

La chercheuse a porté une attention spécifique aux mots des élèves, sans essayer de « choisir parmi les matériaux fournis » (p. 34). Elle a choisi de se « mettre à l'écoute de la totalité du matériau, l'analyste s'interdisant de choisir dans ce matériau, au moins dans un premier temps pour ne pas polluer l'analyse par ses a priori » (p. 35). Étant donné que la chercheuse avait opté pour une méthodologie phénoménologique, cette dernière cherchait vraiment à décrire l'expérience des participants (Fortin et Gagnon, 2022). La chercheuse a tenté de ressortir les caractéristiques essentielles des témoignages et de trouver l'essence du phénomène.

3.6.1. Mesures de triangulation

Une fois l'analyse des témoignages complétée, la chercheuse a rédigé une liste des points saillants des informations partagées dans chaque entrevue. Elle a ensuite communiqué avec les participants, par l'entremise de leurs parents (leur adresse courriel avait été requise dans le formulaire de consentement) afin de revoir les grandes lignes (un résumé) du témoignage avec leur enfant ayant participé. Cette démarche avait pour objectif de confirmer que la chercheuse avait bien compris les messages véhiculés par les participants. Lors de cette étape de la recherche, quatorze (14/19) participants ont pu être contactés. L'ensemble des participants a confirmé que le résumé reflétait fidèlement leurs propos et qu'aucune modification n'était nécessaire. Un courriel initial avait été envoyé afin d'expliquer que la chercheuse avait bel et bien terminé l'analyse et qu'elle cherchait à parler brièvement à leur enfant (annexe F). Si ce courriel restait sans réponse, un 2^e courriel (identique) était envoyé à titre de rappel. Au terme de cette étape, cinq (5) parents n'ont pas répondu au courriel.

Comme dernière étape du processus de recherche, la chercheuse a communiqué un résumé des résultats, sous forme d'infolettre (annexe G), à tous les parents/participants, car tous les parents avaient fourni leur courriel dans le formulaire de consentement.

4. Présentation des résultats et la discussion

Ce chapitre présente les 740 unités de sens (u.s.) recueillies lors des entretiens avec 19 participants ($n = 19$) et en propose une analyse approfondie accompagnée d'une discussion. Plus précisément, et pour atteindre l'objectif de recherche, les résultats sont analysés afin de fournir une description détaillée et par conséquent, emmener à une meilleure compréhension des habitudes de lecture chez des élèves scolarisés au niveau intermédiaire en milieu linguistique minoritaire au Manitoba. La chercheuse a décidé de présenter les résultats en parallèle avec la discussion afin de permettre aux lecteurs d'interpréter immédiatement les données et en créant un meilleur fil conducteur. La section est organisée selon les thématiques suivantes :

1. Désir ou absence du désir de lire pour le plaisir
2. Accessibilité, quantité, qualité des livres de lecture et livres préférés
3. Pratiques appréciées et moins appréciées entourant la lecture
4. Rapport à la langue française
5. Modèles linguistiques dans la vie des participants
6. Perception individuelle des compétences langagières

Des proportions de discours sont présentées afin de situer chacune des thématiques abordées par rapport au discours total des participants. La figure 4 ci-dessous présente chacune des thématiques et leur proportion de discours.

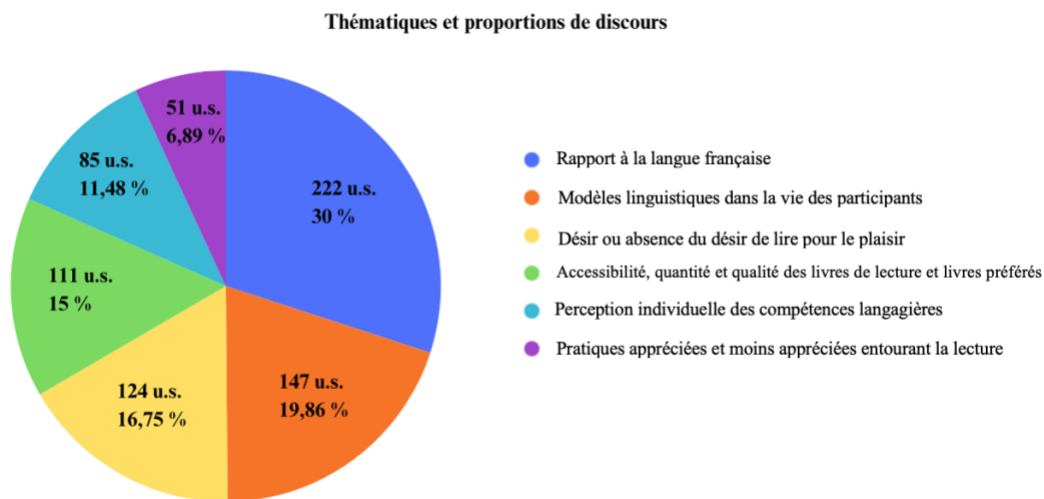


Figure 4. Thématiques et proportions de discours

4.1. Désir ou absence du désir de lire pour le plaisir (124 u.s./16,75 %)

Lors des entretiens, les participants ont été invités à expliquer et à décrire leurs habitudes de lecture en français. La chercheuse leur a demandé dans quelle langue et à quelle fréquence ils lisent et comment ils se sentent lorsqu'ils lisent en français. Les réponses à ces questions sont variées, car pour décrire leurs habitudes, certains utilisaient des mots tels que beaucoup, moins, aime, n'aime pas, facile, difficile. En outre, certains participants répondaient en parlant de leurs habitudes de lecture récentes comparativement à celles des années précédentes, ou encore, certains répondaient à l'aide d'exemples de titres ou de séries qu'ils ont lu récemment.

De ce fait, la chercheuse a pu classer les unités de sens de cette thématique selon quatre (4) catégories. Certains propos témoignaient, en effet, *d'un désir de lire pour le plaisir en français* (29 u.s./3,92 %) et d'autres *d'une absence d'un désir de lire pour le plaisir en français* (54 u.s./7,3 %). D'autre part, il y avait des commentaires qui démontraient *un désir de lire pour le plaisir peu importe la langue* (25 u.s./3,38 %) alors que d'autres manifestaient *une absence d'un désir de lire pour le plaisir peu importe la langue* (16 u.s./2,16 %). Chacune de ces catégories sont décrites séparément ci-dessous.

4.1.1. Désir de lire pour le plaisir en français

La figure 5 ci-dessous représente les unités de sens qui décrivent, en effet, *un désir de lire pour le plaisir en français*.

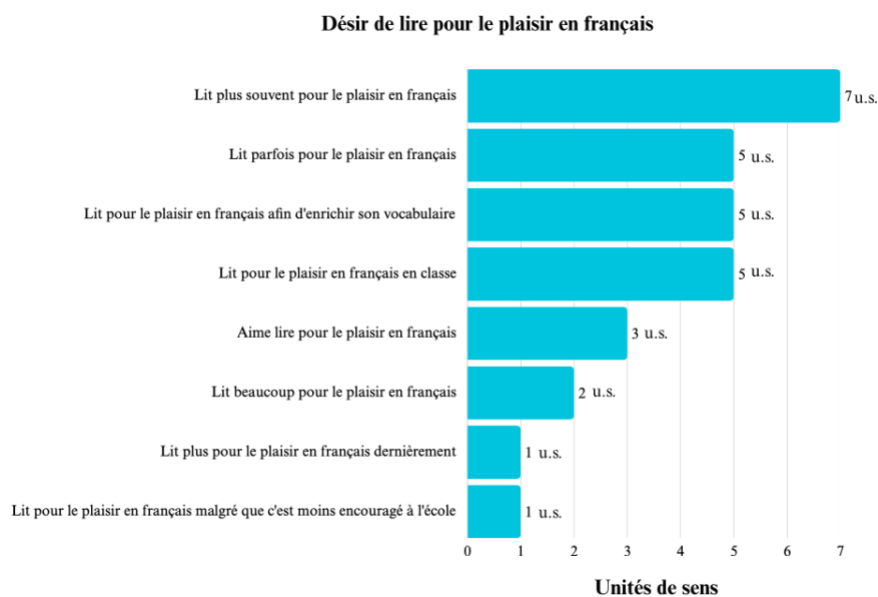


Figure 5. Désir de lire pour le plaisir en français

D'après l'analyse des résultats issus des entretiens, certains participants déclaraient lire plus souvent en français que dans une autre langue (7 u.s./0,95 %). D'autres expliquaient qu'ils lisaient parfois en français (5 u.s./0,68 %) tandis que d'autres déclaraient lire pour le plaisir en français, mais seulement en salle de classe (5 u.s./0,68 %). D'autre part, 5 unités de sens (0,68 %) ont été identifiées lorsque les participants expliquaient qu'ils aimaient lire en français plus particulièrement parce que cela leur permettait d'enrichir leur vocabulaire ou leur français. C'est dans ce contexte qu'une participante a déclaré « Mais je... j'aime quand même à cause je peux lire plus et comme mon français devient meilleur » (Francine, ligne 65). Selon la même idée, cette participante avait remarqué que le fait de lire et d'avoir un bon vocabulaire auraient, tous deux, peut-être un rôle à jouer dans ses résultats académiques :

Ma sœur lit toujours en français. Well elle lit beaucoup plus que moi. À cause elle aime actually lire. So leur grammaire sur l'essai de cyberintimidation [évaluation divisionnaire] elle a eu comme mostly des 4 [le score le plus haut] moi j'ai eu mostly des 1 [le score l'avant dernier/2^e plus bas] à cause je lis jamais so comme je pense que lire et faire des verbes et choses sera important... » (Francine, ligne 2).¹

Pour quelques participants, le désir de lire pour le plaisir en français était évident (3 u.s./0,4 %). Par exemple, Janelle dit tout simplement « Yup, j'aime beaucoup lire en français » (ligne 41). En outre, quelques unités de sens ont été repérées pour représenter ceux qui déclarent lire beaucoup en français (2 u.s./0,27%) et pour représenter ceux qui affirment lire plus en français maintenant comparativement à *avant* (1 u.s./0,14 %). Enfin, 1 u.s. (0,14 %) a été identifiée pour la participante qui a révélé qu'elle continue à lire en français, même si la lecture en français est beaucoup moins encouragée durant cette année scolaire (en 8^e année).

¹ Afin de conserver la fidélité des propos des participants, la chercheuse a décidé de ne pas corriger les erreurs de français dans les citations.

4.1.2. Absence du désir de lire pour le plaisir en français

En dépit des 29 unités de sens relevées (3,92 %) qui démontrent, chez les participants, *un désir de lire pour le plaisir en français*, la chercheuse a identifié 54 u.s. (7,3 %) qui indiquent une absence d'un désir de lire pour le plaisir en français. La figure 6, ci-dessous, représente les unités de sens qui attestent, chez les participants, *une absence d'un désir de lire pour le plaisir en français*.

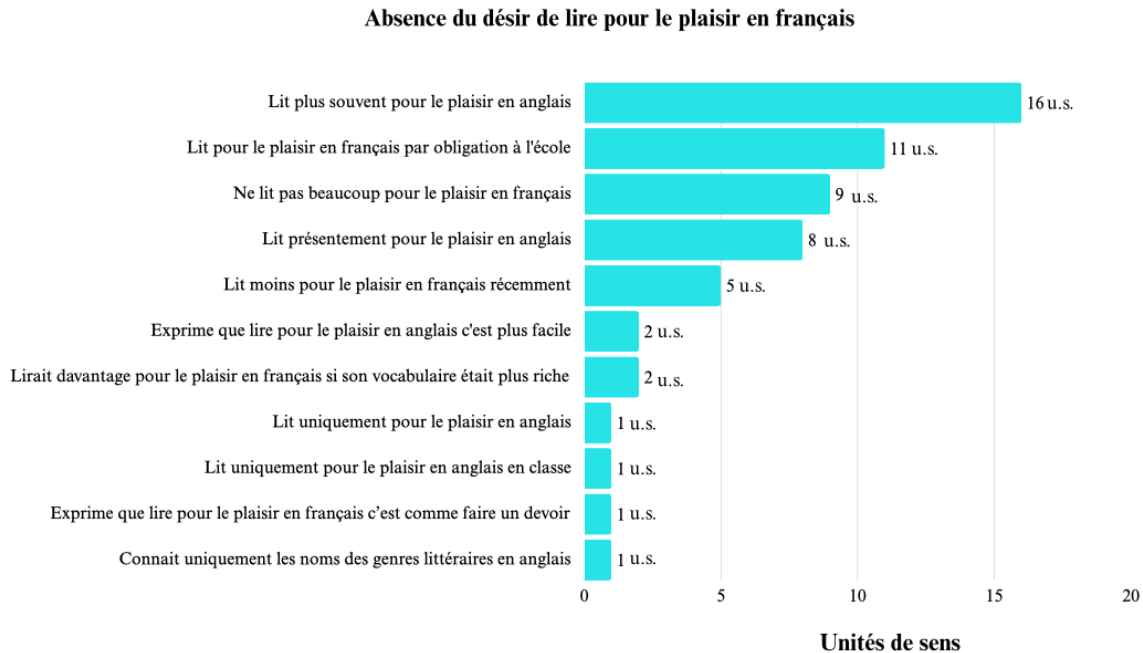


Figure 6. Absence du désir de lire pour le plaisir en français

Avant toute chose, plusieurs unités de sens (16 u.s., soit 2,16 % du discours total) nous informent qu'une grande quantité des participants de cette étude lisent plus souvent en anglais. Ainsi, Florence déclare :

So moi je lis plus en anglais, so comme le seule fois vraiment que je lis en français, c'est comme à l'école quand j'ai besoin, mais comme parfois si je trouve un bon livre en français comme à la bibliothèque ou quelque chose je vais aller lire à la maison, c'est comme pas beaucoup but yeah » (ligne 41).

D'autres participants déclaraient lire pour le plaisir à l'école, mais par obligation (11 u.s./1,48 %) : « À l'école c'est souvent juste pendant la bibliothèque ou si on fait un devoir, on a besoin de

lire un livre so c'est pas vraiment au choix de lire... » (Claire, ligne 11). Par ailleurs, plusieurs participants ont exprimé qu'ils ne lisent pas beaucoup pour le plaisir en français, cela étant dit, 9 u.s. (1,21 %) ont été identifiées pour représenter cette habitude.

D'autres unités de sens identifiées lors de l'analyse ont également été classées comme étant plutôt défavorables par rapport au désir de lire pour le plaisir en français. Considérons, par exemple, les participants qui lisaient présentement en anglais (8 u.s./1,08%) et ceux qui lisaient moins en français récemment (5 u.s./0,68 %). Par exemple, un participant a formulé le constat suivant : « Je pense que dernièrement j'ai une petite diminution de ma lecture en français » (Alexandre, ligne 5). En outre, deux (2) unités de sens chacune ont été identifiées pour les habitudes suivantes : d'une part, les participants trouvent que lire en anglais c'est plus facile (2 u.s./0,27 %) et d'autre part, qu'ils liraient davantage en français si leur vocabulaire était plus riche (2 u.s./0,27 %). Par la suite, les trois unités de sens suivantes ont été, chacune, identifiées seulement une fois (1) : lit uniquement pour le plaisir en anglais (1 u.s./0,14 %), exprime que lire en français c'est comme faire un devoir (1 u.s./0,14 %), et enfin, une participante a mentionné qu'elle connaissait les noms des genres littéraires uniquement en anglais (1 u.s./0,14 %).

L'analyse des résultats issus des entretiens révèle que la fréquence de lecture pour le plaisir en français est relativement faible. Les unités de sens indiquant l'absence du désir de lire pour le plaisir en français sont plus nombreuses que celles qui démontrent un désir de lire pour le plaisir en français. Lorsque les participants affirmaient lire pour le plaisir en français, leurs motivations semblaient principalement d'ordre pragmatique. Autrement dit, bien qu'ils attestent lire pour le plaisir en français, cette habitude ne découle pas d'une motivation intrinsèque, mais plutôt superficielle et extrinsèque. Plusieurs des participants ont dit qu'ils lisent pour le plaisir en français par nécessité, par obligation en classe, pour enrichir leur vocabulaire ou pour obtenir une meilleure note. La façon dont ils décrivaient leur habitude ne semblait donc pas découler d'un désir profond de vouloir lire en français. Ceci ressemble aux données publiées par PISA (OCDE, 2021) lorsque 49 % des élèves avaient indiqué être d'accord ou fortement d'accord avec l'énoncé *je lis seulement si je dois lire*. Tel que souligné par Giasson (2011) et Capina et Bryan (2017), ce genre de motivation, c'est-à-dire la motivation extrinsèque, n'est pas souhaitable ni durable, car elle n'entraîne pas les élèves à *vouloir* lire pour le plaisir. En observant la figure 5 (Désir de lire pour le plaisir en français), nous pouvons constater qu'il y a seulement 5 unités de sens qui démontrent un désir profond de vouloir lire pour le plaisir (3 u.s. pour les participants qui

déclarent aimer lire pour le plaisir en français et 2 u.s. pour les participants qui lisent beaucoup pour le plaisir en français).

En outre, comme Bournot-Trites et Sénor (2003) et Cormier (2010) le constatent, il est commun pour les élèves vivant la dualité linguistique de choisir de lire en anglais plutôt qu'en français. L'analyse a justement dévoilé cette attraction puissante envers la langue anglaise, car plusieurs participants ont affirmé qu'ils lisent plus souvent en anglais qu'en français, lisent présentement pour le plaisir en anglais ou ne lisent pas souvent pour le plaisir en français. D'ailleurs, un participant a même déclaré qu'il lit uniquement pour le plaisir en anglais.

Sachant qu'il existe, dans le cadre de cette recherche, un faible désir de lire pour le plaisir en français, il est important que les enseignants sondent leurs élèves afin de bien connaître le profil de leur classe en ce qui concerne particulièrement leurs habitudes de lecture en français. Les élèves ne lisent pas tous pour les mêmes raisons; il est donc essentiel de bien les connaître en tant que lecteurs pour comprendre leur motivation en lecture (Wilkinson et al., 2020). En posant quelques questions [par exemple, par l'entremise d'un questionnaire (Atwell et Atwell-Merkel, 2017)], en lisant avec leurs élèves et même en les observant lors des temps de lecture (Giasson, 2011). Les enseignants pourraient prendre en note ceux qui démontrent un désir de lire pour le plaisir en français et aussi ceux qui démontrent, au contraire, une absence du désir de lire pour le plaisir en français. Cette étape franchie, l'enseignant peut planifier en conséquence tout en organisant des activités de lecture en français engageantes basées sur la motivation intrinsèque (Giasson, 2011).

4.1.3. Désir ou absence du désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue

En plus des unités de sens qui reflétaient un désir de lire pour le plaisir en français et celles qui reflétaient une absence du désir de lire pour le plaisir en français, certains participants répondaient de façon neutre, c'est-à-dire que leurs témoignages décrivaient leurs habitudes de lecture en général, peu importe la langue. La chercheuse a repéré 25 unités de sens (3,38 %) qui démontraient un désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue, et 16 unités de sens (2,16 %) qui représentaient une absence du désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue.

4.1.3.1. Désir de lire pour le plaisir peu importe la langue.

Tout d'abord, 12 unités de sens (soit 1,62 % du discours total) ont été identifiées lorsque les participants exprimaient qu'ils aimaient lire pour plaisir ou qu'ils lisaient beaucoup pour le plaisir en général. Un participant nous décrit ses habitudes comme ceci :

Je lis tout. Il fut une époque là je lisais spécialement un genre, mais à un moment donné tu lis tellement des livres que il y a plus vraiment de genres que t'as pas déjà lu comme... Tu as lu tous les livres de fantaisie que t'aimais donc tu te tournes vers d'autres genres, je commence juste à lire tout tout tout tout » (Xavier, ligne 23)

D'autres participants déclarent qu'ils ne lisent pas dans une langue plus qu'une autre, c'est-à-dire qu'ils lisent autant en français qu'en anglais (11 u.s./1,48 %). Louis (ligne 5) s'exprime à ce sujet :

Moi je lis beaucoup. Je va à travers des vagues. Des fois, je lis beaucoup en anglais. Des fois, je lis en français. C'est beaucoup de quelle série que je lis. Et.. mais je lis beaucoup. Je dirais peut-être je lis minimum 30 minutes par jour je dirais que ça soit en anglais ou en français... maintenant je lis plus en anglais.

En outre, une participante a remarqué qu'elle n'aimait pas lire quand elle était plus jeune, mais que récemment elle a commencé à apprécier la lecture (1 u.s./0,14 %). Finalement, un participant (1 u.s./0,14 %) mentionne qu'il n'est pas nécessairement attiré envers la langue des livres, mais plutôt accroché par le titre des livres (c'est-à-dire le contenu versus la langue).

4.1.3.2. Absence du désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue.

Lors de l'analyse, certains participants ont partagé qu'ils ne lisaient pas ou n'aimaient pas la lecture pour le plaisir (8 u.s./1,08%). Une participante décrit cette habitude : « mais je lis pas souvent à cause je sais pas... je juste aime pas vraiment lire » (Francine, ligne 11). Ou encore, quelques participants ont partagé qu'ils lisent moins pour le plaisir récemment (6 u.s./0,81 %). C'est-à-dire que selon eux, ils lisaient davantage avant la 8^e année ou plus tôt au courant de

l'année scolaire. Pierre (ligne 11) s'explique « Avant je lisais beaucoup plus, puis j'aime lire, mais j'ai beaucoup d'autres projets et puis j'ai plus vraiment le temps de lire autant qu'avant so... » Pour conclure, quelques participants ont avoué qu'ils n'avaient aucun livre préféré (2 u.s./0,27 %).

Les résultats en ce qui concerne le *désir ou l'absence du désir de lire pour le plaisir, peu importe la langue*, dévoilent qu'il y a plus de participants qui démontraient un désir de lire pour le plaisir (peu importe la langue) comparativement à ceux qui témoignaient d'une absence du désir de lire pour le plaisir (peu importe la langue). Les témoignages qui décrivaient le désir de lire pour le plaisir découlaient, selon la chercheuse, d'une motivation intrinsèque. Les participants utilisaient des mots comme *je lis tout, lis tellement de livres, lire tout tout tout tout et je lis beaucoup*. Leurs propos n'évoquaient aucune obligation et ainsi leur désir de lire était évident. Les unités de sens liées à l'absence de lire pour le plaisir (toujours et peu importe la langue) mettaient en évidence un changement d'habitude récent, un manque d'intérêt ou un manque de temps pour la lecture pour le plaisir. Ces constats s'avèrent pertinents pour les enseignants du niveau intermédiaire, puisque, selon Wilkinson et al. (2020), la lecture y est moins encouragée à ce niveau (et au secondaire), comparativement au primaire. Il est donc important que les enseignants songent à l'importance qu'ils accordent à la lecture pour le plaisir dans leur salle de classe. Dans cette optique, les enseignants peuvent incorporer davantage des périodes de lecture pour le plaisir à leur emploi du temps, car, selon Guthrie (2004), les élèves ont besoin de 200 % à 500 % de plus de temps accordé à la lecture. Par ailleurs, les enseignants pourraient organiser des cercles de lecture afin d'incorporer davantage la lecture et les partages autour de la lecture (Jolicoeur et Cormier, 2011).

4.2. Accessibilité, quantité et qualité des livres de lecture et livres préférés en milieu minoritaire (111 u.s./15 %)

Lors des entretiens, la chercheuse a demandé aux participants où ils trouvaient leurs livres de lecture. Cette section présente, dans un premier temps, où ils trouvent leurs livres de lecture en général, c'est-à-dire peu importe la langue, et ensuite, plus précisément où ils trouvent leurs livres de lecture en français.

4.2.1. Accessibilité des livres de lecture

La figure 7, ci-dessous, représente tous les endroits où les participants trouvent leurs livres de lecture : la bibliothèque de l'école (située dans l'école), à la maison (alors, provenant de leur collection personnelle), la bibliothèque publique (le Manitoba compte environ 125 bibliothèques publiques répandues dans diverses régions), en ligne (soit des fichiers PDF trouvés sur l'Internet, soit via Bibliothèque des Amériques ou Libby avec la ville de Winnipeg) et dernièrement, sur une liseuse électronique telle que *Kindle (Amazon)* et *Kobo (Rakuten)*.

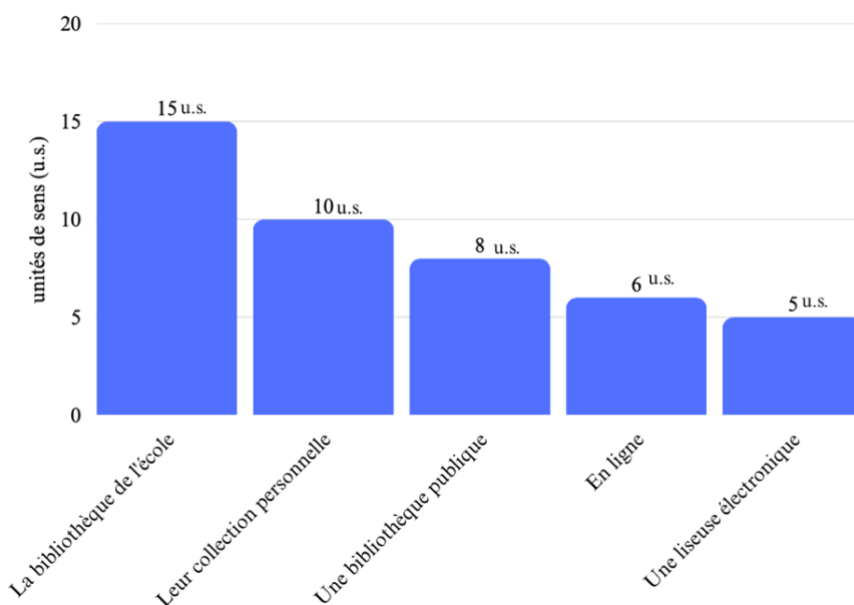


Figure 7. Endroits où les participants trouvent leurs livres de lecture

La bibliothèque scolaire est l'endroit mentionné le plus souvent (15 u.s., soit 2,02 % de la proportion du discours). Chaque école participante avait bel et bien une bibliothèque directement située à l'intérieur de l'école et les classes avaient un temps de bibliothèque hebdomadaire à l'horaire. Par exemple, Emma (ligne 134) explique :

Les livres à l'école... je trouve comme les seuls livres en français sont comme peut-être dans les classes ou mostly comme à la bibliothèque ici [bibliothèque d'école], mais, dans notre classe notre enseignant a une bibliothèque anglaise parce que on a toute cette bibliothèque ici [d'école] en français so comme si je veux un livre en français je peux juste le prendre d'ici [bibliothèque d'école].

Les participants ont aussi mentionné (10 u.s./1,35 %) qu'ils ont des livres à la maison, soit qu'ils en achètent, soit qu'ils en reçoivent en cadeau. Ceux-ci font donc partie de leur collection personnelle. Les magasins nommés comme leurs principaux endroits d'achats étaient *Indigo* et *Amazon*. « J'ai plusieurs livres à la maison... yeah comme je vais à Indigo des fois pour acheter des livres » (Lina, ligne 83).

Les bibliothèques publiques (8 u.s./1,08 %) ont aussi été mentionnées en tant que source de livres. Les participants ont indiqué qu'ils y vont soit avec leurs parents soit avec leurs frères ou sœurs. Certains y vont une fois par mois et d'autres quelques fois par année. Une des participantes précise que la bibliothèque publique de son quartier/village est l'endroit principal où elle trouve ses livres de lectures. Janelle explique : « Je vais aussi à la bibliothèque proche de ma maison... [nom de la bibliothèque publique] ça c'est assez principalement où je trouve tous mes livres.»

Six participants ont dit qu'ils trouvaient leurs livres *en ligne* (6 u.s./0,81 %). Deux d'entre eux expliquaient qu'ils utilisaient l'Internet pour faire des recherches avant d'aller sortir des livres à la bibliothèque ou d'acheter des livres au magasin (par exemple, une participante mentionne utiliser *Good Reads* pour se trouver des titres de livres en anglais). Deux participants trouvent simplement des livres à lire sur l'Internet (par exemple en téléchargeant un fichier PDF) et un participant indique emprunter et lire des livres en ligne avec l'application *Libby* (via la ville de Winnipeg). Enfin, les liseuses électroniques telles qu'un *Kindle* (Amazon) et un *Kobo* (Rakuten) ont été mentionnées à 5 reprises (5 u.s./0,68 %).

En plus de décrire les endroits où ils trouvent leurs livres de lecture, les participants de l'étude commentaient la quantité et la qualité des livres à leur disposition. Quelques participants soulignent, que selon eux, il n'y a pas assez de livres (en français ni en anglais) dans leur salle de classe, à la bibliothèque de l'école et/ou à la maison : c'est-à-dire que selon eux, il y a une lacune au niveau de la quantité des livres à leur disposition en général. Quelques-uns de ces participants ont expliqué leur raisonnement. Selon eux, puisqu'ils sont en 8^e année, il n'y a pas énormément de nouveaux livres à leur disposition. Ils fréquentent leur bibliothèque d'école une fois par semaine depuis plus de 9 ans et que maintenant qu'ils sont en 8^e, peu de livres les intéressent (6 u.s./0,81 %). Charlotte et Emma nous éclairent : « Je pense pas qu'on a une grande variété de livres... Depuis qu'on était petite c'est toujours les mêmes livres... » (Charlotte, ligne 68) et « je trouve que comme les livres... comme on est... ça fait 9 ans bein... ça fait 9 ans que moi je suis

ici so j'ai déjà lu presque toutes les livres ici. Alors, comme c'est juste comme un peu plus... c'est plus comme ennuyant maintenant » (Emma, ligne 170). En outre, il y a eu 3 mentions (3 u.s./0,4 %) que selon eux, il y a un équilibre entre le montant de livres en français et en anglais dans les bibliothèques (en classe, d'école et publiques). Enfin, un participant a mentionné qu'il y avait une meilleure sélection de livres (en français et en anglais) à la bibliothèque publique qu'à celle de l'école (1 u.s./0,14 %).

4.2.2. Quantité et qualité des livres de lecture en français en milieu minoritaire francophone

En plus des énoncés par rapport à l'accès aux livres en général, les participants ont commenté la quantité et la qualité des livres en français à leur disposition en milieu minoritaire. Certains de ces énoncés sont considérés plutôt positifs (22 u.s./2,97 %) et d'autres plutôt négatifs (35 u.s./4,73 %).

4.2.2.1. Énoncés plutôt positifs quant aux livres de lecture en français en milieu minoritaire francophone. Lorsque les participants parlaient positivement des livres de lecture en français à leur disposition, quelques-uns ont mentionné qu'ils avaient des livres en français à la maison (7 u.s./0,95 %) et que certains étaient plus attirés envers les livres en français dans une bibliothèque (5 u.s./0,68 %). Par exemple, Louis (ligne 40) explique : « Normalement quand j'y va [à la bibliothèque] je va toujours à l'arrière au français. » Ainsi, deux participantes ont rapporté qu'elles empruntaient des livres en français de leur bibliothèque publique (2 u.s./0,27 %) et, en fait, un participant a indiqué que dû au nombre limité de livres en français à sa bibliothèque publique, il avait déjà fait un prêt en bibliothèque de livres en français afin que le livre puisse être transféré à sa bibliothèque (1 u.s./ 0,14 %). De plus, comme énoncé positif par rapport à l'accès, la quantité et la qualité des livres en français, un participant évoque qu'il y a une bonne sélection de livres en français à sa bibliothèque de son quartier/village (1 u.s./ 0,14 %) et une participante a mentionné qu'elle regardait parfois brièvement la section de livres en français à la librairie *Indigo* (1 u.s./ 0,14 %).

Même si les participants n'ont pas mentionné qu'ils trouvaient leurs livres de lecture dans leur bibliothèque de classe, certains ont fait des commentaires par rapport à la quantité et la qualité des livres en français. Ceux qui parlaient des livres en classe ont dit qu'il y avait, selon eux, surtout des livres en français dans leur salle de classe (2 u.s./0,27 %) et qu'il y avait une

bonne sélection de livres en français en classe (2 u.s./0,27 %). Une participante a aussi précisé que selon elle, il n'y avait pas beaucoup de livres en anglais dans sa classe (1 u.s./0,14 %).

4.2.2.2. Énoncés plutôt négatifs quant aux livres de lecture en français en milieu minoritaire. D'autre part, plusieurs énoncés ont été considérés plutôt négatifs (35 u.s./4,73 %) vis-à-vis de l'accessibilité, la quantité et la qualité des livres en français en milieu minoritaire. Selon les participants de cette étude, les livres en français ne sont pas à leur goût (16 u.s./2,16 %), les livres écrits en anglais sont meilleurs (9 u.s./1,21 %) et les livres en français ne sont pas assez nombreux (6 u.s./0,81 %).

Dans un premier temps, les participants ont exprimé qu'ils trouvent qu'il y a un manque de livres à leur goût en français (16 u.s./2,16 %). Que ce soit dans la bibliothèque de classe, celle de l'école, la bibliothèque publique ou dans leur collection personnelle, ils ont de la difficulté à trouver des livres en français qui les intéressent. Ces unités de sens sont uniques parce qu'en effet, ils ne constatent pas qu'il n'y a pas assez de livres à leur disposition, mais que ceux mis à leur disposition ne les intéressent pas. Par exemple, certains participants ont constaté que les livres de lecture en français à leur disposition ne sont simplement pas intéressants. Raymond (ligne 89) commente :

En français, comme les livres, je regarde, mais il a comme pas beaucoup que je trouve ici [bibliothèque d'école] qui sont comme *oh ça ça regarde vraiment bon* you know? Et comme je lis en arrière et comme peut-être ça peut être bon, mais comme je suis pas vraiment engagé dans ça.

D'autres ont précisé qu'ils ne trouvent pas le genre littéraire qu'ils aiment en français. Sophie (ligne 35) énonce les propos suivants :

Et c'est difficile à trouver les livres que j'aime en français. Parce que normalement j'aime comme les mystères, les horror et tout... Et ça c'est très difficile en français pour trouver qui n'est pas comme traduit d'anglais ou bien du France... comme ce français fait aucune de sens avec moi.

La troisième et dernière raison pour laquelle les participants semblent avoir de la difficulté à trouver des livres à leur goût en français, s'explique par le fait que les livres en classe et à la bibliothèque d'école sont, selon eux, plutôt axés pour un lectorat plus jeune qu'eux. Lina (ligne 2) :

Je juste vient de penser que comme les livres en français souvent, ils sont d'un niveau comme plus basse que les livres en anglais que je lis. Alors ça aussi peut-être... comme pas tous les livres en français, mais souvent les livres comme qu'on lit en classe ou dans la bibliothèque, je les trouve à un niveau plus basse de ce que je lis en plus en anglais.

Dans un deuxième temps, huit (8) participants ont exprimé qu'ils préféraient les livres en anglais que ceux en français (9 u.s./1,21 %). Comme Charlotte le dit « C'est plutôt en anglais qui a des meilleurs livres » (ligne 74). Dans la même ordre d'idées, Claire lit plutôt en anglais dû au fait qu'elle ne trouve simplement pas de bons livres en français « je lis beaucoup en anglais parce que j'aime beaucoup lire, mais c'est plus en anglais que le français parce que je trouve jamais des bonnes livres en français » (ligne 11).

En plus de trouver les livres moins intéressants en français, cinq (5) participants expliquent leur point de vue par rapport au manque de livres en français en général disponibles dans le marché (6 u.s./0,81 %). D'après une participante, il n'y a pas une grande sélection de livres en français au magasin *Indigo* et d'après un autre participant, il y a une très petite sélection de livres en français sur sa liseuse électronique (Kindle) : « Maintenant je lis plus des romans et je les sors plus sur mon Kindle si je peux, mais il y a beaucoup moins de livres en français dessus » (Louis, ligne 26). De plus, Emma (ligne 182) constate ci-dessous qu'elle remarque une plus grande présence de livres en anglais dans son environnement :

...c'est comme je trouve plus en anglais parce que je vois beaucoup de livres en anglais comme presque partout, mais comme l'endroit où je peux vraiment trouver les livres en français c'est comme à l'école ou comme à Saint-Boniface [un quartier francophone à Winnipeg]. ...Comme je trouve plus de livres en anglais comme si je va à *Indigo* je trouve plus de livres en anglais qui sont comme à propos de l'aventure et tout ça, mais

comme en français je trouve pas vraiment et d'habitude je commande des livres comme les acheter tout ça so...

Enfin, les unités de sens suivantes sont intéressantes, car elles se réfèrent à des facteurs qui peuvent influencer l'accessibilité aux livres en français. Par exemple, quatre (4) participants ont expliqué qu'il y a beaucoup de livres en anglais dans leur bibliothèque de classe (4 u.s./0,54 %) et deux (2) participantes ont dit que lorsqu'elles fréquentent une librairie, elles décident de ne pas bouquiner dans la section en français (2 u.s./0,27 %). Finalement, un participant a expliqué que le choix de langue dépend surtout de la disponibilité des livres (1 u.s./0,14 %). Alors, si un certain livre n'est pas disponible en français, il le lira donc dans une autre langue.

Enfin, l'analyse de cette thématique révèle que l'accès aux ouvrages en français en contexte minoritaire s'avère restreint. À l'instar des observations de Roy (1996), les propos des participants indiquent que les ouvrages en français à leur disposition ne suscitent pas leur intérêt, soit parce qu'ils ne sont pas attrayants ni intéressants, soit parce qu'ils ne sont pas représentatifs des genres littéraires qu'ils apprécient. Les participants de cette étude, tout comme ceux étudiés par Roy (1996), manifestent une volonté à lire davantage en français, mais l'accessibilité à des œuvres à leur goût demeure un obstacle majeur.

Pour les participants de cette étude, la bibliothèque scolaire constitue le lieu le plus fréquenté pour se procurer des livres en français et en anglais. Toutefois, comme l'indiquent certains participants, les livres sur les étagères et la rareté des nouveautés sont comme de l'eau stagnante. Étant donné que la bibliothèque scolaire constitue une source première pour se trouver des livres, les établissements, les enseignants et les bibliothécaires doivent, de manière impérative, se soucier davantage de l'offre des livres et mettre l'accent sur les nouveautés au niveau intermédiaire. Comme le mentionne DeRoy-Ringuette (2020) et Giasson (2011), il est crucial de s'assurer de mettre à la portée des élèves un large éventail dans le choix de livres pour tous les goûts.

Une collaboration plus étroite entre les enseignants et les bibliothécaires serait une solution possible afin d'appuyer, ensemble, la lecture pour le plaisir chez les élèves. Selon Merga (2019), les bibliothèques scolaires sont des espaces qui peuvent cultiver le goût de la lecture et la découverte de la littérature. Plusieurs différents modèles de collaboration existent, il suffit alors de songer aux objectifs et aux forces des collaborateurs. Les enseignants pourraient, par exemple,

sonder les intérêts des élèves et fournir des exemples de titres à acheter pour la bibliothèque. Les bibliothécaires et les enseignants pourraient aussi collaborer en présentant différents genres littéraires au courant de l'année lors des périodes de bibliothèque. En outre, un sondage soumis aux élèves portant sur ce qu'ils aiment ou aiment moins au sujet de la bibliothèque serait un autre moyen de cultiver le goût de lire (Merga, 2019).

Les participants ont aussi mentionné que leur collection personnelle représente une autre source importante de livres de lecture. Néanmoins, le milieu géographique est un facteur important à considérer en ce qui concerne l'accessibilité aux boutiques de livres, car on observe que les participants qui achètent des livres sont majoritairement des participants qui demeurent en zone urbaine. La proximité aux boutiques de livres pourrait donc être un facteur à prendre en compte lorsque les enseignants réfléchissent à l'accessibilité aux livres pour leurs élèves. Pour les écoles éloignées, afin d'augmenter l'accessibilité des livres à l'école (puisque l'accès aux ressources à domicile est hors de contrôle), elles pourraient organiser des boîtes de livres de rotation. C'est-à-dire, un petit groupe d'enseignants pourrait faire demande pour des fonds auprès de la direction d'école, de la division scolaire ou par l'entremise d'une bourse et acheter une centaine de livres. Ces livres pourraient ensuite être placés dans des petits bacs et distribués dans les classes. Au début de chaque mois, les enseignants pourraient s'échanger les livres afin d'avoir des nouveautés fréquemment (c'est-à-dire faire une rotation). Dans le cas échéant où des fonds ne seraient pas disponibles, les enseignants pourraient aussi sortir, mensuellement, une grande quantité de livres de la bibliothèque afin d'améliorer l'accessibilité et d'enrichir leur bibliothèque de classe.

De plus, il est étonnant de remarquer un nombre limité d'unités de sens qui indiquent que les participants de cette étude achètent leurs livres en ligne ou lisent des livres numériques. Étant donné que nous sommes dans l'ère du numérique et que plusieurs sites tels que *Les libraires*, *Archambault*, *Renaud-Bray* ou *Indigo* vendent des livres numériques et les livrent à domicile, ce taux d'unités de sens faible est surprenant. Selon Rousseau (2024), l'aspect de matérialité pourrait expliquer ce phénomène; les élèves préfèrent-ils peut-être avoir un *vrai* livre en papier entre les mains ? En effet, le « numérique est un support pratique, une nouvelle expérience, qui ne supplante pas le support classique qu'est le support imprimé » (Rousseau, 2024, p.92). Par ailleurs, il est intéressant de constater que les élèves qui lisent des livres numériques sont déjà eux-mêmes de grands lecteurs, ceci pouvant expliquer cela.

L'absence de certaines données semble également pertinente à souligner. Par exemple, aucun participant a mentionné qu'il trouvait ses livres de lecture en classe. Tel que Diller (2011) l'affirme, les bibliothèques de classe augmentent l'accessibilité immédiate et peut devenir un lieu de première instance pour les élèves. Les adolescents de nos jours sont habitués aux informations et aux expériences immédiatisées à cause des téléphones intelligents et des réseaux sociaux, alors si les ouvrages ne sont pas disponibles instantanément, susciter leur intérêt est plus difficile. D'autant plus, aucun participant a mentionné que leurs enseignants mettaient en vedette de nouveaux livres en classe ou que ceux-ci prenaient le temps de présenter des nouveaux ouvrages. Cette pratique, selon Diller (2011) est une porte d'entrée idéale pour cultiver le désir de lire pour le plaisir. Il est donc aussi important que les écoles se penchent sur les questions suivantes : les salles de classe ont-elles, en effet, une bibliothèque, variée et conçue de façon à promouvoir la lecture ? Les enseignants présentent-ils des œuvres régulièrement pour susciter l'intérêt des élèves ?

Pour être en mesure de choisir et de faire connaître des livres en français qui répondent spécifiquement aux intérêts des élèves, les enseignants (et dans certains cas, en collaboration avec les bibliothécaires) doivent connaître et s'intéresser à la littérature jeunesse francophone (Cormier, 2010; Jolicoeur et Cormier, 2011). Il existe de plus en plus d'organisations qui connaissent et promeuvent la littérature jeunesse qui sont très bien placées pour recommander des séries, des collections et des ouvrages pour tout âge. Les enseignants pourraient utiliser les ressources suivantes comme point de départ envers la découverte de la littérature jeunesse et pour mieux garnir les bibliothèques de classe et d'école.

Tableau 3. *Ressources pour découvrir la littérature jeunesse*

Ressources	Détails
La Direction des ressources éducatives françaises (DREF)	<ul style="list-style-type: none"> • Ressource incontournable pour les enseignants de langue française au Manitoba • Ressources physiques et numériques
Communication Jeunesse	<ul style="list-style-type: none"> • Site conçu pour les intervenants en milieu scolaire • Site Web de suggestions littéraires et d'activités pédagogiques en lien avec la lecture

Bibliothèque des Amériques	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliothèque numérique gratuite contenant des milliers de livres exclusivement écrits par des auteurs francophones
Sophie lit	<ul style="list-style-type: none"> • Suggestions littéraires (par Sophie Gagnon) pour l'intermédiaire et le secondaire • Description des livres et l'avis de Sophie • Description du public cible, du genre, du nombre de pages et du niveau de difficulté • Excellentes <i>Cartes de métro</i> de suggestions littéraires pour guider dans le choix
Pouce carré – Solutions littéraires sur mesure	<ul style="list-style-type: none"> • Compagnie qui appuie, entre autres, les enseignants avec des solutions littéraires • Ressource utile pour initier des projets de lecture • Visite les classes et présente des livres aux élèves
Collection Coup de poing	<ul style="list-style-type: none"> • Suggestions d'albums traitant de sujets délicats (comme la pauvreté, l'intimidation, la sexualité, etc.) • Albums qui doivent être enseignés en contexte • Chaque livre contient une fiche pédagogique (proposant des pistes d'animation et de réflexion)
Constellations	<ul style="list-style-type: none"> • Site conçu pour les intervenants en milieu scolaire • Description des livres, thèmes abordés, pistes d'exploration, du public cible, etc.

4.2.3. Titres de livres préférés

Lors des entretiens, les participants ont été invité à parler de leurs livres préférés. Même si aucune question se portait spécifiquement sur les genres littéraires, plusieurs participants ont mentionné leurs préférences. La chercheure présentera donc les titres des livres en français, les titres des livres en anglais ainsi que les genres littéraires nommés par les participants.

4.2.3.1 Titres de livres en français préférés. Pour être en mesure de décrire leurs habitudes de lecture, les participants ont souvent nommé des livres qu'ils lisaient en français. La chercheuse a classé les titres des livres selon des catégories précises : livres en français (traductions de l'anglais), livres en français (écrits par des auteurs francophones), romans de classe étudiés, livres en français lus et aimés lors d'une année précédente et finalement, un participant a cité les titres d'un auteur que son père lui a lu quand il était plus jeune.

4.2.3.1.1. Livres en français, traduits de l'anglais, lus en 8e année. Les participants ont nommé 19 différents livres en français, traduits de l'anglais, qu'ils ont lus lorsqu'ils fréquentaient la 8e année :

- *Amulet* (Kazu Kibuishi)
- *Anima* (Natsumi Mukai)
- *Dragon Ball* (Akira Toriyama)
- *Eragon* (Christopher Paolini) : nommé à 2 reprises
- *Gone* (Michael Grant)
- *Hunger Games* (Suzanne Collins)
- *Journal d'un dégonflé* (Jeff Kinney)
- *L'apprenti d'Araluen* (John Flanagan)
- *L'apprenti Épouvanteur* (Joseph Delaney)
- *Le Club des Baby-sitters* (Ann M. Martin)
- *L'école Saint-Macabre* (Jack Chabert et Sam Ricks)
- *Le Labyrinthe* (James Dashner)
- *Les aventures de Blake et Mortimer* (Edgar P. Jacobs)
- *Les méchants* (Aaron Blabey)
- *Lieux hantés – Histoires véridiques d'ici* (Joel A. Sutherland)
- *L'Odyssée* (Homer)
- *Nous sommes tous faits de molécules* (Susin Nielson)
- *Réfugiés* (Alan Gratz) : nommé à 2 reprises
- *Sisters* (Raina Telgemeier)

4.2.3.1.2. Livres écrits en français à l'origine lus en 8e année. Les participants ont nommé 7 livres écrits en français à l'origine qu'ils ont lus lorsqu'ils fréquentaient la 8e année :

- *L'après* (Émilie Ouellette)
- *La saison de basket de Fred* (Roger Poupart)
- *Le journal de Dylane* (Marilou Addison)
- *Les aventures de Tintin* (Hergé)
- *Les chevaliers d'Émeraude* (Anne Robillard)
- *Les débrouillards* (Bayard)
- *Zarya* (J.P. Goyette)

4.2.3.1.3. Romans de classe en français lus. Les participants ont nommé 2 différents romans qu'ils ont lus lorsqu'ils étaient en 8e année :

- *Rouge Poison* (Michele Marineau) : nommé à 9 reprises
- *Frappée par la foudre* (Deb Loughead)

4.2.3.1.4 Livres en français lus et aimés auparavant. Les participants ont nommé 5 livres en français qu'ils ont lus et aimés lors d'une année scolaire précédente :

- *Amos Daragon* (Bryan Perro) : lu en 2e
- *Les Schtroumpfs* (Peyo) : lu en 3e
- *Harry Potter* (J.K. Rowling) : lu en 5e
- *La série Royaume de feu* (Tui Sutherland) : lu en 5e et 6e
- *Les filles de Samourai* (Etsu Inagaki) : lu en 7e

4.2.3.1.5 Livres lus à l'enfant par un parent. Un participant a nommé 2 livres que son père lui a lus en français :

- *Le tour du monde en quatre-vingts jours* (Jules Verne)
- *Voyage au centre de la Terre* (Jules Verne)

4.2.3.2. Titres de livres en anglais préférés.

Les participants ont également fait mention des livres en anglais qu'ils étaient en train de lire. La chercheuse a séparé les titres selon des catégories précises : livres en anglais, livres en anglais lus et aimés lors d'une année précédente et finalement, des livres en anglais qu'un parent a lus lui-même pour le plaisir.

4.2.3.2.1. Livres en anglais lus en 8e année. Les participants ont nommé 24 différents livres en anglais qu'ils ont lus lorsqu'ils étaient en 8e année :

- *Babysitter's Club* (Ann M. Martin)
- *Borders* (Thomas King)
- *Forbidden* (Tabitha Suzuma)
- *Harry Potter* (J.K. Rowling) : nommé à 2 reprises
- *Hatchet* (Gary Paulsen) : nommé à 2 reprises
- *Haunted Canada* (Pat Hancock)
- *Heros of Olympus* (Rick Riordan)
- *Hunger Games* (Suzanne Collins) : nommé à 2 reprises
- *Lord of the Rings* (J.R.R. Tolkien)
- *Royal Heirs Academy* (Lindsey Duga)
- *Paralyzed* (Jeff Rud)
- *Percy Jackson and the Olympians* « tous les livres de Percy Jackson » (Rick Riordan) : nommés à 2 reprises
- *Stolen* (Ann-Helén Laestadius)
- *The Bad Guys* (Aaron Blabey)
- *The Giver* (Lois Lowry)
- *The Housemaid* (Freida Mcfadden)
- *The Last of Us* (Faith Erin Hicks)
- *The Outsiders* (S.E. Hinton)
- *The Silent Patient* (Alex Michaelides)
- *The Summer I turned Pretty* (Jenny Han)
- *The Tiger : A True Story of Vengeance and Survival* (John Vaillant)

- *When Stars are Scattered* (Victoria Jamieson et Omar Mohamed)
- *Woods Runner* (Gary Paulsen)
- « *Tous les livres de l'auteur Gary Paulsen* »

4.2.3.2.2. Livres en anglais lus et aimés auparavant. Les participants ont nommé 3 livres en anglais qu'ils ont lus ou aimés lors d'une année scolaire précédente :

- *Dogman* (Dav Pilkey) : lu/aimé cette série en 4e
- *Goosebumps* (R.L. Stine) : aimé cette série *avant*
- *Peter and the Talking Shoes* (Kate Banks) : lu en 5e ou 6e

4.2.3.2.3. Livres en anglais lus par un parent pour le plaisir. Les participants ont nommé deux (2) livres qu'un parent a lus pour le plaisir en anglais :

- *Moby-Dick* (Herman Melville)
- *Adventures of Huckleberry Finn* (Mark Twain)

En recensant les titres préférés cités par les participants, la majorité de ces livres en français sont, en fait, traduits de l'anglais. Il n'y a que sept (7) titres en français écrits en français à l'origine. Ceci est à prendre en compte, car la qualité des traductions n'est pas toujours égale. Bien que certaines traductions soient de qualité, et même si la traduction s'avère parfois pertinente pour faciliter l'ouverture à d'autres cultures (Poulin, 2003), les ouvrages traduits de l'anglais semblent présenter des différences liées au vocabulaire, aux expressions propres à cette langue et aux référents culturels. C'est la raison pour laquelle, il demeure essentiel d'exposer les élèves à des œuvres écrites en français par des auteurs francophones. Par ailleurs, et ceci est particulièrement intéressant, l'analyse des livres en anglais que les participants ont appréciés, révèle un contenu faisant appel à une certaine maturité en ce qui concerne le sujet traité. Citons par exemple des livres comme *The Silent Patient* (Alex Michaelides) et *The Housemaid* (Freida Mcfadden). En effet, ces ouvrages explorent des thèmes qui s'adressent davantage à un lectorat plutôt mature tels que : la dépendance, les troubles de santé mentale, les traumatismes familiaux, la violence domestique, la manipulation psychologique et bien plus encore. De fait, une participante a souligné l'importance de cette notion de maturité dans les livres en expliquant que les livres en français font appel à un niveau de maturité inférieur à celui des ouvrages qu'elle lit

en anglais. C'est justement pour cette raison qu'elle s'intéresse moins à la littérature en français et pour rappel, il est impossible de motiver des élèves à lire si les livres mis à leur disposition ne les intéressent pas (Kozak et Recchia, 2018).

4.2.4. Genres littéraires préférés

Lors des entretiens, certains participants ont aussi mentionné leurs genres littéraires préférés. Les livres de mystères sont les plus populaires, car ce genre a été mentionné à 4 reprises. Les livres d'horreur ou épeurant ont été mentionnés à 3 reprises et les livres d'action, d'aventures et les romans de fantaisie ont chacun reçu 2 mentions chaque. De plus, les genres suivants ont *chacun* reçu 1 mention : revues scientifiques, « dystopiens » (romans dystopiques), « comédies » (livres comiques), romance (romans d'amour), livres genre postapocalyptique, mangas, bandes dessinées, science-fiction, « murder mysteries » (sous-catégorie des romans policiers), « psychological stuff » (polars psychologiques), livres au sujet des guerres, livres qui ont de la magie, textes informatifs au sujet de la nature et des animaux et livres de fiction au sujet des sports (football, hockey, baseball). Le tableau 3 résume la popularité des genres selon les réponses des participants. Les titres des genres sont écrits tels que les participants les ont formulés et les titres en parenthèses sont les noms conventionnels donnés aux genres littéraires.

Tableau 4. *Genres littéraires préférés mentionnés*

Genres littéraires mentionnés (en ordre de popularité)	Nombre de fois que le genre littéraire a été mentionné
Livres de mystères	4 mentions
Livres épeurants/d'horreur	3 mentions
Livres d'action	2 mentions
Livres d'aventures	2 mentions
Romans de fantaisie	2 mentions
Revue scientifique	1 mention
« Dystopians » (romans dystopiques)	1 mention
« Comédies » (livres comiques)	1 mention
« Romance » (romans d'amour)	1 mention

Livres genre postapocalyptique	1 mention
Mangas	1 mention
Bandes dessinées	1 mention
Livres de science-fiction	1 mention
« Murder mysteries » (un genre de romans policiers)	1 mention
« Psychological stuff » (polars psychologiques)	1 mention
« Livres au sujet des guerres »	1 mention
« Livres qui ont de la magie »	1 mention
Livres informatifs au sujet de la nature et des animaux	1 mention
Livres de fiction au sujet des sports (football, hockey, baseball)	1 mention

4.3. Pratiques appréciées et moins appréciées entourant la lecture (51 u.s./6,89 %)

Lorsque les participants décrivaient leurs habitudes de lecture ou lorsqu'ils parlaient des activités dans le cours de français, plusieurs ont décrit leurs préférences au sujet des pratiques employées ou souhaitées en regard de la lecture. Les pratiques appréciées par les participants sont tout d'abord présentées ci-dessous, suivies par celles moins appréciées.

4.3.1. Pratiques appréciées entourant la lecture

La figure 8 ci-dessous correspond aux pratiques appréciées par les participants. En tout, 24 u.s. (3,24 %) ont été codées lorsque les participants décrivaient les routines et les pratiques par rapport à la lecture. Tel qu'indiqué, le roman de classe (6 u.s./0,81%) et le système de récompense en lecture utilisé lors des années précédentes (4 u.s./0,54 %) ont été des pratiques appréciées par quelques participants. D'autres ont exprimé qu'ils aiment lire à leur propre rythme (3 u.s./0,4 %), tandis que d'autres préfèrent choisir leurs lectures (2 u.s./0,27 %) et que certains aiment participer à des cercles littéraires (2 u.s./0,27 %). Par exemple, Sophie déclare :

Well, moi j'adore les cercles littéraires. J'aime quand on travaille en équipe parce qu'avec moi... je ne comprends pas... comme la vocabulaire pour moi en français c'est un peu difficile. Alors, travailler en équipe, je sais que je peux demander des questions souvent, spécialement avec notre livre [le livre qu'elle lit présentement avec son groupe], comme ça nous apprend beaucoup cette livre, parce que le vocabulaire, c'est difficile (Sophie, ligne 241)

Quelques participants (2 u.s./0,27 %) ont aussi démontré une préférence envers les livres physiques, c'est-à-dire en format papier au dépend des livres numériques. Finalement, les préférences suivantes ont été mentionnées chacune, une seule fois (1 u.s./0,14 %) : préférence envers les livres où les personnages sont un peu plus âgés qu'eux (la tranche d'âge 16-17 ans a été suggérée), lire silencieusement, les séries possédant de multiples tomes, lorsqu'une *vraie* personne lit à voix haute (contrairement à un enregistrement) et les lectures plus *individuelles* par opposition à la lecture en commun d'un même livre.

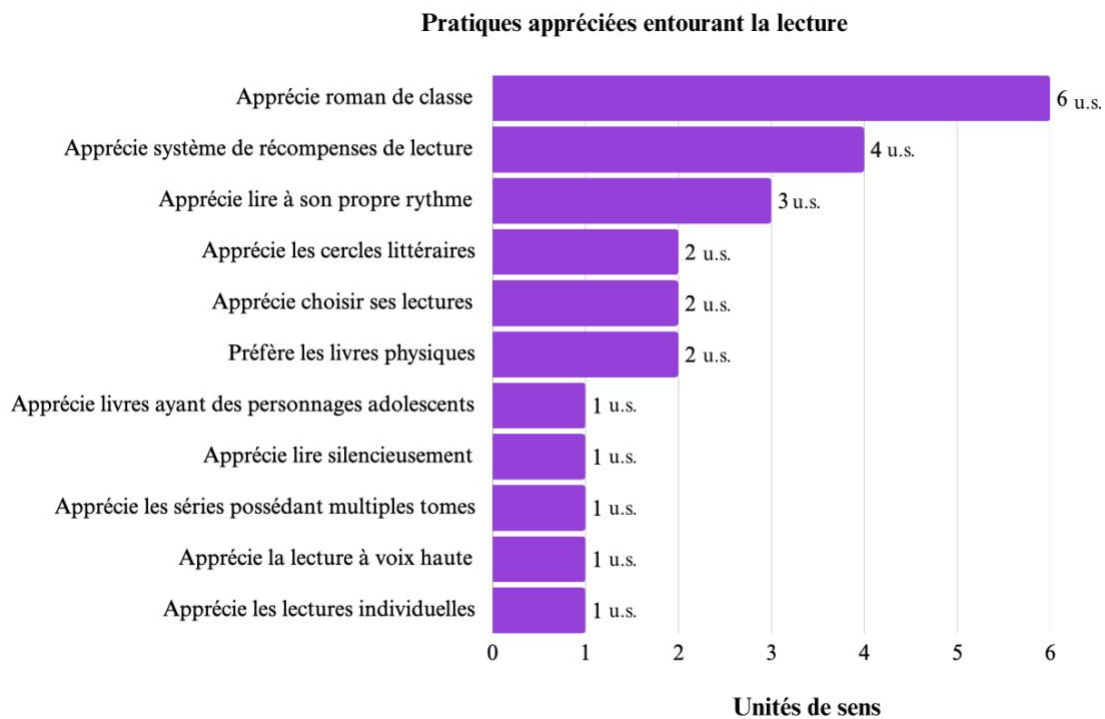


Figure 8. Pratiques appréciées entourant la lecture

4.3.2. *Pratiques moins appréciées entourant la lecture*

Contrairement aux données représentées ci-dessus, et par rapport aux pratiques appréciées par les participants, quelques propos lors des entretiens démontraient un désaccord envers certaines pratiques utilisées en classe (27 u.s./3,65 %). Par exemple, comme démontré à la figure 9, le roman de classe a été beaucoup moins apprécié (18 u.s./2,43 %). Lucien (ligne 282), qui n'apprécie pas le rythme auquel sa classe lit le roman dit : « On lit un livre de quoi... quatre-vingts pages? depuis 6 mois. Quand on n'a... on est peut-être à la moitié, ça j'aime vraiment pas. » Lina (ligne 239), de son côté, n'aime pas le choix même du roman :

On est en train de faire un étude de livre maintenant. Je trouve pas le livre vraiment intéressant. C'est parce que... je crois que c'est parce que comme j'aime plus comme les histoires qui sont au sujet de leur personnage comme j'aime quand le monde et le conflit externe est bon, mais je crois que les raisons que les livres sont comme vraiment attirants, c'est les personnages et comment ils changent pendant l'histoire et juste leurs émotions... mais dans ce livre, c'est vraiment plus au sujet de ce qui arrive autour d'eux et pas les personnages eux-mêmes.

Certains participants ont aussi exprimé qu'ils n'aiment pas qu'on leur demande de lire et de répondre ensuite, par écrit, à une série de questions (5 u.s./0,68 %). Maurice (ligne 348) dit :

Pour cercles littéraires, la seule chose que j'aime pas c'est comme des questions. Je trouve que ça c'est aussi ce qui me fait comme moins intéressé à le lire parce que je sais qu'on va avoir des questions... et personne aime des questions de les livres... Souvent comme il y a beaucoup de questions et ça prend comme 3 classes de juste les questions so...

Quelques participants ont aussi mentionné que parfois, en salle de classe, ils écoutaient à un enregistrement (une voix préenregistrée) d'un roman et que ceci n'était pas à leur goût (2 u.s./0,27 %). Louis (ligne 231) explique sa préférence : « Je déteste quand c'est quelqu'un qui lit comme un audio recording parce que ça sonne horrible. J'aime plus quand quelqu'un lit. » Pour conclure cette section, il est important de mentionner qu'un participant n'apprécie pas quand le

choix de livre est fait pour lui (1 u.s./0,14 %) et une participante n'aime vraiment pas lire à voix haute devant les autres (1 u.s./0,14 %).

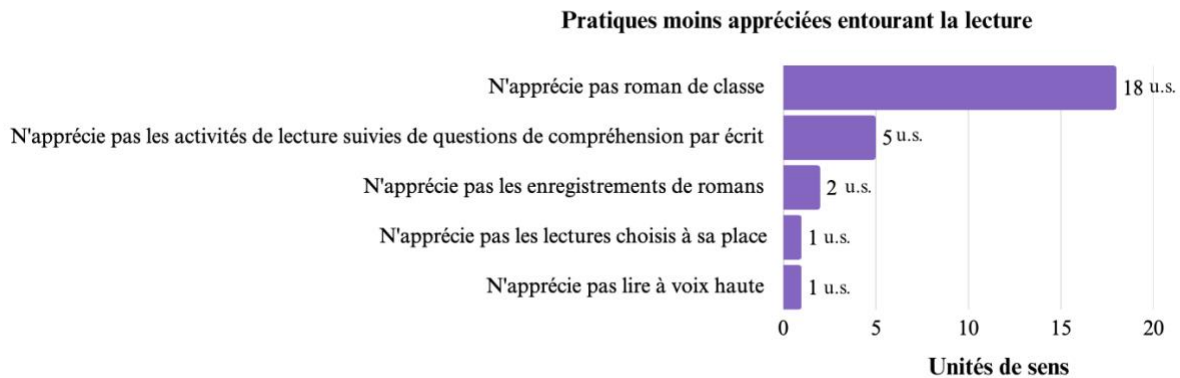


Figure 9. Pratiques moins appréciées entourant la lecture

Le roman de classe était un sujet de grande discussion lors des entretiens. Environ deux tiers (2/3) des participants ont déclaré ne pas apprécier la pratique ni le choix du roman étudié en classe. Il est important d'expliquer les raisons pour lesquelles les participants ont partagé cette opinion. Certains ont commenté la vitesse et le format de lecture en tant que pratiques moins appréciées. Premièrement, en ce qui concerne la vitesse, les participants ont dit que leur classe était en train de lire le même roman depuis plusieurs mois et que ceci nuisait à leur motivation de continuer à lire. Deuxièmement, certains ont mentionné que la *lecture* du roman en classe se faisait par l'intermédiaire d'un enregistrement audio qui rendait l'activité moins agréable. Finalement, d'autres participants ont expliqué leurs sentiments envers les questions de compréhension qui suivent la lecture du roman. Selon les participants, lorsque les enseignants remettent ou annoncent qu'il aura une série de questions de compréhension après un temps de lecture, cette pratique est décourageante et nuit à la motivation de lire. Les participants, tout comme les étudiants dans l'étude de Creel (2015) constatent que les lectures choisies par l'enseignant sont souvent difficiles à apprécier, car elles ne sont pas intéressantes, peu entraînantes, plus difficiles à lire ou moins pertinentes à leur vie. Ceci représente un enjeu complexe, car les goûts en matière de lecture sont très personnels.

À ces commentaires, s'ajoute le fait que les périodes de lecture pour le plaisir en salle de classe n'ont pas souvent été mentionnées. Quelques participants ont répondu qu'ils lisaient quand ils fréquentaient la bibliothèque une fois par semaine, qu'ils participaient à des cercles

littéraires ou qu'ils lisaient un roman de classe. Souvenons-nous qu'une période de 10 ou 15 minutes de lecture par jour pourrait grandement améliorer les compétences des élèves (Block et Mangieri, 2002). Les périodes consacrées à la lecture sont une occasion idéale pour découvrir les intérêts des lecteurs, parler des différents genres littéraires, vérifier la compréhension, enseigner des stratégies de lecture de façon individuelle et bien plus encore. Si les enseignants privilégiaient la lecture et lisaient avec tous leurs élèves une fois par semaine, ils pourraient apprendre ce qui motive chacun d'entre eux et appliquer des stratégies pour augmenter la motivation (Wilkinson et al., 2020).

En somme, il est important que les enseignants proposent des activités de lecture engageantes et qui ont un impact positif sur la lecture (Giasson, 2011; Zare et al., 2023). Ceux qui choisissent d'entreprendre la lecture d'un roman en classe devraient, au préalable, sonder les intérêts des élèves et opter pour une œuvre dont la lecture ne s'étendra pas sur une longue période. Une pratique alternative serait de choisir quatre ou cinq romans et offrir aux élèves la possibilité d'en choisir un parmi ceux-ci. Ou encore, comme le recommande l'étude de Kozak et Recchia (2018), les élèves pourraient tous choisir leurs propres textes selon leurs intérêts. Les périodes de lecture doivent être davantage intégrées à l'horaire, car selon Cullinan (2000) et Kirsch et al. (2000), elles entraînent le lecteur dans un cercle vertueux : plus les élèves lisent, meilleurs lecteurs ils deviennent et plus ils veulent lire. Ces ajustements pourraient augmenter l'intérêt et la motivation, car n'oublions pas que la motivation intrinsèque se développe quand les élèves ont l'occasion d'être autonomes, de se sentir compétents tout en ressentant une connexion à la matière étudiée (Zare et al., 2023).

4.4. Rapport à la langue française (222 u.s./30 %)

Dans le cadre de cette étude, un pourcentage important, soit 30 % des unités de sens, portait sur le rapport à la langue française. La chercheuse a sondé les participants au sujet de leur rapport à la langue parce que les élèves doivent ressentir un attachement à la langue pour vouloir parler, lire et écrire en français (Cormier, 2005). En réponse à la question : quelle place occupe le français dans ta vie?, les participants ont décrit, dans leur réponse, leurs habitudes linguistiques à l'oral dans les usages quotidiens (112 u.s./15,16 %), leurs choix linguistiques lors de la consommation de textes médiatique (39 u.s./5,27 %), leurs sentiments associés à la langue française (25 u.s./3,37 %), les habitudes des pairs (20 u.s./2,70 %) et finalement, leurs habitudes

linguistiques en contexte extrascolaire (19 u.s./2,57). Chacun des aspects mentionnés est décrit plus en détail ci-dessous.

4.4.1. *Habitudes linguistiques à l'oral dans les usages quotidiens*

Plusieurs unités de sens ont pu décrire les habitudes linguistiques à l'oral dans les usages quotidiens des participants. Ces données sont pertinentes, car pour être en mesure de développer un rapport positif à la langue, les participants doivent avoir de multiples occasions de parler en français dans leur quotidien (Allard et al., 2005). Certaines unités de sens démontraient des habitudes plutôt favorables envers la langue française (58 u.s./7,83 %) et d'autres dévoilaient des habitudes plutôt défavorables envers la langue française (54 u.s./7,29 %). Dans les deux tableaux ci-dessous (tableau 5 et tableau 6), la colonne de gauche dresse la liste de description des unités de sens et la colonne de droite présente des exemples d'extraits de témoignages qui appuient les données récoltées.

Tableau 5. *Habitudes linguistiques plutôt favorables envers la langue française*

Description des catégories et des unités de sens du discours total :	Exemples d'extraits de témoignages
S'exprime en français à domicile et dans un cadre social (23 u.s./3,11 %)	« Je garde quand même un bon français... je parle beaucoup français à la maison... » (Lucien, ligne 169)
S'exprime en français à l'école (11 u.s./1,48 %)	« Je parle presque toujours en français. Comme je pense le seul temps que j'ai dit des mots en anglais c'est pendant le cours d'anglais. » (Pierre, ligne 77)
Manifeste une volonté de s'exprimer en français (10 u.s./1,35 %)	« Mais je trouve toujours des gens qui parlent en français là-bas » (Alice, ligne 161)

S'exprime avec aisance en français (9 u.s./1,21 %)	« Comme je crois que j'ai que je suis comme à l'aise à parler en français, mais je crois que je pourrais comme apprendre plus de mots pour comme, parce que mon vocabulaire est plus fort, parce que je connais plus de mots qui sont comme... je sais pas comment décrire ça... les mots que je connais en anglais je connais plus de mots qui sont... plus spécifiques que en français.» (Lina, ligne 209)
Maintient l'usage du français dans ses échanges (2 u.s./0,27 %)	« Il a un groupe d'amis qui parle toujours en français, mais il a un autre qui parle toujours en anglais so des fois j'ai juste les répond en français, même s'il parle en anglais à moi. » (Francine, ligne 175)
Reste confiant face aux erreurs de prononciation (1 u.s./0,14 %)	« Je pense que mon vocabulaire c'est comme correct - c'est pas le meilleur but... et en public je me sens pas comme stressé qu'est-ce que les personnes pensent si je comme prononce mal. » (Maurice, ligne 293)

Tableau 6. *Habitudes linguistiques plutôt défavorables envers la langue française*

Description des catégories et des unités de sens du discours total :	Exemples d'extraits de témoignages
S'exprime dans une autre langue à domicile (9 u.s./1,21 %)	« Probablement comme anglais parce que mon père est anglais, ma mère est français et d'habitude à la maison on parle comme l'anglais parce que mon père peut pas comprendre et c'est comme l'exclure » (Suzanne, ligne 44)
S'exprime parfois en français à l'école (8 u.s./1,08 %)	« Comme souvent juste l'anglais, mais comme parfois je trouve que comme quand c'est pas forcé, je parle français le plus, so parfois on va juste parler en français comme randomly.» (Emma, ligne 221)

<p>Manifeste de l'insécurité linguistique (7 u.s./0,95 %)</p>	<p>« Moi, je, je, comme je me sens correcte, mais je suis un peu comme insecure about quand je sais pas des certains mots et c'est comme oh comme cette personne va pas penser que je parle bien le français...comme je vais comme je sais pas, comme quand j'ai entouré ma famille française et comme j'essaye de parler un mot en français, mais je les connais pas, je suis comme oh non, comme ils vont penser que je perd ma langue » (Emma, ligne 251)</p>
<p>S'exprime en anglais avec ses proches, bien que ceux-ci comprennent le français (7 u.s./0,95 %)</p>	<p>« Quand je parle avec mes frères c'est surtout en anglais. » (Lina, ligne 311)</p>
<p>Adapte sa langue en fonction de son entourage (6 u.s./0,81 %)</p>	<p>« Bien ça dépend de quels amis - comme j'ai comme des amis qui parlent pas mal seulement français ou je parle à eux en français obviously and then il en a en anglais and then des fois que je parler un peu de français parce que je suis juste habituée de parler ça à l'école. » (Claire, ligne 160)</p> <p>« Des fois comme...je réalise pas même, mais des fois je parle en français. Mais comme si une personne parle anglais, on tous parle en anglais. Comme ça... on répond dans une façon comme... que la personne nous demande you know ? Et ensuite on continue en anglais ou en français. » (Suzanne, ligne 235)</p> <p>« Pour le téléphone, des fois je mets comme French Keyboard, but like tout le monde me parle en anglais sur text and stuff so je juste parle en anglais » (Francine, ligne 193)</p>

S'exprime en français par obligation (5 u.s./0,68 %)	<p>« Comme quand je parle à des enseignants, il faut que je vraiment essaie de parler en français, cause que je veux pas se faire en trouble... » (Francine, ligne 380)</p> <p>« So comme le seule fois vraiment que je parle en français, c'est comme à l'école quand j'ai besoin » (Florence, ligne 41)</p>
S'exprime surtout en anglais à l'école (4 u.s./0,54 %)	<p>« En toute honnêteté j'utilise seulement le français quand je parle aux enseignants et j'ai seulement un ami lui il parle que français... son anglais c'est pas ça à part ça yeah - je parle majoritairement en anglais. » (Lucien, ligne 169)</p> <p>« Comme même like le plus de français que j'ai parlé aujourd'hui c'est avec toi. » (Francine, ligne 370)</p>
S'exprime plus souvent en anglais récemment (3 u.s./0,4 %)	<p>« Je parle bien le français, c'est juste que j'ai remarqué que ces dernières années, je commence à plus parler l'anglais » (Emma, ligne 233)</p>
S'exprime en français et en anglais avec ses proches, bien que ceux-ci comprennent le français (2 u.s./0,27 %)	<p>« C'est plutôt une mélange actuellement, on fait des phrases anglais et français. » (Charlotte, ligne 141)</p>
S'exprimait davantage en français auparavant (2 u.s./0,27 %)	<p>« Moi, je dirais que quand j'étais plus jeune, je parlais seulement le français. Alors comme tous les mots venaient beaucoup plus facilement. Et maintenant, ce n'est pas que... mon... que je perds mon français, c'est juste des fois, je parle en anglais et avant c'était toujours le français. » (Charlotte, ligne 192)</p>

L'analyse des habitudes linguistiques à l'oral indique une proportion relativement équivalente entre les unités de sens plutôt favorables et défavorables envers la langue française.

Elle démontre que plusieurs participants s'expriment en français (plutôt que dans une autre langue) à domicile. C'est dans le cadre scolaire que les habitudes sont plutôt défavorables, car plusieurs participants déclarent des choix plutôt nuisibles envers le français (par exemple : s'expriment parfois en français à l'école, surtout en anglais à l'école, plus souvent en anglais récemment ou davantage en français auparavant). De plus, d'autres unités de sens à prendre en compte démontrent également un rapport plutôt faible envers la langue. En effet, certains ont dit qu'ils s'expriment en français par obligation et d'autres unités de sens témoignent de l'insécurité linguistique.

Bien que l'analyse ait mis en lumière plusieurs perspectives positives, par exemple, que l'amour pour la langue était évident chez quelques participants, 54 unités de sens (7,29 %) révélaient tout de même des habitudes plutôt défavorables envers la langue française. Encourager les élèves à parler français dans les écoles est, effectivement, un enjeu qui est pertinent depuis plusieurs années et toujours d'actualité. Certains enseignants déclarent même que c'est : « le plus gros défi que nous avons » (FNCSEF, 2014, p. 24). Étant donné que les élèves vivent dans un milieu linguistique minoritaire, ils sont baignés dans un environnement anglophone et ceci influence énormément leurs habitudes linguistiques (Landry et al., 2011).

Il est important de se souvenir que pour donner le goût aux élèves de parler en français, ceux-ci doivent tout d'abord aimer la langue française (Cormier, 2005). Cette prise de conscience est une porte d'entrée envers le changement. D'ailleurs, dans l'outil pédagogique *Favoriser la réussite : une affaire d'école*, Cormier (2005) énumère plusieurs pistes d'actions pour les enseignants qui souhaitent mener des changements dans leur classe ou leur école. Comme point de départ, par exemple, les enseignants peuvent initier, avec leurs élèves, des conversations au sujet de leur contexte et de la prépondérance de l'anglais (sans médire cette langue). Aider les élèves à se rendre compte des moments où ils parlent en anglais, découvrir des auteurs et artistes francophones et à utiliser des expressions françaises sont tous des moyens qui peuvent améliorer les habitudes de communication en français.

4.4.2. Choix linguistiques lors de la consommation médiatique

Les médias, qui occupent une place importante dans la vie des adolescents et qui démontrent être un enjeu importants en milieu minoritaire francophone, ont été mentionnés à plusieurs reprises lors des entretiens. Les participants de cette étude ont constaté qu'ils utilisent

ou apprécient les médias en français (15 u.s./2,02 %) et en anglais (19 u.s./2,57 %). Trois (3) participants ont aussi mentionné qu'ils utilisaient davantage les médias en français lorsqu'ils étaient plus jeunes (3 u.s./0,4 %). Voici quelques énoncés des participants par rapport à l'utilisation des médias :

- Lina « J'ai quelques chansons que j'aime d'écouter qui sont en français. » (ligne 323)
- Emma « Moi je suis une bonne une grosse personne de musique, même si j'aime pas nécessairement lire en français, la musique en français c'est comme tellement l'fun. J'adore la musique. » (ligne 480)
- Alexandre : « La majorité du temps ça va être l'anglais, mais ça va dépendre du film comme tu sais comme le nouveau film du Grinch, on va écouter celui-là en français parce que la traduction est juste tellement bonne. » (ligne 168)
- Charlotte « Oh moi en anglais, à la maison comme les films sont toutes en anglais... comme je lis encore en français et les médias sont en anglais comme toute sur un écran en anglais. » (ligne 380)
- Maurice « Pour moi comme c'est tout en anglais les médias et comme chansons parce qu'il y a plus d'options en anglais, y'a pas beaucoup de... y'a pas beaucoup de comme créateurs en français sur comme YouTube et TikTok et tout ça... so c'est tout en anglais. Et les chansons... Comme y'a des chansons français que j'aime... mais la plupart c'est en anglais. » (ligne 503)
- Florence « Je pense que c'est juste normal qu'il y a plus de choses anglais maintenant que français qui est triste à savoir but like... On est plus exposé à l'anglais qu'en français ces jours-ci. » (ligne 190)
- Louis « Et la musique, c'est plus en anglais. Avant, on écoutait plus 91 FM. Là, on l'écoute beaucoup moins. L'écoute presque pas. Maintenant, c'est plutôt de la musique anglaise. » (ligne 327)

Les unités de sens identifiées indiquent une consommation médiatique dans les deux langues, soit en français et en anglais. Cependant, une analyse approfondie des témoignages met en évidence une habitude plutôt défavorable envers les médias en français. Lorsque certains participants mentionnaient consommer des médias en français, ils utilisaient des mots tels que « un peu » et « quelques », tandis que les commentaires par rapport à la consommation des

médias en anglais étaient beaucoup plus directs par rapport à la langue d'utilisation, par exemple « majorité en anglais » ou « tout en anglais. » Il n'est pas surprenant que les médias anglophones occupent une place prépondérante dans la vie des adolescents en milieu minoritaire. Lorsque les enseignants remarquent ce phénomène chez leurs élèves, ils peuvent les aider à prendre conscience de leurs choix linguistiques quant aux médias et à réfléchir à leur influence. À cet effet, Cormier (2005) recommande de poser, par exemple, des questions comme celles-ci aux élèves : « Qu'arrive-t-il à mon identité francophone si je regarde uniquement la télévision en anglais? ...Est-ce qu'on n'offre pas de chaînes de télévision en français dans ma communauté? » (p.7). De plus, un questionnaire par rapport aux habitudes linguistiques et à la consommation médiatique pourrait être remis avec les élèves (Cormier, 2005 - voir l'exemple à l'annexe H).

4.4.3. Sentiments profonds associés à la langue française

En plus des habitudes à l'oral et envers la consommation médiatique, quelques unités de sens de la part des participants ont démontré un sentiment profond de vouloir vivre en français. L'analyse des résultats issus des entretiens, huit (8) unités de sens ont indiqué que les participants voulaient garder ou ne voulaient pas perdre leur langue française (8 u.s./1,08 %). Tel que Rose dit : « je me sens que je ne veux pas le perdre en français. Ça, c'est moi... Nous, dans la famille, il faut garder notre français. Faut pas le perdre » (ligne 204). Plusieurs ont également exprimé que pour eux, le français est important (7 u.s./0,95 %) :

Moi je dis c'est comme vraiment important pour moi. Moi je veux parler le français pour toujours parce que je pense que les, c'est une bonne... comme opportunité... comme ça aide... pour des bonnes... pour l'Université, des bonnes yeah jobs et yeah (Charlotte, ligne 122)

De plus, d'autres participants ont exprimé qu'ils aiment la langue française (6 u.s./0,81 %). Une participante a également expliqué qu'elle avait le choix d'aller à une école d'immersion française, mais qu'elle voulait absolument compléter sa scolarité à la DSFM (1 u.s./0,14 %). D'une part, une participante a dit qu'elle avait récemment changé la langue sur son téléphone, en français (1 u.s./0,14 %). D'autre part, une participante considérait le français comme sa langue

maternelle (1 u.s./0,14 %) et enfin, un participant a dit que pour lui, il pense toujours en français lorsqu'il fait des mathématiques (1 u.s./0,14 %).

4.4.4. Habitudes des pairs

Les participants ne parlaient pas toujours uniquement de leurs propres habitudes, mais ceux-ci évoquaient parfois les habitudes de leurs pairs. Plus précisément, les participants ont parlé du rapport de leurs camarades de classe envers la langue française à 19 reprises (2,56 %). Par exemple, les participants ont signalé que leurs pairs s'exprimaient souvent en anglais à l'école (8 u.s./1,08 %). En fait, Claire raconte :

En classe souvent beaucoup de personnes vont parler en anglais moi j'essaie des fois si je souviens assez de parler en français ou c'est comme beaucoup de franglais comme je le dis parce que des fois dans le moment je veux dire des mots anglais et yeah...

De plus, Francine observe que ses pairs s'exprimaient plus en anglais en 8^e année, comparativement au primaire : « Comme c'était plus strict avant je trouve et comme tout le monde... donc en première année tout le monde parle français, en 8^e tout le monde parle en anglais » (ligne 366). D'autres participants ont aussi dit que leurs pairs n'aiment pas la langue française (3 u.s./0,4 %), sont faibles en écriture (3 u.s./0,4 %), ne s'expriment pas bien en français (2 u.s./0,27 %) et que ceux-ci sont de meilleurs lecteurs en anglais (2 u.s./0,27 %). En conséquence, une participante a aussi dit qu'elle s'est fait questionner par ses pairs lorsqu'elle s'exprime en français (1 u.s./0,14 %). Elle l'explique dans cette citation :

À l'école, je parle français avec comme... il a un groupe d'amis qui parle toujours en français, mais il a un autre qui parle toujours en anglais so des fois j'ai juste les répond en français, même s'il parle en anglais à moi. Ummm, mais des fois... si comme... on a groupe de garçons et de filles on est un groupe ensemble et on parle, mais si comme 1 garçon me répond je lui parle en français et il dit pourquoi tu parles en français, mais on est littéralement à l'école français. (Francine, ligne 175).

Enfin, l'influence des pairs demeure un enjeu important. Seulement deux (2) unités de sens représentent ceux qui maintiennent l'usage du français par opposition à 6 unités de sens qui adaptent leur langue en fonction de leur entourage.

4.4.5. Habitudes linguistiques en contexte extrascolaire

Tout d'abord, quelques participants ont partagé qu'ils participent à des activités extrascolaires en français (4 u.s./0,54 %). Par exemple, une participante dit qu'en effet, elle participe à des activités après l'école en français, mais celles-ci sont des sports organisés par l'école : « Ummm bein si je fais des sports d'école ça c'est en français, mais je fais aussi des sports hors de l'école qui sont pas nécessairement en français » (Janelle, ligne 149). Néanmoins, plus d'unités de sens repérées démontrent qu'effectivement, les élèves de cette étude participent à des activités extrascolaires en anglais (15 u.s./2,02 %). Prenons le cas d'Alexandre : « Alors je fais le violon comme plutôt style fiddling et piano (ça c'est ma dernière année de faire le piano) ça c'est aussi en anglais j'aurais aimé faire du violon en français, mais on ne pouvait pas trouver quelqu'un » (ligne 91). Comme ce participant le dit, il aurait aimé suivre des leçons en français, mais les ressources n'étaient pas à sa disposition. Enfin, deux (2) participants ont mentionné qu'ils auraient aimé trouver des activités hors de l'école en français (2 u.s./0,27 %).

Les habitudes linguistiques en contexte extrascolaire témoignent être principalement en anglais dans le cadre de cette recherche. L'offre en français, des sports et des leçons organisés à l'extérieur de l'école semble être insuffisante pour répondre à la demande de la clientèle. Par ailleurs, le manque de ressources a fait en sorte qu'une activité parascolaire, organisée par l'école, soit animée par un entraîneur qui ne parlait pas français.

Lorsque nous savons que les élèves vivent beaucoup en anglais à l'extérieur des murs de l'école, il est important d'inverser la tendance. Pour accomplir ceci, il importe de maximiser les occasions où les élèves lisent, écrivent, écoutent et parlent la langue française à l'école. De plus, les enseignants peuvent se concentrer sur l'enrichissement du vocabulaire et faire vivre des activités qui cultiveront le sens d'appartenance et le rapport positif à la langue française (Cormier, 2005).

Finalement, il est important de souligner que quelques unités de sens n'étaient ni positives ni négatives en ce qui concerne le rapport à la langue; elles sont donc considérées neutres.

Tableau 7. *Habitudes linguistiques neutres*

Unités de sens ressorties qui sont neutres envers le rapport à la langue	Nombre des unités de sens (u.s.) et % de proportion totale de discours
Écoute autant la musique en anglais qu'en français	6 u.s. (0,81 %)
Connait moins bien l'anglais	5 u.s. (0,68 %)
Se considère bilingue	2 u.s. (0,27 %)
Visionne des films dans la langue originale	2 u.s. (0,27 %)
Fier d'être trilingue	1 u.s. (0,14 %)
Fréquentera une école d'immersion l'année prochaine	1 u.s. (0,14 %)

4.5. Modèles linguistiques dans la vie des participants (147 u.s./19,86 %)

La chercheuse a demandé, aux participants, de décrire leurs modèles linguistiques dans leur vie, c'est-à-dire, s'ils ont des personnes dans leur vie qui s'expriment en français et qu'ils admirent. La figure 10 ci-dessous démontre l'analyse des résultats issus des entretiens. Selon ceux-ci, les modèles dans leur vie sont dans l'ordre décroissant : leurs parents (16 u.s./2,16 %), leurs grands-parents ou arrière-grands-parents (10 u.s./1,35 %), leurs enseignants (9 u.s./1,21 %), leurs amis (5 u.s./0,68 %) et à une occasion chacune, une tante (1 u.s./0,14 %) et une gardienne (1 u.s./0,14 %).

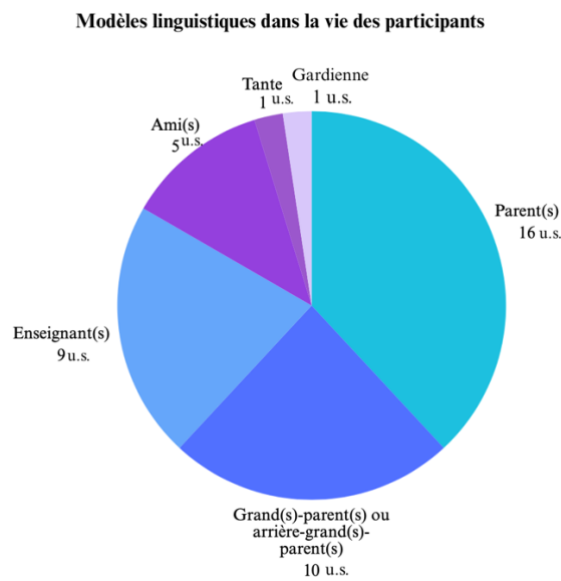


Figure 10. Modèles linguistiques dans la vie des participants

4.5.1. Parents et grands-parents en tant que modèles

Quatorze participants ont mentionné qu'ils considèrent un ou plusieurs parent(s) en tant que modèle(s) (16 u.s./2,16 %). Selon les participants, voici les actions qu'ils apprécient de leur part :

- Louis admire, chez son père, qu'il s'exprime toujours en français et chez sa mère, il admire le fait qu'elle a appris le français plus tard dans sa vie.
- Janelle apprécie que sa mère ait un vocabulaire enrichi et lui apprend souvent de nouveaux mots en français. Elle apprécie également que sa mère écoute la musique en français et lui recommande des chansons.
- Xavier admire son père parce qu'il s'exprime très bien en français, lui enseigne des concepts de grammaire et l'aide à réviser ses textes.
- Lucien admire sa mère parce qu'elle regarde des films en français.
- Lina souligne que ses parents l'inspirent, car le français n'est pas leur première langue, mais que c'est la langue qu'ils utilisent le plus souvent à la maison.

Les grands-parents (ainsi qu'un arrière-grand-parent), ont aussi été mentionnés en tant que modèles (10 u.s./1,35 %). Les deux participantes suivantes expliquent comment leurs grands-parents agissent, dans ce sens, pour elles. Selon Claire (ligne 232) « Ma famille. Mon père et grand-père. Ils juste me parlent en français. Comme mon grand-père parle des histoires pour 15 minutes... c'est des fois fatigant... Mais c'est toujours en français. J'apprécie ça. » et d'après Florence (ligne 331) « Ma grand-mère, certainement. Elle parle vraiment bien le français. Elle parlait le français toute sa vie... Et yeah elle parle vraiment bien le français... elle est comme un dictionnaire. Elle sait tous les verbes toutes ces choses comme ça. » Les participants ont également mentionné que leurs grands-parents écoutent ou visionnent des médias en français (7 u.s./0,95 %).

En plus des commentaires exprimés par les participants en ce qui concerne comment leurs parents et grands-parents agissent en tant que modèles, d'autres actions ont été identifiées qui pourraient influencer le rapport à la langue française et le désir de lire. Le tableau 8 ci-dessous représente les données par rapport aux actions parentales et celles des grands-parents.

Tableau 8. *Actions parentales et des grands-parents qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire*

Actions parentales et des grands-parents qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire (66 u.s./8,91 %)	Unités de sens et % proportion de discours
Parent qui écoute/visionne des médias uniquement en anglais ou autres langues (mais pas en français)	11 u.s./1,48 %
Parent qui écoute/visionne des médias en français	10 u.s./1,35 %
Parent qui s'exprime uniquement en anglais	8 u.s./1,08 %
Parent qui s'exprime en français	8 u.s./1,08 %
Grand-parent qui écoute/visionne des médias en français	7 u.s./0,95 %
Parent qui appuie ou encourage leur enfant à lire davantage	5 u.s./0,68 %
Parent qui lit pour le plaisir en français	3 u.s./0,4 %
Parent qui n'a pas le temps de lire pour le plaisir	3 u.s./0,4 %
Parent qui encourage ses enfants à lire uniquement en anglais	2 u.s./0,27 %
Parent qui recommande des films et des livres uniquement en anglais	2 u.s./0,27 %
Grand-parent qui écoute/visionne des médias uniquement en anglais	2 u.s./0,27 %
Parent qui lit pour le travail en français et en anglais	1 u.s./0,14 %
Parent qui travaille en français	1 u.s./0,14 %
Parent qui recommande des médias à leur enfant en français	1 u.s./0,14 %
Parent qui ne lit pas beaucoup	1 u.s./0,14 %
Parent qui a les habiletés de bien s'exprimer en français, mais choisit de parler en anglais avec ses enfants	1 u.s./0,14 %

4.5.2. *Enseignants en tant que modèles*

Les enseignants sont, eux aussi, reconnus comme modèles linguistiques selon certains des participants de cette recherche (9 u.s./1,21 %). En effet, selon un participant, ses enseignants l'encouragent et l'engagent dans des conversations intéressantes en français et selon Claire, son enseignant l'aide à se sentir à l'aise vis-à-vis de sa communication (ligne 250) : « [pronom de l'enseignant] parle en français et s'il ne connaît pas le mot, il va le dire en anglais, so ça me montre que c'est pas nécessairement mal que tu parles en anglais. » De plus, Sophie (ligne 339) :

« [prénom de l'enseignant] va t'aider comme si tu connais pas un mot en français [il/elle] t'aide à dire en français, comme [il/elle] vraiment t'aide à sentir en sécurité à parler en français ». Ci-dessous, le tableau 9 dresse la liste des interventions, de la part des enseignants, qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire.

Tableau 9. *Interventions des enseignants qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire*

Interventions des enseignants qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire (27 u.s./3,65 %)	Unités de sens et % proportion de discours
L'enseignant offre des choix de romans à lire dans le cadre des cercles littéraires.	3 u.s./0,4 %
L'enseignant encourage souvent ses élèves à écouter la radio en français.	2 u.s./0,27 %
L'enseignant écoute lui-même des médias uniquement en anglais	2 u.s./0,27 %
L'enseignant et le bibliothécaire recommandent des livres et des films en français.	2 u.s./0,27 %
*L'enseignant écoute et réagit aux besoins des élèves. (voir la précision sous le tableau)	2 u.s./0,27 %
L'enseignant encourage moins la lecture pour le plaisir cette année comparativement à la 6 ^e et à la 7 ^e année	2 u.s./0,27 %
L'enseignant semble avoir des défis à encourager les élèves à s'exprimer en français à l'école	2 u.s./0,27 %
L'enseignant encourage souvent les élèves à lire en français.	1 u.s./0,14 %
L'enseignant planifie des périodes de lecture pour le plaisir en français et en anglais.	1 u.s./0,14 %
L'enseignant encourage souvent les élèves à s'exprimer en français.	1 u.s./0,14 %
L'enseignant écoute lui-même des médias en français.	1 u.s./0,14 %
L'enseignant est reconnu pour être gentil et drôle. Par conséquent, un sentiment d'attachement et de sécurité est créé.	1 u.s./0,14 %

L'enseignant ne fait pas beaucoup de recommandations littéraires cette année	1 u.s./0,14 %
L'enseignant répète trop souvent « parle en français »	1 u.s./0,14 %
Le participant mentionne qu'il ne voit pas la pertinence de faire certains travaux en français, car ils ne reçoivent pas une rétroaction de la part des enseignants	1 u.s./0,14 %
L'enseignant annule le cours de français et les élèves font une différente activité qui n'a pas nécessairement un lien avec le cours de français	1 u.s./0,14 %
Le niveau de français oral de l'enseignant n'est pas adéquat	1 u.s./0,14 %
Le participant mentionne qu'il n'y a aucun enseignant qui agit en tant que modèle pour lui cette année	1 u.s./0,14 %
L'enseignant est souvent absent	1 u.s./0,14 %

En ce qui concerne l'unité de sens *L'enseignant écoute et réagit aux besoins des élèves*, une contextualisation s'impose. En effet, cette unité de sens a été analysée lorsqu'une participante a mentionné qu'une pratique utilisée dans le cours de français, en début d'année, lui causait beaucoup de stress. Après en avoir parlé à l'enseignant, celui-ci a modifié cette pratique. Par ailleurs, un autre participant a déclaré que le roman de classe que l'enseignant avait choisi n'était pas à son goût ni à son niveau, et pour y remédier, l'enseignant lui a permis de choisir un roman différent.

4.5.3. DSFM et école en tant que modèles

Les actions suivantes (dans le tableau 10), menées par la DSFM et l'école, ont été identifiées en tant qu'interventions qui pourraient avoir un impact sur le rapport à la langue et la motivation de lire pour le plaisir.

Tableau 10. *Interventions divisionnaires et scolaires qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire*

Interventions divisionnaires et scolaires qui pourraient influencer le rapport à la langue et le désir de lire (11 u.s./1,48 %)	Unités de sens et % proportion de discours
*L'école encourage l'écoute de musique en français (Manie Musicale) (voir la précision sous le tableau)	5 u.s./0,68 %
*La DSFM organise des camps de construction identitaire à Moose Lake (voir la précision sous le tableau)	3 u.s./0,4 %
L'école organise un concours afin d'encourager les élèves à s'exprimer davantage en français	1 u.s./0,14 %
L'école achète des livres basés sur les intérêts des élèves	1 u.s./0,14 %
L'école organise des sports parascolaires, cependant, l'entraîneur ne parle pas français.	1 u.s./0,14 %

Manie Musicale a été citée lors des entretiens en tant que moyen de promouvoir et de faire connaître la musique en français. Ce concours, tel qu'expliqué par les participants, permet aux élèves de voter et prédire quelles chansons *gagneront*. Tel que Francine (ligne 283) le dit « Manie Musicale nous a encouragé et ça nous a fait comme aimé des chansons en français. » Charlotte est du même avis, car elle dit à son tour :

...je dirais, à l'école, une chose qu'ils ont fait pour comme les modèles pour tout le monde, c'est Manie Musicale. Ça a aidé avec tous les de la maternelle à la 8^e année. C'est juste pour apprendre à... comme y'a des bonnes chansons en français aussi et que c'est pas juste la musique anglaise qui existe... (ligne 351)

De plus, le camp Moose Lake, situé au sud-est du Manitoba, est un camp de construction identitaire pour les élèves de la 3^e à la 12^e année de la DSFM. Ce camp a été mentionné à 3 reprises lors des entretiens. Voici un témoignage de la part de Francine (ligne 320) :

Il [le camp Moose Lake] nous a encouragé vraiment à parler en français et j'aimais ça à cause comme si quelqu'un - si tu parles à quelqu'un en anglais, c'est comme, tu peux pas. C'est comme weird si tu parles en français et eux autres parlent en anglais - mais à Moose Lake tout le monde parlait en français et comme ils étaient pas embarrassé de leur accent et tout le monde juste parlait en français même si c'était embarrassant pour eux... Comme à Moose Lake, like on pouvait parler à quelqu'un en français et c'était pas comme... c'était... tu pouvais être toi-même. Tu pouvais actually parler en français et c'était comme..., mais comme à l'école I feel like il a déjà beaucoup d'anglais le plus que tu vas (en montant de niveau scolaire), le plus anglais...

Enfin, une participante a mentionné qu'une amie lui recommande des films, de la musique et des livres en français (1 u.s./0,14 %). Quelques participants ont aussi partagé que leurs parents écoutent de la musique, leur font des recommandations dans plusieurs langues (français, anglais et autres langues maternelles) (2 u.s./0,27 %), et que leurs parents lisent pour le plaisir, mais ne pouvaient pas préciser dans quelles langues (1 u.s./0,14 %).

L'analyse des résultats issus des entretiens démontre que les parents et les grands-parents sont les modèles linguistiques les plus influents dans la vie des participants. Presque tous les participants ont instantanément répondu *ma mère* ou *mon père* lorsque la chercheuse leur a posé la question « qui sont les modèles de langue française dans ta vie ? »

En examinant les tableaux, on peut constater une absence au niveau de certaines données. Il est intéressant qu'aucun participant a indiqué avoir des enseignants qui accordaient une importance véritable à la lecture, alors même que cet engagement est essentiel afin de pouvoir cultiver des lecteurs engagés (Clark et Rumbold, 2009; Jolicoeur et Cormier, 2011). Il ressort également très peu d'unités de sens indiquant que les enseignants recommandaient des ouvrages à leurs élèves et encore moins suggérant qu'ils étaient eux-mêmes de grands lecteurs. Au niveau de la consommation médiatique, un seul participant a mentionné que l'enseignant écoutait, lui-même, des médias en français. Tout comme Carignan et al. (2017) le constatent, les enseignants doivent se voir en tant que modèles et faire des choix culturels et linguistiques de façon consciente. Lorsque les enseignants racontent un film franco-canadien qu'ils ont vu en fin de semaine ou parlent de leur chanson préférée qu'ils ont écouté en route pour l'école, ceux-ci deviennent des référents culturels et démontrent que la langue est vivante dans la communauté.

L'enseignant est bien placé et peut jouer un rôle important dans la valorisation du français (Landry et al., 2008) : il « est perçu comme celui qui contribue le plus à leur conscientisation et à leur engagement envers la francophonie » (ACELF, 2012, p. 5). Cela étant dit, l'enseignant est invité à réfléchir sur son rôle en tant que modèle et envisager les moyens d'enrichir ses pratiques. À cet effet, la *Banque d'activité pédagogiques* de l'ACELF compte près de 500 activités gratuites qui peuvent inspirer et guider les enseignants à enrichir la francophonie dans leur classe (ACELF, 2026).

4.6. Perception individuelle des compétences langagières (85 u.s./11,48 %)

Le dernier thème porte sur la perception individuelle des participants vis-à-vis de leurs propres compétences langagières. Les participants ont énoncé leur perception par rapport à leurs compétences en lecture, en écriture, à l'oral et finalement, en ce qui concerne leurs compétences générales en français. Les prochaines sections présentent tout d'abord les données issues des témoignages qui révèlent plutôt des perceptions positives (38 unités de sens, 5,13 %), puis, celles qui étaient considérées plutôt négatives ou défavorables vis-à-vis de leurs compétences en français (51 unités de sens, 6,91 %).

4.6.1. Perceptions individuelles plutôt positives des compétences en français

L'étude a ressorti huit (8) unités de sens (1, 08%) identifiées comme positives lorsque les participants parlaient de leurs compétences en français, en général. En effet, une participante témoigne « Je me sens vraiment confiante avec mes habiletés en français comme avant mon cousin m'appelait le dictionnaire français parce que je connais comme tous les mots » (Janelle, ligne 179). Au sujet de leurs compétences en lecture, certains ont déclaré se sentir à l'aise de lire en français (8 u.s./1,08 %), d'autres ont dit avoir une bonne compréhension de lecture en français (3 u.s./0,4 %) et 3 autres ont pu identifier leurs forces et leurs défis en lecture (3 u.s./0,4 %), ce qui démontre, dans ce cas, une bonne connaissance de ses propres compétences. À propos de leurs compétences en écriture, quelques participants ont dit aimer écrire (8 u.s./1,08 %), d'autres ont admis avoir de bonnes habiletés en écriture (2 u.s./0,27 %) et un participant avoue avoir de bonnes idées en écriture (1 u.s./0,14 %), mais que ce sont les autres traits en écriture qui sont plus difficiles pour lui (en particulier les conventions linguistiques). Pour ce qui en est de la communication à l'oral, trois (3) unités de sens ont été codées pour ceux qui estimaient avoir un

bon vocabulaire en français (3 u.s./0,4 %), une participante a déclaré qu'elle est plus à l'aise de s'exprimer en français maintenant, comparativement à *avant* (1 u.s./0,14 %) et cette même participante a aussi ajouté qu'elle trouvait que le français était beaucoup plus facile à apprendre contrairement à sa langue maternelle (l'arabe).

4.6.2. Perceptions individuelles plutôt négatives des compétences en français

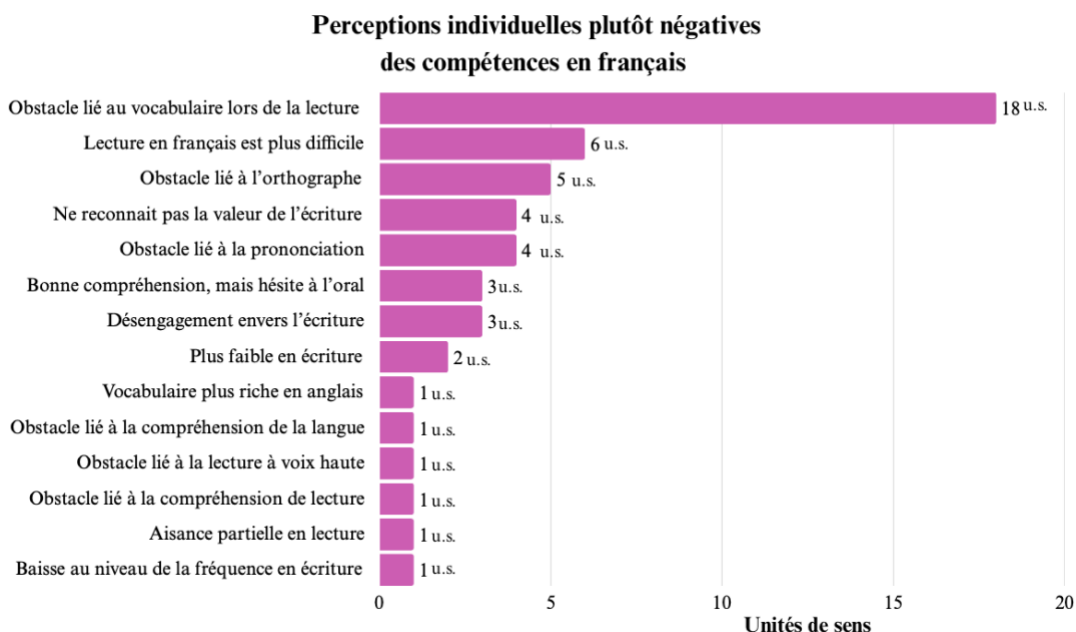


Figure 11. Perceptions individuelles plutôt négatives des compétences en français

Lorsque les participants ont dû décrire leurs perceptions individuelles par rapport à leurs propres compétences langagières, 51 unités de sens (6,89 %) ont été identifiées démontrant une perception plutôt négative. Une grande partie des énoncés de cette catégorie citaient les obstacles liés au vocabulaire en français lors de la lecture. Cela étant, 18 u.s. (soit 2,43 %), décrivent que les participants de cette recherche ne comprennent pas certains mots de vocabulaire dans les livres qu'ils lisent en précisant que le vocabulaire est un réel défi pour eux en lecture. Plusieurs des participants mentionnent que ce sont des livres provenant du Québec ou de la France qui sont les plus difficiles pour eux. Ci-dessous, voici quelques témoignages appuyant ces propos :

Parfois, quand je lis en français j'ai comme ce sentiment de comme doit relire tout pour comprendre... ça se passe beaucoup parce qu'il y a juste certaines mots qui sont comme

« quoi! » Et je trouve que comme certains mots qui sont comme français canadien c'est comme plus facile à lire, mais comme français de France c'est comme « woah! » comme je comprends pas du tout... et je trouve que ça me prend encore plus ce temps à lire des livres en français que des livres en anglais. » (Florence, ligne 269)

[la lecture en français est...] Difficile parce que du vocabulaire comme c'est plus difficile à comprendre si tu dois comme penser *oh j'ai jamais vu ce mot, qu'est-ce que ça veut dire* et tu dois comme penser comment l'adjectif devrait comme... faire du sens. (Suzanne, ligne 390)

Alors je pense que je lis pas beaucoup à la maison en français et je... comme à l'école, je lis avec comme en classe si on doit. Je... En français, pas beaucoup, mais moi je trouve que c'est parce que le vocabulaire est comme vraiment difficile à comprendre et que les livres sont plus ou moins faits en France. Alors comme moi je parle le français à la maison régulièrement et je trouve même avec comme c'est ma première langue et même juste lire les livres, c'est comme je peux pas comprendre. Alors ça prend moins de temps à lire un livre en anglais pour moi » (Charlotte, ligne 5)

Comme des fois il a des mots like, de France, c'est comme plus spécial ou c'est des livres de Québec ça des fois il a des mots que je comprends pas. Mais je j'aime quand même à cause je peux like lire plus et comme mon français devient meilleur (Francine, ligne 65).

Certains participants ont aussi mentionné que la lecture en français était plus difficile (6 u.s./0,81 %), un participant ne se sentait pas toujours à l'aise de lire en français (1 u.s./0,14 %), un autre a déclaré que lire à voix haute est un obstacle (1 u.s./0,14 %) et une participante a affirmé que la compréhension en lecture demeure l'obstacle principal, car le roman lu en groupe-classe était trop compliqué pour elle (1 u.s./0,14 %).

Parmi les autres unités de sens, liées, cette fois, à l'écriture, on constate que l'orthographe est un obstacle pour quelques participants (5 u.s./0,68 %). Certains ont aussi dit qu'ils ne reconnaissaient pas du tout la pertinence ou la valeur de l'écriture (4 u.s./0,54 %). Les dernières unités de sens par rapport à l'écriture démontrent un désengagement envers l'écriture (3 u.s./0,4

%), quelques-uns se trouvaient plus faibles en écriture, contrairement à la lecture (2 u.s./0,27 %) et ainsi, un participant a même pu observer, rétrospectivement, que sa classe écrivait moins souvent cette année (comparativement aux années précédentes) (1 u.s./0,14 %).

Finalement, quelques participants ont émis leurs commentaires à propos de leurs compétences linguistiques à l'oral. Parmi ces témoignages, il apparaît pour certains que la prononciation des mots en français est un obstacle (4 u.s./0,54 %) tandis que d'autres comprennent très bien la langue française, mais hésitent à l'oral (3 u.s./0,4 %). Une participante déclare que la compréhension de la langue, elle-même, est un obstacle (1 u.s./0,14 %). Enfin, une participante trouve que son vocabulaire est plus riche en anglais (comparativement) qu'en français (1 u.s./0,14 %).

Les participants avaient, le plus souvent, une perception négative plutôt que positive de leurs propres compétences en français. L'analyse des données révèle que le vocabulaire constitue un obstacle important en lecture pour les participants (de cette étude). Plusieurs d'entre eux ont dit que le vocabulaire dans les livres en français est difficile à comprendre et que le vocabulaire des livres provenant du Québec ou de la France était particulièrement ardu. Plusieurs participants, tout comme ceux de l'étude de McClellan (2009), ont expliqué que le vocabulaire est l'aspect qui requiert le plus d'efforts lorsqu'ils lisent en français; effectivement, ils doivent relire les phrases à plusieurs reprises pour comprendre le sens. De fait, certains participants ont même exprimé que la lecture en français était plus difficile. Le vocabulaire, est, selon Elleman et al. (2009, cité en français dans Anctil et Bouebdelli, 2024), « au cœur de la compétence langagière et son rôle central dans la compréhension en lecture a été maintes fois démontré » (p. 222). Il importe donc aux enseignants de miser davantage sur l'apprentissage du vocabulaire tout en travaillant le sentiment d'appartenance à la francophonie. Les participants parlent de la langue française provenant du Québec et de la France comme si c'était une autre langue entièrement, comme si certains registres ne sont pas du tout accessibles pour eux. Il est donc essentiel d'exposer les élèves à une variété de registres et d'accents tout en leur enseignant explicitement le vocabulaire. Cormier (2010) propose quelques stratégies pour y parvenir :

Souvent, les élèves du milieu linguistique minoritaire ont peu de vocabulaire français. Créez un environnement où la richesse des mots est valorisée. Faites des activités de développement du vocabulaire significatives. Jouez à des jeux qui favorisent le

développement du vocabulaire. Prenez quelques minutes au début d'une leçon pour introduire les mots-clés du concept à l'étude. Vos élèves gagneront en compétence et en confiance, et ils réussiront mieux leurs apprentissages. (p. 28)

Conclusion

Cette recherche visait à décrire les habitudes de lecture pour le plaisir en français chez des élèves au niveau intermédiaire fréquentant une école de la Division scolaire franco-manitobaine. Étant donné qu'il existe un désengagement envers la lecture à partir de l'intermédiaire (Whitten, 2016) et que cet enjeu s'avère d'autant plus complexe en contexte linguistique minoritaire sachant que les enseignants sont investis d'un double mandat (Gérin-Lajoie, 2002), la chercheure a mené une recherche qualitative auprès de 19 participants fréquentant la 8^e année.

Les résultats révèlent, entre autres, que les participants de cette étude démontrent davantage une absence d'un désir de lire pour le plaisir contrairement à un désir de lire pour le plaisir en français. Par ailleurs, la bibliothèque scolaire constitue l'endroit le plus populaire pour trouver des livres de lecture, tandis que la lecture d'un roman de classe est une pratique peu appréciée par la majorité des participants. Les commentaires concernant le rapport à la langue française, une composante occupant une grande portion des unités de sens, démontrent que les enseignants en milieu minoritaire ont encore d'amples défis à relever quand il s'agit de développer la motivation de parler en français et la consommation des médias en français. Les parents des participants sont le plus souvent nommés en tant que modèles linguistiques auprès de leurs enfants. En ce qui concerne les enseignants, qui jouent un rôle primordial en tant que modèles linguistiques, il est souhaitable qu'ils interviennent de façon à renforcer, chez leurs élèves, un rapport positif à la langue; toutefois, les données récoltées dans cette étude démontrent des actions assez limitées. Les participants manifestaient une perception de leurs propres compétences linguistiques plus négative que positive. Enfin, le vocabulaire semble être l'obstacle le plus commun envers l'accessibilité des livres en français.

Les retombées de cette recherche sont multiples. Tout d'abord, cette recherche contribue à combler un besoin au sein des communautés minoritaires en fournissant des témoignages sur les habitudes de lecture en français chez des adolescents franco-manitobains. À la connaissance de la chercheure, aucune étude, à ce jour, ne s'est penchée sur le désir de lire pour le plaisir en français en contexte minoritaire au Canada. Par conséquent, cette recherche qualitative se distingue en explorant ce domaine sous documenté.

Pour être en mesure de répondre aux besoins linguistiques et culturel des élèves, les enseignants ont besoin de plus d'occasions de perfectionnement professionnel (Cavanagh et al.,

2016; Richard et Gaudet, 2015). Les thématiques explorées mettent en lumière la complexité du domaine de la lecture en français en milieu minoritaire et pourraient être utilisées afin d'offrir une meilleure compréhension des défis du contexte, offrir des pistes de formation aux écoles et ainsi, pour améliorer les pratiques des enseignants.

Ce projet a également fourni une occasion aux participants de réfléchir sur leurs habitudes de lecture et leur rapport à la langue française. L'ensemble des participants ont activement pris part aux entretiens et ont démontré une sincère curiosité par rapport à leur parcours en tant que lecteurs et membres de la communauté francophone.

Cette étude qualitative comporte aussi certaines limites qui méritent d'être prises en considération lors de l'interprétation des résultats. D'abord, la taille, relativement petite, de l'échantillon ne permet pas une généralisation des résultats (RMTC, 2016). De même, bien que les participants proviennent de deux milieux distincts (urbain et rural), cet échantillon ne reflète pas l'ensemble de la diversité des communautés franco-manitobaines. Plusieurs facteurs régionaux pourraient être susceptibles d'influencer les témoignages. De plus, étant donné que la participation était volontaire, il est possible que l'étude ait attiré surtout des individus déjà intéressés par la lecture et par conséquent, plus enclins à participer, offrant probablement ainsi un portrait plus avantageux de la réalité. Enfin, étant donné que la chercheuse n'a pas observé les comportements des lecteurs en salle de classe et qu'elle s'est fiée uniquement à des entretiens, des déclarations auto-rapportées, elle n'a pas pu comparer leurs propos à leur environnement.

À l'avenir, des futures recherches spécifiques pourraient être menées afin d'approfondir certaines thématiques présentées. Les pratiques appréciées par les élèves entourant la lecture en salle de classe méritent, par exemple, d'être explorées davantage. Une recherche avec un échantillon plus vaste, à l'échelle de la Division scolaire franco-manitobaine ou même pancanadienne pourrait brosser un meilleur portrait du désir de lire en français en milieu linguistique minoritaire. En effet, ce serait très utile, et à la longue bénéfique pour tous, d'emmener les enseignants à réfléchir, entre autres, aux questions suivantes : comment pouvons-nous développer le désir de lire chez les élèves? Connaissons-nous suffisamment la littérature jeunesse pour être en mesure de la promouvoir? Comment pouvons-nous agir en tant que lecteurs-modèles?

Liste de références

- ACELF. (2022). Comprendre la construction identitaire : La définition et le modèle (2^e édition).
https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/CCI-F1-4_ressource-1.pdf
- ACELF. (2012). Le rôle du personnel enseignant.
https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/CCI-F6_ressource.pdf
- ACELF. (2026). Banque d'activité pédagogiques. <https://acelf.ca/bap/>
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 20, 95-109.
<https://doi.org/10.7202/1005339ar>
- Almenkhalfi, A. (2021). The effect of E-books on Preservice student teachers' achievement and perceptions in the United Arab Emirates. *Education and Information Technologies*.
Education and Information Technologies, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10298-x>
- Anderson, R., Wilson, P. et Fielding, L. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
<https://www.jstor.org/stable/748043>
- Akinpelu, M. (2023). Enjeux de maintien et préservation du français dans un milieu anglo-dominant : le cas des jeunes francophones de la Saskatchewan. *Francophonies d'Amérique*, 56, 43–72. <https://doi.org/10.7202/1108157ar>
- Atwell, N. et Atwell-Merkel, A. (2017). *La zone lecture : comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (édition française, traduit par M. Lépine). D'eux.
<https://editionsdeux.com/produit/la-zone-lecture/>
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 33–46.
https://hal.science/hal-00657490v1/file/Pages_33-46_-_Ayache_M._Dumez_H._-2011_-_Le_codage_dans_la_recherche_qualitative._-Libellio_vol.7_nA_2.pdf
- Barber, A. et Klauda, S. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Baribeau, C. (2022). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>

- Berger, M.-J. et Dionne, A.-M. (2007). *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*. Presses de l'Université d'Ottawa.
<https://press.uottawa.ca/fr/9782760306325/les-litteraties/>
- Bernier, C., Laflamme, S. et Lafrenière, S. (2013). L'effet de la disponibilité des médias et de la densité de la population minoritaire sur la langue d'exposition aux médias. *Minorités linguistiques et société*, 3, 120-143. <https://doi.org/10.7202/1023803ar>
- Block, C. et Mangieri, J. (2002, mars). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55(6), 572-280. <https://eric.ed.gov/?id=EJ642816>
- Bournot-Trites, M. et Séror, J. (2003). Students' and Teachers' Perceptions about strategies which promote proficiency in second language writing. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6, 129-157. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19794>
- Bossiroy, M.-M. (2021). La bibliothèque de classe au secondaire : enjeux et analyse de la présence de l'objet livre. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18538/bossiroy_marie-maude_MEd_2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Boutanquoi, M. (2023). Faire dire ou faire advenir une parole : quelques réflexions sur l'entretien de recherche. *Recherches qualitatives*, 42(2), 53-75.
<https://doi.org/10.7202/1108608ar>
- Brydon, H. (2021, printemps). CJ, Qu'est-ce qu'on lit ? Pour le plaisir de lire. *Communication jeunesse*, 1, 1-110. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/magazine-cj-quest-ce-quon-lit-no1.pdf>
- Buors, P. et Lentez, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action. *Québec français*, 154, 102-106.
<https://id.erudit.org/iderudit/1828ac>
- Bureau de l'éducation française. (2024b). *À quoi mon enfant peut-il s'attendre à l'école ?* Éducation et Formation Manitoba. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/docs/guide-1a12.pdf>
- Bureau de l'éducation française. (2017). *Cadre curriculaire français : Maternelle à la 12^e année*. Éducation et Formation Manitoba.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/docs/doc_complet.pdf

- Bureau de l'éducation française. (2024a). *Cadre de l'apprentissage : Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire*. Éducation et Formation Manitoba.
<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/cadre/francais/index.html>
- Bureau de l'éducation française. (2014). *La lecture : un processus en construction*. Éducation et Formation Manitoba.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/docs/doc_complet.pdf
- Bureau de l'éducation française. (2023a). *La politique d'immersion française au Manitoba*. Éducation et Apprentissage de la petite enfance.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/docs/document_politique_immersion_francaise.pdf
- Bureau de l'éducation française. (2023b). *Principes directeurs pour une méthodologie globale d'enseignement de la lecture au Manitoba*. Éducation et Formation Manitoba.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/guide_principe_approp_read_instr_fr.pdf
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
<https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Capina, A. B. et Bryan, G. (2017). Engaging Reluctant Readers in a French Immersion Classroom. *Current Issues in Education*, 19(3), 1-22.
<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1642>
- Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. et Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. *Éducation et francophonie*, 45(2), 194–213. <https://doi.org/10.7202/1043535ar>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2017). *Lire pour le plaisir : des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Lire-pour-le-plaisir_integral.pdf

- Clark, C., et Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. National Literacy Trust. 1-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Commission sur l'école francophone. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC]. (2021). *PPCE 2019 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en lecture et en sciences*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/426/PCAP2019-Public-Report-FR.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC]. (2019). *PPCE 2016 : Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/393/PCAP2016_Contextuel_Report_FR_FINAL.pdf
- Cormier, M. (2005, octobre). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <https://icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/download/125/8422/47?method=view>
- Cormier, M. (2010). *Favoriser la réussite : une affaire d'école*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <https://publications.ctf-fce.ca/fr/products/favoriser-la-reussite-une-affaire-ecole-french-only>
- Cormier, M. (2010-2011). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones.... *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 163–187.
<https://doi.org/10.7202/1005969ar>
- Cormier, M. (2020). L'intégration de stratégies langagières dans toutes les matières. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p.245-272). Les presses de l'Université d'Ottawa.
<https://press.uottawa.ca/fr/9782760331891/didactique-du-francais-en-contextes-minoritaires/>

- Creel, S. (2015). The Impact of Assigned Reading on Reading Pleasure in Young Adults. *Journal of Research On Libraries and Young Adults*, 5.
https://aquila.usm.edu/fac_pubs/21378
- Cremin, T. et Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches* (2^e Édition). SAGE Publications.
<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cullinan, B. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*, 3, 1-24.
https://www.ala.org/sites/default/files/aasl/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf
- Davila, A. et Domínguez, M. (2022). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 50.
<https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- DeRoy-Ringuette, R. (2020). Des patins et des livres. *Lurelu*, 42(3), 94-95.
<https://id.erudit.org/iderudit/92499ac>
- Diller, D. (2011). Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans (traduit par J. Proulx). Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/centres-de-litt-ratie-l-ves-8-12-ans-9782765032960.html>
- Duquette, G. (2011). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire : Théories et interventions en Ontario français*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/catalogue/livre/vivre-et-enseigner-en-milieu-minoritaire/40708?srsltid=AfmBOooMaHXDFnS7Xv5TcU1L7wGL-x92Naos7oKnCXBOyWamA_ROaQzT
- DSFM. (2024a). Cadre pour l'amélioration continue 2023-2024. [https://cdnsm5-ss21.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_178476/File/%20DSFM%20\(À%20prop%20os%20de\)/CAC-2023-2024.pdf](https://cdnsm5-ss21.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_178476/File/%20DSFM%20(À%20prop%20os%20de)/CAC-2023-2024.pdf)
- DSFM. (2024b). Inscription : Des écoles pour apprendre et grandir.
https://www.dsfm.mb.ca/ecoles_programme_francais/inscription

Dylman, A. Blomqvist, E. et Champoux-Larsson, M-F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>

Éducation et Apprentissage de la petite enfance. Matières obligatoires. (s. d.)

<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/index.html>

Éducation et Formation Manitoba. (2017). Cadre curriculaire Français : maternelle à la 12^e année. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/index.html

Éducation Manitoba. (2024). École du Manitoba. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/fem.html#langues>

Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P. et Compton, D. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44.

<https://doi.org/10.1080/19345740802539200>

Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF]. (2022). <https://fnssf.ca>

Fortin M-F., Côté, J et Filion, F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche : Chenelière Éducation.

Fortin M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition). Chenelière Éducation.

<https://www.cheneliere.ca/fr/bundle-fondements-et-etapes-du-processus-de-recherche-4e-ed-9782765073567.html>

Furenes, M., Kucirkova, N. et Bus, A. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4) doi:

<https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024

Gambrell, L. et Gillis, V. (2007). Assessing Children's Motivation for Reading and Writing. Dans Paratore, J. et McCormack, R. (dir). Classroom Literacy Assessment : Making sense of What Students Know and Do (p. 1-321). The Guilford Press.

https://www.guilford.com/books/Classroom-Literacy-Assessment/Paratore-McCormack/9781593854386/contents?srsIid=AfmBOopf0-tZZdAzivl2QNa3ITa9a7ooje_XKPqNjll9fq-v_ikyLV3a

- Gauvin, L. (2009). La construction langagière identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126. <https://doi.org/10.7202/045325ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146. <https://doi.org/10.7202/007152ar>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/lecture-apprentissage-et-difficult-s-9782896320837.html>
- Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J.-Y., et Landry, R. (2004). Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. *Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Lesd%C3%A9fisdeenseignementRapportfinalfran%C3%A7ais.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2024). Programme d'études : Domaine des langues. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Guillemette, D. (2022). Opérationnalisation d'une approche phénoménologique en recherche en éducation : une narration polyphonique pour « d'écrire ». *Recherches Qualitatives*, 41(2), 5. <https://doi.org/10.7202/1092816ar>
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Guthrie, J. et Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Dans Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. et Barr, R., *Handbook of Reading Research*, (volume 3, p. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J., Wigfield, A. et You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. 601-634. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Guthrie, J., Wigfield, A. et Klauda, S. (2011). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Bentham Science Publishers. [doi: 10.13140/RG.2.2.20012.33924](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20012.33924)
- Hiebert, E. (2009). *Reading More, Reading Better*. The Guilford Press.

- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55. doi: 10.1177/0961000610390992
- International Literacy Association. (2018). The Case for Children's Rights to Read. <https://www.literacyworldwide.org/get-involved/childrens-rights-to-read>
- Jolicoeur, M. et Cormier, M. (2011). Du patin aux bouquins : l'expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 6(2). 31-49.
DOI:[10.21230/F3301C](https://doi.org/10.21230/F3301C)
- Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. et Monseur, C. (2000). Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/11/reading-for-change-performance-and-engagement-across-countries_g1gh2e9f/9789264099289-en.pdf
- Kozak, S., et Recchia, H. (2018). Reading and the Development of Social Understanding: Implications for the Literacy Classroom. *Reading Teacher*, 72(5), 569–577.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1760>
- Labrousse, M. et Lapointe, M-C. (2021). Le livre numérique et les pratiques numériques : un état de la situation. *Enjeux et société*, 8(1). 200-219. <https://doi.org/10.7202/1076541ar>
- Lamarre, A. M. (2008). Un investissement de soi dans un projet d'intelligibilité... ». *Collection Du Cirp*, 3, 60–89.
<https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%203/4-Anne%20Marie%20Lamarre.pdf>
- Landry, R. (2009). Autonomie culturelle et vitalités des communautés de langue officielle en situation minoritaire. *Revue de la common law en français*. 19-43.
[https://www.researchgate.net/publication/279181404_Autonomie_culturelle_et_vitalite_d
es_communautes_de_langues_officielles_en_situation_minoritaire](https://www.researchgate.net/publication/279181404_Autonomie_culturelle_et_vitalite_des_communautes_de_langues_officielles_en_situation_minoritaire)
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2011). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008a). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine : Plurilinguisme et identités au Canada*, 45–68. <https://doi.org/10.7202/019561ar>
- Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2008b). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation* [document inédit]. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Lodico, M., Spaulding, D. et Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research : From Theory to Practice* (First Edition). Jossey-Bass. https://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G._Lodico_Dean_T._Spaulding_KatherinBookFi.pdf
- Lavoie, N. (2011). Les garçons aussi aiment lire. *Québec français*, 162, 49-50. <https://id.erudit.org/iderudit/64294ac>
- Le Bouthillier, Y. (1993). Le droit à l'instruction en français dans les provinces canadiennes à majorité anglophone : le statut des enfants de parents immigrés. *Revue générale de droit*, 24(2), 255–268. <https://doi.org/10.7202/1056954ar>
- Lentz, F. (2004). *Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue* [document inédit]. Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Lentz, F. (2016). Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 28(2), 317–386. <https://doi.org/10.7202/1037178ar>
- Lockwood, M. (2009). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446214251>
- Manitoba Bureau of Statistics. (2024). *Demographic Estimates Quarterly : October 2023*. https://www.gov.mb.ca/mbs/publications/mbs305_pop_bulletin_2023_m10.pdf
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1079025ar>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2013). *Programme d'études : Français 4-8*.

- <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-4e-8e.pdf>
- Ministry of Education. (2023). Te Mātaiaho: The Refreshed New Zealand Curriculum. Draft for testing, NZ Ministry of Education. <https://curriculumrefresh.education.govt.nz/english>
- McClellan, K. (2009). French Immersion Students' Perceptions Towards Reading in French [mémoire de maîtrise, Université de la Colombie-Britannique]. Open Collections. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/graduateresearch/42591/items/1.0078012>
- Merga, M. (2019). Collaborating With Teacher Librarians to Support Adolescents' Literacy and Literature Learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 63(1), p. 65-72. doi:10.1002/jaal.958
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, 4. 103-118. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf
- Murphy, S. (2012). Reclaiming Pleasure in the Teaching of Reading. *Language Arts*, 89(5), 318-328. <https://www.jstor.org/stable/41804352>
- Murphy, S. (2013). Towards Sustaining and Encouraging Reading in Canadian Society. National Reading Campaign. https://www.academia.edu/5397664/TOWARDS_SUSTAINING_AND_ENCOURAGING_READING_IN_CANADIAN_SOCIETY
- Nadeau, J., Bourque, J., et Pakzad, S. (2017). La dyslexie en milieu minoritaire. Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS. *Éducation et Francophonie*, 45(2), 107-131. <https://doi.org/10.7202/1043531ar>
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétreault, K. et Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 8(3), 1-14. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/motivation-en-lecture-durant-enfance-rendement-langue-enseignement-a-15-ans.pdf>
- National Endowment for The Arts [NEA]. (2007). To Read or Not To Read: A Question of National Consequence. Research Report, 47. Washington, DC: National Endowment for the Arts. <https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf>

- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2002), Reading for Change : Performance and engagement across countries.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/11/reading-for-change-performance-and-engagement-across-countries_g1gh2e9f/9789264099289-en.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA. Paris, France.
<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Pelletier, C. (1999). A Touch of... Class!. [document inédit]. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1). 203-217.
- Pilote, A. (2007) Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, (36), 121–143.
<https://doi.org/10.7202/040779ar>
- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329–355. <https://doi.org/10.7202/045333ar>
- Poulin, A. (2003). La traduction des livres jeunesse : deux solitudes. *Lurelu*, 25(3), 99-102.
<https://id.erudit.org/iderudit/11930ac>
- Relevé des maladies transmissibles au Canada [RMCT]. (2016). Un guide de présentation pour les études qualitatives, 42(9), 198-199. <https://doi.org/10.14745/ccdr.v42i09a02f>
- Richard, M. et Gaudet, J. d'Arc. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1031474ar>
- Romney, C., Romney, D. et Menzies, H. (1994). What and how much do immersion children read for pleasure. In French as compared to English? *Le journal de l'immersion/Immersion Journal*, 17(3). 1-64.
- Romney, C., Romney, D. et Menzies, H. (1995). Reading for Pleasure in French : A Study of the reading Habits and Interests of French Immersion Children. *La revue canadienne des langues vivantes*, 51(3). 474-511
- Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 42(1), 5-29.
<https://doi.org/10.7202/1100242ar>

- Rousseau, A. (2024). Les adolescents et la lecture : Étude sur l'attachement des adolescents à la lecture et aux livres imprimés dans un contexte de prolifération de l'offre numérique [mémoire de maîtrise, Université de Lille]. Pepite Depot. https://pepите-depot.univ-lille.fr/LIBRE/Mem_SPL/2024/ULIL_MSPL_2024_012.pdf
- Roy, M. (1996). Reading for pleasure in immersion: fantasy or reality [mémoire de maîtrise, Simon Fraser University].
- Roy, S. (2006) Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177-192é. <https://doi.org/10.7202/1079041ar>
- Russo, R. (2019). French-Language Books in a Minority Setting: A Report from Rural Saskatchewan. *Minorités linguistiques et société*, 11. 52-73. <https://doi.org/10.7202/1065212ar>
- Bowe, B. et Sloan, A. (2014). Phenomenology and Hermeneutic Phenomenology: The Philosophy, the Methodologies, and Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate Lecturers' Experiences of Curriculum Design. *Quality and Quantity*, 48, 1291-1303. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Société de la francophonie manitobaine. (2024). *La francophonie*. <https://www.sfm.mb.ca/ressources/manitoba-francais/notre-francophonie/>
- Statistiques sur les bibliothèques publiques du Manitoba. (2024). Collections and Circulation – Languages. <https://mb.countingopinions.com/pireports/report.php?c114b07947df9a46a256c1d26f61f53d&live>
- Temur, T. et Sezer, T. (2023). The Agenda of The Reading Teacher Journal on Reading and Reading Skills : A Corpus Analysis in the Last Decade. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4), 357-369.
- van Manen, M. (2015). *Researching Lived Experience (Second Edition)*. Left Coast Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience : Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario. The University of Western Ontario.
- van Ours, J. (2008). When do children read books? *Education Economics*, 16(4). 313-328. <https://doi.org/10.1080/09645290801976902>

- Whitten, C. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64. DOI:10.26822/iejee.2023.288
- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S. et McGeown, S. (2020). Reading During adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(2). 157-166.
- Zare, M., Kozak, S., Rodrigue, M. et Martin-Chang, S. (2023). The Roots of Reading for Pleasure: Recollections of Reading and Current Habits. *Literacy* 57(3), 207-352. <https://doi.org/10.1111/lit.12315>

Annexes

Annexe A : Certificat d'éthique du Comité d'éthique de recherche

Université de
Saint-Boniface

Une éducation supérieure depuis 1818

Comité d'éthique de la recherche

Winnipeg, le 25 mars 2025

Josée Paquin
Étudiante
Faculté d'éducation
Intra

Certificat	ETH 2025 25 mars
Chercheure	Josée Paquin
Titre	Les facteurs qui motivent les élèves, en contexte linguistique minoritaire au Manitoba et qui fréquentent une école francophone, à vouloir lire pour le plaisir en français à l'intermédiaire

Chère collègue,

Le CER a pris connaissance des modifications apportées à votre dossier. Il estime que ces modifications sont conformes aux attentes en matière d'éthique de la recherche.

Par la présente, le CER émet un certificat d'éthique pour ce projet de recherche.

Veuillez recevoir mes salutations les plus cordiales.

La présidence

Annabel Levesque, Ph.D.

Annexe B : Texte de sollicitation au Directeur général de la DSFM

Bonjour M. _____,

Je m'appelle Josée Paquin. Je suis présentement employée à la DSFM et étudiante dans le programme de maîtrise à l'Université de Saint-Boniface. J'aimerais mener une recherche auprès de quelques élèves de votre division scolaire afin de mieux comprendre ce qui motive les élèves à l'intermédiaire, en contexte linguistique minoritaire au Manitoba et qui fréquentent une école francophone, à vouloir lire pour le plaisir en français. Cette recherche vise à répondre à un besoin du milieu, car, à ma connaissance, il n'existe aucune recherche publiée qui décrit les facteurs qui motivent ou démotivent les élèves à lire en français en milieu minoritaire. Cette recherche serait un excellent atout aux études déjà existantes propres au milieu minoritaire.

J'aimerais recevoir la permission de la DSFM pour mener des entretiens individuels (ou en partenaires de deux, selon la préférence des participants) avec des élèves fréquentant la 8^e année à la DSFM. Je vous demanderais, tout d'abord, de solliciter l'intérêt de deux (2) écoles ayant des classes de 8^e année. La direction d'école de chaque école irait ensuite dans les classes de 8^e de leur école pour expliquer brièvement le projet et remettre une lettre et un formulaire de consentement. Cette participation est entièrement facultative de la part des écoles et des élèves. Une fois que deux (2) écoles acceptent, la direction d'école pourrait communiquer directement avec moi pour les prochaines étapes (par exemple trouver des dates qui leur conviennent pour les entretiens). À la prochaine page, vous allez trouver des détails que vous pouvez partager avec les directions d'école.

Aussi, il vaut la peine de mentionner que, dans le cadre d'une recherche et pour diminuer les risques de coercition, il est important d'éviter de choisir les écoles où j'ai déjà travaillé. J'ai travaillé comme enseignante à l'école Précieux-Sang et à l'école Taché. Ensuite, en tant qu'Enseignante – leader pédagogique, j'ai aussi travaillé à l'école Sainte-Agathe, l'école Saint-Joachim, l'école communautaire Saint-Georges, l'école Lacerte et l'école Jours de Plaine (j'ai aussi travaillé au Centre scolaire Léo-Rémillard et à l'école Voix des Prairies, mais ceci ne s'applique pas, car ces écoles n'ont pas de classe de 8^e année).

Les entretiens auront lieu au printemps 2025. Les entretiens avec les élèves dureront environ 45 minutes. Le parent ou le tuteur des élèves-participants signera un formulaire de consentement et de confidentialité. Les participants/élèves recevront un livre en tant que remerciement de leur participation. Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de l'USB et le numéro de certificat est ____.

J'apprécierai que vous m'autorisiez à mener ma recherche auprès de quelques élèves. Si vous acceptez, pourriez-vous m'écrire une lettre d'autorisation ?

Merci pour votre temps et votre considération,

Josée Paquin

Étudiante à la maîtrise, Université de Saint-Boniface

Annexe C : Texte de sollicitation auprès des élèves de 8e année de 2 écoles

Bonjour chers élèves et parents ou tuteurs,

Je m'appelle Josée Paquin. Je suis étudiante à l'Université de Saint-Boniface ainsi qu'orthopédagogue à la DSFM. Je vous écris cette lettre, car j'aimerais vous inviter (les élèves) à participer à mon étude au sujet des facteurs qui motivent les élèves (en 8^e année) à lire en français en milieu minoritaire. Ce projet m'aidera à mieux comprendre ce qui vous (les élèves) encourage à lire en français.

Si vous (les élèves) acceptez de participer, vous aurez l'occasion de répondre à quelques questions et à parler de vos habitudes de lecture et de la place qu'occupe la langue française dans votre vie. Vous discuterez de ceci lors d'un entretien que vous pouvez choisir de faire seul(e) ou avec un camarade de classe. Je poserai quelques questions et vous aurez l'occasion d'y répondre. L'entretien aura lieu au printemps 2025 et ce sera pendant les heures de classe dans un endroit calme à l'école (comme la bibliothèque ou le local de Services aux élèves).

Sachez que la participation à cette étude pourra être avantageuse pour vous. La discussion pourra vous aider à réfléchir sur vos habitudes de lecture et à l'importance de la langue française dans votre vie.

Étant donné que je vais devoir transcrire ce que vous allez dire pour m'assurer de bien comprendre ce que vous avez dit, je vais enregistrer la discussion à l'aide d'un ordinateur. Ceci sera uniquement partagé avec ma directrice de recherche à des fins d'analyse ou de confirmation.

Il est important de noter que si jamais vous décidez de ne plus vouloir participer, vous pouvez me l'indiquer à n'importe quel moment de la recherche.

Dans un premier temps, j'aimerais savoir si vous accepteriez de participer. Cette participation sera entièrement facultative. Si vous acceptez de participer, veuillez signer (élèves et parents) le formulaire de consentement aux prochaines pages. Il est fortement encouragé que les

parents/tuteurs revoient ce formulaire avec leur enfant afin de confirmer auprès de ce dernier qu'il/elle/iel comprenne bien les informations présentées et qu'il/elle/iel souhaite participer.

Merci pour votre temps et votre participation.

N'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel (ou par téléphone) si vous avez des questions.

Josée Paquin

Étudiante à la maîtrise, Université de Saint-Boniface

Annexe D : Formulaire de consentement pour les parents (participation des élèves)

Numéro du certificat d'éthique : ETH-2025-25 mars

Le titre du projet : Les facteurs qui motivent les élèves, en contexte linguistique minoritaire au Manitoba et qui fréquentent une école francophone, à vouloir lire pour le plaisir en français à l'intermédiaire

Le nom de la chercheuse principale :

Josée Paquin (elle)

Étudiante à la maîtrise

Université de Saint-Boniface

(courriel et numéro de téléphone)

L'objectif principal de la recherche : Cette étude cherche à mieux comprendre les facteurs qui motivent les élèves à vouloir lire pour le plaisir en français. Elle souhaite obtenir des témoignages d'élèves qui parlent au sujet de leurs habitudes de lecture.

Les participant.e.s de la recherche : Les participant.e.s sont des élèves de 8^e année (12 ans, 13 ans ou, le cas échéant, 14 ans) de deux différentes écoles de la DSFM.

Ce que la participation implique : Je participerai à un entretien de 45 minutes (je peux choisir de faire l'entretien seul ou avec un camarade de classe). Les entretiens se dérouleront durant les heures de classe et auront lieu dans un endroit calme à l'école, tel que la bibliothèque ou le local de Service aux élèves. Les questions seront au sujet de mes habitudes de lecture. Lorsque la chercheuse aura terminé d'analyser les témoignages, elle reviendra à l'école pour revoir avec il/elle/iel leur témoignage (un résumé) pour confirmer que la chercheuse a bien compris ce que l'élève a dit au printemps. Dans le cas échéant où l'élève ne fréquente plus la même école, la chercheuse communiquera avec le parent/tuteur pour trouver un autre moyen (par exemple un appel téléphonique).

Les bénéfices de la participation : Ma participation me permettra de contribuer au monde de la recherche en éducation et à la façon d'enseigner en milieu minoritaire. Mon témoignage pourrait aider les enseignants en milieu minoritaire (d'autres enseignants de la DSFM ou même peut-être des enseignants d'autres provinces) à mieux comprendre les obstacles que je rencontre pendant mon parcours de lecture en français.

Les inconvénients de la participation : Ma participation à l'étude demandera un peu de temps de classe. J'aurai à sortir de la classe pendant une période d'environ 45 minutes (dans un autre local de l'école). Le seul risque anticipé par la chercheuse est que les élèves-participants pourraient peut-être se sentir intimidés.

La participation volontaire et avec le droit de retrait : Ma participation à la recherche est entièrement à base volontaire et j'ai le droit de me retirer de l'étude à tout moment. Si je décide de me retirer de la recherche, il n'y aura aucun préjudice.

Compensation : Tous les participants recevront un livre en tant que remerciement de leur participation.

Critères d'inclusion : Tous les élèves qui fréquentent une classe de 8^e année à une des deux écoles participantes de la DSFM et qui ont rempli se formulaire pourront participer à la recherche.

La gestion des données et les mesures prises pour respecter la confidentialité :

- L'enregistrement : Les entretiens seront enregistrés à l'aide de l'ordinateur de la chercheuse ayant l'application Dictaphone.
- Le stockage : Les fichiers d'enregistrement seront ensuite transférés du bureau de l'ordinateur à OneDrive de l'Université de Saint-Boniface (donc hébergés au Canada). Aucun enregistrement restera sur le bureau de l'ordinateur. La transcription sera également sauvegardée en utilisant le support OneDrive de l'Université de Saint-Boniface. Afin de prévenir la perte de données, une copie de l'enregistrement et de la transcription sera aussi sauvegardée sur une clé USB protégé par un mot de passe. Cette

clé USB ainsi que les formulaires de consentement signés des parents/élèves seront gardées dans le bureau personnel chez la chercheure.

- La consultation : Les seules personnes qui auront la permission d'écouter l'enregistrement ou de lire la transcription seront la chercheure et ses deux directrices de recherche (Sylvie Berthelot-Dilk et Marie-Élaine Desmarais).
- La durée : L'enregistrement et la transcription seront gardés pendant cinq (5) ans après la date de l'entretien.
- La confidentialité : Lors de la publication, des pseudonymes (choisis par la chercheure) seront utilisés afin de garder la confidentialité des participants. De plus, afin de respecter les autres participants de la recherche, nous vous demandons de ne pas partager ce que votre camarade de classe partage lors de l'entretien (si vous décidez de le faire avec un camarade). Une fois que l'entretien sera terminé, vous pourrez retourner en classe et vous accepterez de ne pas parler de l'entretien à vos camarades de classe.

Les résultats de la recherche : À la fin du projet de recherche, la chercheure vous enverra un compte-rendu des résultats. Pour lire les résultats de la recherche au complet, la chercheure vous enverra également le lien vers le mémoire à la suite de sa défense et de la publication sur le site Web de l'Université du Manitoba.

Déclaration des conflits d'intérêt : Il est important de souligner que la chercheure est également employée à la DSFM. La chercheure a aussi été Enseignante – leader pédagogique et celle-ci aurait pu, à un moment ou un autre, dans ses fonctions, avoir eu une interaction avec certains élèves avant le temps de l'étude. Il se peut aussi que la chercheure connaîtra certains élèves dans les classes. Dans le cas échéant d'un des deux scénarios mentionnés, les élèves qui connaissent la chercheure, ou vice versa, ne pourront pas participer à l'étude.

Signatures

1. Le parent de l'élève participant

(les paragraphes qui suivent viennent du site Web du CER)

En signant le présent formulaire, vous confirmez que vous avez compris l'information concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et que vous acceptez qu'il/elle y participe. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi, et les chercheur·e·s, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous et/ou votre enfant pouvez, sans préjudice ni conséquence, vous retirer de cette étude en tout temps. Votre enfant peut aussi refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université. Tout·e participant·e peut faire part de ses préoccupations ou porter plainte en communiquant avec le Bureau de la recherche : CER@ustboniface.ca

Je _____ (votre prénom et nom en lettres moulées) le parent de _____ (nom de votre enfant en lettres moulées), déclare avoir lu les pages 1 et 2 du présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon enfant au projet. Mon enfant et moi ont eu l'occasion de poser des questions et nous avons obtenu des réponses satisfaisantes.

Signature du parent : _____

Signé à _____ (ville ou village)

Le _____ (la date d'aujourd'hui)

Mon enfant souhaite participer à l'entretien (veuillez encercler) :

A) Seul(e)

B) Avec un partenaire qui participe aussi (nom du partenaire : _____)

Renseignements additionnels sur les participant.e.s

L'âge de mon enfant : _____

Le pronom qu'utilise mon enfant : masculin (il/lui) féminin (elle) genre neutre

Langue maternelle de l'enfant : _____

Langue dominante parlée à la maison : _____

Élève à la DSFM depuis combien d'années : _____

Courriel à lequel je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche :

_____@_____

Lorsque la chercheuse aura terminé d'analyser les témoignages, elle communiquera avec le parent/tuteur de l'élève pour revoir avec il/elle/iel leur témoignage (un résumé) pour confirmer que la chercheuse a bien compris ce que l'élève a dit au printemps. La chercheuse communiquera par courriel pour planifier un temps de rencontre au téléphone avec l'enfant. Cette deuxième et dernière étape est optionnelle. Le parent/tuteur est libre de refuser.

2. La chercheuse principale

Je, Josée Paquin, certifie avoir expliqué aux participant·e·s les modalités du consentement, avoir répondu aux questions posées à cet égard et avoir clairement indiqué à chaque individu qu'il est à tout moment libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité. Cela vaut également pour ce qui est de la gestion et de l'archivage des données.

Signature : _____

Signé à _____, le _____

3. Directrice du projet de recherche

Signature : _____

Signé à _____, le _____

Annexe E : Protocole d'entrevue (questions posées aux élèves)

Courte présentation :

Je m'appelle Josée et je suis étudiante à l'Université de Saint-Boniface. Je suis en train de faire un projet de recherche au sujet de la motivation de lire en français en milieu minoritaire chez les élèves de la 8^e année (comme toi). Quand je parle du milieu minoritaire, je veux dire qu'on habite dans un milieu où la langue française n'est pas parlée par la majorité des gens.

Aujourd'hui, je vais vous poser quelques questions au sujet de vos habitudes en lecture. Je vais vous demander d'être honnête. Ceci n'est pas du tout une évaluation et il n'y a pas de mauvaises réponses. Je vais enregistrer notre conversation parce que je vais devoir tout écrire à l'ordinateur pour m'assurer que je n'oublie pas ce que vous avez dit.

Avant de commencer, j'aimerais prendre quelques instants pour revoir quelques sections du formulaire de consentement avec toi. Ici, il est écrit que ta participation implique un entretien (ce qu'on fait aujourd'hui) et quand j'aurai terminé d'analyser les entretiens, je vais vouloir te parler une 2^e fois pour confirmer ce que tu as dit. Ton témoignage aujourd'hui m'aidera à mieux comprendre la motivation à lire en français et aidera même peut-être d'autres enseignants. Il se peut que tu te sens un peu mal à l'aise lors de certaines questions, mais tu peux prendre ton temps et répondre aussi bien que tu peux. Il n'y a pas de mauvaises réponses. Ta participation est volontaire, alors es-tu d'accord de faire ceci avec moi aujourd'hui ? Après qu'on a terminé, je vais te laisser choisir un livre du sac sur la table ici.

Merci beaucoup pour votre participation aujourd'hui. On commence ?

Questions qui ont été posées à tous les participants, dans cet ordre :

1. À quelle fréquence lis-tu en français (à la maison et/ou à l'école) ?

- Quand tu lis, tu choisis de lire un livre dans quelle langue ?
- Quand tu lis en français, comment te sens-tu ?

2. Parle-moi de ta bibliothèque d'école, des livres à la maison, des livres en ligne ?

- Où trouves-tu tes livres de lecture ?
- Parle-moi de tes livres préférés ?

3. Quelle place occupe le français dans ta vie ?

- Quand et comment utilises-tu le français dans ta vie à l'école ?
- Quand et comment utilises-tu le français dans ta vie à l'extérieur de l'école ? (si lieu)

4. Comment te sens-tu par rapport à tes connaissances de la langue française ?

- Comment te sens-tu vis-à-vis ton niveau de de français, soit comment tu le parles ou comment tu le comprends ?
- Comment te sens-tu vis-à-vis du vocabulaire en français ?
- Comment te sens-tu quand tu parles en français ?
- Qu'est-ce que tu aimes au sujet du cours de français à l'école ?
- Selon toi, trouves-tu que la lecture en français est facile ou difficile ? Pourquoi ?

5. Qui sont les modèles de langue française dans ta vie ?

- C'est-à-dire, décris les personnes dans ta vie qui parlent le français et que tu admires.
- Dans quelles langues ces personnes utilisent-elles les médias (regardent des films, lisent des livres ou écoutent de la musique) ?
- Qui te fait des recommandations de médias en français dans ta vie ?
*Expliquer, au besoin, ce que c'est un média : des films, des émissions, des livres, etc.

Questions d'investigation :

- Peux-tu m'en dire plus ?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Annexe F : Courriel envoyé aux parents pour confirmer les propos des participants

Bonjour Madame/Monsieur (*nom de famille*),

Le (*date*) dernier, votre *fil*le/fils a participé à mon étude portant sur la motivation à lire en français.

Je suis très reconnaissante qu'*elle/il* avait accepté de participer, car les entrevues avec les participants étaient vraiment intéressantes.

Afin de valider ce que j'ai compris lors de l'entrevue, j'aimerais lui parler au téléphone quelques minutes.

Lorsque j'appellerai, je vais simplement résumer ce que j'ai compris/retenu de notre conversation et *elle/il* aura à confirmer ou corriger ce que je dis.

Cette partie de la recherche était bel et bien décrite dans le formulaire de consentement, mais (*nom du participant*) n'est pas obligée de participer si *elle/il* ne veut pas :

Lorsque la chercheuse aura terminé d'analyser les témoignages, elle communiquera avec le parent/tuteur de l'élève pour revoir avec il/elle/iel leur témoignage (un résumé) pour confirmer que la chercheuse a bien compris ce que l'élève a dit au printemps. La chercheuse communiquera par courriel pour planifier un temps de rencontre au téléphone avec l'enfant. Cette deuxième et dernière étape est optionnelle. Le parent/tuteur est libre de refuser.

Si *elle/il* accepte, pourriez-vous choisir un temps qui vous conviendrait pour un appel d'environ 5 minutes ?

Le mardi (*date*) entre 17 h et 19 h

Le mercredi (*date*) entre 19 h et 20 h 30

Merci d'aussi fournir un numéro de téléphone auquel je pourrai appeler.

Annexe G: Résumé des résultats envoyé aux parents/participants

Résumé des résultats : Les habitudes de lecture en français

1. Désir de lire pour le plaisir

Les participants expriment plus souvent une absence de désir de lire pour le plaisir en français qu'un désir affirmé de le faire.

2. Accessibilité des livres

La bibliothèque scolaire est la source de livres la plus mentionnée, suivie des livres à la maison, des bibliothèques publiques, des livres en ligne et des liseuses électroniques.



3. Pratiques appréciées entourant la lecture

Pratiques les plus appréciées : lire à son propre rythme, les cercles littéraires, les systèmes de récompenses, le choix des lectures et les livres physiques.

Pratiques moins appréciées : le roman de classe, les questions de compréhension écrites et les romans livrés par enregistrement.

4. Rapport à la langue française

À la maison, plusieurs participants s'expriment en français. À l'école, les habitudes sont plutôt défavorables, car plusieurs s'expriment parfois en français, surtout en anglais, plus souvent en anglais récemment ou davantage en français auparavant.



5. Modèles linguistiques dans la vie des participants

Les modèles dans leur vie en ordre décroissant : leurs parents, leurs grands-parents ou arrière-grands-parents, leurs enseignants, leurs amis et à une occasion chacune, une tante et une gardienne.

6. Perception individuelle des compétences langagières

Les participants ont plus souvent une perception négative de leurs compétences en français (lecture, écriture, oral, compétences générales).

Le vocabulaire est perçu comme un obstacle majeur, particulièrement dans les livres provenant du Québec ou de la France.

Merci pour votre participation !

Annexe H : Questionnaire pour les élèves

Extrait d'un questionnaire dans *Favoriser la réussite : une affaire d'école* (Cormier, 2005)

203

Questionnaire pour les élèves (n° 1)

Portrait de classe

Voici quelques énoncés qui serviront à dresser un portrait de la classe. Tu n'as pas à t'identifier sur le questionnaire et tes réponses resteront anonymes. Nous voulons seulement savoir comment le groupe d'élèves dont tu fais partie se sent par rapport à ces questions.

Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton sentiment.

**QUI SUIS-JE?
QUI SOMMES-NOUS?**

Je me considère francophone.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je me considère anglophone.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je me considère bilingue.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je me considère d'une autre origine.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je parle français à la maison.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je parle anglais à la maison.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5
Je parle une langue autre que le français et l'anglais à la maison.	Pas du tout 1	Un peu 2	De temps en temps 3	Souvent 4	Toujours 5