



Sur la notion d'engagement envers la lecture : Constats, angles morts et complexités

Amélie Lemieux
Université de Montréal
Département de didactique

Rachel Berthiaume
Université de Montréal
Département de didactique

Résumé

L'engagement en lecture fait l'objet de nombreux débats parmi les didacticiens de la lecture. Au cœur de ces débats coexistent plusieurs définitions complexes de cette notion qui entrent parfois en contradiction, tout dépendant des épistémologies qui les orientent. En effet, issue de la psychopédagogie, la notion d'engagement envers la lecture a progressivement fait ses marques dans les travaux de recherche en didactique de la lecture pour se distinguer de l'idée de la motivation et de l'investissement des lecteurs. Or, le manque de consensus autour de sa définition et de sa caractérisation est problématique car, d'un point de vue tant didactique que pédagogique, l'engagement en lecture chez les élèves du primaire et du secondaire est essentiel pour leur réussite en lecture et le développement de leur compétence à lire. C'est dans ce cadre que cet article théorique porte sur la définition même d'engagement en lecture et propose une revue des études qualitatives et quantitatives européennes et américaines portant sur ce sujet dans le but de clarifier son usage, et ce, tant dans le milieu de la recherche que dans celui de la profession enseignante. Cette recension nous amène à proposer une schématisation dynamique des principaux concepts sous-jacents à la définition d'engagement envers la lecture. Cette schématisation nous permet de conclure cet article en proposant des recommandations pratiques destinées au réinvestissement de la notion d'engagement envers la lecture tant dans les milieux de recherche que dans les milieux de pratique par le biais d'applications concrètes en salle de classe.

Mots-clefs : engagement en lecture, lecture, didactique du français, didactique de la lecture

Introduction

Dans le domaine de la didactique du français au Québec, qu'il s'agisse d'enseignement au primaire ou au secondaire, la compétence *Lire des textes variés* (ministère de l'Éducation, 2006) couvre la lecture d'écrits divers dans une perspective d'apprentissage, de découverte d'œuvres et de textes, de compréhension et de construction de sens. Aux deux cycles du secondaire, la compétence *Lire et apprécier des textes variés* (ministère de l'Éducation, 2006) est évaluée, tout comme aux trois cycles du primaire, sous l'appellation *Lire des textes variés*. Du primaire au secondaire, cette compétence sous-entend l'appréhension linguistique et culturelle des écrits, l'accroissement de l'appréciation critique et la capacité à s'informer grâce à une variété de textes. Conjointement, sa maîtrise nécessite une assise primordiale, soit celle de l'engagement qui est à l'origine de tout acte de lecture. Parallèlement, la mobilisation de cette compétence fait appel au désir intrinsèque des sujets-lecteurs à s'investir, d'abord et avant tout, dans l'acte de lecture littéraire en salle de classe. Cependant, le libellé de cette compétence ne présente pas de pistes concrètes pour cerner l'engagement en lecture des élèves en classe. C'est la raison pour laquelle, dans les recherches en didactique du français, la notion d'engagement envers la lecture demeure d'actualité, d'autant qu'elle est associée à la performance en lecture (Turcotte *et al.*, 2011) et au plaisir de lire (König & Verner, 2019) en contexte scolaire.

L'engagement envers la lecture présente également un intérêt scientifique en raison de la diversité de perspectives et de points de vue par rapport à sa définition. Aux fins de cet article, nous avons circonscrit un certain nombre de travaux issus des domaines de la didactique de la littérature, de la didactique de la lecture et de la psycholinguistique afin de mettre en lumière cette notion encore trop peu explorée. Notre objectif est d'expliquer, entre autres, que les liens entre la compréhension et l'engagement en lecture ne sont pas pris en compte au moment d'évaluer la lecture. Il n'est pas d'effectuer une revue systématique de la littérature mais plutôt d'offrir des jalons qui peuvent aider à cerner une définition holistique de l'engagement en lecture et d'en dégager les angles morts. Selon Depallens (2021), il convient de s'intéresser à la notion de « didactique des effets » dans laquelle l'engagement en lecture dépend de la compréhension du sujet-lecteur et, surtout, de son investissement subjectif envers les personnages d'un récit donné. Autrement dit, les liens entre la compréhension et l'engagement sont pertinents et méritent une attention particulière puisque la première dimension figure dans les programmes de formation et que la deuxième relève des processus cognitivo-affectifs qui entourent l'engagement envers la lecture.

Cette forme d'investissement qu'est l'engagement en lecture a fait l'objet de travaux québécois relatifs à la classe de français au cours des dix dernières années, autant au primaire (p. ex. : Boucher & Turcotte, 2014 ; Turcotte, 2007) qu'au secondaire (p. ex. : Lemieux, 2016, 2020). Différent du goût de la lecture (Dionne, 2010) et de l'intérêt du lecteur empirique envers une œuvre (Lemieux, 2015), l'engagement se

caractérise de prime abord comme un effet de la motivation intrinsèque qu'éprouve un sujet-lecteur envers un texte courant ou littéraire (Guthrie & Wigfield, 2000).

Cette définition globale et cohérente de l'engagement en lecture est fondée sur des années de recherches menées en salle de classe aux États-Unis et, par la suite, au Québec. Le fait qu'un lecteur empirique puisse demeurer investi dans l'acte de lecture sur une durée prolongée dépend de nombreux facteurs influents (p. ex., l'énergie que l'élève investit dans la tâche de lecture) que nous pourrions qualifier aujourd'hui de « super inconnus », une traduction libre de l'appellation « *super unknowns* » proposée par St. Clair (2005). Guthrie et Wigfield (2017) ainsi que d'autres chercheurs en sciences cognitives (voir, p. ex., Lee *et al.*, 2021) conviennent que le terme « engagement » est victime d'une surutilisation obsessionnelle et d'un manque de précision dans certains travaux scientifiques. En parallèle, tous s'entendent sur son usage complexe dans la recherche et il est indéniable que la notion d'engagement en lecture est source de plusieurs définitions issues de domaines d'expertise variés en didactique et en psycholinguistique.

Précisions étymologiques

Dans la perspective de proposer une contribution à la diversité des définitions de l'engagement en lecture, un retour étymologique et historique sur ce terme s'impose. Plus précisément, le terme « engagement » englobe des caractéristiques riches qui en dynamisent les contours et dont la nature est complexe. Il découle du lexème *waddi* qui provient du vieux francique signifiant « gage » (Ancelet-Netter, 2010), une racine qu'on retrouve dans le vocabulaire en référence aux rapports contractuels entre un service rendu et une rémunération¹. En effet, selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales de l'Université de Nancy (2012), le mot « engagement » a fait son apparition dans la langue française vers 1183 sous le règne de Philippe II de France (dit Philippe Auguste) sous lequel le système féodal et le cotoiement de la langue française avec la langue anglaise étaient chose commune. À l'époque, selon un ouvrage sur l'*Histoire d'Abbeville* de Picard (1891), le terme signifiait l'« action de mettre en gage, de lier par une convention, un contrat » (CNRTL, 2012), poursuivant la logique des accords féodaux. Ce n'est que beaucoup plus tard, au XVIII^e siècle, que sa signification a pris une tangente politique dans les conjonctures militaires et politiques. En effet, ces nouveaux sens se rapportent à l'engagement militaire (comme pour l'armée) ou politique (comme pour un parti). En anglais, le terme « engagement » s'inscrit dans une lignée sémantique de l'ordre de la promesse ou du gage.

L'exercice sémantique de retracer les origines de l'engagement, tant en français qu'en anglais, permet de cerner une définition utile et étoffée de l'engagement en lecture, tant pour le milieu de la recherche en didactique du français que pour celui de

¹ Nous renvoyons aussi au terme « wage » en anglais, qui se rapporte à la définition du salaire.

la pratique. Nos constats sur l'étymologie de ce terme nous amènent à nous prononcer sur le thème ubiquitaire de la notion de contrat – cette relation politique, militaire, économique, ou matrimoniale – qui relève du passage, réciproque, d'un sujet à un autre. Le terme demeure lourd de sens parce qu'il chevauche les concepts limitrophes de dette, de devoir et d'obligation. Pour la didactique de la lecture, ce passage se concrétise au cours de l'appréhension de la lecture, notamment lors du rapprochement entre le sujet-lecteur *lisant* et l'objet à lire. À cet effet, nous nous intéressons, dans cet article, aux applications théoriques de ce terme en passant en revue l'usage du terme « engagement » dans des travaux de recherche employant des méthodologies qualitatives et quantitatives.

1. Problématique

L'engagement en lecture mérite une attention particulière tant dans le domaine de la recherche en didactique de la lecture qu'en milieu scolaire. En effet, bon nombre de travaux décrivent encore l'engagement en lecture comme une disposition fixe, stratifiée et uniquement rattachée aux tâches de lecture (Lee *et al.*, 2021 ; Unrau & Quirk, 2014). Cependant, la littérature scientifique suggère qu'il existe plusieurs enjeux à considérer lorsque l'engagement en lecture est présent chez les élèves. Par exemple, un des angles morts qui nous apparaît des plus importants est celui des notions découlant de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (EDI). En effet, ces notions ne sont pas toujours prises en compte dans les études empiriques sur l'engagement en lecture. Nous croyons qu'il est nécessaire, particulièrement dans la diversité linguistique et culturelle grandissante dans le contexte québécois, de se pencher sur la question de la complexité des facteurs entourant l'engagement en lecture à des fins scientifiques, étant donné l'existence de liens explicites entre la maîtrise des compétences inscrites aux programmes de français, langue d'enseignement au primaire et au secondaire et la notion d'engagement (Maynard & Armand, 2021). Les croisements entre l'EDI et l'engagement envers la lecture demeurent encore largement inexplorés. Au niveau de l'équité, l'évaluation de l'engagement en lecture se doit de prendre en compte les postures interprétatives des élèves de manière juste. Lors d'échanges en classe à propos des interprétations des élèves, ceux-ci sont en mesure de les valider, de les confronter à celles des autres et de développer des « attitudes de tolérance et de prise en compte du goût des autres... [afin de]... permettre non seulement la coexistence des différences, mais également leur harmonisation » (Depallens, 2021, p. 8). Ainsi, l'engagement en lecture dépend d'une dimension ayant trait à l'équité. Conjointement, l'engagement en lecture gagne également à être étudié sous l'angle de la diversité des lecteurs (cf. Depallens, 2021 ; Lemieux, 2020). Effectivement, les bagages culturel, linguistique et social des sujets-lecteurs témoignent de la diversité de leurs interprétations et font d'eux des sujets-lecteurs divers (Sauvaire, 2015). Cette diversité doit être prise en compte dans l'engagement en lecture des élèves. En ce qui a trait à l'inclusion, les interprétations (Miquelon, 2022) des élèves doivent de toute

évidence être mises de l'avant en classe et représentées et reformulées de manière inclusive pour témoigner d'un engagement réel qui valorise chaque élève.

1.1. Questions de recherche

Compte tenu des dimensions que nous avons évoquées en amorce de cet article, nous posons les questions de recherche suivantes :

- ♦ Quelles convergences et divergences ressortent à la suite de l'étude de différentes recherches qualitatives et quantitatives abordant la notion d'engagement en didactique de la lecture ?
- ♦ À partir de ces constats, quels angles morts peuvent contribuer à une définition plus holistique de l'engagement en lecture ?

Pour élucider des réponses à ces questions, nous avons regroupé des textes à partir de la question suivante : quels travaux de recherche qualitatifs et quantitatifs ont pour objet un emploi d'une définition de l'engagement envers la lecture ? Quels concepts sont mobilisés dans ces usages ?

1.2. Objectif général

Notre article théorique a pour objectif de comparer des définitions de l'engagement en lecture selon les méthodologies qualitatives et quantitatives afin d'en dégager une définition davantage holistique et complexe, laquelle servira à la communauté scientifique en didactique de la lecture et au corps enseignant travaillant en didactique du français.

1.3. Méthodologie

Bien que la visée de notre article ne soit pas circonscrite à une démarche de revue systématique de la littérature avec plusieurs bases de données, nous avons identifié le besoin de cerner quelques constats théoriques principaux qui découlent des travaux qualitatifs et quantitatifs sur l'engagement envers la lecture. Ainsi, lors de notre protocole de recherche documentaire, nous avons eu recours à la base de données *ProQuest*, laquelle a été sélectionnée pour la disponibilité de ses articles, et qui explore des travaux scientifiques en sciences sociales, dont ceux en sciences de l'éducation. À cet effet, nous avons cherché les mots-clés suivants au regard de nos questions de recherche : 1) « définition engagement en lecture » et 2) « reading engagement definition ». Ces deux entrées constituent des critères de sélection à partir desquels nous avons exploré les articles pour répondre à nos questions de recherche. À partir de ce travail exploratoire initial, nous avons identifié des études qualitatives et quantitatives se rapportant au concept empirique d'engagement en lecture et à nos questions de recherche. Ensuite, nous avons dégagé des pistes théoriques à partir de

travaux que nous avons parcourus et qui portent sur l'engagement en lecture. Dans la partie suivante, nous effectuons un survol de la littérature, lequel est organisé en deux parties. La première partie fait état des études qualitatives et la deuxième partie rend compte des études quantitatives qui ont pour objet l'engagement en lecture.

2. Postures épistémologiques et approches méthodologiques pour définir l'engagement en lecture

2.1. Postures épistémologiques et méthodologies qualitatives

Plusieurs études adoptent une méthodologie qualitative pour mesurer et évaluer l'engagement en lecture des lecteurs empiriques. Il n'est pas rare d'associer l'expression «investissement des lecteurs» avec l'engagement en lecture au regard des travaux qui se penchent sur les postures subjectives des sujets-lecteurs. Par exemple, les travaux de Jouve (2007) concernent les implications de l'investissement des lecteurs empiriques au cours de l'acte de lecture. Tout comme cette dernière, la notion d'engagement en lecture recoupe inextricablement celle de la posture subjective du lecteur empirique en situation de réception d'œuvres littéraires. Comme l'explique Depallens (2021), pour être engagé, un lecteur doit prendre conscience de sa posture et de ses interprétations. La dimension métacognitive et réflexive constitue donc une des dimensions centrales de l'engagement en lecture.

Par ailleurs, certains épistémologues et philosophes français se sont intéressés à la part de subjectivité des lecteurs dans l'acte de lecture. L'un d'eux, Ricœur, a consacré une majeure partie de sa carrière à l'étude de la subjectivité et de la temporalité en lien avec la littérature, la lecture et les études littéraires. Dans *Temps et récit III*, Ricœur (1985) met l'accent sur la dimension phénoménologique qu'amène l'acte de lecture, en ce sens que l'œuvre littéraire reste toujours inachevée, fragmentaire, partielle, imbue d'absences. En effet, le lecteur empirique doit remplir l'obligation participative de l'acte de lecture. Cette posture dynamique n'est pas sans rappeler la notion de contrat décrite plus haut en rapport avec l'étymologie du mot «engagement».

Ricœur (1985) décrit la concrétisation imageante comme une schématisation d'images mentales et compare le texte à une «partition musicale» (p. 305). Cette notion sera adoptée plus tard dans les travaux de recherche en didactique de la littérature portant sur les textes de lecteur (Mazauric *et al.*, 2011). Le lecteur effectue ainsi un décodage de signifiants esthétiques lorsqu'il amorce un transfert affectif et cognitif avec le texte littéraire. La notion de temporalité dans l'acte de lecture, épousée par Ricœur, convoie celle d'un voyage au cœur du texte et est propre aux interactions entre celui-ci et le lecteur empirique. Plus tard, Ricœur (1990) qualifiera ces interactions de «lieux communs» dans lesquels la posture affective du sujet-

lecteur s'active dans son rapport avec l'*Autre*. C'est dans ces lieux que la relation dialectique se matérialise entre le sujet-lecteur et les affects provoqués par le texte.

Les interactions dont nous parle Ricœur renvoient à ce que Rosenblatt (1978) a nommé «transaction» dans l'acte de lecture, notamment dans ses travaux sur l'esthétique de la réception. Comme chez Ricœur (1985,1990), la phénoménologie et l'herméneutique situent la nature de ces transactions esthétiques entre le sujet-lecteur et l'œuvre à lire et forment, à notre avis, des balises importantes pour l'engagement envers la lecture. Autrement dit, c'est dans ces interactions et dans ces lieux que l'engagement en lecture se manifeste, prend vie, s'éteint et se dynamise au moyen de processus subjectifs, métacognitifs, associatifs, et affectifs.

L'approche phénoménologique est une méthode efficace pour étudier et analyser les processus d'engagement en lecture des élèves. Lors d'une étude menée auprès de six élèves du primaire définis comme non engagés en lecture, Boucher et Turcotte (2014) ont élaboré un canevas d'entretien sollicitant les expériences liées à la lecture selon trois dimensions proposées par Guthrie et Wigfield (2000), soit les liens affectifs, cognitifs et sociaux relatifs à l'acte de lecture. Les chercheuses ont également eu recours à des outils méthodologiques tels que le journal de bord (un carnet de notes sur les expériences de lecture) et les profils de lecteurs. Les données ont montré que les expériences précédentes des élèves, tant positives que négatives, déteignent sur leur engagement en lecture.

La phénoménologie herméneutique propose également des pistes de recherche intéressantes pour sonder l'engagement en lecture des sujets-lecteurs du secondaire. Au moyen d'outils cartographiques participatifs appelés esthétigrammes, Lemieux (2015, 2016, 2020) a mis au point une méthodologie qualitative, à l'intention didactique, permettant la documentation des moments de réception sous-jacents à la lecture d'œuvres littéraires. Le processus cartographique, généré par les élèves en situation de réception et accompagné d'une justification écrite, sert à illustrer la complexité de l'engagement en lecture selon une logique procédurale lors de laquelle le sujet-lecteur :

- 1) note chronologiquement ses réactions par rapport à un texte littéraire ;
- 2) évalue l'intensité et la perceptibilité de ses réactions selon une échelle de i (moment peu intense et perceptible) à iv (moment très intense et perceptible) ;
- 3) catégorise ses réactions selon des postures de réception (imagination, désir, surprise, malaise, comparaison, réflexions, jugement, sentiments, émotions, etc.) décrites dans un guide de réactions élaboré à cet effet ;
- 4) transpose ces réactions selon un code de couleurs et une organisation qui lui est propre ; et
- 5) crée des liens associatifs et sémantiques entre les réactions catégorisées.

Chaque réaction esthétique est délimitée par une bulle de taille différente correspondant à son intensité. Elle se démarque également par une couleur propre à la catégorie identifiée dans le guide de réactions. Chaque esthétigramme ausculte la diversité, la pluralité et la complexité des moments de réception des sujets-lecteurs

et, conjointement, enrichit la définition et la notion d'engagement en lecture selon l'approche de la phénoménologie herméneutique.

Du côté des États-Unis, Ivey et Johnston (2015) ont procédé à une étude qualitative longitudinale auprès de quatre enseignants du secondaire ayant confié à leurs 258 élèves la décision de choisir les œuvres qu'ils désiraient lire afin de voir l'incidence de ce geste didactique sur leur engagement en lecture. En s'appuyant sur la théorie de l'activité culturelle et historique (*Cultural Historical Activity Theory*), les chercheurs ont effectué des entretiens avec 80 de ces élèves au début et à la fin de leur troisième et quatrième année scolaire. Ces entretiens ont porté sur les tendances d'engagement en lecture des élèves. Des notes de terrain et des enregistrements audiovisuels sur les discussions en salle de classe ont permis de compléter les données sur le niveau d'engagement des lecteurs. Les résultats de leur étude suggèrent qu'une lecture engagée relève d'un acte transformateur caractérisé non seulement par l'identification aux personnages fictionnels d'une œuvre, mais également par les interactions sociales avec l'entourage didactique composé de l'enseignant de littérature et des pairs-lecteurs. Les deux chercheurs préconisent le rôle des dimensions affective, relationnelle et transformative des élèves pour développer leur engagement envers la lecture.

L'engagement en lecture offre ainsi des dimensions plus complexes que celles présentées en introduction de notre article. En effet, les dimensions sociales, cognitives et affectives constituent des fondements de l'engagement en lecture (Ivey, 2019). Dans cette même étude, l'auteur souligne le rôle incontournable qu'occupent les collaborations entre chercheurs, enseignants et élèves afin d'identifier des stratégies capables de favoriser l'engagement en lecture. Parmi celles-ci, les gestes de mise en voix, les discussions avec les pairs, la qualité des expériences de lecture, ainsi que la liberté volontairement accordée aux élèves de choisir une œuvre qui les intéresse constituent des conditions idéales pour faciliter l'engagement envers la lecture (Ivey, 2019). Le choix de l'élève quant aux œuvres à lire peut, à lui seul, nourrir l'engagement en lecture et pallier le niveau de difficulté perçu et vécu lors de l'acte de lecture.

L'engagement en lecture comporte aussi des dimensions dialogiques bahktiniennes selon une étude récente de Lysaker et Alicea (2016) menée auprès de 90 élèves du préscolaire et de la 1^{re} et 2^e année du primaire issus de cinq écoles différentes. Lors de cette étude, les élèves ont lu un album sans texte intitulé *I Had Measles* qui traite de la rougeole, virus répandu chez les enfants. Cette étude de cas tire des conclusions à la suite d'une microanalyse de la transcription d'un entretien informel avec un lecteur de 6 ans pour en dégager des marqueurs d'engagement envers la lecture. L'imagination narrative et sociale convoquée par le lecteur, l'élaboration vocale des identifiants relationnels entre le sujet-lecteur et les personnages fictifs de l'album sans texte, ainsi que l'articulation des relations sémantiques entre les personnages ont constitué des marqueurs d'engagement envers la lecture selon les conclusions de l'étude. À cette fin, l'engagement des lecteurs au primaire comprend également un aspect relationnel à ne pas négliger dans la conceptualisation de l'engagement en lecture.

Une étude qualitative longitudinale lors de laquelle trois observations ethnographiques ont été faites pendant un an auprès d'une enseignante de 5^e année et de 20 élèves provenant de milieux défavorisés en Australie s'est penchée sur le rôle de la prise de parole des élèves et l'écoute active dans l'engagement en lecture (Ng, 2018). Dans cette étude qualitative, Ng (2018) a effectué une analyse thématique de données à partir d'entretiens semi-dirigés, lesquels visaient à évoquer les préférences des élèves lors de la lecture silencieuse d'œuvres littéraires en classe. Les jeunes ont soulevé les améliorations suivantes, lesquelles ont augmenté leur engagement envers la lecture : effectuer la lecture silencieuse le matin, collaborer avec les pairs, procéder à une mise en voix du texte, sélectionner les œuvres et les partager, et choisir l'endroit de lecture dans la salle de classe. L'étude de Ng montre bien les enjeux divers et la complexité relative à l'engagement en lecture selon la perspective des élèves et montre l'importance de sonder leur opinion par rapport aux démarches pédagogiques en didactique de la lecture, comme celles-ci ont une grande incidence sur l'engagement envers la lecture.

Si tous s'entendent pour émettre l'hypothèse que les définitions d'engagement en lecture sont diversifiées, tant au niveau de la mesure des indicateurs que de leur évaluation, les études qualitatives tendent vers une définition qui valorise l'entrelacement des principes emblématiques de l'expérience esthétique (subjectivité-affectivité), du choix des élèves (agentivité), de l'actualisation et de la mise en voix de ces expériences de lecture tant esthétiques que sémantiques (relationnalité), et des approches méthodologiques visant la documentation (journaux de bord, entretiens, enregistrements audiovisuels). Dans la partie suivante, nous effectuons un parcours des études quantitatives qui ont utilisé la notion d'engagement en lecture comme pierre angulaire de leurs travaux. Nous verrons ensuite comment ces études contribuent à une définition plus complexe de l'engagement en lecture.

2.2. Postures épistémologiques et méthodologies quantitatives

Les chercheurs cognitivistes américains Guthrie et Wigfield ont consacré leur carrière professorale à l'étude de l'engagement en lecture (ou « *reading engagement* ») et à la motivation des élèves amenés à lire des textes dans leur langue première en salle de classe. D'autres chercheurs ont également explicité les liens entre l'engagement et le rendement en lecture (Barber & Klauda, 2020). Bien que leur théorie de l'engagement ait initialement touché la didactique de la lecture, une étude récente (Guthrie & Wigfield, 2017) a élargi cette perspective pour inclure l'engagement en littératie (ou « *literacy engagement* »). Cet enchevêtrement est garant de l'évolution du concept même de lecture au fil des années, au regard des objectifs proposés par des organisations mondiales telles que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) avec le test du *Program of International Student Assessment* (PISA) et des orientations proposées par les associations de recherche telles la

International Literacy Association. En effet, le volet suisse de PISA (2018) associe également l'engagement en lecture aux composantes fondamentales de la littératie, soit la compétence en lecture et la connaissance des stratégies d'apprentissage en lecture des adolescents (König & Verner, 2019).

Les travaux de Frankel et ses collaborateurs (2016) ont également bien étayé les liens entre la lecture et le concept de littératie, spécifiant que ce dernier : 1) s'actualise constamment, 2) possède des dimensions constructives, intégratives et critiques ancrées dans des relations sociales qui vont au-delà de l'oral, de la lecture et de l'écrit, 3) dépend de contextes et processus sous-jacents à la didactique d'une langue première, 4) implique la motivation et l'engagement et 5) reste disciplinaire et liée à la réception, à la compréhension et à la production. Conjointement, le concept d'engagement en littératie proposé par Guthrie et Wigfield (2017) s'inspire de ces enjeux et le caractérise comme une « science » (p. 57) dont le modèle théorique comprend cinq dimensions : 1) le temps, 2) l'effort, 3) la persévérance, 4) la résilience et 5) l'autorégulation. Il faut comprendre que ce modèle comporte aussi des dimensions (socio) affective, (méta) cognitive et sociale (Guthrie & Wigfield, 2017).

Les gestes didactiques des enseignants de français exercent également une influence considérable sur l'engagement des élèves à cet effet, surtout en lien avec leur sentiment de compétence par rapport à l'acte de lecture. Dans leur étude quantitative, Rosenzweig *et al.* (2018) ont eu recours à la modélisation par équation structurelle pour analyser des données obtenues auprès de 527 élèves de première secondaire. Les chercheurs ont observé une corrélation entre la perception des élèves quant aux tâches didactiques effectuées grâce au programme CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) et leur sentiment de compétence en lecture. Autrement dit, plus un élève se sent appuyé dans sa démarche de lecture par son enseignant, plus son sentiment de compétence augmente, notamment par la motivation externe qui y est rattachée. Ainsi, l'engagement en lecture dépend de facteurs externes au lecteur qui sont directement liés à son sentiment de compétence en lecture.

Le recours à un dispositif d'enseignement explicite du vocabulaire peut également permettre de mettre en lumière des liens entre les apprentissages des élèves et leur niveau d'engagement envers la lecture. Dans cette optique, l'étude menée par Berthiaume, Anctil et Daigle (2020) prend appui sur le postulat selon lequel le vocabulaire joue un rôle essentiel dans le développement des habiletés centrales à l'apprentissage de la lecture et que son enseignement implique de travailler les mots en profondeur, à l'aide de modélisations de la part de l'enseignant et de comportements actifs de la part des élèves, y compris sur le plan de leur engagement en lecture. Les auteurs ont conçu et expérimenté des activités conçues de manière à mettre en relation les habiletés orales et les habiletés en lecture et destinées à des élèves de la quatrième année du primaire afin d'en vérifier les effets notamment auprès de leurs acquis en lecture. Ces activités favorisaient une analyse en profondeur des mots ciblés pour contribuer à ce que les élèves délaissent la simple mémorisation de définitions et s'engagent davantage dans les différentes lectures qu'ils avaient à effectuer. Les

résultats obtenus montrent, en ce qui a trait à la lecture, que les effets d'un tel type d'enseignement sur la compréhension en lecture et, par ricochet, l'engagement envers celle-ci, se feraient ressentir à plus long terme. Le temps est donc un vecteur important dans l'engagement envers la lecture. De plus, lorsqu'un lecteur reconnaît des mots de vocabulaire, si complexes soient-ils, il développe sa compréhension en lecture et devient plus compétent en lecture-écriture. En effet, les connaissances associées aux mots favorisent la mémorisation à long terme de notions lexicales complexes, leur réinvestissement en lecture et en écriture et, ultimement, l'engagement envers la lecture. Il existe donc un lien explicite entre la connaissance approfondie des mots et l'engagement envers la lecture. Ce constat ouvre la voie à une plus grande intégration de l'enseignement explicite du vocabulaire en classe, dès le début de la scolarisation, afin de maximiser ses effets sur l'appropriation de la lecture et l'engagement envers celle-ci chez les élèves du primaire et du secondaire.

Conclusion

Dans cet article théorique, nous avons présenté des études qualitatives et quantitatives qui ont pour objet la notion d'engagement envers la lecture chez les élèves du primaire et du secondaire. Les études qualitatives ont montré que l'engagement envers la lecture dépend de l'investissement subjectif des lecteurs, de leurs réactions cognitivo-affectives par rapport au texte lu, de l'identification aux personnages fictifs, de la capacité à mobiliser leur imagination narrative et des interactions sociales avec les enseignants et les pairs. Les études quantitatives ont établi que l'engagement envers la lecture relève du temps associé à la lecture, à la motivation externe, à la mémorisation et à l'acquisition du vocabulaire.

En comparant les orientations principales issues de ces deux orientations méthodologiques, nous sommes en mesure d'identifier des contradictions et des explorations ultérieures à mener dans des études futures. Par exemple, nous avons établi d'emblée, grâce à la portée étymologique de l'engagement, qu'il s'agissait d'une forme de contrat entre deux parties, soit le sujet-lecteur et le texte. Nous avons aussi émis le constat que l'EDI n'étaient pas des notions systématiquement prises en compte dans les usages et définitions de l'engagement en lecture. En ce qui concerne la comparaison des deux orientations méthodologiques, nous concluons que, d'un côté, l'engagement relève de la subjectivité des lecteurs lors de l'acte de lire, et de l'autre, de tâches spécifiques associées à la lecture. Nous avons confirmé notre hypothèse de départ voulant que l'EDI ne fasse pas partie intégrante des usages de l'engagement en lecture dans les travaux de recherche que nous avons lus. Ce faisant, nous proposons une définition de l'engagement en lecture qui regroupe les deux orientations, et qui prend en compte les angles morts que nous avons relevés. À notre avis, l'engagement en lecture est un contrat entre le sujet-lecteur et le texte dans lequel l'investissement subjectif du lecteur est pris en compte et peut être mesuré selon des tâches se rapportant à l'acte de lecture. Le sujet-lecteur, de par ses expériences esthétiques diverses et son parcours unique,

revêt des dimensions relatives à l'EDI tout comme le texte. Ces dimensions doivent être prises en compte pour ce qui a trait à l'engagement envers la lecture.

Les chercheurs en didactique de la lecture ainsi que les enseignants peuvent s'inspirer de cette définition pour effectuer des travaux tant sur la réussite en français que sur le goût de la lecture des élèves. Pour la théorie comme pour la pratique, il ressort plusieurs implications pour le programme de français au Québec. Par exemple, une meilleure compréhension de l'engagement pourrait avoir une incidence sur les quatre dimensions de l'évaluation en lecture au secondaire, soit la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation critique.

En ce qui a trait aux limites de notre proposition théorique, nous reconnaissons que nous nous sommes consacrées aux approches relatives à l'engagement selon des méthodologies qualitatives et quantitatives. Les modalités de constitution du corpus des études ont été définies selon les critères que nous avons décrits plus haut. Ainsi, notre conceptualisation de l'engagement est circonscrite à l'ensemble des études que nous avons répertoriées dans le cadre des objectifs de cet article.

Parmi les pistes de recherche futures, nous pensons qu'il faudrait davantage d'études par méthodes mixtes pour identifier des indicateurs permettant d'évaluer l'engagement des élèves du primaire et du secondaire. Ainsi, ces travaux pourraient proposer des orientations didactiques pour l'enseignement de stratégies de lecture tenant compte du bagage culturel des sujets-lecteurs (Miquelon, 2022) et, éventuellement, contribuer à une compréhension davantage aboutie et complexe du concept de didactique de la littérature (Miquelon, 2023).

Bibliographie

- Ancelet-Netter, D. (2010). *La dette, la dîme et le denier. Une analyse sémantique du vocabulaire économique et financier au Moyen Âge*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barber, A. T. & Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34.
- Berthiaume, R., Anctil, D. & Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *LIDIL*, 62. Doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Boucher, V. & Turcotte, C. (2014). Les récits de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture : des expériences diversifiées. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 5(3), 36-43. URL : <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30619>

- Centre national de ressources textuelles et lexicales de l'Université de Nancy / CNRS (2012). "Engagement". URL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/engagement>.
- Depallens, V. (2021). L'engagement empathique et éthique du lecteur : Quel intérêt pour l'enseignement de la littérature ? *Fabula-Lht : Littérature, histoire, théorie*, 25. Doi : <https://doi.org/10.58282/lht.2711>
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : Enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428. Doi : <https://doi.org/10.7202/1003570ar>
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M. & Pearson, D. (2016). From 'What is Reading' to What is Literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7-18.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume 3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2017). Literacy Engagement and Motivation: Rationale, Research, Teaching, and Assessment. Dans D. Lapp & D. Fisher (Ed.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp. 57-84). London: Routledge.
- Ivey, G. (2019). Engaging Possibilities: Reinvigorating the Call for Research on Reading. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 25-44.
- Ivey, G. & Johnston, P. H. (2015). Engaged Reading as a Collaborative Transformative Practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 297-327.
- Jouve, V. (2007). Lecture littéraire et lecture engagée. Dans I. Poulin & J. Roger, *Le lecteur engagé : Critique-enseignement-politique* (pp. 221-228). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- König, N. & Verner, M. (2019). Engagement dans les stratégies de lecture et d'apprentissage. *PISA 2018 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale*, 59-70. URL : https://www.pisa-schweiz.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2018_ElevesCHComparaisonInternationale_fra.pdf#page=61
- Lee, Y., Jang, B. J. & Conradi Smith, K. (2021). A Systematic Review of Reading Engagement Research: What Do We Mean, What Do We Know, and Where Do We Need to Go Now? *Reading Psychology*, 42(5), 540-576.
- Lemieux, A. (2015). Think it Through : Fostering Aesthetic Experiences to Raise Interest in Literature at the High School Level. *Journal of the Canadian*

Association for Curriculum Studies, 12(2), 66-93. URL : <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/37301>

- Lemieux, A. (2016). Moments de réception en lecture et en spectature : Le cas d'*Incendies* au CEGEP. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. Doi : <https://doi.org/10.7202/1047125ar>
- Lemieux, A. (2020). *De/constructing Literacies : Considerations for Engagement*. New York : Peter Lang.
- Lysaker, J. T. & Alicea, Z. A. (2016). Theorizing Fiction Reading Engagement during Wordless Book Reading. *Linguistics and Education*, 37, 42-51. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.001>
- Maynard, C. & Armand, F. (2021). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *Canadian Modern Language Review*, 78(3), 177-197.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire – français, langue d'enseignement*. URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf
- Miquelon, A. (2022). Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une œuvre résistante au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 219-236. Doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>
- Miquelon, A. (2023). Pour une didactique valorisant la diversité en classe de littérature au secondaire québécois. *Contextes et didactiques*, 21, 12-27. Doi : <https://doi.org/10.4000/ced.4241>
- Ng, C. (2018). Using Student Voice to Promote Reading Engagement for Economically Disadvantaged Students. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 700-715.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III : Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Reading*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A., Gaspard, H. & Guthrie, J. (2018). How do Perceptions of Importance Support from a Reading Intervention Affect Students' Motivation,

- Engagement, and Comprehension? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 625-641.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- St. Clair, R. (2005). Similarity and Superunknowns: An Essay on the Challenges of Educational Research. *Harvard Educational Review*, 75(4), 435-453.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Chenelière éducation.
- Turcotte, C., Chapleau, N. & Boucher, V. (2011). Lecteurs en difficulté et engagement envers les textes littéraires. *Caractères*, 39, 12-23. URL : https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/39/Ca_39_art2.pdf
- Unrau, N.J. & Quirk, M. (2014). Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.

Reconnaisances

Nous sommes reconnaissantes du soutien financier offert à Amélie Lemieux par la subvention de démarrage de l'Université de Montréal, laquelle appuie nos travaux dont le thème principal est l'engagement.