

Compter des buts en lisant : une validation des programmes Blizzlecture et Raplecture pour accroître la motivation à lire

Marie-Pier Mazerolle

École de psychologie, Université de Moncton

Marie-Josée Long

District scolaire francophone du Nord-Ouest, Edmundston

Lisa Bossé-Perron

District scolaire francophone du Nord-Ouest, Edmundston

Annie Roy-Charland

École de psychologie, Université de Moncton

Résumé

Pour répondre aux besoins des jeunes en manque de motivation, l'utilisation de modèles positifs en lecture, comme des joueurs de hockey, peut être une stratégie pour favoriser la construction de l'identité et encourager des attitudes positives à la lecture. En effet, les garçons, qui démontrent souvent une motivation plus faible pour cette activité, pourraient

bénéficier d'un encadrement par des modèles positifs en lecture. La présente étude visait à valider l'efficacité d'un programme axé sur l'amélioration de la motivation à lire en utilisant des joueurs de hockey locaux. Cent-vingt-quatre élèves ont été répartis entre un groupe expérimental (suivant le programme sur une période de 10 à 12 semaines) et un groupe contrôle. Tous ont rempli un questionnaire sur la motivation autodéterminée en lecture, d'abord lors d'un prétest, puis lors d'un posttest. Les résultats révèlent que les élèves des programmes Blizzlecture et Raplecture ont observé une diminution de leurs motivations plus extrinsèques à lire — incluant notamment la lecture par culpabilité —, ce qui n'a pas été observé chez le groupe contrôle.

Mots clés : littératie, modèles masculins, motivation, lecture, théorie de l'autodétermination

Abstract

To meet the needs of young people lacking motivation, the use of role models can be a strategy for fostering identity building and encouraging positive relationships with reading. In fact, boys, who often show lower motivation for this activity, could benefit from being mentored by male role models. The aim of the present study was to validate the effectiveness of a community-based literacy program focused on improving reading motivation using positive role models: local hockey players. One hundred and twenty-four students were divided into an experimental group (following the program for 10 to 12 weeks) and a control group, completing questionnaires (self-efficacy, self-esteem, reading motivation) at a pre- and post-test. Results show that students in the Blizzlecture and Raplecture programs experienced a decrease in reading motivation due to guilt, which was not observed in the control group. The results highlight the effectiveness of the programs in reducing less self-determined motivations, essential for the development of intrinsic motivation.

Keywords: literacy, male role models, motivation, reading, self-determination theory

Introduction

L'apprentissage de la lecture est une compétence fondamentale promue dans le système éducatif et une habileté que les élèves doivent acquérir rapidement à l'école. Cette compétence essentielle, utilisée dans toutes les sphères de la vie quotidienne, constitue la base de l'apprentissage dans de nombreux autres domaines (Bastug, 2014; Keskin, 2013). Les différentes compétences en littératie sont interreliées et peuvent être bénéfiques, entre autres, au succès scolaire (Applegate et Applegate, 2010; Cadiz-Gabejan et Quirino, 2021), à une bonne santé cognitive (Chang et al., 2021; Iizuka et al., 2019), au bien-être global (Billington et al., 2010; Cremin et Scholes, 2024) et à la participation active en société (Mossberger et al., 2007). Compte tenu de son importance, le secteur de l'éducation cherche de nouvelles stratégies pour augmenter la fréquence et l'intérêt des élèves pour la lecture (Cremin et Scholes, 2024; Walsh et al., 2015). Cependant, l'apprentissage de la lecture varie d'un enfant à l'autre, et susciter l'intérêt pour la lecture est plus facile pour les élèves performants ou motivés (Baker et al., 2000; Wang et Guthrie, 2004). Les garçons, plus souvent que les filles, manifestent un faible intérêt et une moindre motivation pour cette activité (p. ex., Boerma et al., 2016). Ainsi, la présente étude vise à valider l'efficacité d'un programme de littératie qui a pour but de stimuler la motivation en lecture, particulièrement chez les garçons.

La motivation et sa conceptualisation : une perspective autodéterminée

Pour augmenter la fréquence de la lecture et accroître le succès des élèves dans cette activité, les enseignants ont souvent recours à des stratégies qui permettent d'augmenter la motivation à lire chez les jeunes. Cette dernière fait souvent référence aux valeurs et aux croyances d'un individu en ce qui concerne les sujets, les processus et les résultats découlant de la lecture, mettant de l'emphase sur le fait que l'individu peut être motivé à lire pour diverses raisons (Wigfield et Guthrie, 2000). La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) est une théorie motivationnelle qui a prouvé son efficacité dans l'éducation et l'apprentissage des langues (De Naeghel et al., 2012; Reeve, 2002), en distinguant les formes de motivation influençant les perceptions de lecture chez les enfants.

La théorie de l'autodétermination propose que les gens cherchent à satisfaire trois besoins fondamentaux : l'autonomie (contrôle sur ses actions et objectifs), la compétence

(maîtrise des tâches) et l'affiliation (sentiment d'appartenance et d'attachement aux autres) (Deci et Ryan, 2002). Spécifiquement, la façon dont les gens sont motivés par ces besoins varie donc selon des processus de régulation autodéterminés (motivation autonome) et non autodéterminés (motivation contrôlée) (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2020). Les motivations non autodéterminées incluent l'amotivation, où l'élève lit sans raison claire, souvent perçue comme une absence de motivation. Cette catégorie inclut aussi les motivations extrinsèques moins autodéterminées, comme la régulation externe (lire par obligation ou pour des récompenses) et la régulation introjectée (lire par pression interne ou culpabilité). Ensuite, le continuum des motivations non autodéterminées distingue la régulation identifiée (lire pour atteindre des objectifs ou aider quelqu'un) de la régulation intégrée (lire un livre pour participer à un groupe de discussion). Enfin, la catégorie des motivations les plus autodéterminées comprend la motivation intrinsèque, qui consiste à lire par réel intérêt ou plaisir. Cette dernière est également considérée comme un prédicteur important de la réussite des objectifs et de la réussite scolaire (Howard et al., 2021 ; Ryan et Deci, 2020). Il est donc courant, chez les élèves en difficulté de lecture, de lire pour des raisons extrinsèques plutôt que par réel intérêt (p. ex., Troyer et al., 2019 ; Wolters et Benzon, 2013).

L'importance de la motivation en lecture

Les recherches montrent que la motivation intrinsèque joue un rôle clé dans la réussite en lecture, en particulier en favorisant une plus grande quantité de lecture. Les élèves motivés intrinsèquement ont tendance à lire plus souvent et plus longtemps, ce qui améliore leur compréhension des textes (Kanonire et al., 2022). Des études longitudinales (Miyamoto et al., 2018 ; Schiefele et al., 2016) ont montré que la motivation intrinsèque a un impact durable sur la réussite en lecture, avec des effets qui se maintiennent sur le long terme. De plus, l'autodétermination, en tant que processus psychologique sous-jacent à la motivation intrinsèque, renforce cette dynamique en permettant aux élèves de s'engager de manière autonome dans leurs activités de lecture (Deci et Ryan, 2002).

Cependant, les formes de motivation moins autodéterminées, comme la motivation extrinsèque, sont généralement associées à de moins bonnes compétences en lecture. Plusieurs études ont établi des liens négatifs entre la motivation extrinsèque et la réussite en lecture (Becker et al., 2010 ; Kanonire et al., 2022). Les élèves qui ne lisent

pas par plaisir ont tendance à utiliser des stratégies inefficaces et superficielles lors de la compréhension de textes, comme deviner et mémoriser (Pintrich et Schrauben, 1992). Dans une étude longitudinale menée par Becker et al. (2010), sur un groupe d'élèves suivis de la 3^e à la 6^e année, les auteurs ont observé que le succès en lecture prédit négativement la motivation extrinsèque en lecture en 4^e année, qui, à son tour, prédit négativement les résultats en lecture (compréhension, vocabulaire et décodage des mots) en 6^e année.

Les différences de genre en lecture

Bien que la motivation intrinsèque soit très importante pour la réussite en lecture et qu'elle contribue au bien-être global, les jeunes garçons ont tendance à éprouver des lacunes de motivation en lecture, affectant ainsi leur épanouissement sur cet aspect (De Naeghel et al., 2012 ; McGeown et al., 2012). À la base, les lacunes motivationnelles qu'éprouvent les garçons à lire peuvent découler de perceptions bien établies en société par rapport à cette activité et par des rendements scolaires habituellement inférieurs pour ces jeunes. En effet, de nombreuses recherches attestent que les garçons d'âge scolaire rencontrent davantage de défis que les filles, particulièrement lorsqu'il s'agit de compétences en lecture (Boerma et al., 2016 ; Reilly et al., 2019 ; van Hek et al., 2019). De plus, comparativement aux filles, les garçons sont plus sujets à ressentir de la culpabilité en lien avec la lecture (De Naeghel et al., 2012). Ces disparités ne se limitent pas seulement à la réussite, mais concernent également la perception qu'ont les garçons de leur propre succès en lecture. La littérature indique que, généralement, les garçons lisent moins, sont moins enthousiastes, montrent moins d'intérêt pour la lecture, sont moins confiants en leurs compétences, estimant même leur niveau de lecture inférieur à celui des filles (Farukh et al., 2020 ; Reilly et al., 2019).

De façon importante, ces différences de perception peuvent également découler de constructions sociales qui associent la lecture à une activité féminine (Chiu, 2018 ; McGeown et al., 2012). Les livres scolaires traditionnels ne sont pas toujours adaptés aux garçons, qui préfèrent souvent les bandes dessinées, les histoires d'horreur ou les livres de sport (Worthy et al., 1999). Ces livres sont rarement proposés à l'école ou à la maison, ce qui n'éveille pas l'intérêt des garçons pour la lecture selon leurs préférences (Gritter et al., 2017). De plus, le manque de modèles masculins, notamment dans le domaine de l'éducation, peut également accroître la perception de la lecture comme une activité

féminine. En effet, la prédominance féminine parmi les enseignant[e]s en classe et en garderie peut renforcer la croyance populaire associant la lecture aux filles (Summers, 2013; Wolter et al., 2015). Les garçons intéressés par la lecture sont souvent ridiculisés en raison des stéréotypes de genre, ce qui peut expliquer la perte progressive de leur intérêt pour la lecture (Levy et al., 1995). Ainsi, les facteurs culturels et sociaux encouragent les enfants à percevoir la lecture comme un comportement marqué par le genre.

Le rôle des modèles masculins en lecture dans l'influence des motivations

La croyance populaire que la lecture est une activité féminine découle d'un construit social complexe qui peut être difficile à remettre en question (Stahl et al., 2021). Bien que proposer des livres adaptés aux garçons en classe puisse capter leur intérêt, certains auteurs estiment que c'est une réponse trop simpliste aux besoins spécifiques des jeunes garçons (Wigfield et Guthrie, 1997). Face à cette limite, plusieurs chercheurs se sont tournés vers l'examen de la dynamique entre la famille, l'école et la communauté (c.-à-d., la littératie communautaire), et de son rôle dans le soutien de la réussite scolaire des jeunes (p. ex., Hirsch, 2011). De nombreux éducateurs reconnaissent qu'il est important pour les garçons d'avoir des modèles masculins afin de stimuler leur intérêt intrinsèque pour la lecture (Carignan et al., 2021). L'idée sous-jacente à l'utilisation de modèles est de montrer aux jeunes garçons que la lecture peut être une activité intéressante (Smith, 2017).

Les jeunes garçons prennent souvent pour modèles de lecture leurs camarades féminines, enseignantes, sœurs et mères, rendant difficile l'identification de modèles masculins actifs en lecture. Inviter des frères, enseignants, pères et autres hommes passionnés de lecture à partager leur expérience peut aider à déconstruire le mythe selon lequel les hommes ne lisent pas (Alloway, 2007). Les programmes de lecture intégrant des modèles masculins, comme les pères, les grands-pères et les enseignants, favorisent la motivation, la confiance et le plaisir en lecture chez les jeunes garçons (Aerila et Merisuo-Storm, 2017; Carignan et al., 2021). Cette efficacité motivationnelle semble découler du fait que les garçons ont tendance à mieux s'identifier aux modèles masculins (Carrington et McPhee, 2008).

D'autre part, la recherche se penche aussi sur l'utilisation d'autres modèles masculins, notamment ceux admirés par les jeunes. Par exemple, une série d'études de cas menées dans une école primaire en Australie a associé de jeunes garçons en difficulté de lecture et peu enthousiastes à l'idée de lire à des joueurs de rugby renommés évoluant dans

la ligue professionnelle du pays (Hirsch, 2011). Cette étude observe une augmentation de la lecture volontaire chez les garçons, comme le montrent les emprunts à la bibliothèque, les carnets de lecture et les entretiens avec les parents et les enseignants. Les jeunes expriment une perception plus positive de la lecture, comme en témoignent leurs réponses à des questions sur leur appréciation de cette activité (p. ex., leur degré d'appréciation de la lecture à l'école). L'auteure rapporte aussi, grâce aux entretiens, une confiance accrue chez les jeunes, influençant leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance (Hirsch, 2011). Une autre étude qualitative s'est aussi penchée sur la question avec l'emploi d'une équipe de hockey pour évaluer les perceptions de la lecture chez de jeunes garçons (Jolicoeur et Cormier, 2017). Grâce à des entrevues semi-dirigées et à des cercles de lecture, les auteures ont révélé que l'expérience a été globalement positive, bien que certains joueurs lecteurs désengagés aient maintenu leur posture initiale. L'intérêt pour les livres, le soutien parental et l'ascendant de l'entraîneur ont favorisé l'engagement, tandis que l'organisation des rencontres a essuyé quelques critiques.

La présente étude

L'objectif de cette étude est donc de vérifier l'efficacité des programmes Blizzlecture et Raplecture, mis en place dans les écoles du District scolaire francophone du Nord-Ouest, dans le cadre d'une recherche évaluative commandée. Ces programmes visent à stimuler la motivation en lecture, en particulier chez les jeunes garçons, en utilisant des modèles masculins issus d'équipes de hockey junior. L'accent est mis sur la promotion d'une lecture motivée par le plaisir, ce qui constitue une forme intrinsèque de motivation (Bossé-Perron et Long, 2018).

Cette étude de validation se distingue par trois aspects. Tout d'abord, elle cherche à évaluer l'efficacité d'un programme qui s'appuie sur les connaissances établies dans la littérature scientifique (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2020). Cette étude évalue quantitativement l'efficacité du programme à l'aide de questionnaires, offrant une mesure plus objective de son impact. Finalement, bien que la littérature scientifique propose des différences de genre dans les profils de lecteur des enfants (p. ex., Boerma et al., 2016 ; van Hek et al., 2019), des différences intragroupe sont également possibles. En effet, certaines filles peuvent présenter des profils similaires à ceux des garçons, et celles-ci seront également intégrées dans le programme.

Afin d'effectuer cette validation, l'administration d'un questionnaire a eu lieu à deux moments : avant le début du programme (prétest) et après son achèvement (posttest). Ce questionnaire mesure la motivation à la lecture. Les données ont été recueillies auprès d'un groupe expérimental (élèves participant au programme) et d'un groupe contrôle (élèves ne participant pas au programme). Sur la base des résultats qualitatifs de la littérature existante (Aerila et Merisuo-Storm, 2017 ; Carignan et al., 2021 ; Hirsch, 2011), notre hypothèse considérait comme probable d'observer une augmentation de la motivation intrinsèque chez les élèves du groupe expérimental après le programme, par rapport au prétest. Par conséquent, il était aussi attendu qu'une diminution des niveaux de motivation extrinsèque (telles la régulation externe, introjectée, identifiée, et l'amotivation) se manifeste au sein de ce même groupe. Le programme cible les élèves à faible motivation à lire et utilise Blizzlecture et Raplecture pour les aider à passer d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque basée sur le plaisir (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2020).

Méthode

Les participants

Le recrutement a été réalisé grâce à la collaboration entre l'Université de Moncton et le District scolaire francophone du Nord-Ouest. Cent-vingt-quatre (124) élèves de la troisième à la sixième année ont participé à l'entièreté de l'étude. Selon une analyse de puissance calculée avec G*Power 3.1.9.7, un échantillon de 34 participants est suffisant pour obtenir une puissance de 0,80 pour une taille de l'effet moyenne (f de Cohen = 0,25). Les enfants ont fréquenté l'une des sept écoles élémentaires francophones dans les régions d'Edmundston et de Grand-Sault, au Nouveau-Brunswick. Les participants ont reçu le consentement écrit d'un parent ou d'un tuteur pour participer à cette étude. Sur les 124 élèves, 52 s'identifient comme des filles et 72 comme des garçons. En outre, l'échantillon comporte 69 enfants en troisième année, 21 en quatrième année, 29 en cinquième année et 5 en sixième année. Tous les enfants sont âgés de 7 à 12 ans, dont la moyenne d'âge est de 8,88 ans ($ÉT = 1,08$). Les Tableaux 1 et 2 présentent les statistiques démographiques au deuxième temps de mesure, incluant l'âge moyen, le genre et la langue parlée à la maison, par niveau scolaire et par groupe (contrôle ou expérimental).

Le groupe expérimental est composé d'élèves suivant le programme de Blizzlecture ou de Raplecture pour l'année 2023. Le groupe contrôle est composé d'élèves ne suivant pas le programme, mais du même groupe d'âge que le groupe expérimental. Au total, 68 enfants ont fait partie du groupe expérimental et 56 enfants ont fait partie du groupe contrôle. Les participants ont été recrutés au moyen d'un échantillonnage de convenance. Pour intégrer le groupe expérimental, seuls les participants ayant consenti à prendre part au programme Blizzlecture ou Raplecture étaient admissibles. Les enseignant[e]s de classe et de littératie ont sélectionné des élèves en fonction de leur profil motivationnel (p. ex., une motivation en lecture jugée faible; voir Giasson et Vandecasteele, 2011). Quant au groupe contrôle, le seul critère d'exclusion était l'inscription au programme.

Tableau 1.

Statistiques démographiques au posttest en fonction du groupe et du niveau scolaire

Groupe	Niveau scolaire							
	3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e	
	Âge (ÉT)	Genre	Âge (ÉT)	Genre	Âge (ÉT)	Genre	Âge (ÉT)	Genre
Expérimental	8,00 (0,50)	F = 9	9,00 (0,00)	F = 2	10,40 (0,55)	F = 5	11,00 (N/A)	F = 1
	8,04 (0,20)	M = 25	9,15 (0,38)	M = 13	10,20 (0,60)	M = 13	–	M = 0
Contrôle	8,23 (0,69)	F = 22	9,00 (0,00)	F = 4	10,20 (0,45)	F = 5	11,00 (0,00)	F = 4
	8,00 (0,00)	M = 13	9,00 (0,00)	M = 2	10,20 (0,41)	M = 6	–	M = 0

Note. Légende : Masculin (M) et Féminin (F).

Tableau 2.

Langue parlée à la maison au posttest en fonction du groupe et du niveau scolaire

Groupe	Niveau scolaire			
	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Expérimental	Français = 34	Français = 15	Français = 17 Anglais = 1	Français = 1
Contrôle	Français = 32 Anglais = 1 Autre = 2	Français = 6	Français = 10 Anglais = 1	Français = 4

Le matériel

Programme Blizzlecture/Raplecture

Les élèves du groupe expérimental ont suivi les programmes Blizzlecture et Raplecture entre les mois de janvier et d'avril 2023. Les programmes de littératie Blizzlecture et Raplecture ont été créés par le District scolaire francophone du Nord-Ouest avec les équipes de hockey du Blizzard d'Edmundston et des Rapides de Grand-Sault (Bossé-Perron et Long, 2018). Ces programmes visent à accroître la motivation des élèves, surtout des garçons, à lire pour le plaisir en impliquant des modèles masculins positifs (Carignan et al., 2021 ; Hirsch, 2011 ; Sokal et Katz, 2008). Le programme se déploie sur une période de 10 à 12 semaines. Pour chaque semaine que dure le programme, les élèves choisissent des livres selon leurs préférences et s'engagent à lire 75 minutes à la maison, avec le soutien de leurs parents ou tuteurs. S'ils atteignent cet objectif, ils peuvent obtenir une carte de hockey du programme.

Le programme vise à la fois 1) à créer une synergie d'équipe similaire à celle observée au hockey ; et 2) à impliquer les joueurs des équipes et leurs entraîneurs au moyen d'activités virtuelles (p. ex., capsules vidéos) et en personne (p. ex., rencontres avec les joueurs, lire un livre avec ceux-ci). Lors de la première étape, la direction d'école et les enseignant[e]s ciblent les élèves présentant un profil de lecteur démotivé, selon leurs comportements ou commentaires, et qui pourraient bénéficier du programme (Giasson et Vandecasteele, 2011). Une lettre envoyée à leurs parents ou tuteurs a servi à solliciter la participation de ces élèves. Par la suite, les participants passent à la deuxième étape, soit la présentation des règlements du programme par leur enseignant[e] ou « l'entraîneur[e] » de l'équipe de lecture. À cette étape, les participants établissent un horaire pour les rencontres de suivi hebdomadaires avec leur nouvelle équipe de lecture, visitent et choisissent un lieu de rencontre pour les activités, organisent leur matériel (p. ex., affiche, noms des élèves sur une rondelle, tableau de statistiques) et reçoivent leur carnet de statistiques pour enregistrer les minutes de lecture à la maison.

Les élèves entament ensuite la troisième étape du programme, soit l'introduction de ce dernier avec le visionnement de la capsule vidéo de lancement. Par la suite, l'équipe et l'enseignant[e] discutent des messages percutants livrés par les hockeyeurs et les entraîneurs. Tout au long de cette étape, l'enseignant[e] présente diverses options de livres et d'auteurs lors de visites à la bibliothèque et dans des coins de lectures. Les

élèves choisissent ensuite leurs propres livres selon leurs préférences et intérêts. Tout au long de cette étape, l'enseignant[e] et l'équipe de lecture adoptent diverses stratégies d'encouragement pour développer une appartenance à l'équipe et un environnement positif, comme c'est le cas dans une équipe de hockey (p. ex., cri de ralliement, mots d'encouragement, babillard avec photo d'équipe). Finalement, les lecteurs s'établissent un objectif personnel de lecture et un objectif d'équipe pour leur programme.

Le programme se poursuit avec l'étape 4, qui comprend un suivi quotidien de l'objectif de lecture établi par l'élève et l'équipe grâce à un carnet de statistiques. Par la suite, lors des rencontres hebdomadaires, l'enseignant[e] et les élèves vérifient si tous ont atteint leurs objectifs en analysant leur carnet de statistiques. Ils en profitent aussi pour visionner des capsules vidéos faites par les hockeyeurs. Ces capsules couvrent des thèmes comme les efforts continus en lecture et au hockey, les bienfaits de la lecture du point de vue des joueurs, les points communs entre la lecture et le hockey en matière de motivation et d'habiletés (p. ex., fluidité), et le choix des livres. Ils discutent de leurs livres et ils font un retour sur les stratégies de lecture. C'est à ce moment qu'ils sélectionnent un nouveau livre à lire. Au cours du programme, les joueurs rendent visite aux élèves dans chaque école. Ils font une activité privilège (p. ex., jouer une partie de hockey-balle, lire un livre ensemble) et il y a un entretien avec les joueurs dans le but d'inspirer les jeunes et de rendre la lecture amusante avec ces modèles masculins en lecture.

De plus, les deux organisations de hockey permettent aux élèves de participer gratuitement à une partie. C'est au tour des élèves d'encourager les joueurs. L'animateur présente les élèves — qui prennent alors place dans une section assignée de l'aréna — aux partisans, ces derniers les reconnaissent en les applaudissant. Les capsules vidéos jouent sur un grand écran de l'aréna durant les entractes (les gens sont très attentifs, petits et adultes, c'est un moment inspirant, une fierté communautaire). Après la partie, les élèves rencontrent les joueurs. Il y a ensuite, à la toute fin du programme, une fête organisée par l'école, durant laquelle on célèbre les succès des élèves.

Mesures

Les motivations autodéterminées en lecture sont mesurées, dans les sept écoles ciblées, par un questionnaire francophone, à remplir sur papier et en présence, avant de commencer le programme et après son achèvement. De plus, tous les participants ont rempli un court questionnaire sociodémographique au tout début de l'étude.

Questionnaire sociodémographique. Les participants ont répondu à six questions sociodémographiques au début de l'étude. Ils devaient indiquer, sous forme de questions ouvertes, leur âge, leur année scolaire, la ville de résidence et l'école fréquentée. Puis, sous forme de questions fermées, les participants ont indiqué leur genre (fille, garçon, autre) ainsi que la langue la plus fréquemment parlée à la maison (français, anglais, autre).

Motivation autodéterminée en lecture. L'échelle de motivation autodéterminée en lecture (EMAL) de Fenouillet et al. (2009) permet de mesurer l'ensemble des motivations autodéterminées liées à la lecture (intrinsèques et extrinsèques) ainsi que l'amotivation chez les élèves d'âge scolaire. Ce questionnaire comprend 20 items, dont 4 concernent les composantes de la motivation intrinsèque, 4 autres l'amotivation, et les 12 autres mesurent les différentes composantes de la motivation extrinsèque du modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). Les composantes de la motivation extrinsèque se divisent en trois sous-échelles, selon les styles de régulations extrinsèques (donc quatre items par sous-échelle), soit la régulation externe, la motivation extrinsèque introjectée, la motivation extrinsèque identifiée. L'évaluation de ces dernières s'effectue sur une échelle de Likert en 7 points, les choix de réponse allant de 1 (*pas du tout pour cette raison*) à 7 (*tout à fait pour cette raison*). Les scores totaux par sous-échelle sont utilisés pour les analyses afin d'obtenir cinq scores.

Tableau 3.

Coefficients alpha pour les mesures utilisées aux deux temps de mesure

Mesure	Prétest	Posttest
L'échelle de motivation autodéterminée en lecture (EMAL)		
Motivation intrinsèque	0,82	0,85
Motivation extrinsèque, régulation externe	0,82	0,84
Motivation extrinsèque, régulation introjectée	0,73	0,68
Motivation extrinsèque, régulation identifiée	0,79	0,69
Amotivation	0,78	0,80

La procédure

Avant d'entamer les démarches de la réalisation de cette étude, l'équipe de recherche a obtenu une approbation éthique du comité d'éthique de l'Université de Moncton et une entente écrite avec le District scolaire francophone du Nord-Ouest. L'étude s'est ensuite déroulée en trois étapes : un prétest au début du mois de janvier 2023 ; la mise en place du programme Blizzlecture/Raplecture de janvier à avril 2023 ; et enfin, un posttest au début du mois de mai 2023.

Lors du prétest, les participants ont eu à remplir un cahier du participant, comprenant les questionnaires à répondre de façon individuelle en salle de classe, pour une session d'environ 30 à 45 minutes. Chaque participant devait commencer par remplir le questionnaire de données sociodémographiques, suivi du questionnaire motivationnel. Lors de la première séance, les participants recevaient les instructions d'une équipe de deux à trois expérimentatrices leur précisant qu'ils auraient à remplir les questionnaires par eux-mêmes, individuellement. Le participant devait répondre à toutes les questions en identifiant, pour chaque énoncé, si ce dernier le représentait bien. Les expérimentatrices sont restées disponibles pour répondre aux questions des participants pendant la tâche. Par la suite, les élèves ont entamé la première étape du programme Blizzlecture ou Raplecture, et accompli l'entièreté de ses cinq étapes sur 10 à 12 semaines. Finalement, les participants ont achevé le programme avec un posttest, dont le déroulement s'est produit à l'identique du prétest.

Résultats

Initialement, le genre du participant a été utilisé comme variable indépendante dans les analyses. C'est-à-dire que le genre a été ajouté en tant que variable intrasujet dans les séries d'analyses de variance mixtes décrites ci-dessous, suivant un plan factoriel 2 (genre : fille ou garçon) x 2 (groupe : expérimental ou contrôle) x 2 (temps de mesure : prétest ou posttest). Cependant, comme tous les effets qui l'incluaient se sont avérés non significatifs, ces derniers ne seront pas mentionnés par souci de concision. Autrement dit, la variation des scores entre le prétest et le posttest, ainsi que les différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ne dépendaient pas du genre des participants. Des analyses corrélationnelles supplémentaires sont également disponibles

dans les matériaux supplémentaires (*voir* Appendice – Supplémentaire 1). Ces analyses corrélationnelles visent à examiner plus en détail le profil motivationnel des élèves. Notamment, dans le groupe expérimental, il peut être pertinent de voir s'ils manifestent des tendances motivationnelles qui suivent celles répertoriées dans la littérature (p. ex., l'augmentation d'un type de motivation extrinsèque positivement reliée à l'augmentation d'une autre forme).

Le Tableau 4 présente les scores moyens sur chacune des sous-échelles ainsi que l'écart-type par temps de mesure (prétest ou posttest) et par groupe (expérimental ou contrôle). Des séries d'analyses de variance mixtes (ANOVA) 2 x 2 ont été effectuées avec le temps (prétest ou posttest) comme variable intrasujet et le groupe (expérimental ou contrôle) comme variable intersujets sur chacune des cinq variables dépendantes d'intérêt, soit le score total (la somme des items) aux sous-échelles mesurant : 1) la motivation intrinsèque, 2) l'amotivation, 3) la motivation extrinsèque par régulation externe, 4) la motivation extrinsèque par régulation introjectée et 5) la motivation extrinsèque par régulation identifiée. L'objectif de ces analyses de variance mixtes est de vérifier les différences entre nos variables dépendantes, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, au prétest et au posttest. Chacune des analyses est présentée en fonction de la variable dépendante d'intérêt ci-dessous.

Tableau 4.

Moyennes et écarts-types (ÉT) des scores sur les cinq sous-échelles motivationnelles en fonction du groupe et du temps de mesure

Mesure	Prétest		Posttest	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Motivation intrinsèque (/28)	21,32 (5,87)	20,59 (7,15)	21,68 (6,10)	21,77 (6,17)
ME – Régulation identifiée (/28)	22,62 (5,36)	20,17 (6,34)	22,22 (5,49)	21,89 (5,00)
ME – Régulation externe (/28)	16,79 (7,75)	12,38 (6,86)	13,88 (7,65)	11,41 (6,94)
ME – Régulation introjectée (/28)	18,55 (6,87)	14,75 (6,00)	15,93 (6,38)	14,58 (6,29)
Amotivation (/28)	14,94 (7,28)	12,54 (5,99)	12,08 (6,74)	11,45 (6,52)

Note. ME (motivation extrinsèque)

La motivation intrinsèque

Concernant la motivation intrinsèque, les résultats n'ont révélé aucun effet principal du temps, $F(1, 122) = 2,13, p = 0,15, \eta^2_p = 0,02$, ni du groupe, $F(1, 122) = 0,08, p = 0,78, \eta^2_p = 0,00$. L'interaction entre le temps et le groupe s'est également avérée non significative, $F(1, 122) = 0,81, p = 0,37, \eta^2_p = 0,01$.

La motivation extrinsèque par régulation identifiée

En ce qui concerne la motivation extrinsèque par régulation identifiée, les résultats n'ont révélé aucun effet principal du temps, $F(1, 122) = 1,65, p = 0,20, \eta^2_p = 0,01$, ni du groupe, $F(1, 122) = 5,07, p = 0,11, \eta^2_p = 0,02$. L'interaction entre le temps et le groupe s'est cependant avérée significative, $F(1, 122) = 4,24, p = 0,04, \eta^2_p = 0,03$, avec une taille de l'effet faible.

Afin de décortiquer l'interaction présente entre le temps de mesure et le groupe, des tests d'effets simples ont été calculés. En comparant le groupe expérimental et le groupe contrôle, les scores sur cette sous-échelle sont significativement plus élevés au posttest qu'au prétest pour le groupe contrôle, $F(1, 55) = 4,33, p = 0,04, \eta^2_p = 0,07$, indiquant une taille de l'effet moyenne. Cependant, cette différence significative n'a pas été observée pour le groupe expérimental, $F(1, 67) = 0,39, p = 0,54, \eta^2_p = 0,01$. En comparant le prétest et le posttest, les scores de motivation extrinsèque par régulation identifiée sont significativement supérieurs dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle au prétest, $F(1, 122) = 5,38, p = 0,02, \eta^2_p = 0,04$, avec une taille de l'effet faible. Cependant, cette différence ne s'est pas avérée significative au posttest, $F(1, 122) = 0,12, p = 0,73, \eta^2_p = 0,00$.

La motivation extrinsèque par régulation externe

Pour la mesure de motivation extrinsèque par régulation externe, les résultats ont révélé un effet principal du temps de mesure, où les scores sur la sous-échelle sont significativement inférieurs au posttest comparativement au prétest, peu importe le groupe, $F(1, 122) = 9,20, p = 0,003, \eta^2_p = 0,07$, avec une taille de l'effet moyenne. L'effet principal du groupe s'est aussi avéré significatif et de taille moyenne, où les scores de motivation extrinsèque par régulation externe sont supérieurs pour le groupe

expérimental que pour le groupe contrôle, peu importe le temps de mesure, $F(1, 122) = 548,56, p = 0,004, \eta^2_p = 0,08$. L'interaction entre le temps et le groupe est non significative, $F(1, 122) = 2,32, p = 0,13, \eta^2_p = 0,02$.

La motivation extrinsèque par régulation introjectée

Les résultats concernant la motivation extrinsèque par régulation introjectée ont révélé un effet principal du temps de mesure, $F(1, 121) = 6,73, p = 0,01, \eta^2_p = 0,05$, et du groupe, $F(1, 121) = 6,23, p = 0,01, \eta^2_p = 0,05$, avec une taille de l'effet faible. L'interaction entre le temps de mesure et le groupe s'est aussi avérée significative, $F(1, 121) = 5,27, p = 0,02, \eta^2_p = 0,04$, avec une taille de l'effet faible.

Afin de décortiquer l'interaction présente entre le temps de mesure et le groupe, des tests d'effets simples ont été calculés. En comparant le groupe expérimental et le groupe contrôle, les scores sur cette sous-échelle se sont avérés significativement plus élevés au prétest comparativement au posttest pour le groupe expérimental, $F(1, 66) = 16,39, p < 0,001, \eta^2_p = 0,20$, avec une grande taille de l'effet. Cependant, cette différence significative n'a pas été observée pour le groupe contrôle, $F(1, 55) = 0,03, p = 0,86, \eta^2_p = 0,00$. En comparant le prétest et le posttest, les scores de motivation extrinsèque par régulation introjectée sont significativement supérieurs dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle au prétest, avec une taille de l'effet moyenne, $F(1, 121) = 10,47, p = 0,002, \eta^2_p = 0,08$, mais ne le sont pas au posttest, $F(1, 121) = 1,23, p = 0,27, \eta^2_p = 0,01$.

L'amotivation

Les résultats pour la sous-échelle de l'amotivation ont révélé un effet principal du temps de mesure, où les scores sont significativement inférieurs au posttest comparativement au prétest, peu importe le groupe, $F(1, 121) = 12,24, p < 0,001, \eta^2_p = 0,09$, indiquant aussi une taille de l'effet moyenne. L'effet principal du groupe s'est avéré non significatif, $F(1, 121) = 1,99, p = 0,16, \eta^2_p = 0,02$, de même que l'interaction entre le temps et le groupe, $F(1, 121) = 2,44, p = 0,12, \eta^2_p = 0,02$.

Le Tableau 5 résume les résultats des analyses ainsi que les tendances observées. Dans le cas d'interaction significative, les symboles «>» et «<» indiquent quel score est supérieur à l'autre score inclus dans la comparaison. Dans le cas où l'interaction s'avère non significative, ces tendances sont aussi rapportées dans les effets principaux significatifs.

Tableau 5.Sommaire des résultats des tests *F* illustrant les différences de moyennes

VD : Motivation intrinsèque			
Effet principal (EP) et interaction (I)	<i>F</i> (1, 122)	<i>p</i>	η^2_p
(EP) : Temps	2,13	0,15	0,02
(EP) : Groupe	0,08	0,78	0,00
(I) : Temps X Groupe	0,81	0,37	0,01
VD : Motivation extrinsèque par régulation identifiée			
Effet principal (EP) et interaction (I)	<i>F</i> (1, 122)	<i>p</i>	η^2_p
(EP) : Temps	1,65	0,20	0,01
(EP) : Groupe	5,07	0,11	0,02
(I) : Temps X Groupe	4,24	0,04*	0,03
Effets simples de l'interaction Temps X Groupe			
Contraste	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Contrôle prétest < Contrôle posttest	(1, 55) = 4,33	0,04*	0,07
Expérimental prétest = Expérimental posttest	(1, 67) = 0,39	0,54	0,01
Expérimental prétest > Contrôle prétest	(1, 122) = 5,38	0,02*	0,04
Expérimental post-test = Contrôle post-test	(1, 122) = 0,12	0,73	0,00
VD : Motivation extrinsèque par régulation externe			
Effet principal (EP) et interaction (I)	<i>F</i> (1, 122)	<i>p</i>	η^2_p
(EP) : Temps, Prétest > Posttest	9,20	0,003*	0,07
(EP) : Groupe, Expérimental > Contrôle	548,46	0,004*	0,08
(I) : Temps X Groupe	2,32	0,13	0,02
VD : Motivation extrinsèque par régulation introjectée			
Effet principal (EP) et interaction (I)	<i>F</i> (1, 121)	<i>p</i>	η^2_p
(EP) : Temps	6,73	0,01*	0,05
(EP) : Groupe	6,23	0,01*	0,05
(I) : Temps X Groupe	5,27	0,02*	0,04
Effets simples de l'interaction Temps X Groupe			
Contraste	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Contrôle prétest = Contrôle posttest	(1, 55) = 0,03	0,86	0,00
Expérimental prétest > Expérimental posttest	(1, 66) = 16,39	< 0,001*	0,20
Expérimental prétest > Contrôle prétest	(1, 121) = 10,47	0,002*	0,08
Expérimental post-test = Contrôle post-test	(1, 121) = 1,23	0,27	0,01
VD : Amotivation			
Effet principal (EP) et interaction (I)	<i>F</i> (1, 121)	<i>p</i>	η^2_p
(EP) : Temps, Prétest > Posttest	12,24	< 0,001*	0,09
(EP) : Groupe	1,99	0,16	0,02
(I) : Temps X Groupe	2,44	0,12	0,02

Note. **p* < .05, statistiquement significatif.

Discussion

Cette étude a évalué la validité des programmes de littératie Blizzlecture et Raplecture, visant à renforcer la motivation en lecture grâce à des modèles masculins positifs. En raison des disparités observées entre les garçons et les filles en matière de succès scolaire, de motivation et de perceptions de la lecture (Boerma et al., 2016; Bouchamma et al., 2014), les programmes avec des modèles masculins positifs sont recommandés pour stimuler la motivation (e.g., Carignan et al., 2021). Entre autres, les élèves peu engagés en lecture, souvent davantage les garçons que les filles, peuvent lire par culpabilité (De Naeghel et al., 2012), un sentiment lié à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Les résultats de notre étude indiquent que les programmes Blizzlecture et Raplecture sont efficaces pour améliorer certaines composantes motivationnelles, tant chez les garçons que chez les filles ayant un profil de lecteur similaire.

La motivation intrinsèque

Le but premier des programmes Blizzlecture et Raplecture est d'accroître le plaisir de lire des élèves qui les suivent, soit leur motivation intrinsèque. Dans la littérature, la motivation intrinsèque est considérée comme importante pour réussir en lecture (p. ex., Gambell et Hunter, 2000; Kanonire et al., 2022) et pour permettre un épanouissement personnel (Deci et Ryan, 2002). Contrairement à notre hypothèse de départ et à la littérature appuyant que les modèles masculins permettent d'accroître la motivation (Carignan et al., 2021), les élèves ayant suivi le programme ne se sont pas sentis plus motivés à lire intrinsèquement que ceux du groupe contrôle.

Ce manque de changement pourrait être attribuable à : 1) la courte durée du programme, 2) au moment de passation du posttest, et 3) au profil motivationnel non autodéterminé des élèves. Chez les élèves en difficulté motivationnelle, comme ceux ayant suivi le programme, il peut arriver qu'ils ne ressentent pas de motivation pour la lecture ou que des raisons extrinsèques les motivent plutôt que le plaisir (Butkowsky et Willows, 1980; Wolters et Bazon, 2013). Pour développer une motivation plus intrinsèque en lecture chez ces élèves, il est donc essentiel de porter une attention particulière au développement de formes de régulations plus autodéterminées, et donc de diminuer les composantes contrôlées (p. ex., par pression, par culpabilité, par récompense

externe) (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2020). Pour ce faire, cela peut prendre plus de temps pour que l'élève intériorise les éléments appris, comme le plaisir de lire, la résilience et l'intérêt pour les livres. Bref, même si les élèves ne lisent pas plus pour le plaisir à court terme, le programme fournit de bons outils pour réduire la motivation extrinsèque et favoriser une motivation axée sur le plaisir à long terme.

La motivation extrinsèque

Bien que stimuler la motivation intrinsèque en lecture soit crucial pour un développement optimal, il est aussi important de considérer la motivation extrinsèque en raison de certaines de ses formes plus contrôlées de régulations (Ryan et Deci, 2020 ; Wolters et Benzon, 2013). Il est bien établi que la prédominance de formes de motivation moins autodéterminées (amotivation, régulations externes et régulations introjectées) peut être un frein potentiel à la progression vers des formes plus autodéterminées (régulations identifiées, régulations intégrées et motivation intrinsèque) (Ryan et Deci, 2020).

Conformément à notre hypothèse, les élèves ayant suivi le programme ont déclaré moins de motivations basées sur la culpabilité à la fin de celui-ci (régulation introjectée), un changement non observé chez le groupe contrôle. En effet, la régulation introjectée est l'un des seuls aspects de la motivation ayant présenté un changement d'une grande taille de l'effet. De plus, au posttest, les élèves des deux groupes ont signalé une diminution de leur motivation à lire dans le but d'obtenir des récompenses et d'absence totale de motivation à lire.

Ces résultats mettent en évidence deux aspects : (1) l'efficacité des programmes à influencer leur composante principale, soit la motivation, et (2) même à court terme, les programmes peuvent induire des diminutions dans les composantes motivationnelles non autonomes, qui sont cruciales pour permettre un développement motivationnel plus intrinsèque et autonome. Sur le plan du développement personnel, ce gain est important puisqu'il concerne directement l'estime de soi. L'élève avec de hauts niveaux de régulation introjectée pourrait davantage être régulé par un évitement de la honte, de l'anxiété ou de la culpabilité (Ryan et Deci, 2020). Les diminutions de la motivation introjectée chez les élèves ayant suivi le programme laissent croire que des interactions positives avec des ouvrages intéressants et des modèles positifs peuvent réduire la pression interne liée à la lecture. Dans la littérature, ce sentiment de culpabilité lié à

la lecture est présent chez les élèves peu engagés en lecture, et est plus fréquent chez les garçons que chez les filles (De Naeghel et al., 2012). Les élèves ayant participé au programme présentaient justement ces caractéristiques. La pression interne liée à la lecture est associée à des performances plus faibles en compréhension, soulignant l'importance de cette motivation dans les aspects scolaires (De Naeghel et al., 2012; Howard et al., 2021). Par conséquent, l'amélioration observée au sein du groupe expérimental représente un gain potentiellement notable et susceptible d'influencer positivement leur engagement à lire à long terme et leur réussite scolaire.

De plus, des tendances furent observées auprès du groupe expérimental pour les composantes motivationnelles par régulation externe et l'amotivation, formes moins autonomes du continuum (Ryan et Deci, 2020). À cet effet, les élèves ayant suivi le programme sont moins motivés par des raisons externes comparativement aux résultats obtenus au prétest, bien qu'ils n'aient pas pu rejoindre les niveaux de motivation des élèves du groupe contrôle au posttest. Ce résultat illustre qu'après le programme, les élèves ont moins tendance à rechercher une récompense à la suite d'une activité de lecture ou à la réaliser pour plaire à leur enseignant[e]. De plus, malgré le résultat non significatif, les élèves participant au programme ont moins tendance à éprouver de l'amotivation à l'égard de la lecture par rapport au groupe contrôle. Bien que ces diminutions ne se soient pas traduites en gains dans les formes plus autodéterminées de motivation (c.-à-d., régulation identifiée, motivation intrinsèque), il est possible d'envisager que des gains dans ces composantes pourraient être observés dans un programme de plus longue durée. En effet, Ryan et Deci (2020) soutiennent que tenter de contrôler directement la réussite par des sources extrinsèques peut mener à une motivation de moindre qualité et, par conséquent, à une performance réduite. De plus, les formes de régulation plus contrôlées sont aussi associées à des diminutions dans des variables liées au bien-être (Howard et al., 2021). Ces résultats montrent tout de même l'efficacité du programme à induire des diminutions non significatives de composantes cruciales moins autodéterminées qui pourraient avoir le potentiel de développer des motivations à régulations plus autonomes.

En effet, l'amotivation et la motivation extrinsèque par régulation externe sont courantes chez les garçons et les enfants ayant le profil des Blizzlecteurs et Raplecteurs, qui ont souvent une faible appréciation de la lecture et peuvent rencontrer des difficultés scolaires (p. ex., Reilly et al., 2019; van Hek et al., 2019). Cette tendance

peut s'expliquer par le fait que les difficultés motivationnelles empêchent souvent les élèves de reconnaître l'utilité réelle de la lecture. Par conséquent, ils se tournent vers des formes externes de motivation pour orienter leurs comportements en tant que lecteurs (Butkowsky et Willows, 1980 ; Wolters et Bazon, 2013). En résumé, les résultats indiquent que le programme pourrait réduire les formes de motivation non autodéterminées (p. ex., régulation introjectée) dans un groupe qui en présente.

Les limites et pistes futures

La présente étude comprend quelques limites méthodologiques à considérer. Premièrement, le nombre de participants dans les deux groupes ($n = 68$, groupe expérimental ; $n = 56$, groupe contrôle) limite l'étendue des analyses possibles (p. ex., sur le plan du niveau scolaire ou de l'école). Ce nombre de participants pourrait être plus grand dans les études futures pour assurer une meilleure puissance statistique, surtout pour les analyses corrélationnelles. De plus, la durée du programme (10 à 12 semaines) et les temps rapprochés des mesures prétest et posttest ne permettent pas de conclure si les effets bénéfiques observés sont susceptibles de se maintenir à plus long terme. En fait, il aurait été utile d'ajouter un posttest rapporté quelques mois après l'achèvement du programme pour vérifier le maintien des gains. Ces résultats pourraient permettre de voir quels effets peuvent être durables à la suite d'un programme basé sur l'influence des modèles masculins. De plus, l'intervention semble avoir introduit une motivation extrinsèque sans renforcer la motivation intrinsèque du groupe expérimental. Certains aspects, comme l'implication des joueurs de hockey, pourraient ne pas avoir suscité le même intérêt chez tous les élèves. Ainsi, dans de futures recherches, il serait enrichissant de prendre une mesure explicite de l'intérêt pour le hockey auprès des participants et d'interroger la perception des élèves concernant les récompenses offertes (contingentes ou non contingentes ; Deci, 1972). Finalement, considérant le lien présent entre les lacunes motivationnelles et les difficultés de compréhension en lecture (Schiefele et al., 2016), il aurait été pertinent d'examiner davantage l'évolution de ces compétences chez nos Blizzlecteurs et Raplecteurs. À cet effet, notre étude s'est concentrée uniquement sur le rôle du programme pour influencer les aspects motivationnels des élèves. Les études futures portant sur de tels programmes pourraient alors considérer de mesurer les habiletés en lecture grâce à un test écrit additionnel ou en tenant compte de l'évaluation

de la compétence par l'enseignante ou enseignant. Cela permettrait ainsi de voir si les compétences en lecture s'améliorent, puisque de tels changements peuvent aussi venir influencer le développement de motivations plus autonomes (Boggiano et Ruble, 1979).

Conclusion

En conclusion, l'apprentissage de la lecture varie d'un enfant à l'autre, et susciter l'intérêt pour cette activité s'avère une tâche plus difficile chez les élèves en difficulté de lecture, le plus souvent, les garçons (Baker et al., 2000). Ces disparités entre les genres peuvent s'expliquer par la présence de construits sociaux envers la lecture qui associent cette dernière à une activité pour les filles (p. ex., McGeown et al., 2012). Une stratégie efficace consiste à inclure des modèles masculins pour montrer aux garçons que la lecture peut être plaisante, comme dans les programmes Blizzlecture et Raplecture. La présente étude a donc permis de mettre en évidence la pertinence d'employer cette stratégie à l'aide de données quantitatives, mais aussi chez des filles ayant des profils similaires aux garçons. Les résultats montrent que, même à court terme, les programmes Blizzlecture et Raplecture peuvent réduire les formes de motivation extrinsèque à régulation non autonome, qui peuvent notamment inclure un sentiment de culpabilité chez les élèves. L'ensemble des gains observés peuvent être bénéfiques aux élèves pour développer le goût de lire pour le plaisir.

Références

- Aerila, J.-A. et Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent readers and the joy of reading: A Finnish perspective. *Creative Education*, 8(15), 2485–2500. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.815171>
- Alloway, N. (2007). Swimming against the tide : Boys, literacies, and schooling – an Australian story. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 582–605. <https://doi.org/10.2307/20466651>
- Applegate, A. J. et Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234. <https://doi.org/10.2307/40962073>

- Baker, L., Dreher, M. J. et Guthrie, J. T. (dir.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946. <https://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i4-2014-1/Paper-20.pdf>
- Becker, M., McElvany, N. et Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J. et Williams, C. (2010, novembre). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being* [Rapport]. The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Centre. https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/Therapeutic_benefits_of_reading_final_report_March_2011.pdf
- Boerma, I. E., Mol, S. E. et Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547–569. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072608>
- Boggiano, A. K. et Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1462–1468. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.9.1462>
- Bossé-Perron, L. et Long, M.-J. (2018). *Guide d'implantation en milieu scolaire : programmes de littératie communautaire du DSFNO (Blizzlecture)*. District scolaire francophone du Nord-Ouest.
- Bouchamma, Y., Poulin, V. et Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312–331. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.724043>
- Butkowsky, I. S. et Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.408>

- Cadiz-Gabejan, A. M. et Quirino, M. C. (2021). Students' reading proficiency and academic performance. *International Journal of English Language Studies*, 3(6). <https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.6.4>
- Carignan, I., Quick, R. L., Beaudry, M.-C., Deck, A., Beaugard, F. et Roy-Charland, A. (2021). A promising family literacy project based on male reading models. *Brock Education Journal*, 30(1), 51–73. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.829>
- Carrington, B. et McPhee, A. (2008). Boys' "underachievement" and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/02607470801979558>
- Chang, Y.-H., Wu, I.-C. et Hsiung, C. A. (2021). Reading activity prevents long-term decline in cognitive function in older people: Evidence from a 14-year longitudinal study. *International Psychogeriatrics*, 33(1), 63–74. <https://doi.org/10.1017/S1041610220000812>
- Chiu, M. M. (2018). Contextual influences on girls' and boys' motivation and reading achievement: Family, schoolmates, and country. Dans P. Orellana García et P. Baldwin Lind (dir.), *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches* (p. 49–63). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7_3
- 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>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. et Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior & Human Performance*, 8(2), 217–229. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90047-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90047-5)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (dir.). (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

- Farukh, A., Sibtain, M., Qasim, H. M. et Shahzad, A. K. (2020). Involvement of social and cognitive factors in reading skills of boys and girls: A comparative study. *Review of Economics and Development Studies*, 6(1), 147–152. <https://doi.org/10.47067/reads.v6i1.192>
- Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G. et Roussel, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 4(4), 397–422. <https://doi.org/10.3917/enf1.094.0397>
- Gambell, T. et Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689–719. <https://doi.org/10.1080/00220270050116941>
- Giasson, J. et Vandecasteele, G. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Gritter, K., Van Duinen, D. V., Montgomery, K., Blowers, D. et Bishop, D. (2017). Boy troubles? Male literacy depictions in children's choices picture books. *The Reading Teacher*, 70(5), 571–581. <https://doi.org/10.1002/trtr.1559>
- Hirsch, S. (2011). Professional rugby league players as reading mentors for primary school boys. *Boyhood Studies*, 5(1), 52–60. <https://doi.org/10.3149/thy.0501.52>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Iizuka, A., Suzuki, H., Ogawa, S., Kobayashi-Cuya, K. E., Kobayashi, M., Takebayashi, T. et Fujiwara, Y. (2019). Can cognitive leisure activity prevent cognitive decline in older adults? A systematic review of intervention studies. *Geriatrics & Gerontology International*, 19(6), 469–482. <https://doi.org/10.1111/ggi.13671>
- Jolicoeur, M. et Cormier, M. (2017). Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs. *Éducation et francophonie*, 45(2), 132–150. <https://doi.org/10.7202/1043532ar>

- Kanonire, T., Lubenko, J. et Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961>
- Keskin, H. K. (2013). Impacts of reading metacognitive strategies and reading attitudes on school success. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 312–317. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.48>
- Levy, G. D., Taylor, M. G. et Gelman, S. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules and physical laws. *Child Development*, 66(2), 515–531. <https://doi.org/10.2307/1131594>
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. et Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Miyamoto, A., Pfof, M. et Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176–196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. et McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 149–183). Erlbaum.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 183–203). University of Rochester Press.

- Reilly, D., Neumann, D. L. et Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445–458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schiefele, U., Stutz, F. et Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Smith, L. M. (2017). “Book club rules and tutoring drools”: An intervention mixed methods study of the effects of an after-school book club on third-grade boys’ reading achievement, attitudes, preferences (Publication n° 10756391) [Thèse de doctorat, Sam Houston State University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Sokal, L. et Katz, H. (2008). Effects of technology and male teachers on boys’ reading. *Australian Journal of Education*, 52(1), 81–94. <https://doi.org/10.1177/000494410805200106>
- Stahl, G., Scholes, L., McDonald, S., Mills, R. et Comber, B. (2021). Boys, science and literacy: place-based masculinities, reading practices and the “science literate boy.” *Research Papers in Education*, 38(3), 328–356. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1964097>
- Summers, K. (2013). Adult reading habits and preferences in relation to gender differences. *Reference and User Services Quarterly*, 52(3), 243–249.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A. et Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197–1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- van Hek, M., Buchmann, C. et Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading : A comparative multilevel analysis. *European Sociological Review*, 35(2), 169–186. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>

- Walsh, M. E., Lee-St. John, T. J., Raczek, A. et Foley, C. (2015). *The long-term impact of systematic student support in elementary school: Reducing high school dropout* (ED562544). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED562544>
- Wang, J. H.-Y. et Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, 406–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolter, I., Braun, E. et Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Wolters, C. A. et Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Worthy, J., Moorman, M. et Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12–27. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.1.2>

Appendice Supplémentaire 1

Analyses corrélationnelles complémentaires

Corrélations entre les scores totaux du prétest et du posttest

Dans un premier temps, deux séries de corrélations de Pearson ont été effectuées séparément pour le groupe expérimental et le groupe contrôle pour chaque sous-échelle du questionnaire (c.-à-d., motivation intrinsèque, amotivation, motivation extrinsèque [ME] par régulation externe, ME par régulation introjectée et ME par régulation identifiée), où nous avons corrélé les scores totaux du prétest et du posttest (p. ex., motivation intrinsèque au prétest corrélée avec motivation intrinsèque au posttest). Pour tous les items, un score total plus élevé indique que l'élève possède davantage la composante en question. À l'inverse, un score total moins élevé indique que l'élève possède moins la composante en question. Les résultats ont révélé que chacune des relations entre les valeurs du prétest et du posttest de chacune des mesures, pour chaque groupe, s'est révélée positive (entre 0,35 et 0,72) et significative (p entre 0,05 et 0,01). En d'autres mots, plus un score à une échelle est élevé au prétest, plus il l'est également au posttest, et ce, pour les deux groupes. Il s'agit d'une validation statistique effectuée afin de vérifier si les scores étaient également hautement corrélés entre eux au prétest et au posttest.

Corrélations des scores totaux des échelles entre elles

Dans un second temps, pour chacun des temps de mesure séparément, chacun des scores a été corrélé entre les cinq sous-échelles pour le groupe expérimental. Les deux séries de corrélations du groupe expérimental, soit une première présentant les corrélations de toutes les sous-échelles entre elles au prétest et une autre présentant ces corrélations au posttest, sont présentées aux Tableaux 5 et 6 respectivement. Les corrélations non significatives ne sont pas décrites ci-bas par souci de brièveté.

Série 1 : Prétest. Comme observés dans le Tableau 5, les résultats révèlent que plus la motivation intrinsèque est élevée, plus la ME par régulation identifiée tend à l'être également. Par ailleurs, plus l'amotivation est élevée, plus la ME par régulation externe, la ME par régulation introjectée et la ME par régulation identifiée tendent à être élevées. Ensuite, les résultats révèlent que plus la ME par régulation externe est élevée, plus la

ME par régulation introjectée et la ME par régulation identifiée tendent à l'être aussi. Finalement, plus la ME par régulation introjectée est élevée, plus la ME par régulation identifiée l'est également.

Tableau 5.

Corrélations entre les scores totaux des mesures pour le groupe expérimental au pré test

	\bar{x}	ÉT	1	2	3	4
1. Motivation intrinsèque	21,32	5,87				
2. Amotivation	16,79	7,75	0,01			
3. ME – Régulation externe	18,55	6,87	0,11	0,67**		
4. ME – Régulation introjectée	22,62	5,36	0,20	0,63**	0,83**	
5. ME – Régulation identifiée	14,94	7,28	0,64**	0,29*	0,44**	0,58**

Note. ME (motivation extrinsèque). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $n = 65$.

Série 2 : Post-test. La tendance de corrélations du groupe expérimental au prétest fut reproduite au posttest, à l'exception de trois corrélations additionnelles. Premièrement, comme observée au Tableau 6, plus la motivation intrinsèque est élevée, moins l'amotivation tend à être élevée. Finalement, une relation s'étant avérée significative dans l'analyse du prétest ne l'était plus au posttest. Au posttest, aucune relation n'est observée entre la ME par régulation identifiée avec l'amotivation.

Tableau 6.

Corrélations entre les scores totaux des mesures pour le groupe expérimental au posttest

	\bar{x}	ÉT	1	2	3	4
1. Motivation intrinsèque	21,68	6,10				
2. Amotivation	13,88	7,65	-0,34**			
3. ME – Régulation externe	15,93	6,38	-0,08	0,58**		
4. ME – Régulation introjectée	22,22	5,49	0,13	0,61**	0,70**	
5. ME – Régulation identifiée	12,08	6,74	0,41**	0,11	0,37**	0,52**

Note. ME (motivation extrinsèque). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $n = 65$.

Corrélations des scores de différences des sous-échelles entre elles

Par la suite, pour chacun des groupes contrôle et expérimental séparément, chacune des différences de scores a été corrélée entre les cinq sous-échelles. Cette différence de score se calcule par le score total d'une sous-échelle au prétest soustrait du score total au posttest. Une différence positive illustre que le score a augmenté au posttest par rapport à sa valeur au prétest. Une différence négative illustre que le score a diminué au posttest par rapport au prétest. Les deux séries de corrélations, soit une première corrélant les différences de scores de toutes les sous-échelles entre elles au prétest et une seconde montrant ces mêmes corrélations au posttest, sont présentées aux Tableaux 7 et 8 respectivement.

Série 1 : Groupe contrôle. Comme observés au Tableau 7, les résultats des différences de score révèlent que plus le score augmente au posttest par rapport au prétest pour la motivation intrinsèque, plus ce score augmente de la même manière pour la ME par régulation identifiée. Par ailleurs, plus le score au posttest est élevé par rapport au prétest pour la ME à régulation externe, plus celle de la ME par régulation introjectée et celui de la ME par régulation identifiée le sont aussi. Finalement, les résultats révèlent que plus le score au posttest est élevé par rapport au prétest pour la ME par régulation introjectée, plus celle de la ME par régulation identifiée l'est également.

Tableau 7.

Corrélations entre les différences de scores des mesures du groupe contrôle

	$\bar{x}_2 - \bar{x}_1$	1	2	3	4
1. Motivation intrinsèque	1,18				
2. Amotivation	-0,97	0,16			
3. ME – Régulation externe	-0,17	0,00	0,16		
4. ME – Régulation introjectée	1,72	0,27	0,21	0,51**	
5. ME – Régulation identifiée	-1,09	0,53**	0,11	0,36*	0,39**

Note. ME (motivation extrinsèque). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $n = 49$. Différence de score = posttest (\bar{x}_2) – prétest (\bar{x}_1).

Série 2 : Groupe expérimental. La tendance de corrélations du groupe contrôle fut reproduite auprès du groupe expérimental (sur les plans de la significativité et de la direction), à l'exception de cinq corrélations additionnelles. Premièrement, comme observés au Tableau 8, les résultats montrent que plus le score au posttest est élevé par rapport au prétest pour l'amotivation, plus elle tend à l'être aussi pour la ME par régulation externe et la ME par régulation introjectée.

Tableau 8.

Corrélations entre les différences de scores Co-operative education as a catalyst for retaining talented international students in Canada: A qualitative des mesures du groupe expérimental

	$\bar{x}_2 - \bar{x}_1$	1	2	3	4
1. Motivation intrinsèque	0,36				
2. Amotivation	-2,91	-0,16			
3. ME – Régulation externe	-2,62	0,02	0,42**		
4. ME – Régulation introjectée	-0,4	0,14	0,48**	0,53**	
5. ME – Régulation identifiée	-2,86	0,32**	-0,03	0,36*	0,34**

Note. ME (motivation extrinsèque). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $n = 65$. Différence de score = posttest (\bar{x}_2) – prétest (\bar{x}_1).