

Attitudes des élèves francophones de 6^e, 9^e et 12^e années des Provinces maritimes à l'égard de la lecture en milieu scolaire

Donald Long, Yolande Castonguay-LeBlanc and Gilberte Couturier-LeBlanc

Volume 17, Number 3, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900705ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900705ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Long, D., Castonguay-LeBlanc, Y. & Couturier-LeBlanc, G. (1991). Attitudes des élèves francophones de 6^e, 9^e et 12^e années des Provinces maritimes à l'égard de la lecture en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 351–363. <https://doi.org/10.7202/900705ar>

Article abstract

Francophone students from the Maritime provinces attending Grades 6, 9 and 12 responded to a questionnaire which investigated reading habits and attitudes. The Nyberg and Clarke scale was used to examine the attitude section of the questionnaire. A factor analysis identified factors of appreciation, usefulness, and ease. Interpretation of the study's results portrays girls' attitude to school reading as more positive than that of the boys studied. The authors suggest continued research dealing with motivation to read.

Attitudes des élèves francophones de 6^e, 9^e et 12^e années des Provinces maritimes à l'égard de la lecture en milieu scolaire

Donald Long
Agent de recherche

Yolande Castonguay-LeBlanc
Gilberte Couturier-LeBlanc
Professeures

Université de Moncton

Résumé — Les élèves francophones de 6^e, 9^e et 12^e années des Provinces maritimes ont rempli un questionnaire portant sur leurs habitudes de lecture et sur leurs attitudes à l'égard de la lecture. Seule la section portant sur les attitudes est analysée et mesurée à l'aide de l'échelle de Nybert et Clarke. Des analyses factorielles ont permis d'identifier les facteurs d'appréciation, d'utilité et de facilité. Les résultats sont interprétés comme reflétant des attitudes généralement plus positives chez les filles que chez les garçons à l'égard de la lecture scolaire. Les auteurs suggèrent des recherches portant sur les motivations à la lecture.

Dans une recherche menée au cours de l'année 1988¹ auprès d'au-delà de 9 500 élèves francophones des Provinces maritimes, plusieurs aspects de la lecture ont été vérifiés dont les attitudes envers cette dernière en milieu scolaire. La mesure des attitudes a été faite au moyen de l'instrument de Nybert et Clarke (1982), qui ont développé une échelle d'évaluation des attitudes des élèves envers les cours «académiques» en milieu scolaire. Les analyses effectuées par ces chercheurs ont identifié trois différents facteurs à l'intérieur de l'échelle: l'appréciation, l'utilité et la difficulté. Quant à notre recherche, elle tente de démontrer à quel point cette échelle peut adéquatement mesurer les attitudes des élèves envers la lecture en milieu scolaire. De plus, certaines analyses, qui tiennent compte du sexe et du niveau scolaire, nous permettent de démontrer l'existence de facteurs spécifiques dans le domaine des attitudes des élèves envers la lecture à l'école et de présenter des profils d'attitudes particuliers.

Revue des écrits

Dans son ouvrage *The Social Psychology of School Learning*, McMillan (1980) insiste sur l'importance de l'attitude de l'élève envers l'apprentissage et les programmes scolaires. Si l'on se rallie à sa thèse, il va de soi que l'attitude envers la lecture en milieu scolaire influence divers aspects de l'apprentissage, puisque la lecture fait partie intégrante de la plupart des activités scolaires.

Plusieurs études ont cherché à mesurer les attitudes des élèves envers la lecture. Bien souvent, cependant, l'inventaire d'énoncés utilisé n'a pas débouché sur l'identification de facteurs généralisables à la population entière des élèves (Estes, 1971; Heathington et Alexander, 1978; Maring, 1979; Redelheim, 1976; Rowell, 1972). Par contre, Wallbrown, Brown et Engin (1974, 1975, 1977) ont développé une échelle (*Survey of Reading Attitudes*) comprenant 88 énoncés que l'analyse factorielle a regroupés en huit facteurs. D'autres recherches, utilisant le même questionnaire, ont confirmé leur présence par la suite (Blaha et Chomin, 1981; Hummel, 1984; Wallbrown, Levine, Singleton et Engin, 1981; Wallbrown, Singleton et Levine, 1982). Par conséquent, il est devenu possible d'évaluer l'impact de variables indépendantes sur ces facteurs bien identifiés. L'appartenance à un sexe et le niveau scolaire constituent les deux variables indépendantes les plus étudiées dans les ouvrages dont il est ici question (Hummel, 1984, 1985; Wallbrown *et al.*, 1981).

Depuis plusieurs décennies, des recherches relèvent une différence marquée en lecture entre les filles et les garçons (Maccoby, 1966). Les comparaisons portent sur divers aspects de celle-ci. On admet généralement que les filles commencent à lire plus tôt que les garçons (Anderson, Hughes et Dixon, 1957), lisent mieux (Backman, 1972) et sont référées moins souvent à des services remédiateurs en lecture (Bloom, 1971). Les raisons fournies par les auteurs pour expliquer cette différence varient. Certains allèguent un rythme de développement différent et plus rapide pour les filles, d'autres, l'influence biaisante des enseignantes et des enseignants, et d'autres encore, les attentes associées à chaque sexe et au rôle spécifique de chacun dans la société (Bank, Biddle et Good, 1980). Cette différence constatée entre les filles et les garçons se manifeste aussi dans les attitudes envers la lecture, mais la direction de cette différence fluctue selon le facteur considéré (Dwyer, 1973). De façon générale, diverses recherches mènent à une constatation d'interactions révélatrices entre l'appartenance à un sexe et certaines variables dépendantes. Une autre variable indépendante, le niveau scolaire, agit également sur les variables dépendantes, en plus d'interagir parfois avec l'appartenance à un sexe.

Brown, Engin et Wallbrown (1979) recommandent d'analyser séparément les données des élèves de niveaux scolaires différents de manière à déterminer si les mêmes tendances existent aux divers niveaux. D'autres résultats de recherche pointent dans la même direction (Hummel, 1985; Stein et Smithells, 1969). Cependant, les niveaux scolaires choisis dans certaines recherches sont souvent rapprochés (Brown *et al.*, 1979; Hummel, 1984). En agrandissant l'écart entre les niveaux, la probabilité de pouvoir dépister des changements dans les attitudes et d'en suivre l'évolution augmente. Voilà pourquoi l'échantillon de la présente recherche est constitué d'élèves qui proviennent des trois niveaux suivants: 6^e et 9^e années et fin du secondaire que nous appellerons 12^e.

Méthodologie

Échantillon

Les filles (F) et les garçons (G) francophones des classes de 6^e, 9^e et 12^e années des Provinces maritimes ont répondu à un questionnaire portant sur

leurs habitudes de lecture et leurs attitudes envers celle-ci. Un échantillon de 25 % a ensuite été tiré de cette population totale selon la technique d'échantillonnage systématique. Les données de 2 467 élèves ont donc été isolées pour les analyses. Le tableau 1 montre comment cet échantillon se répartit selon le sexe et le niveau scolaire.

Tableau 1
Répartition des filles (F) et des garçons (G)
selon le niveau scolaire fréquenté

Sexe	Niveau			Total	%
	6e	9e	12e		
F	505	443	386	1 334	54,1
G	474	386	273	1 133	45,9
Total	979	829	659	2 467	
%	39,7	33,6	26,7		

Questionnaire

Le questionnaire comprenait plusieurs sections destinées à mesurer divers aspects de la lecture tels que les attitudes, les activités para-scolaires, les genres de livres préférés, la fréquence de lecture et les motifs y incitant. Certaines de ces sections portaient soit sur la lecture en milieu scolaire, soit sur la lecture de loisir.

Les élèves de 9^e et de 12^e années ont répondu au même questionnaire. Par contre, les élèves de 6^e année ont répondu à un questionnaire quelque peu différent. Cependant, quelques sections étaient communes aux trois niveaux, entre autres la section portant sur les attitudes face à la lecture en milieu scolaire. C'est cette section que nous analysons ici.

Échelle d'attitudes

Les attitudes envers la lecture en milieu scolaire sont mesurées au moyen de l'échelle conçue et validée par Nyberg et Clarke (1982) pour évaluer les attitudes des élèves envers les cours en milieu scolaire. L'échelle comprend 24 paires d'énoncés structurées selon la technique de différenciateur sémantique (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957). Chaque énoncé de la paire constitue en fait le pôle opposé de l'autre énoncé de la même paire. L'élève doit choisir l'une des cinq catégories graduées pour chaque paire de concepts opposés. Il le fait au moyen de l'échelle suivante:

	Beaucoup A	Un peu B	Ni l'un ni l'autre C	Un peu D	Beaucoup E	
Inutile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utile

La version française de cette échelle a été incorporée à l'intérieur du questionnaire mentionné ci-dessus. Cette version avait été validée dans une recherche préalable non publiée (Bourgeois et Ouellet, 1986) où la version anglaise de l'échelle avait d'abord été présentée aux élèves de quatre classes de quatre niveaux différents 5^e, 7^e, 9^e et 11^e années. Trois semaines plus tard, les mêmes élèves avaient exprimé leurs attitudes envers la lecture à l'école au moyen de la version française. Les coefficients de corrélation de Pearson et de Spearman-Brown s'élevaient à 0,86 et 0,93 respectivement ($p < 0,001$).

Afin de faciliter la saisie des données, des valeurs allant de 1 à 5 ont été octroyées aux lettres de A à E respectivement. Cette codification a été préférée à la suivante: -2, -1, 0, 1, 2, afin d'éliminer le signe négatif au cours du traitement.

Nyberg et Clarke (1982) ont identifié trois facteurs à la suite d'analyses factorielles répétées sur plusieurs échantillons séparés. Ils les ont nommés «*evaluation*», «*usefulness*» et «*difficulty*» que nous rendons par appréciation (Ap), utilité (Ut) et facilité (Fa). Dans cet article, le terme «facteur» est utilisé lorsque la moyenne est tirée des paires regroupées par l'analyse factorielle et associées au facteur avec un coefficient de saturation d'au moins 0,30. L'analyse factorielle regroupe des variables à partir d'une matrice de corrélation. On s'en sert surtout pour réduire des variables à des ensembles ou à des concepts dits latents.

Résultats

Analyse statistique

Les données ont d'abord été soumises à des analyses factorielles avec rotation Varimax (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner et Bent, 1986). Ensuite, des analyses de variance univariées ont porté sur les facteurs identifiés comme variables dépendantes, et sur le sexe et le niveau scolaire comme variables indépendantes. Le test de Scheffe (0,05) a été utilisé pour les comparaisons *a posteriori* entre les niveaux.

Identification des facteurs

Comparativement aux résultats de Nyberg et Clarke (1982), dans notre recherche, l'analyse factorielle sur les données de 2 139 élèves a permis de déceler les trois mêmes facteurs, ainsi qu'un quatrième. Le tableau 2 présente ces facteurs et les statistiques descriptives pertinentes. Ainsi, l'on retrouve dans le tableau 2 la moyenne de chaque facteur, l'écart type, le coefficient de consistance interne Alpha, ainsi que la variance expliquée par chacun. La moyenne de chaque facteur a été calculée à partir des énoncés regroupés sous lui.

Le coefficient Alpha est utilisé pour mesurer la consistance interne entre les paires d'énoncés incluses dans chaque facteur. Les deux facteurs appréciation et utilité atteignent le critère traditionnel d'excellence de 0,90. Le facteur facilité s'en rapproche aussi. Pour ce qui est du facteur exigence, le coefficient Alpha ne se chiffant qu'à 0,41, il est évident que les réponses aux paires d'énon-

Tableau 2

**Identification des facteurs, leurs données descriptives,
leur coefficient de consistance interne respectif
et le pourcentage de variance expliquée par chacun**

Facteurs	\bar{X}	Écart type	Alpha	Variance
L'Appréciation	3,45	0,99	0,92	40,0
L'Utilité	4,03	0,86	0,89	9,2
La Facilité	3,53	0,97	0,84	7,0
Les Exigences	2,90	1,04	0,41	4,2
Total de la variance				60,5

cés composant ce facteur varient beaucoup à l'intérieur de l'échantillon. Le nombre d'énoncés qui composent le facteur exigence étant limité, soit deux, il faut admettre la faiblesse de ce dernier.

Une analyse factorielle séparée pour chacun des trois niveaux a été effectuée afin de vérifier la présence de ce quatrième facteur qui n'est apparu qu'en 6^e année. Seuls trois facteurs furent identifiés dans les deux autres niveaux, c'est-à-dire en 9^e et en 12^e années. Comme le quatrième facteur trouvé en 6^e année était constitué des deux mêmes paires d'énoncés que dans l'analyse de l'échantillon total, la décision a été prise d'éliminer ces deux paires, de regrouper les élèves des trois niveaux et de procéder à une nouvelle analyse factorielle. Par surcroît, une analyse factorielle a été appliquée aux données de chaque sexe et de chaque niveau séparément pour s'assurer de la stabilité des facteurs à l'intérieur de chacune de ces cinq analyses (Tabachnick et Fidell, 1983). L'existence du facteur exigence n'est pas mise en doute. Cependant, il y aurait lieu, dans une étude exploratoire, de mieux la définir en l'étoffant d'autres paires d'énoncés qui s'y rapporteraient.

Le tableau 3 présente les résultats obtenus lors de l'analyse factorielle n'intégrant que 22 paires d'énoncés. Une augmentation dans la moyenne des facteurs s'interprète comme une plus grande appréciation, utilité ou facilité. La saturation entre les paires d'énoncés et les facteurs se retrouve dans le tableau 4.

Influence des variables indépendantes

Une analyse de variance multivariée fut appliquée aux données. Le tableau 5 montre les moyennes des facteurs et les écarts types obtenus par rapport aux variables dépendantes. Par ailleurs, les résultats de l'analyse sont rapportés dans le tableau 6.

Le tableau 6 montre une différence significative entre les niveaux ($F(2) = 134,3$, $p = 0,000$) et entre les sexes ($F(1) = 104,4$, $p = 0,000$) sans que ces deux variables indépendantes interagissent entre elles ($F(2) = 0,4$, $p = 0,697$). On note aussi que les moyennes des facteurs varient en fonction des variables indé-

Tableau 3
Identification des facteurs, leurs données descriptives,
leur coefficient de consistance interne respectif
et le pourcentage de variance expliquée par chacun

Facteurs	\bar{X}	Écart type	Alpha	Variance
L'Appréciation	3,46	0,99	0,92	43,6
L'Utilité	4,04	0,86	0,89	9,0
La Facilité	3,54	0,97	0,84	7,6
Total de la variance				60,1

Tableau 4
Saturation des paires d'énoncés pour chaque facteur

Description	Appréciation	Utilité	Facilité
monotone-plein d'entrain	74		
désagréable-plaisant	74		
ennuyeux-intéressant	74		
déteste-aime	73		
mort-vivant	72		
fatigant-passionnant	72		
affreux-beau	72		
amorphe-animé	71		
pas nécessaire-nécessaire		77	
sans valeur-valable		76	
ne sert à rien-sert à quelque chose		74	
pas pratique-pratique		71	
inutile-utile		70	
pas important-important		69	
nuisible-profitable		65	
n'a pas de sens-a du sens		51	
compliqué-simple			81
difficile à comprendre-compréhensible			77
mêlant-clair			74
difficile-facile			73
trop avancé-à mon niveau			57
étrange-familier			56

Note. Saturation: coefficients de saturation multiplié par 100 et arrondis.

Tableau 5
Tableau des valeurs descriptives
aux facteurs Appréciation (Ap), Utilité (Ut) et Facilité (Fa) pour
les Filles et les Garçons des trois niveaux scolaires 6^e, 9^e, 12^e années

Variables indépendantes		Moyenne écart type	Variables dépendantes		
Sexe	Niveau		Ap	Ut	Fa
Filles	6 ^e	\bar{X}	4,02	4,38	4,03
		écart type	0,84	0,67	0,81
	9 ^e	\bar{X}	3,38	4,04	3,59
		écart type	0,92	0,99	0,94
	12 ^e	\bar{X}	3,41	4,11	3,15
		écart type	0,86	0,79	1,03
Garçons	6 ^e	\bar{X}	3,60	4,05	3,76
		écart type	0,99	0,82	0,89
	9 ^e	\bar{X}	3,04	3,66	3,29
		écart type	0,99	0,94	0,94
	12 ^e	\bar{X}	2,96	3,79	3,10
		écart type	0,96	0,93	0,90

Tableau 6
Analyse de variance multivariée
mettant en relation le niveau scolaire et le sexe
aux facteurs Appréciation, Utilité et Facilité

Variance	Sommes des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	p
Inter groupes					
Moyenne globale	90 284,52	1	90 284,52	55 285,87	0,000
Niveau	438,76	2	219,38	134,34	0,000
Sexe	170,47	1	170,47	104,39	0,000
Niveau X sexe	1,18	2	0,59	0,36	0,697
Intra cellules	3 852,36	2 359	1,63		
Intra groupes					
Facteurs	487,41	2	243,71	667,84	0,000
Niveaux X facteurs	60,51	4	15,13	41,45	0,000
Sexe X facteurs	12,13	2	6,06	16,61	0,000
Niveau X sexe X facteurs	6,61	4	1,65	4,53	0,001
Intra cellules	1 721,68	4 718	0,36		

pendantes prises isolément. Les niveaux ($F(4) = 41,5, p = 0,000$) et les sexes ($F(2) = 16,6, p = 0,000$) agissent de façon différente selon le facteur (figure 1). Lorsque les deux variables indépendantes sont combinées, on observe toujours cette action différentielle selon les facteurs ($F(4) = 4,5, p = 0,001$). Des analyses de variance univariées, appuyées du test de Scheffé (0,05) au besoin, et des tests t furent effectués pour chacun des facteurs. Aucune comparaison ne fut effectuée entre les facteurs en contrôlant le niveau et le sexe parce qu'aucun fondement théorique ne le justifiait.

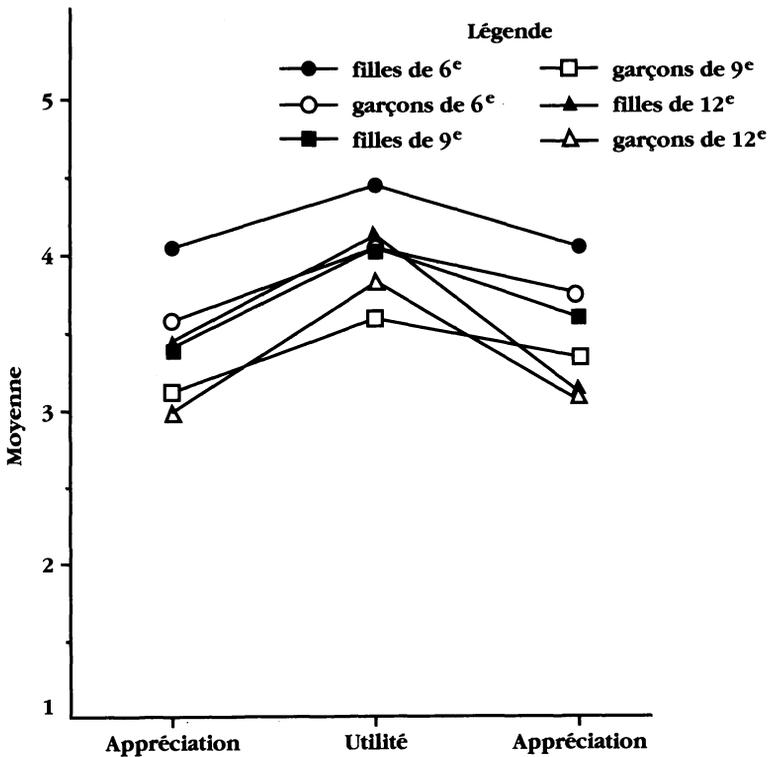


Figure 1. Moyennes des filles et des garçons de 6^e, 9^e et 12^e années aux facteurs Appréciation, Utilité et Facilité.

Appréciation

Les niveaux 6^e, 9^e et 12^e années ont été comparés entre eux pour chacun des sexes pris séparément. Cette analyse montre que les filles de 6^e année apprécient davantage la lecture que celles de 9^e et de 12^e années ($F(2) = 74,6, p = 0,000$). Cependant, les filles de 12^e année démontrent le même degré d'appréciation pour la lecture que celles de 9^e année. Les garçons de 6^e année apprécient davantage la lecture que ceux de 9^e et de 12^e années ($F(2) = 48,2, p = 0,000$). Par contre, ceux de 9^e année apprécient la lecture au même degré que ceux de 12^e année.

En isolant les niveaux pour ensuite comparer les filles et les garçons, nous constatons que les filles de 6^e année apprécient davantage la lecture que les garçons du même niveau ($t(913) = 6,7, p = 0,000$). Le même profil se répète en 9^e année ($t(811) = 5,1, p = 0,000$) et en 12^e année ($t(647) = 6,3, p = 0,000$).

Utilité

Les scores des filles et ceux des garçons ont été isolés pour comparer les niveaux entre eux. L'analyse de variance univariée montre que les filles des trois niveaux n'ont pas la même perception de la fonction utilitaire de la lecture ($F(2) = 25,7, p = 0,000$). Le test de Scheffé ($p = 0,05$) indique que les filles de 6^e année perçoivent la lecture comme étant plus utile que ne le font celles des autres niveaux. Par contre, les filles de 9^e année trouvent la lecture aussi utile que le font celles de 12^e année. Des résultats semblables ont été trouvés pour les garçons ($F(2) = 19,7, p = 0,000$).

En 6^e année ($t(911) = 6,6, p = 0,0$), en 9^e année ($t(812) = 5,9, p = 0,000$) et en 12^e année ($t(646) = 4,75, p = 0,000$), les filles, plus que les garçons, perçoivent la lecture comme étant utile.

Facilité

La facilité en lecture est perçue de façon différente chez les filles des trois niveaux ($F(2) = 99,7, p = 0,000$). Les filles de 6^e année trouvent la lecture plus facile que ne le font celles de 9^e et de 12^e années. De plus, les filles de 9^e année la trouvent plus facile que ne le font celles de 12^e année. Des résultats semblables ont été constatés pour les garçons des trois niveaux ($F(2) = 50,8, p = 0,000$).

En comparant les garçons et les filles à chacun des niveaux, on se rend compte que les filles de 6^e année ($t(913) = 4,7, p = 0,000$) et de 9^e année ($t(811) = 4,7, p = 0,000$) trouvent la lecture plus facile que ne le font les garçons. Par contre, les deux groupes de 12^e année ($t(646) = 0,6, p = 0,530$) attribuent le même degré de facilité à la lecture.

Conclusion

Brown *et al.* (1979) recommandent de considérer le niveau scolaire lors d'analyses de données se rapportant aux attitudes en lecture. Certaines attitudes, selon eux, peuvent subir des changements avec le temps. Pour cette raison, les données de la présente recherche ont été soumises à des analyses factorielles séparées: selon l'ensemble de tous les élèves, selon les niveaux, et selon l'appartenance à un sexe. Au total, les données ont été soumises à six analyses factorielles séparées. Les facteurs identifiés et conservés ont montré une stabilité dans tous les facteurs. Il faut admettre qu'un danger guette une telle procédure: la disproportion dans le nombre de sujets entre le groupe entier et un sous-groupe tiré de l'échantillon total. Cependant, si les facteurs correspondent à une réalité ferme, une diminution dans le nombre de sujets entrés dans l'analyse factorielle ne devrait pas occasionner de biais. D'ailleurs, c'est une pratique statistique courante et fortement recommandée (Tabachnick et Fidell, 1983) que de sonder la

stabilité d'une analyse factorielle en retirant du groupe total des échantillons aléatoires pour les soumettre à la même analyse que celle du groupe entier. Les résultats obtenus à partir de l'échelle de Nyberg et Clark (1982) montrent l'existence de trois facteurs distincts, soit l'appréciation, l'utilité et la difficulté. Ces entités réapparaissent de façon constante sans égard au niveau scolaire (6^e, 9^e et 12^e années) ou au sexe.

Un profil assez net se dégage aussi des attitudes des élèves telles qu'elles sont mesurées par les analyses de la variance. Les filles, en général, apprécient davantage la lecture que les garçons, et la trouvent plus utile. Pour ce qui est de la facilité, la même relation est constatée aux divers niveaux, à l'exception de la 12^e année où les filles et les garçons admettent un même degré de facilité. Cette différence entre les sexes peut être réelle: par ailleurs, elle peut être moussée par la tendance des filles à exprimer avec plus de force des jugements d'ordre affectif (Terman et Miles, 1936). Cependant, il semble plus probable que les résultats de la présente recherche reflètent la plus grande facilité que manifestent les filles dans l'ensemble des habiletés verbales (Maccoby, 1966). Wallbrown *et al.* (1981) suggèrent que les différences entre les sexes quant au développement linguistique et au processus de socialisation peuvent influencer de façon différentielle le développement des attitudes envers la lecture.

Quant au niveau scolaire, lorsqu'il s'agit de détecter les différences provoquées par l'âge des élèves, les variations sont plus nombreuses et plus prononcées. Selon les analyses, les élèves de 6^e année apprécient davantage la lecture en milieu scolaire que ceux de 9^e et de 12^e. Ces deux derniers niveaux ne se distinguent pas entre eux. Le facteur appréciation semble atteindre, en 9^e année, un seuil plus bas qu'en 6^e, qui ne remonte pas en 12^e.

Le facteur utilité présente un profil tout à fait différent des autres. Les analyses indiquent que les élèves de 9^e année trouvent la lecture moins utile que ne le font ceux de 6^e. Par contre, les élèves de 12^e année attribuent une plus grande utilité à la lecture que ne le font ceux de 9^e. Le degré d'utilité accordé à la lecture par les élèves de 12^e année est équivalent à celui que lui accordent ceux de 6^e.

Le degré de difficulté perçu par les élèves de 9^e année est plus élevé que celui mesuré en 6^e, mais moins élevé que celui mesuré chez les élèves de 12^e année. Tant en 6^e qu'en 9^e année, les filles manifestent plus de facilité en lecture que les garçons. En 12^e année, on ne distingue plus cette différence entre les filles et les garçons.

L'échelle de mesure utilisée dans notre recherche diffère assez d'autres échelles d'attitudes. L'emploi d'une nouvelle mesure était justement motivé par l'intention de démontrer l'existence de facteurs spécifiques dans le domaine des attitudes des élèves envers la lecture scolaire. Chez les élèves de l'ordre primaire, certaines recherches montrent des fluctuations en fonction de l'âge ou du niveau scolaire. Par exemple, Hummel (1985) a constaté, pour la lecture de loisir, une diminution de la 4^e à la 6^e année dans la motivation extrinsèque (amis,

parents, enseignants) et intrinsèque (source d'information personnelle, satisfaction d'apprendre). Même au niveau primaire et pour la lecture de loisir, l'intérêt pour la lecture diminue avec le temps. Wallbrown *et al.* (1981), utilisant la même échelle que Hummel (1985), sont parvenus à des résultats semblables, ce qui leur a permis de souligner que le développement des attitudes envers la lecture varie avec l'âge. Malgré les grandes différences méthodologiques avec la présente recherche, nous pouvons tirer des conclusions similaires.

Si l'âge à lui seul peut jouer un rôle dans le facteur appréciation, la diminution observée sur ce plan d'un niveau scolaire à un autre peut sans doute provenir de maintes sources. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire s'accompagne de changements substantiels dans la programmation et dans le contenu des cours. Les lectures scolaires deviennent de plus en plus techniques et arides. Aussi, au cours de cette période du début de l'adolescence, les intérêts pour diverses activités (sociales, sportives ou autres) peuvent ternir l'intérêt envers la lecture. D'autres recherches pourraient préciser la relation entre la lecture et les autres activités préférées des élèves. Comme peu de recherches ont analysé les attitudes des élèves envers la lecture scolaire et de loisir de la 7^e à la 12^e année, il est difficile de comparer les résultats actuels avec d'autres.

Les perturbations de l'adolescence influent, semble-t-il, sur la perception de l'utilité de la lecture en milieu scolaire. Les intérêts et les valeurs des élèves subissent des changements qui se répercutent sur la perception de la fonction utilitaire de la lecture. Néanmoins, une fois en 12^e année, les élèves tendent à revaloriser la lecture quant à son utilité. Cette revalorisation peut possiblement s'expliquer par les exigences croissantes des cours, les pressions de l'inscription à une institution d'enseignement supérieur ou les pressions du marché du travail. En effet, il se peut que ces nouveaux défis concourent à rendre les élèves plus conscients de l'utilité de la lecture. Si les élèves apprécient moins la lecture en 12^e année qu'en 6^e, l'utilité de la lecture ne suit pas tout à fait le même profil. La remontée observée en 12^e année peut cependant n'être due qu'à des facteurs extrinsèques liés à l'environnement. D'autres études s'avèrent nécessaires pour préciser la relation entre, d'une part, la lecture en milieu scolaire et la lecture de loisir et, d'autre part, les motivations intrinsèques et extrinsèques à travers les groupes d'âge pour chacun des sexes.

Les analyses permettent de noter que, par comparaison aux élèves de 9^e année, ceux de 6^e perçoivent la lecture comme étant plus facile alors que les élèves de la 12^e année la perçoivent comme étant plus difficile. Cela signifie-t-il que les élèves perçoivent la lecture comme étant de plus en plus difficile au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité? Cette étude n'étant pas longitudinale, nous ne pouvons prétendre à une conclusion aussi catégorique. Néanmoins, il semble probable que les mêmes élèves, au fil des années, présenteraient un profil de perception semblable à celui noté dans la présente recherche à partir de groupes séparés. La difficulté perçue comme un phénomène croissant peut refléter davantage un contenu de lecture plus difficile comme tel qu'une difficulté croissante à lire. En fait, il faudrait contrôler la difficulté des textes quand

on tente de mesurer l'habileté à lire à divers âges. Cette habileté ne devrait pas se détériorer avec le temps.

Les variations d'un niveau à l'autre, d'un sexe à l'autre suggèrent surtout que des études s'avèrent nécessaires pour identifier les causes de ces variations systématiques. Cette constatation nous amène à recommander des études qui porteraient sur les motivations profondes de la lecture qui font que les élèves aiment la lecture tant scolaire que de loisir.

NOTE

1. Recherche réalisée grâce à des subventions des ministères de l'Éducation des Provinces maritimes, du ministre des Communications, du ministère du Tourisme, des Loisirs et du Patrimoine du Nouveau-Brunswick, de la Maison du Québec et de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton.

Abstract — Francophone students from the Maritime provinces attending Grades 6, 9 and 12 responded to a questionnaire which investigated reading habits and attitudes. The Nyberg and Clarke scale was used to examine the attitude section of the questionnaire. A factor analysis identified factors of appreciation, usefulness, and ease. Interpretation of the study's results portrays girls' attitude to school reading as more positive than that of the boys studied. The authors suggest continued research dealing with motivation to read.

Resumen — Los alumnos francófonos de 6^o, 9^o y 12^o años de las provincias marítimas completaron un cuestionario referente a sus habilidades de lectura y a sus actitudes con respecto a ésta. Sólo la sección que se refiere a las actitudes es analizada y medida a partir de la escala de Nyberg y Clarke. Los análisis factoriales han permitido identificar los factores de apreciación, de utilidad y de facilidad. Los resultados son interpretados como si las niñas reflejaran, generalmente, actitudes más positivas frente a la lectura escolar que los muchachos. Los autores sugieren algunos estudios que se refieran a la motivación a la lectura.

Zusammenfassung — Die frankophonen Schüler des 6., 9. und 12. Jahrgangs in den Atlantikprovinzen haben einen Fragebogen ausgefüllt, der von ihren Lesegewohnheiten und von ihrer Einstellung gegenüber der Lektüre handelte. Nur der von der Einstellung handelnde Teil wurde analysiert und gemessen, und zwar mit Hilfe der Skala von Nyberg und Clarke. Faktorielle Analysen haben erlaubt, Faktoren der Einschätzung, der Nützlichkeit und der Leichtigkeit zu identifizieren. Die Ergebnisse lassen sich in dem Sinn auslegen, dass sie bei den Mädchen eine im allgemeinen positivere Einstellung gegenüber der Lektüre wiedergeben als bei den Jungen. Die Autoren schlagen Untersuchungen über die Motivation zum Lesen vor.

Références

- Anderson, I. H., Hughes, B. O. et Dixon, W. R. (1957). The rate of reading development and its relation to age of learning to read, sex and intelligence. *Journal of Educational Research*, 50, 481-494.
- Backman, M. E. (1972). Patterns of mental abilities: Ethnic, socioeconomic, and sex differences. *American Educational Research Journal*, 9, 1-12.
- Bank, B. J., Biddle, B. J. et Good, T. L. (1980). Sex roles, classroom instruction, and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 119-132.

- Blaha, J. et Chomin, L. (1981). The factors of reading attitudes for inner-city Detroit fifth graders. *Psychology in the Schools, 18*, 274-278.
- Bloom, G. E. (1971). Sex differences in reading disability. In E. Calkins (dir.), *Reading forum* (p. 31-46). Bethesda, MD: National Institute of Neurological Disease and Stroke.
- Bourgeois, R. D. et Ouellet, G. G. (1986). *Les attitudes des élèves des écoles francophones du Nouveau-Brunswick à l'égard de la mathématique (Rapport de recherche)*. Moncton, NB: Université de Moncton.
- Brown, D. H., Engin, A. et Wallbrown, F. H. (1979). Developmental changes in reading attitudes during the intermediate grades. *Journal of Experimental Education, 47*(3), 259-262.
- Dwyer, C. A. (1973). Sex differences in reading: An evaluation and a critique of current theories. *Review of Educational Research, 43*(4), 455-467.
- Estes, T. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. *Journal of Reading, 15*, 135-138.
- Heathington, B. et Alexander, J. (1978). A child-based observation checklist to assess attitudes toward reading. *The Reading Teacher, 22*, 269-271.
- Hummel, J. W. (1984). Normative data for eight factors of reading attitudes: Canadian public schools students. *Psychology in the Schools, 21*, 433-436.
- Hummel, J. W. (1985). Gender and grade level differences in reading attitudes of Canadian students. *Reading Improvement, 22*(1), 50-57.
- Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maring, G. H. (1979). Maturity in reading for seventh graders. *Journal of Reading, 22*(4), 325-330.
- McMillan, J. H. (1980). Attitude development and measurement. In J. H. McMillan (dir.), *The social psychology of school learning* (p. 215-241). New York: Academic Press.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K. et Bent, D. H. (1986). *Statistical Package for the Social Sciences* (2^e éd.). New York: McGraw-Hill.
- Nyberg, V. R. et Clarke, S. C. T. (1982). School subjects attitude scales. *Alberta Journal of Educational Research, 28*(2), 175-187.
- Osgood, C. E., Suci, G. et Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Redelheim, P. (1976). A multidimensional test of reading attitude for children. *The Reading Teacher, 30*, 181-186.
- Rowell, C. (1972). An attitude scale for reading. *The Reading Teacher, 25*, 442-447.
- Stein, A. H. et Smithells, J. (1969). Age and sex differences in children's sex-role standards about achievement. *Developmental Psychology, 1*(3), 252-259.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (dir.) (1983). *Using multivariate statistics*. New York: Harper et Row.
- Terman, L. M. et Miles, C. C. (1936). *Sex and personality*. New York: McGraw-Hill.
- Wallbrown, F. H., Brown, D. et Engin, A. (1974). *A survey of reading attitudes* (1^{re} éd.). Document non publié, Kent State University, Ohio.
- Wallbrown, F. H., Brown, D. et Engin, A. (1975). *A survey of reading attitudes* (2^e éd.). Document non publié, Kent State University, Ohio.
- Wallbrown, F. H., Brown, D. et Engin, A. (1977). *A survey of reading attitudes* (3^e éd.). Document non publié, Kent State University, Ohio.
- Wallbrown, F. H., Brown, D. et Engin, A. (1978). A factor analysis of reading attitude along with measures of reading achievement and scholastic aptitude. *Psychology in the Schools, 15*, 160-165.
- Wallbrown, F. H., Levine, M. A. et Engin, A. (1981). Sex differences in reading attitude. *Reading Improvement, 18*, 226-234.
- Wallbrown, F. H., Levine, M. A., Singleton, B. A. et Engin, A. W. (1981). Normative data and reliability estimates for eight factors of reading attitude. *Psychology in the Schools, 18*, 269-273.
- Wallbrown, F. H., Singleton, B. A. et Levine, M. A. (1982). Further evidence concerning the dimensionality of reading attitudes. *Perceptual Motor Skills, 54*, 1267-1280.