

Validation de mesures d'attitude, de motivation et d'anxiété envers la lecture chez des universitaires francophones

Marc Lafontaine

Université Laval

Cette étude fait suite à un projet ayant servi à élaborer, puis valider trois échelles de mesure en lien avec la lecture : 1) les attitudes envers la lecture en français langue maternelle ; 2) la motivation à lire en anglais langue seconde ; et 3) l'anxiété à devoir lire en anglais. Après une revue des écrits sur les variables affectives en lecture, nous présentons les arguments appuyant le choix des trois variables mentionnées, puis les améliorations souhaitées aux échelles issues du projet. Nous exposons ensuite la présente étude destinée à améliorer les qualités psychométriques de notre instrument. Pour cela, 57 étudiants universitaires ont rempli un questionnaire comptant une quarantaine d'items. Les *alpha* de Cronbach indiquent une amélioration modeste de la validité interne des échelles. L'analyse factorielle destinée à vérifier la validité externe révèle la difficulté à distinguer la notion du désir de lire de celle d'intensité des efforts. Les analyses corrélationnelles permettent de considérer les échelles comme très prometteuses pour le domaine.

This follow-up study was conducted for the purpose of validating three measurement scales in reading: attitudes towards reading in French as a first language (L1), motivation towards reading in English as a second language (L2) and anxiety about having to read in English as a second language (L2). A review of the literature focusing on the notion of affective variables in previous studies highlights inconsistencies in the measured notions, as well as in statistical procedures. After having presented the arguments for using the chosen variables, we describe the study in which 57 speakers of French as a first language, enrolled at university, filled in a 40-item questionnaire. Cronbach's *alpha* indicated a modest increase in the internal validity of scales and factorial analysis showed difficulty in distinguishing the notion of the desire to read from the intensity of the efforts. Correlational analysis has allowed further consideration of the three scales, which may be variables that play a promising role in reading.

Adresse pour correspondance : Département de langues, linguistique et traduction et
École de langues, Université Laval, Québec (QC) G1V 0A6.
Courriel : marc.lafontaine@111.ulaval.ca.

Introduction

La lecture constitue une habileté fort complexe du fait qu'elle met en interaction plusieurs éléments : un lecteur possédant, d'emblée, des connaissances ; un texte dont la forme et le contenu exercent une influence sur la compréhension ; enfin, un contexte qui, obligatoirement, appelle une forme donnée de lecture (Bernhardt, 2005 ; Giasson, 2005).

La lecture peut également être considérée essentielle, d'une part pour son rôle primordial dans le processus de scolarisation (Chall, 1983 ; Stanovich, 1992 ; Statistique Canada, 2008) et, d'autre part, pour son impact sur la productivité des individus et la croissance économique d'une société (Statistique Canada, 1996a, 1996b, 1997, 2007).

Plusieurs facteurs ont été identifiés et associés à un meilleur rendement en lecture. Pour n'en nommer que quelques-uns, mentionnons la quantité de lecture réalisée étant jeune (Cunningham et Stanovich, 1998) ; la conscience phonologique considérée, à la fois, comme la cause et la conséquence du cumul des lectures effectuées (Stanovich, Cunningham et Cramer, 1984 ; Mann, 1993) ; les interventions des parents au cours du développement de la littératie (Aubry, Giasson et Saint-Laurent, 2002) ; enfin, le recours à un certain nombre de stratégies de lecture (Paris, Wasik et Turner, 1991 ; Fayol, 1992 ; Gaonac'h, 1993).

Mais la lecture n'est pas qu'un « acte cognitif », comme Gambrell (2001) le précise. Plusieurs auteurs dont Smith (2004) ont suggéré le rôle possible de variables affectives telles les attitudes. Toutefois, peu d'études semblent s'être attardées à cette dimension pourtant fort étudiée en éducation si l'on songe, entre autres travaux, à ceux de Deci et Ryan (1985, 1995) sur la motivation intrinsèque et extrinsèque ou, dans le domaine des langues secondes, à ceux de Gardner (Gardner et Lambert, 1959, 1972 ; Gardner, 1985, 2001) sur la motivation et les intérêts, intégratifs et instrumentaux. Compte tenu des résultats assez probants tant en éducation qu'en L2, le nombre restreint d'études mettant en jeu des variables affectives et la lecture apparaît encore plus surprenant et plusieurs questions font surface. Quelles variables entrent en jeu et amènent le lecteur à prendre ou non connaissance d'un texte ? Est-ce que ses attitudes envers la lecture l'influencent comme elles le font en situation d'apprentissage ? Est-ce que l'anxiété joue un rôle au moment de lire et affecterait la compréhension ?

Parallèlement, que ressent un lecteur aux prises avec un texte rédigé dans sa L2 ? Qu'advient-il, par exemple, d'un lecteur francophone qui doit consulter des textes en anglais ? À cet égard, il faut souligner qu'outre le fait que la lecture soit de plus en plus sollicitée dans notre société, l'avènement de l'ordinateur entraîne les individus dans une quête quasi sans fin d'informations qui les confronte à des sources de renseignements très variées, rédigées dans des

langues qui ne correspondent pas toujours à leur langue maternelle. Quelle est l'influence des facteurs affectifs lorsque survient une telle situation ? Quel est l'impact sur la compréhension des textes ? Voilà les questions et les enjeux de notre projet de recherche.

Revue des écrits

Quelques études menées en langue maternelle (désormais L1) indiquent la présence d'un lien entre certaines variables affectives et la lecture. Toutefois, il faut noter les limites des échelles utilisées à ce jour, tant sur le plan conceptuel — le point de vue théorique qu'ont adopté les auteurs — qu'en termes de résultante des analyses utilisées.

Par exemple, Wigfield et Guthrie (1995) ont développé un questionnaire d'attitudes envers la lecture en L1. Pour en valider le contenu, les auteurs ont recueilli la réaction d'un petit groupe d'enfants face aux items de leur instrument, puis l'ont administré à 105 élèves de 4^e et de 5^e années. Les chercheurs ont ensuite réalisé plusieurs analyses factorielles ne réunissant, à chaque fois, que quelques-uns des concepts explorés. Les résultats ainsi obtenus révèlent la présence de 11 facteurs que les auteurs regroupent en trois catégories générales : *dimension sociale* (p. ex. : lire pour se plier à ce qui est demandé) ; *lecture et compétence* (lire pour le défi) et *valeurs de l'objectif poursuivi*, catégorie qui regroupe des raisons de nature intrinsèque (par curiosité, par implication ou jugeant la lecture importante) et extrinsèque (par compétition, pour l'obtention d'une meilleure note ou d'une certaine reconnaissance). Les auteurs concluent que la motivation est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle se définit à partir de plusieurs facettes.

Dans une étude subséquente, Baker et Wigfield (1999) confirment le caractère multidimensionnel de la motivation à l'aide d'une analyse factorielle réalisée pour chacune des trois catégories générales. Ainsi, les données des trois échelles de la catégorie *lecture et compétence* — lire pour le défi, par croyance en ses capacités (*self-efficacy*) et préférer éviter de lire (*avoidance*) — sont comparées de façon isolée par rapport aux deux échelles de la catégorie *dimension sociale* ou des six échelles de *valeurs de l'objectif poursuivi*. Les auteurs font aussi appel à une analyse factorielle permettant de subdiviser les participants — 371 enfants de 5^e et 6^e années — en un profil motivationnel particulier. Cette procédure permet de répartir l'échantillon en 7 « niveaux » de motivation à lire. Les auteurs constatent ainsi un lien entre le fait de rapporter lire et certains facteurs dont lire pour le défi, lire par croyance en ses capacités, par curiosité et par implication (*involvement*).

Watkins et Coffey (2004) émettent certains doutes relativement au questionnaire utilisé par Wigfield et ses collaborateurs. L'un des arguments de Watkins et Coffey concerne le nombre trop peu élevé d'items — 54 — pour

espérer estimer 11 concepts différents. À cet égard, il est vrai que Wigfield et ses collaborateurs (voir Wigfield et Guthrie, 1995 ; Baker et Wigfield, 1999) ne réussissent jamais à valider les concepts suggérés par l'intermédiaire d'une seule et même analyse factorielle qui réunirait les données issues de l'ensemble des échelles étudiées. C'est ce qu'ont réalisé Watkins et Coffey auprès de deux échantillons sélectionnés en vue de réunir des élèves de la 3^e à la 5^e année provenant de classes sociales variées. L'un des échantillons compte 328 élèves et l'autre, 735. L'analyse factorielle exploratoire à partir des données cumulées indique, quel que soit l'échantillon, la présence de 8 facteurs. Les coefficients obtenus permettent de constater que les échelles destinées à mesurer la motivation à lire pour l'obtention d'une meilleure note (*reading for grades*) et par souci de plaisir (*reading compliance*) sont amalgamées, alors que l'échelle de lire pour le défi (*reading challenge*) ne forme pas véritablement un facteur, les items censés mesurer ce concept étant davantage dispersés entre les 8 facteurs identifiés. Watkins et Coffey affirment que ces données suffisent à invalider l'instrument de mesure tel que conceptualisé, à l'origine, par Wigfield et ses collaborateurs.

Mori (2002) utilise le questionnaire de Wigfield et Guthrie (1995) auprès de 447 Japonaises apprenant l'anglais dans une université nipponne. Trois échelles sont mises de côté compte tenu de l'âge des participantes et du contexte social de l'étude, soit la reconnaissance, la compétition et les raisons sociales associées à la lecture. Par ailleurs, Mori ajoute aux échelles retenues quelques items empruntés au questionnaire de Gardner (1985) conçu pour mesurer certaines variables affectives en lien avec l'apprentissage d'une L2, plus précisément des items de l'échelle d'orientation intégrative. Citons, en guise d'exemple, l'énoncé que voici : *lire en anglais devrait me permettre de mieux comprendre le style de vie et la culture des gens de langue anglaise* (notre traduction). Au final, le questionnaire totalise 30 items visant à estimer neuf concepts, ce qui est peu lorsque l'on considère que certaines échelles de mesure qu'utilise Gardner comptent 10 énoncés pour un seul et même concept (Gardner, 1985, 2001).

L'analyse factorielle que réalise Mori (2002) indique la nécessité de retirer quatre des 30 items ; deux s'inspirent des travaux de Gardner et sont rejetés — nous le soupçonnons — pour des raisons de formulation. De fait, soulignons, notamment, le cas d'un item où le participant est forcé de comparer l'importance de parler en anglais à celle de lire, ce qui est contre-indiqué en mesure (Mueller, 1986 ; Tremblay, 2001). Par ailleurs, l'analyse factorielle met en évidence la présence de trois facteurs distincts, au lieu de neuf. Des concepts proposés par Wigfield et Guthrie (1995), il ne reste que la croyance en ses capacités (*self-efficacy*). De façon générale, les résultats de l'analyse réunissent les autres items de sorte que l'auteur en conclut que la motivation est liée à :

1. la valeur intrinsèque de la lecture, 2. son utilité extrinsèque, et 3. l'importance que l'individu y attribue. Un examen des coefficients obtenus permet de constater que la valeur extrinsèque (*extrinsic utility of value of reading*) réunit quelques-uns des items inspirés de l'échelle d'orientation intégrative de Gardner.

Takase (2007) a elle aussi fait appel à des items empruntés au questionnaire de Gardner (1985) ainsi qu'à ceux de trois autres chercheurs du domaine de l'apprentissage des L2 dont Schmidt, Boraie et Kassabgy (1996). L'analyse factorielle des données colligées auprès de 219 Japonaises universitaires permet d'établir une distinction entre le concept de motivation à lire en L1 et la motivation à lire en L2. Une lecture des items de la facette motivationnelle révèle toutefois que la notion d'attitude, telle qu'explicitée par certains auteurs (Tapia et Roussay, 1991 ; Eagly et Chaiken, 1993), y est présente.

Plutôt que de chercher à cerner des concepts à partir d'une analyse factorielle, Dejamonchai (1999) a élaboré sa propre échelle afin de mesurer les attitudes envers la lecture en général. Parmi les 18 items suggérés, on remarque les suivants : « *J'ai du plaisir à lire* » ; « *Quand je commence une lecture, j'ai l'habitude de la finir* » ou encore « *j'aime mieux jaser que lire* ». L'auteure collige diverses données auprès de 383 élèves thaïes âgés entre 16 et 19 ans et apprenant le français langue étrangère (LÉ). Les calculs réalisés en vue de vérifier la validité de l'échelle confirment l'utilité de tous les items proposés, sans exception, et fournissent pour l'ensemble de l'échelle d'attitudes, un coefficient *alpha* de Cronbach très acceptable, de 0.85. Quant aux calculs de corrélation impliquant des mesures de compréhension de textes, leurs résultats indiquent un lien — quoique très faible — entre les attitudes à lire en général et l'habileté à lire en L1 ($r = 0.16, p = .006$). Fait intéressant, l'auteure ne peut confirmer le lien qu'elle anticipait entre cette même mesure d'attitudes et une mesure de la compétence à lire en LÉ. Nous verrons, au moment d'exposer le concept d'attitude, la raison possible de ce résultat.

Saito, Horwitz et Garza (1999) ont elles aussi élaboré leur propre échelle de mesure en lien, cette fois, avec l'anxiété envers la lecture en L2. Pour ce faire, les auteures ont réuni une vingtaine d'items dont certains ont trait à la perception qu'ont les répondants des difficultés éprouvées à lire dans la L2 en soi, ainsi qu'en comparaison avec les difficultés à exécuter les autres habiletés langagières (parler, écouter et écrire). Saito et ses collaborateurs rapportent un coefficient *alpha* de Cronbach très acceptable — de 0.86 — pour leur échelle. Les auteurs ne font toutefois pas état des coefficients de chacun des items, ce qui aurait permis d'apprécier leur apport à l'échelle de mesure. Par ailleurs, les auteures font appel, comme indicateur de la validité de leur échelle, au coefficient de corrélation ($r = 0.64, p < .01, n = 383$) entre l'anxiété à lire et une échelle d'anxiété en salle de classe, validité qu'elles jugent satisfaisante. Il

faut toutefois souligner que cette comparaison ne constitue pas un gage de validité. Un coefficient aussi élevé risque plutôt de signifier que les deux échelles tendent à mesurer la même notion (Masgoret et Gardner, 2003). Enfin, Saito et ses collaboratrices établissent un lien entre l'anxiété à lire et une mesure de la compétence générale en L2, déterminée par la note finale obtenue à un cours de L2. À notre avis, la validité externe de leur instrument aurait gagné à être vérifiée à l'aide d'une mesure de la compétence à lire. De plus, les deux formes d'anxiété étant corrélées à 0.64, il n'est pas surprenant d'observer une corrélation avec une mesure de compétence générale. Le cumul de ces procédures limite, à notre avis, la portée de cette étude. Nous y reviendrons au moment d'aborder les concepts explorés dans la présente recherche.

Bref, comme nous pouvons le constater, il existe peu d'études sur les variables affectives en lien avec la lecture. En langue maternelle, la plupart des recherches sont menées auprès d'enfants et donnent lieu à des échelles permettant d'examiner les raisons, intrinsèques et extrinsèques, pouvant amener l'enfant à lire. Si le caractère multidimensionnel de la motivation s'avère plausible, les concepts mis au jour restent à être confirmés, notamment par des procédures statistiques adéquates. En langue seconde (ou LÉ), les travaux de Mori (2002) en lien avec ceux de Wigfield représentent une amorce intéressante. Quant à l'étude de Saito, Horwitz et Garza (1999) effectuée dans la lignée des travaux de Horwitz sur l'anxiété en salle de classe (voir Horwitz, 2001), celle-ci tend à illustrer le problème que Dörnyei (2003) a cerné dans le domaine des L2, soit l'utilisation trop souvent inadéquate de la technique du questionnaire. Enfin, si l'on désire mieux comprendre le rapport entre la lecture en L1 et en L2, il semble que seule la recherche de Dejamonchai (1999) nous permette de soupçonner un rapport entre les attitudes envers la lecture en L1 et la compétence en lecture en L1, variable qui n'exerce pas obligatoirement un effet lorsqu'il s'agit de la lecture en LÉ.

Compte tenu de l'absence d'échelles de mesure validées, nous avons entrepris des travaux visant à adapter, à une situation de lecture, trois échelles ayant subi plusieurs épreuves de validation dans le domaine de l'apprentissage des L2. Les trois variables affectives impliquées sont les suivantes : les attitudes, la motivation et l'anxiété. Leur choix relève du modèle socio-éducatif de Gardner (1985 ; voir aussi Gardner et MacIntyre, 1993 ; Gardner, 2001, 2005), modèle qui a été vérifié de façon empirique et qui permet d'entrevoir un lien direct entre ces variables — une fois celles-ci transposées à un contexte de lecture — et la lecture même. Il importe donc d'explicitier ces variables dès à l'instant.

Les attitudes correspondent à un état psychologique interne forgé à partir de l'évaluation plus ou moins positive d'une entité donnée (Tapia et Roussay, 1991 ; Eagly et Chaiken, 1993). Les attitudes se polarisent de manière positive

(*j'aime*) ou négative (*je déteste*); elles exercent une influence sur la motivation qui, à son tour, affecte les comportements des individus (Eysenck, 1994). Ainsi, les attitudes envers la lecture peuvent se mesurer en estimant si un individu *aime* ou *déteste* la lecture ou l'une ou l'autre de ses diverses facettes. À cet égard, il est intéressant de relever le fait que Saito, Horwitz et Garza (1999) emploient, pour mesurer l'anxiété à lire en L2, un item qui se lit comme suit : *J'aime lire* (notre traduction de : *I enjoy reading* — item n° 12). Cette formulation renvoie plutôt au concept d'attitudes. Pour confirmer la pertinence d'un tel item dans une échelle d'anxiété, il aurait fallu réaliser une analyse factorielle ou, comme nous l'avons mentionné, fournir le détail des analyses de consistance interne. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin dans le texte.

La deuxième variable affective — la motivation — est conçue, pour sa part, comme une force intérieure, un désir ou encore une volonté (Gagné et Briggs, 1979 ; Bergeron, 1979, dans Legendre, 2005). Cette force incite les individus à agir dans le but d'atteindre certains objectifs. Dans le domaine des L2, Gardner a suggéré de mesurer la motivation, notamment à partir des notions d'effort et de désir. Les efforts correspondent à l'intensité motivationnelle qui se reflète dans les gestes posés concrètement ; le désir, pour sa part, fait référence aux actes qu'un individu serait prêt à poser pour atteindre un but. Comme nous le verrons, nous avons retenu l'échelle d'intensité motivationnelle pour la transposer à une situation de lecture.

La troisième variable affective — l'anxiété — est généralement associée à une impression de doute ou à un sentiment d'inconfort (MacIntyre et Gardner, 1991 ; Brown, 1994). L'anxiété peut mener l'individu à déprécier ce qu'il fait ; elle peut aussi créer, chez lui, un blocage mental (Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999). L'anxiété se manifeste à l'endroit d'éléments circonscrits et se veut non transférable. Ainsi, une personne peut ressentir de l'anxiété envers les mathématiques, mais ne pas nécessairement en ressentir face à la géographie ou à l'idée d'avoir à compléter un examen (MacIntyre et Gardner, 1991). En L2, certains individus peuvent être anxieux à l'idée de devoir parler mais ne pas l'être s'ils ont à rédiger un texte (Cheng, Horwitz et Schallert, 1999).

Les attitudes, la motivation et l'anxiété sont en général inter-reliées. Les attitudes — plus générales — sont reconnues comme exerçant une influence sur la motivation (Lalonde et Gardner, 1985 ; Kraemer, 1993) et affichent, de ce fait, des corrélations moins importantes avec les mesures de compétence, en comparaison avec la motivation (Masgoret et Gardner, 2003). Il n'est donc pas surprenant que Dejamonchai (1999) ait observé un lien uniquement entre la mesure d'attitudes générales envers la lecture et une mesure de la compétence à lire en L1 (et non en LÉ). Quant à la motivation, cette variable est en général directement liée à la compétence (Tremblay et Gardner, 1995) tout comme l'anxiété (Lalonde et Gardner, 1985) qui, dans certains cas, s'avère

jouer un rôle plus important en comparaison avec celui de la motivation (MacIntyre et Gardner, 1991 ; Lafontaine, 2001). De plus, la motivation et l'anxiété exercent une influence mutuelle qui se traduit, en termes statistiques, par des corrélations relativement importantes entre ces deux variables alors qu'elles se distinguent nettement sur le plan conceptuel.

But de l'étude

Le but de la présente étude est de poursuivre la validation des trois échelles de mesure en tenant compte des résultats d'une première recherche (Lafontaine et de Serres, 2007) et en considérant un certain nombre de règles en psychométrie. Ces règles sont les suivantes (Mueller, 1986 ; DeVellis, 1991 ; Vallerand, Guay et Blanchard, 2000 ; Tremblay, 2001 ; Dörnyei, 2003) :

1. réunir, à l'intérieur d'une même échelle, des items relativement similaires mais non redondants ;
2. proposer un nombre suffisant d'items pour chacune des échelles ;
3. répartir de la manière la plus uniforme possible, les items formulés de façon affirmative et négative.

Les trois échelles visées par la présente étude sont :

1. les attitudes envers la lecture en général,
2. l'intensité de la motivation à lire en L2, et
3. l'anxiété à devoir lire en L2.

Compte tenu des contraintes qu'impose le type d'étude réalisée, seules quelques mesures d'autoévaluation de la compétence en lecture, en L1 et en L2, sont envisagées et ce, dans le but d'estimer la validité externe de nos échelles.

Méthodologie : instruments de mesure

Le questionnaire élaboré lors d'une première phase de notre recherche (Lafontaine et de Serres, 2007) a été revu et corrigé dans le but d'en améliorer la validité. L'instrument utilisé dans la présente étude comporte deux parties. La première compte 26 items destinés à mesurer les trois variables retenues. La seconde consiste en une autoévaluation des quatre habiletés générales — écrire, lire, écouter et parler — en L1 et en L2 et de quatre facettes liées à la lecture :

1. vitesse de lecture,
2. concentration nécessaire au moment de lire,
3. besoin de relire afin de bien comprendre, et
4. quantité de lecture, en L1 et en L2.

Les attitudes envers la lecture en général

L'échelle d'attitudes compte 10 items. Les réponses sont recueillies à l'aide d'une échelle Likert allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 7 (*fortement en accord*), chaque point étant défini (p. ex. : une cote 3 signifie *légèrement en désaccord*). Six items sont formulés de façon positive (p. ex. : n° 1 : *Pour moi, la lecture est une source de découvertes* ; n° 3 : *La lecture constitue pour moi un passe-temps intéressant*). Les quatre autres items sont rédigés à la négative (n° 2 : *Bien des activités passent avant la lecture* ; n° 5 : *La lecture constitue une perte de temps*). Notons qu'un item avait été rejeté suite à une première validation (Lafontaine et de Serres, 2007) à cause de son ambiguïté : *La lecture n'est pas le seul moyen pour accroître mon savoir*. Pour compenser ce retrait et proposer un nombre suffisant d'items, certains ajouts ont été effectués (p. ex. : *Je découvre beaucoup par la lecture*). L'ensemble des items de l'échelle d'attitudes sont présents dans le tableau 1 (voir la section Résultats).

L'anxiété à devoir lire en anglais L2

L'échelle d'anxiété compte 10 items répartis de manière uniforme selon leur formulation. Les cinq items formulés de manière « positive » signifient un degré élevé d'anxiété pour l'individu qui rapporte être « *fortement en accord* » (cote 7). En guise d'exemple, mentionnons l'item n° 12 : *En général, je suis embarrassé(e) à l'idée d'avoir à lire un texte en anglais*. Quant aux cinq items rédigés de façon « négative », ils expriment un degré peu élevé d'anxiété, comme dans l'exemple suivant : *En général, je suis calme à l'idée de devoir lire un texte en anglais* (n° 17). Soulignons que les cotes obtenues pour ces items sont inversées avant que ne soit effectuée l'analyse des données. L'échelle d'anxiété d'origine avait obtenu un *alpha* relativement élevé, de 0.90. Néanmoins, nous avons ajouté trois items afin d'équilibrer le nombre d'items, positifs et négatifs. De plus, nous avons intégré, à la formulation, l'idée qu'une personne puisse être témoin des difficultés de lecture d'un individu ; mentionnons, en guise d'exemple, l'item suivant : *Si l'on me demandait de lire un texte en anglais pour pouvoir en parler, en français, devant la classe, cela me rendrait nerveux* (n° 20). Cette facette particulière de l'anxiété est ressortie des analyses réalisées dans le cadre de la première étude.

L'intensité de la motivation à lire en L2

L'échelle d'intensité de la motivation est composée de six questions à choix multiples. Cette échelle offre, à partir de situations relevant d'un cadre scolaire, des alternatives pondérées selon ce qu'elles représentent. Par exemple, l'une des questions correspond à la situation que voici : « *Si un professeur assignait la lecture d'un texte en anglais . . .* ». Le répondant peut cocher l'un ou l'autre des choix suivants : A) *je remettrais le travail à plus tard* ; B) *je lirais le texte et*

je comparerais ma compréhension à celle de mes amis ; C) seul, je me mettrais à la tâche rapidement. Dans le cas présent, l'option A se voit octroyer la cote 1 puisqu'elle représente l'effort le moins considérable, en opposition à l'option C qui correspond au plus grand effort et qui obtient une valeur de 3. Quant à l'option B, elle reçoit une cote de 2. L'échelle proposée dans la présente étude compte un item supplémentaire par rapport à celle utilisée dans la première étude (voir l'item MOT20 au tableau 3)

Déroulement

Le questionnaire a été expédié de façon électronique aux 134 étudiant(e)s inscrits à divers cours reliés à la didactique des L2, cours pour lesquels une permission a été obtenue. Un total de 58 copies nous ont été retournées, soit 57 questionnaires dûment complétés à l'ordinateur, et un questionnaire ayant été imprimé et retourné par voie postale, pour un taux de participation de 43%. À l'ordinateur, les participants ont indiqué leur réponse en surlignant leur choix de réponses à l'aide d'une couleur ou en recourant à une police de caractères gras. Le questionnaire avait été testé au préalable pour vérifier sa faisabilité ; le temps pour le remplir était estimé à une quinzaine de minutes.

Sujets

Les sujets sont tous des étudiants fréquentant une université québécoise où la langue française prédomine. Aucune donnée n'a été colligée quant à l'âge ou le sexe des participants. Les participants devaient tous être de langue maternelle française ; la durée des études de la langue anglaise peut être estimée à environ 8 années. Les participants n'étaient pas nécessairement inscrits à un cours d'anglais au moment de l'étude.

Résultats

Validité interne

La validité interne des échelles a été vérifiée à l'aide des coefficients *alpha* de Cronbach et des corrélations item-total corrigées, c'est-à-dire la corrélation entre l'échelle dite *corrigée* — de laquelle est retirée la contribution d'un item donné (voir la colonne intitulée "*Alpha (sans)*") — et cet item même. Cette procédure permet de vérifier si, objectivement, l'item se rapproche véritablement du concept censé être mesuré par l'échelle proposée. Nous présentons un peu plus loin les résultats d'une analyse factorielle. Tous les calculs ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS.

Des trois échelles examinées, ce sont les *attitudes envers la lecture en général* qui présente la plus nette amélioration du coefficient *alpha*, passant de 0.7585 lors de la première étude (Lafontaine et de Serres, 2007), à une

valeur élevée pour ce type d'indicateur, de 0.9208. De sept items initialement, l'échelle est passée à dix énoncés (voir les coefficients de la première étude et de la présente recherche au tableau 1). Un item avait été retiré et remplacé — le n° 4 — et trois nouveaux énoncés (n°s 8, 9 et 10) ont été proposés par la suite. Les données de la présente étude indiquent que l'énoncé n° 9, s'il était retiré, ferait grimper la valeur de l'*alpha* à 0.9370, légèrement plus élevé que l'*alpha* pour l'échelle dans son entier. On remarque aussi que le coefficient de corrélation de cet item est très peu élevé, à 0.24. De plus, un examen des corrélations entre l'ensemble des items montre que l'énoncé n° 9 (*La lecture ne me fournit pas toujours l'information désirée*) est faiblement corrélé avec chacun des items qui forment l'échelle d'attitudes, incluant le n° 10 dont le sens semble, à première vue, s'en rapprocher (*La lecture ne me renseigne pas comme je le voudrais*). La distinction entre ces deux items pourrait résider dans le fait que le n° 9 aborde la lecture comme une nécessité, motivée par la recherche d'une information précise — on y parle d'information *désirée* — alors que le n° 10 sous-tend l'idée de lire sans obligation ou sans but préalable. Le retrait de l'item n° 9 est donc envisagé, mais reste à confirmer selon les résultats de l'analyse factorielle.

En ce qui concerne l'échelle d'anxiété à devoir lire en L2 (tableau 2), celle-ci obtient un *alpha* de Cronbach acceptable, de 0.8471, en deçà toutefois du coefficient de 0.9070 obtenu lors de la première étude. Un item — le n° 8 — avait été modifié, mais la nouvelle formulation lui vaut une très faible corrélation avec l'échelle d'anxiété, de 0.33. De plus, s'il était retiré, cet item ferait grimper la valeur de l'*alpha* à 0.8520, une hausse comparable à celle de l'item n° 15 qui ferait augmenter l'*alpha* à 0.8773, item dont la corrélation avec l'échelle est presque inexistante ($r = 0.02$). Ces deux items partagent l'idée que la lecture consiste à « comprendre », tantôt l'anglais, tantôt un texte. On remarque que dans les autres énoncés, il est plutôt question d'expliquer le sens d'un texte ou encore de l'acte de lire comme tel. L'idée de « comprendre » est également présente dans la formulation de l'item n° 16 alors que son *alpha* et sa corrélation sont tout à fait acceptables. Bref, l'item n° 8 suggéré en remplacement ainsi que le nouvel item n° 15 devront être retirés ou reformulés pour une étude ultérieure.

L'échelle de motivation envers la lecture en L2 obtient un *alpha* de Cronbach identique à celui de la première étude, de 0.8411 (tableau 3). Le seul item que nous avions cru bon d'ajouter — le n° 20 — est corrélé de façon très acceptable avec les autres énoncés de l'échelle de motivation ($r = 0.72$). Alors que les données entre les deux études sont relativement comparables, l'item n° 18 affiche une corrélation moins importante suite à la présente étude ($r = 0.50$). Il faut souligner que certains items de cette échelle — l'énoncé n° 18, mais aussi les n°s 19 et 20 — reflètent des situations en partie hypothétiques. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

Tableau 1 : *Alpha* de Cronbach et corrélations item-total corrigées pour l'échelle d'attitudes envers la lecture en général

		Étude 1 (N = 102)		Étude 2 (N = 58)	
		<i>Alpha</i> (sans)	I-Total	<i>Alpha</i> (sans)	I-Total
ATT1	Pour moi, la lecture est une source de découvertes.	.7016	.50	.9032	.87
ATT2 (-)	Bien des activités passent avant la lecture.	.7201	.40	.9182	.60
ATT3	La lecture constitue pour moi un passe-temps intéressant.	.6474	.64	.9026	.88
ATT4*	La lecture n'est pas le seul moyen pour accroître mon savoir.	.7631	.16		
ATT5 (-)	La lecture constitue une perte de temps.	.6678	.65	.9129	.70
ATT6	Lorsque j'ai à attendre quelque part, je m'organise pour avoir de la lecture sous la main.	.6708	.56	.9135	.69
ATT7	La lecture me permet de m'élever sur le plan des idées et de la pensée.	.7115	.40	.9065	.81
ATT4**	Je découvre beaucoup par la lecture.			.9042	.85
ATT8**	La lecture me permet d'apprendre beaucoup.			.9072	.80
ATT9** (-)	La lecture ne me fournit pas toujours l'information désirée.			.9370	.24
ATT10** (-)	La lecture ne me renseigne pas comme je le voudrais.			.9177	.61

* item remplacé ; ** item nouveau ; (-) item formulé à la négative

Outre d'avoir calculé les coefficients *alpha* de Cronbach, nous avons réalisé une *analyse factorielle exploratoire* incluant tous les items proposés afin de vérifier la présence des concepts étudiés (tableau 4). Les résultats indiquent l'existence de trois facteurs distincts qui expliquent, respectivement, 7,0%, 6,3% et 2,0% de la variance (pour un total de 15,3%). Ces facteurs, nommés *anxiété et motivation*, *attitudes et confiance*, réunissent les énoncés de manière quelque peu inattendue. L'on tiendra compte de la répartition des items en fonction d'un coefficient de 0.50 ou plus (Tabachnick et Fidell, 2001).

Le facteur 1, nommé *anxiété et motivation* en raison des items qu'il réunit (voir les coefficients en caractères gras), exclut les items n^{os} 10, 14 et 15 de l'échelle d'anxiété. Il faut souligner qu'un point commun entre ces items est leur formulation « négative », aspect qui parfois influence l'analyse facto-

Tableau 2 : *Alpha* de Cronbach et corrélations item-total corrigées pour l'échelle d'anxiété à devoir lire en anglais L2

		Étude 1 (N = 102)	Étude 2 (N = 58)		
		<i>Alpha</i> (sans)	<i>I-Total</i> (sans)	<i>Alpha</i> (sans)	<i>I-Total</i> (sans)
ANX8	En classe, je crains que les autres étudiants constatent que je comprends difficilement un texte en anglais.	.9132	.53		
ANX8**	En classe, je crains que les autres étudiants ne constatent ma difficulté à comprendre l'anglais.			.8520	.33
ANX9	En général, je suis embarrassé à l'idée d'avoir à lire un texte en anglais.	.8817	.83	.8258	.62
ANX10 (-)	Quel que soit le sujet d'un texte en anglais, je suis assez sûr de moi pour tenter d'en expliquer le sens.	.8885	.78	.8280	.60
ANX11	J'ai l'impression que les autres étudiants lisent mieux l'anglais que moi.	.8948	.72	.8312	.56
ANX12 (-)	Je n'hésite pas à lire un texte en anglais.	.8990	.68	.8111	.78
ANX13	Ça m'embêterait d'avoir à lire un texte en anglais pour en expliquer le contenu à d'autres étudiants.	.8909	.76	.8142	.74
ANX14 (-)	En général, je suis calme à l'idée de devoir lire un texte en anglais.	.8893	.77	.8295	.58
ANX15** (-)	Ça ne me dérange pas si les autres étudiants s'aperçoivent que je ne comprends pas bien les textes en anglais.			.8773	.02
ANX16** (-)	Si on me demandait de lire un texte en anglais pour répondre ensuite à des questions de compréhension, je me sentirais calme.			.8159	.73
ANX17**	Si l'on me demandait de lire un texte en anglais pour pouvoir en parler, en français, devant la classe, cela me rendrait nerveux.			.8308	.57

* item remplacé ; ** item nouveau ; (-) item formulé à la négative

rielle (Tremblay, 2001). Le facteur 1 amène aussi à rejeter l'item n° 8 de l'échelle d'anxiété compte tenu d'un coefficient assez faible de 0.38116. Quant à l'énoncé n° 18 de l'échelle de motivation, il pourrait être considéré acceptable selon certains chercheurs comme Gardner (2001) qui suggère d'inclure les items au-delà d'un seuil de 0.40.

Tableau 3 : *Alpha* de Cronbach et corrélations item-total corrigées pour l'échelle de motivation à lire en anglais L2

		Étude 1 (N = 102)		Étude 2 (N = 58)	
		<i>Alpha</i> (sans)	I-Total	<i>Alpha</i> (sans)	I-Total
MOT15	Si je trouve un article en anglais qui me semble intéressant ... a) j'en lis des parties. (= 2) b) je le lis au complet. (= 3) c) je ne tente pas de le lire. (= 1)	.7891	.66	.8423	.48
MOT16	En dehors de mes cours, je lis en anglais ... a) pratiquement jamais. (= 1) b) de temps à autre. (= 2) c) fréquemment. (= 3)	.7996	.63	.8055	.67
MOT17	À l'université, j'aimerais que les textes à lire dans les cours soient ... a) seulement en français. (= 1) b) autant en français qu'en anglais. (= 3) c) autant que possible en français, incluant quelques textes en anglais (= 2)	.7967	.64	.7963	.71
MOT18	Si un professeur assignait la lecture d'un texte en anglais a) je remettrais le travail à plus tard. (= 1) b) je lirais le texte et je comparerais ma compréhension à celle de mes amis. (= 2) c) seul, je me mettrais à la tâche rapidement. (= 3)	.8125	.61	.8376	.50
MOT19	Si en dehors de mes activités normales j'avais plus de temps pour lire ... a) je ne lirais jamais en anglais. (= 1) b) je lirais en anglais à l'occasion. (= 2) c) je lirais uniquement en anglais. (= 3)	.7969	.67	.8106	.64
MOT20**	Si je trouvais un livre en anglais sur un sujet qui m'intéresse ... a) je vérifierais s'il existe une traduction en français. (= 1) b) j'en lirais des parties, même s'il est en anglais. (= 2) c) je lirais la version de langue anglaise. (= 3)	—	—	.7940	.72

** item nouveau

Le facteur 2 — *attitudes* — pose peu d'équivoque puisqu'il réunit 9 des 10 items de l'échelle d'attitudes. Il semble donc que ce concept se distingue nettement des concepts d'anxiété et de motivation. Le seul item absent est le

Tableau 4 : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire en composantes principales avec rotation *varimax* à partir des 26 items des échelles d'attitudes, d'anxiété et de motivation (N = 58)

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
	Anxiété et motivation	Attitudes	Confiance
ANX12	.85704	-.18339	.23991
ANX13	.84233	.05279	.03742
MOT20	-.83273	-.04857	.06691
MOT16	-.82361	.20162	.00016
ANX17	.76431	.07810	-.27058
ANX16	.76192	-.09343	.20378
MOT17	-.73481	.09326	.01050
ANX9	.73041	-.08296	.02730
MOT19	-.62077	.12244	-.23326
ANX11	.60153	-.02542	.27257
MOT15	-.55123	.24168	.15306
MOT18	-.44003	.19601	-.17737
ANX8	.38116	-.00519	-.11292
ATT1	-.03992	.91831	.01934
ATT3	-.07287	.91655	-.04244
ATT4	-.15444	.89332	-.04495
ATT8	-.08831	.85374	-.05851
ATT7	-.08002	.85240	-.14220
ATT5	-.13271	.76599	-.00090
ATT6	-.03437	.75595	.06583
ATT10	.10583	.66032	-.31758
ATT2	-.21350	.65524	.06177
ANX10	.42446	.13025	.77638
ANX14	.48334	.09177	.71235
ATT9	.05751	.24530	-.48339
ANX15	-.12127	-.03155	.40249
% Variance	8.02%	5.43%	1.82%

n° 9 déjà remis en question à partir des *alpha* de Cronbach ; le problème semble ainsi en être un de formulation.

En ce qui concerne le facteur 3, il réunit deux items de l'échelle d'anxiété — 10 et 14 — dont les coefficients sont indiscutables ainsi que le n° 9 des attitudes et le n° 15 de l'échelle d'anxiété. Ces deux derniers items (ATT9 et ANX15) sont mis en doute en termes de pertinence. Cependant, la présence de ce troisième facteur aussi « faible » sur le plan des items nous a forcé à reconduire une analyse factorielle dont nous présentons, à l'instant, les résultats.

Tableau 5 : Résultats de la seconde analyse factorielle exploratoire en composantes principales avec rotation *varimax* à partir des 26 items des échelles d'attitudes, d'anxiété et de motivation (N = 58)

	Facteur 1 ^a	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
	Attitudes	Anxiété et motivation	Désir	Confiance
ATT1	0.9233	-0.0537	-0.0257	0.0233
ATT3	0.9142	-0.0366	0.1004	-0.0102
ATT4	0.8876	-0.0964	0.1714	-0.0064
ATT8	0.8641	-0.1061	-0.0399	-0.0694
ATT7	0.8584	-0.0596	0.0446	-0.1304
ATT6	0.7688	-0.0972	-0.1469	0.0351
ATT5	0.7575	-0.0749	0.1741	0.0406
ATT10	0.6622	0.1681	0.0916	-0.2711
ATT2	0.6482	-0.1713	0.1583	0.0855
ANX17	0.0531	0.8804	0.1202	-0.1206
ANX13	0.0410	0.8223	-0.1985	0.1185
ANX12	-0.1839	0.7357	-0.4320	0.2591
ANX9	-0.0977	0.7335	-0.1198	0.1097
ANX16	-0.1035	0.7008	-0.2639	0.2553
ANX11	-0.0339	0.5310	-0.2483	0.3059
ANX8	-0.0229	0.4576	0.1118	-0.0239
MOT15	0.2445	-0.5528	0.1203	0.1070
MOT20	-0.0517	-0.7687	0.3280	0.0262
MOT16	0.2054	-0.7739	0.2782	-0.0500
MOT18	0.1484	-0.1456	0.8171	-0.0208
MOT17	0.0591	-0.5224	0.6873	0.0868
MOT19	0.0977	-0.4048	0.6366	-0.1586
ANX10	0.0941	0.3819	-0.0623	0.8491
ANX14	0.0694	0.3874	-0.2221	0.7476
ANX15	-0.0567	-0.0881	0.1733	0.4411
ATT9	0.2413	0.1833	0.23890	-0.4155
% Variance	8.03%	5.43%	1.82%	1.35%

^aLes analyses factorielles successives ont mis en évidence des points communs entre les items selon leur regroupement. C'est pour cette raison que la première analyse factorielle donne lieu à 3 facteurs que nous avons nommés d'une façon, alors que la seconde analyse factorielle a donné lieu à des regroupements (4 au total) légèrement différents. D'où les appellations différentes des facteurs dans les tableaux 4 et 5.

Cette seconde *analyse factorielle exploratoire* a été réalisée en n'imposant aucune contrainte en termes de facteurs attendus. Les résultats (tableau 5) indiquent la présence de quatre facteurs qui confirment le peu de pertinence de deux items : le n° 9 de l'échelle d'attitudes et le n° 15 pour l'anxiété. De

plus, cette analyse supplémentaire semble mettre en évidence ce que Gardner a longtemps montré dans ses travaux sur la motivation à apprendre une L2, soit la distinction entre, d'une part, l'intensité des efforts envers des tâches susceptibles d'être exploitées dans le contexte étudié et, d'autre part, le désir envers des tâches de nature hypothétique.

Le facteur 1 réunit, comme suite à la première analyse factorielle, neuf des 10 items de l'échelle d'attitudes (*attitudes* ; voir les coefficients en gras). Quant au facteur 2, il compte un bon nombre des énoncés de l'échelle d'anxiété ainsi que trois items liés à la motivation (*anxiété et motivation*). Fait intéressant, le troisième facteur (intitulé *désir*) ne réunit que trois items, tous de l'échelle de motivation. Ces items abordent, du moins à première vue, des situations hypothétiques, notamment les items n° 18 (*si un professeur assignait la lecture d'un texte en anglais . . .*) et n° 19 (*si en dehors de mes activités normales j'avais plus de temps pour lire*). Tel que souligné, il pourrait être nécessaire de distinguer la notion de désir de lire (en fonction de situations hypothétiques) et d'intensité des efforts de lecture (investis dans des situations susceptibles d'exister dans le contexte des répondants). Cependant, ces situations hypothétiques en lien avec la lecture ne se distinguent peut-être pas aussi nettement qu'il apparaît des situations « réelles ». Par exemple, le fait d'*avoir plus de temps pour lire* est-il perçu, par le lecteur, comme une situation pouvant survenir ou est-ce le reflet de son vécu quotidien ? Cet aspect sera repris dans la discussion. Pour clore, mentionnons que le facteur 4 réunit, comme suite à la première analyse factorielle, 4 items, soit les n°s 10, 14 et 15 de l'échelle d'anxiété et le n° 9 des attitudes. Malgré le fait que l'item 15 d'anxiété soit à reconsidérer (de même que l'item 9 d'attitudes), il faut convenir que les trois items d'anxiété — 10, 14 et 15 — ont en commun une formulation positive et un contenu reflétant l'idée de confiance à lire. Notons que dans le domaine de l'apprentissage des L2, la confiance est considérée comme l'antithèse de la notion d'anxiété (Gardner et MacIntyre, 1993).

Validité externe : corrélations entre les échelles et les mesures d'autoévaluation

Des calculs de corrélation ont été réalisés entre les quatre facteurs mis en évidence par la seconde analyse factorielle et les résultats de l'autoévaluation afin d'estimer la validité externe de nos échelles (voir le tableau 6). Rappelons que les participants devaient évaluer leur habileté à lire L1 et en L2, en plus des quatre facettes de la lecture que sont :

1. la vitesse de lecture,
2. la concentration nécessaire au moment de lire,
3. le besoin de relire afin de bien comprendre, et
4. la quantité de lecture.

Tableau 6 : Corrélations entre la compétence à lire en L1 et en L2 et les quatre facteurs de la seconde analyse factorielle exploratoire (N = 58)

		Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
		Attitudes	Anxiété et motivation	Désir	Confiance
Habilité à lire	en L1	-.11	-.17	-.15	.03
	en L2	-.00	-.61***	.26	-.12
Vitesse de lecture	en L1	.23	-.09	.20	-.22
	en L2	.12	-.58***	.33	-.28*
Concentration	en L1	.40**	-.20	-.10	-.23
	en L2	.32*	-.33*	.37**	-.07
Besoin de relire	en L1	.08	.14	.00	.08
	en L2	-.08	.59***	-.23	-.24
Quantité de lecture	en L1	.56***	.16	-.13	-.04
	en L2	.18	-.60***	.32*	-.25

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Le recours aux résultats de l'autoévaluation — malgré ses limites — est justifié, notamment, par les données d'une méta-analyse réalisée par Masgoret et Gardner (2003) à partir de près de 75 études portant sur les attitudes et la motivation à apprendre une L2. Cette méta-analyse révèle, entre autres aspects, que les mesures d'autoévaluation corrélaient avec les mesures attitudinales et ce, systématiquement et de façon légèrement plus élevée que ne le font les mesures objectives de compétence. La présence systématique de ces corrélations confirme — tout en constituant une limite de l'étude — la validité de l'auto-évaluation comme mesure de la compétence dans le cadre de la présente recherche.

Le facteur 1 — *attitudes* — est corrélé avec *concentration* nécessaire au moment de lire, en L1 et en L2, de même qu'avec la *quantité* de lecture en L1. Fait intéressant, les *attitudes* ne sont pas corrélées avec l'habileté à lire, ni en L1, ni en L2. Un tel résultat est en fait prévisible compte tenu de la nature même des attitudes ; un individu admettant posséder des attitudes positives envers la lecture en L1 (ou envers la lecture en général) sera motivé à lire, motivation qui risque de se traduire par des quantités importantes de lecture en L1 (d'où une corrélation entre la motivation et la lecture). La motivation étant une variable intermédiaire entre les attitudes et la lecture, il est fort possible que l'on n'observe aucune corrélation entre les attitudes envers la lecture en L1 et la compétence à lire en L2, que ce soit sous forme d'auto-évaluation ou de mesures objectives. Ces résultats rappellent ceux de Mori (2002) qui affirme avoir établi une distinction entre la *motivation* à lire en L1 et la *motivation* à lire en L2.

Le facteur 2 — *anxiété et motivation* — est pour sa part corrélé avec chacune des mesures d'autoévaluation en L2. Ainsi, le fait de se sentir anxieux à l'idée de lire en anglais est corrélé avec un niveau d'*habileté* à lire moins élevé, une *vitesse* moins élevée de lecture, un besoin plus grand de *concentration*, un plus grand *besoin de relire* et une plus faible *quantité* de lecture, tous en L2. Rappelons que les items d'anxiété visaient exclusivement une situation de lecture en L2, d'où l'absence de corrélation entre ce facteur et les résultats de l'autoévaluation en L1. Ces résultats tendent à valider cette mesure d'anxiété.

Le facteur 3 représente le *désir* et est corrélé avec la *quantité* et *concentration* nécessaire au moment de lire en L2. Ainsi, plus les participants indiquent désirer lire, plus ils estiment comme très élevées la *quantité* de lecture réalisée en L2, mais aussi la *concentration* nécessaire au moment de lire en L2, à l'instar du facteur 2, l'anxiété. Il semble donc que les participants estiment avoir besoin de plus de concentration aussi bien lorsqu'ils sont dans un état affectif à connotation négative (l'anxiété à lire) que positive (le désir de lire).

Enfin, le facteur 4 — *confiance* — est corrélé de façon négative avec la *vitesse* de lecture en L2. Ainsi, plus une personne rapporte être confiante à l'idée de lire, plus elle considère sa vitesse de lecture comme élevée. À l'inverse, une personne peu confiante rapportera lire de façon moins rapide. Rappelons que ce facteur est composé, notamment, d'items remis en question compte tenu des corrélations item-total obtenues lors des calculs de validité interne (voir les tableaux 1 et 2).

Discussion

Les variables affectives jouent un rôle certain dans la lecture et les échelles de mesure proposées offrent un potentiel intéressant pour la recherche dans ce domaine. Leur amélioration devra se poursuivre par une révision de la formulation des items et un équilibre quant à leur nombre. L'échelle de motivation pourrait être sujette à des modifications importantes. De fait, lorsqu'il est question d'une situation d'apprentissage, les concepts d'intensité motivationnelle et de désir semblent se distinguer clairement. Pour l'intensité motivationnelle, Gardner (1985) suggère des items en lien avec les devoirs que complètent les élèves, les difficultés qu'ils rencontrent en classe ou encore le contenu appris dans la journée ; pour le désir d'apprendre, la formulation se fait sous forme d'hypothèse, telle la possibilité — pour un apprenant francophone — d'un club d'anglais à l'école ou la présence envisageable d'une famille anglophone à proximité. Notons, par ailleurs, que pour mesurer l'intensité motivationnelle, Gardner (1985) réfère à une situation pouvant ne pas nécessairement survenir dans toutes les classes de langue (p. ex. : *Si mon professeur demandait à quelqu'un de faire un travail supplémentaire en anglais . . .*).

Dans le cas de la lecture, il semble plus difficile de proposer aux répondants des situations hypothétiques. Par exemple, lorsqu'on leur demande ce qu'ils feraient dans l'éventualité où ils trouvaient un livre en anglais à propos d'un sujet qui les intéresse, on peut se demander dans quelle mesure cette situation est hypothétique, notamment dans le cas d'un lecteur adulte. D'autres items utilisés pour estimer le désir de lire et, par le fait même, supposément hypothétiques, pourraient en fait refléter la réalité des répondants, tel l'item évoquant l'idée de temps pour lire (*Si en dehors de mes activités normales j'avais plus de temps pour lire . . .*). Sous cet angle, la motivation à lire pourrait se traduire par une variété d'actes reflétant des efforts plus ou moins grands à faire appel à cette habileté.

Avant de clore, il importe de souligner les limites de notre étude dont la plus importante : le nombre de participants. Cette limite est attribuable, en partie, à une situation conflictuelle survenue dans le milieu où avait été amorcé le recrutement des participants. Notre étude conserve toutefois l'avantage d'explorer plus avant un sujet peu exploité à ce jour — le rôle de la dimension affective en lecture — et dont l'importance paraît dorénavant indéniable, mais aussi explorable. L'ampleur des coefficients de corrélation entre les mesures affectives et celles d'autoévaluation — autre limite importante de notre étude que nous avons entrepris de palier par des mesures de compétence en lecture (voir Lafontaine, de Serres et Pichette, 2007) — laisse croire que cette facette joue un rôle très important, rôle en partie escamoté dans la littérature par l'ensemble des facteurs identifiés comme influants en lecture telles les stratégies de lecture, les connaissances antérieures du lecteur ou encore le type de textes, pour n'en nommer que très peu. Il conviendrait de soupeser la contribution de chacune de ces composantes de cette habileté très importante dans le développement des individus.

Références

- Aubry, N., J. Giasson et L. Saint-Laurent. 2002. Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahier de la recherche en éducation*, vol. 7, n° 2, pp. 188–210.
- Baker, L. et A. Wigfield. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, vol. 34, pp. 452–477.
- Bernhardt, E. 2005. Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, pp. 133–150.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. 3e éd. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Chall, J.S. 1983. *Stages of reading development*. New York, McGraw-Hill.
- Cheng, Y.-U., E.K. Horwitz et D.L. Schallert. 1999. Language anxiety : Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, vol. 49, n° 2, pp. 417–446.

- Cunningham, A.E. et K. Stanovich. 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, vol. 22, n^{os} 1–2, pp. 8–15.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan. 1995. Human autonomy : The basis for true self-esteem. Dans M.H. Kernis (dir.), *Efficacy, agency and self-esteem*. New York, Plenum, pp. 31–48.
- Dejamonchai, S. 1999. Importance relative des variables liées au lecteur, au texte et à l'interaction lecteur/texte sur la compréhension écrite en français langue étrangère d'élèves thaï de fin du secondaire. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- DeVellis, R.F. 1991. *Scale development : Theory and applications*. Newbury Park, Sage.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaire in second language research : Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A.H. et S. Chaiken. 1993. *The psychology of attitudes*. Toronto, Harcourt Brace Jovanovich College Publications.
- Eysenck, M.W. 1994. *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Cambridge, Blackwell.
- Fayol, M. 1992. Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologique cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 73–106.
- Gagné, R.M. et L.J. Briggs. 1979. *Principles of instructional design*. 2e éd. New York, Holt, Rinehart et Winston.
- Gambrell, L.B. 2001. What we know about motivation to read. Dans R.F. Flipppo (dir.), *Reading Researchers in Search of Common Ground*. Newark, NJ, International Reading Association, pp. 129–144.
- Gaonac'h, D. 1993. Les composantes cognitives de la lecture. *Le Français dans le monde*, vol. 255, pp. 87–92.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2001. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, vol. 41, n^o 1, pp. 10–24.
- Gardner, R.C. 2005. Integrative motivation and second language acquisition. Consulté le 23 mai, 2008. Disponible à : publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf.
- Gardner, R.C. et W. Lambert. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 266–272.
- Gardner, R.C. et W. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA, Newbury House.
- Gardner, R.C. et P. MacIntyre. 1993. A student's contribution to second language learning. Part II : Affective variables. *Language Teaching*, vol. 26, pp. 1–11.
- Giasson, J. 2005. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck.
- Guthrie, J.T. et A. Wigfield. 2000. Engagement and motivation in reading. Dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research*, vol. 3. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 403–422.

- Horwitz, E.K. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, pp. 112–126.
- Kraemer, R. 1993. Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students : A test of Gardner's socioeducational model. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, pp. 83–105.
- Lafontaine, M. 2001. Le lien entre les attitudes et la motivation à apprendre une L2, les stratégies d'apprentissage et la réussite chez des apprenants de 5e secondaire. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Lafontaine, M. et L. de Serres. 2007. Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 39, n° 2, pp. 92–109.
- Lafontaine, M., L. de Serres et F. Pichette. 2007. Le lien entre les attitudes envers la lecture en L1, la motivation et l'anxiété à lire en L2, la compétence en lecture en anglais L2 et les stratégies de lecture. Communication présentée lors du XIIIe congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Saskatoon.
- Lalonde, R.N. et R.C. Gardner. 1985. On the predictive validity of the Attitude/Motivation Test Battery. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 6, pp. 403–412.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal, Guérin.
- MacIntyre, P.D. et R.C. Gardner. 1991. Language anxiety : Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, vol. 41, pp. 513–34.
- Mann, V.A. 1993. Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 26, pp. 259–269.
- Masgoret, A.-M. et R.C. Gardner. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning : A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, vol. 53, pp. 123–163.
- Mori, S. 2002. Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, n° 2, pp. 171–189.
- Mueller, D.J. 1986. *Measuring social attitudes. A handbook for researchers and practitioners*. New York, Teachers College Press.
- Onwuegbuzie, A.J., P. Bailey et C.E. Daley. 1999. Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, n° 2, pp. 217–239.
- Paris, S.G., B.A. Wasik et J.C. Turner. 1991. The development of strategic readers. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal et P.D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research*, vol. 2. New York, Longman, pp. 609–640.
- Saito, Y., E.K. Horwitz et T.J. Garza. 1999. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, vol. 83, n° 2, pp. 202–218.
- Schmidt, R., D. Boraie et O. Kassabgy. 1996. Foreign language motivation : Internal structure and external connections. Dans R. Oxford (dir.), *Language learning motivation : Pathways to the new century*. Honolulu, University of Hawai'i, pp. 9–70.
- Smith, F. 2004. *Understanding reading : A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 6e éd. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

- Stanovich, K.E. 1992. Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Dans P.B. Gough, L.C. Ehri et R. Treiman (dir.), *Reading Acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 105–125.
- Stanovich, K.E., A.E. Cunningham et B.B. Cramer. 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten children : Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 38, pp. 307–342.
- Statistique Canada. 1996a. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*.
- Statistique Canada. 1996b. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants*.
- Statistique Canada. 1997a. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada — faits saillants du rapport canadien*. Consulté le 15 mai, 2008. Disponible à : www.statcan.ca/francais/freepub/89F0093XIF/highlf.pdf.
- Statistique Canada. 2007. *Littératie et marché du travail : formation de compétences et incidence sur les gains de la population de souche*. Consulté le 15 mai, 2008. Disponible à : www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2007018.pdf.
- Statistique Canada. 2008. *L'apprentissage de la littératie au Canada : constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. Consulté le 15 mai, 2008. Disponible à : www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2008019.pdf.
- Tabachnick, B.G. et L.S. Fidell. 2001. *Using multivariate statistics*. 4e éd. Boston, Allyn et Bacon.
- Takase, A. 2007. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, vol. 19, n° 1, pp. 1–18. Consulté le 28 mai, 2008. Disponible à : www.nflrc.hawaii.edu/RFL/April2007/takase/takase.html.
- Tapia, C. et P. Roussay. 1991. *Les attitudes : questions-exercices-corrigés-exemples*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Tremblay, P.F. 2001. Research in second language learning motivation : Psychometric and research design considerations. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (dir.), *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i Press, pp. 239–256.
- Tremblay, P.F. et R.C. Gardner. 1995. Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, vol. 79, n° 4, pp. 505–518.
- Vallerand, R.J., F. Guay et C. Blanchard. 2000. Les méthodes de mesure verbales en psychologie. Dans R.J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, Gaëtan Morin, pp. 241–284.
- Watkins, M.W. et D.Y. Coffey. 2004. Reading motivation : Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 1, pp. 110–118.
- Wigfield, A. et J.T. Guthrie. 1995. *Dimensions of children's motivations for reading : An initial study*. Reading Research Report n° 34. Athens, National Reading Research Center, University of Georgia.