

## Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture d'élèves du début du secondaire issus de milieux populaires

Université de Montréal  
 Faculté des Sciences de l'éducation

---

*Les résultats de la présente étude confirment que les adolescents de milieux populaires, et les garçons plus particulièrement, représentent une population scolaire à risque qu'il conviendrait de soutenir davantage.*

*Sont soulignées l'importance de fournir aux élèves des informations relatives à leurs progrès et la nécessité d'aménager des situations de lecture qui accordent une place aux intérêts personnels des élèves.*

---

**L**e modèle sociocognitif explique l'engagement et la persévérance des élèves par leurs attentes de succès et par la valeur qu'ils accordent à la réussite et aux matières scolaires (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998 ; Pintrich et Schrauben, 1992). La composante *Attentes* du modèle, de nature plus affective, correspond à la probabilité de succès anticipée par l'élève alors qu'il exécute des tâches scolaires et, selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), fait office de réponse à la question « Est-ce que je peux réussir cette tâche? ». Les attentes de l'élève sont des perceptions de soi relatives à ses capacités d'entreprendre et de mener à bien ses entreprises scolaires. Selon Bandura (1989), les perceptions de soi proviennent de plusieurs sources : la perception qu'à l'élève de faire des progrès, la manière dont il se compare avec ses pairs, la rétroaction des agents sociaux influents comme la famille, les enseignants et les pairs ainsi que les états physiologiques ressentis en situation d'apprentissage. La composante *Valeur*, de nature plus pragmatique, réfère aux motifs qui poussent l'élève à s'engager dans les tâches scolaires et, selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) fait office de réponse à la question « Pourquoi est-ce que je ferais cette tâche? ». La composante *Valeur* comprend des variables associées aux buts poursuivis par l'élève et à l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires (Bandura, 1989 ; Pintrich et Schrauben, 1992).

Cela dit, les conclusions qui se dégagent des recherches sur le sujet indiquent des relations significatives entre le niveau de motivation des élèves, leurs comportements lorsqu'ils lisent et leur rendement en lecture. Par exemple, les élèves faibles se montrent habituellement passifs dans leur façon

d'aborder les textes (Garner et Kraus, 1982 ; Recht et Leslie, 1988 ; Johnston et Winograd, 1985). Par ailleurs, les difficultés en lecture et les attitudes que les élèves développent à l'endroit de cette activité s'influencent réciproquement. Ainsi, sur le plan affectif, des échecs répétés contribuent à générer chez les élèves un ensemble de perceptions de soi portant sur leurs faibles capacités et leur peu de compétence. Cet état vient de ce que les efforts de ces élèves se sont presque toujours soldés par le passé par une faible performance et qu'ils ne réalisent pas que cela est dû principalement à l'inadéquation de leurs stratégies. Cela, en ce qui concerne la lecture, est particulièrement le cas des garçons issus de milieux populaires (Wong, 1991). Ces croyances négatives ont pour effet de diminuer la valeur que ces élèves attribuent à la lecture et d'amoindrir leur niveau d'engagement et de persévérance, ce qui accentue leurs difficultés dans l'ensemble de leurs matières scolaires (Chouinard, 1998). Particulièrement, c'est surtout au cours des premières années à l'école secondaire que des faibles niveau de motivation en lecture risquent d'affecter la réussite scolaire des élèves affectés. Si rien n'est fait pour répondre aux difficultés particulières de ces élèves, plusieurs abandonneront l'école.

En ce qui a trait aux aspects différentiels entre les sexes, plusieurs auteurs ont montré que les garçons entretiennent des attitudes moins positives envers la lecture que ne le font les filles (Cloer et Pearman, 1992 ; Gettys et Fowler, 1996 ; Kush et Watkins, 1996 ; Walter, 1998). De plus, il semblerait que ces différences entre les deux sexes s'intensifieraient avec l'âge et qu'elles seraient surtout prégnantes en milieu populaire (McKenna, 1997). Cela dit, les recherches sur la motivation en lecture se sont jusqu'à ce jour centrées davantage sur la comparaison entre bons et mauvais lecteurs ou entre élèves forts et faibles. Peu d'études à ce jour se sont intéressées à documenter la situation particulière des élèves de milieux populaires relativement à différentes variables associées à la motivation envers la lecture et à distinguer les filles et les garçons à ce sujet.

En conséquence, la présente étude poursuit les objectifs qui suivent.

Dans le contexte de l'apprentissage de la lecture chez les élèves du début du secondaire, issus de milieux populaires...

- comparer les filles et les garçons en ce qui a trait à leurs perceptions de soi comme lecteur ☐
- comparer les filles et les garçons quant à la valeur attribuée à la lecture ☐
- examiner les éventuelles transformations des perceptions de soi comme lecteur au cours des premières années à l'école secondaire ☐
- examiner les éventuelles transformations de la valeur attribuée à la lecture au cours des premières années à l'école secondaire.

## Méthodologie

De manière à atteindre ces objectifs, un questionnaire auto rapporté portant sur la motivation en lecture a été administré aux participants dans le contexte d'un suivi longitudinal de trois ans. Ces derniers ont rempli le questionnaire sur les heures de classe, au mois de mai à chacune des reprises.

## Participants

Les participants sont 78 élèves francophones (28 filles et 50 garçons) provenant de trois écoles secondaires de Montréal situées en milieu populaire. Tous les participants en sont à leur première année de fréquentation de l'école secondaire au début de l'étude et sont scolarisés en classe ordinaire ou en classe spéciale. La sur-représentation des garçons parmi les participants s'explique par la participation de plusieurs classes spéciales, lesquelles comportent habituellement une proportion supérieure d'élèves de ce sexe.

## Instruments

Comme indiqué précédemment, la motivation scolaire en lecture peut être considérée comme le produit des perceptions de soi de l'élève en tant que lecteur et de la valeur que ce dernier accorde à la lecture. Aux fins de la présente étude, un questionnaire évaluant ces deux dimensions de la motivation a été constitué.

La partie sur les perceptions de soi provient de la traduction et de la validation de la *Reader Self-Perceptions Scale* (RSPS) produite par Henk et Melnick (1995). Cette échelle comporte quatre sous échelles ☐ Perception personnelle de ses progrès, Comparaison avec les pairs, Rétroaction sociale et États physiologiques. Des analyses statistiques consécutives à l'opération de validation des items en langue française ont

confirmé la pertinence de la structure factorielle à quatre facteurs proposées par l'auteur ainsi que la grande consistance interne des différentes sous-échelles composant cette partie du questionnaire.

La sous-échelle Perception de ses progrès ( $\alpha = ,90$ ), composée de sept items, permet de mesurer à quel point l'élève se représente accomplir des progrès en lecture. Des exemples d'énoncés sont «Je saisis mieux qu'avant le sens des mots» et «Je lis mieux maintenant qu'avant». La sous-échelle Comparaison avec les pairs ( $\alpha = ,81$ ) mesure à quel point l'élève se compare positivement avec ses camarades de classe. Cette sous-échelle est composée de cinq items comme «Je lis plus vite que les autres jeunes de mon âge.» et «Je lis plus que les autres jeunes.». La sous-échelle Rétroaction sociale ( $\alpha = ,85$ ) permet à l'élève d'exprimer sa perception de l'évaluation que font les principaux agents sociaux de sa capacité en lecture. Elle comprend cinq items du type «Mon prof trouve que je suis un bon lecteur.» et «Les gens de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.». Finalement, la sous-échelle États physiologiques ( $\alpha = ,94$ ) comprend six items permettant de mesurer comment l'élève se sent lorsqu'il lit. «Lire me fait du bien.» et «Je me sens bien quand je lis.» sont des exemple d'énoncés de cette sous-échelle.

La partie du questionnaire sur la valeur accordée à la lecture est formée d'items produits par Wigfield, Guthrie et McGough (1996) et par Fennema et Sherman (1976). Les items de la première source ont été traduits et validés dans le cadre de la présente étude alors que ceux provenant de l'instrument de Fennema et de Sherman ont été traduits et validés par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998). Par la suite, une analyse factorielle a permis de dégager une solution à cinq facteurs et de répartir les items dans les sous-échelles suivantes: Défi représenté par la lecture, Curiosité, Plaisir esthétique de la lecture, Buts de performance en lecture, Importance de la lecture.

La sous-échelle Défi représenté par la lecture ( $\alpha = ,63$ ), composée de quatre items permet de mesurer à quel point l'élève aime les défis apportés par les textes qu'il lit. Des exemples d'items de cette sous-échelle sont «J'aime les livres difficiles et exigeants.» et «Je n'aime pas lire quand les mots sont trop difficiles.». La sous-échelle Curiosité ( $\alpha = ,75$ ) comprend six items permettant d'évaluer à quel point l'élève satisfait sa curiosité par la lecture. «Je lis pour

apprendre du nouveau sur les sujets qui m'intéressent» et «J'aime lire sur des sujets nouveaux.» sont des énoncés tirés de cette sous-échelle. La sous-échelle Plaisir esthétique en lecture ( $\alpha = ,79$ ) mesure à quel point l'élève satisfait ses besoins d'évasion et d'imaginaire par la lecture. Elle comprend cinq items du type «J'aime les histoires mystérieuses» et «Je lis des histoires qui parlent de magie et de mondes imaginaires». La sous-échelle Buts de performance en lecture ( $\alpha = ,75$ ) comporte six items comme «J'ai toujours hâte de savoir mes notes en lecture» et «Il est très important pour moi de terminer toutes mes tâches en lecture». Ces items servent à mesurer les buts d'accomplissement de l'élève en lecture. Pour terminer, la sous-échelle Importance de la lecture ( $\alpha = ,82$ ) permet à l'élève d'exprimer l'utilité et l'intérêt que représente la lecture pour lui. «Il est important pour moi de savoir bien lire» et «La lecture va me servir souvent dans ma vie d'adulte» sont représentatifs des six items constituant cette sous-échelle.

Les participants se prononcent sur les différents items composant le questionnaire à l'aide d'une échelle de Likert en six points, allant de Tout à fait en désaccord à Tout à fait d'accord.

## Résultats

Une série d'analyses de variance a permis de mesurer les éventuelles différences entre les filles et les garçons en ce qui a trait à leurs perceptions de soi comme lecteur et la valeur qu'ils accordent à la lecture ainsi que l'évolution de ces attitudes au cours des trois premières années du secondaire. Comme le même instrument a été utilisé à chacune des prises de mesure, on a utilisé des analyses de variance factorielles à mesures répétées (RBANOVA) de type Sexe (2) x Temps de mesure (3). Les résultats de ces analyses révèlent plusieurs effets simples reliés au sexe des participants. Cependant, peu d'effets simples associés au temps de mesure ont été observés et aucun effet d'interaction entre les facteurs sexe et temps de mesure n'a été décelé.

Les différences observées entre les participants des deux sexes sont toutes à l'avantage des filles. Tout d'abord, ces dernières affichent de meilleures perceptions de soi en lecture. Ainsi, elles rapportent recevoir une rétroaction plus positive quant à leur compétence en lecture de la part des

Tableau 1

Nombre de participants, moyennes, (écarts-types), valeurs de  $F$  et seuils de signification des variables associées aux perceptions de soi comme lecteur selon le sexe et le temps de mesure

Variable		Filles	Garçons	Sexe	Temps	Sexe x Temps
Perception de ses progrès	<i>n</i>	27	49			
	T1	5,2 (,76)	4,9 (1,1)	2,67	,54	2,25
	T2	5,3 (,87)	4,7 (1,17)			
	T3	5,0 (1,08)	4,9 (,90)			
<i>n</i>	26	41				
Comparaison avec les pairs	T1	3,15 (1,00)	3,08 (1,08)	1,37	7,62**	2,22
	T2	3,7 (1,13)	3,15 (,98)			
	T3	3,6 (1,02)	3,4 (,91)			
	<i>n</i>	22	30			
Rétroaction sociale	T1	4,29 (,86)	3,4 (1,25)	11,19**	2,14	1,83
	T2	4,1 (1,01)	3,0 (1,33)			
	T3	4,1 (1,03)	3,5 (,88)			
	<i>n</i>	28	50			
États physiologiques	T1	4,0 (1,39)	3,6 (1,43)	7,8**	,33	1,73
	T2	4,2 (1,24)	3,3 (1,33)			
	T3	4,3 (1,30)	3,3 (1,22)			
	<i>n</i>	22	30			

*ns* = résultat non significatif < ,1

\* < ,05

\*\* < ,01

\*\*\* < ,001

principaux agents sociaux (famille, pairs, enseignants). De plus, les filles allèguent davantage ressentir des états physiologiques positifs en situation de lecture que ne le font les garçons. Le tableau 1 donne le détail des résultats relativement aux perceptions de soi comme lecteur selon le sexe et le temps de mesure.

Ensuite, les filles révèlent accorder davantage de valeur à la lecture. Les différences avec les garçons à cet égard s'expriment dans le cas de quatre des cinq variables mesurées. Ainsi, les filles satisfont plus leur curiosité par la lecture que ne le font leurs pairs masculins. De plus, elles rapportent éprouver davantage le plaisir esthétique de la lecture<sup>□</sup> cependant, ce résultat n'atteint pas le seuil de signification ( $p = ,08$ ). Les filles poursuivent aussi des buts de performance plus élevés que les garçons et elles

accordent une importance plus grande à la lecture qu'ils ne le font. Le tableau 2 donne le détail des résultats relativement à la valeur accordée à la lecture selon le sexe et le temps de mesure.

Les résultats obtenus révèlent par ailleurs que seulement deux variables ont connu des modifications significatives entre les différentes prises de mesure<sup>□</sup> la comparaison avec les pairs et les buts de performance. L'examen de la figure 1 montre qu'avec le temps les participants se comparent plus positivement avec leurs pairs en ce qui à trait à leur compétence en lecture.

Par contre, les participants rapportent une diminution marquée de leurs buts de performance en lecture suite à leur première année à l'école secondaire. Ce dernier résultat fait l'objet de la figure 2.

Tableau 2

Nombre de participants, moyennes, (écarts-types), valeurs de  $F$  et seuils de signification des variables associées à la valeur accordée à la lecture selon le sexe et le temps de mesure

	<i>n</i>	28	50			
Défi représenté par la lecture	T1	3,7 (,99)	3,5 (1,34)	,02	1,25	1,26
	T2	3,3 (1,13)	3,5 (1,24)			
	T3	3,5 (1,01)	3,4 (1,01)			
	<i>n</i>	28	50			
Curiosité	T1	4,2 (,91)	3,7 (1,31)	6,57*	,09	,16
	T2	4,2 (1,10)	3,5 (1,35)			
	T3	4,2 (,88)	3,7 (1,01)			
	<i>n</i>	28	50			
Plaisir esthétique de la lecture	T1	4,1 (1,28)	4,7 (1,33)	3,15 <sup>ns</sup>	,12	,10
	T2	4,2 (1,33)	3,7 (1,29)			
	T3	4,1 (1,27)	3,7 (1,01)			
	<i>n</i>	28	50			
Buts de performance en lecture	T1	4,7 (,73)	4,11 (1,09)	8,24**	3,62*	,19
	T2	4,2 (1,10)	3,8 (1,05)			
	T3	3,4 (,88)	3,8 (,86)			
	<i>n</i>	28	49			
Importance de la lecture	T1	5,1 (,66)	4,7 (,90)	10,58**	,53	,69
	T2	5,2 (,73)	4,5 (1,04)			
	T3	5,0 (,68)	4,5 (,98)			

*ns* = résultat non significatif < ,1

\* < ,05 \*\* < ,01 \*\*\* < ,001

Figure 1

Évolution de la variable Comparaison avec les pairs entre les trois temps de mesure

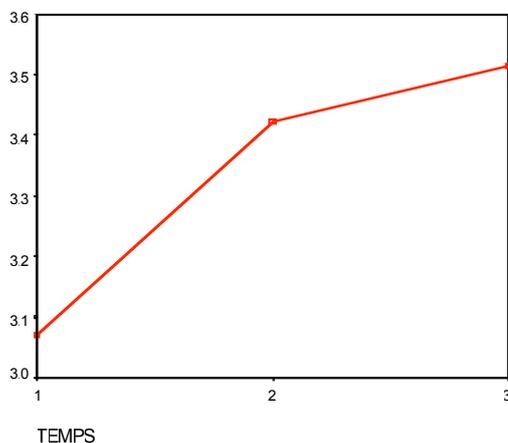
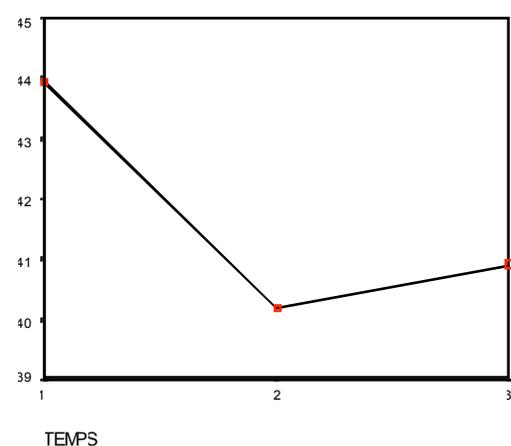


Figure 2

Évolution de la variable Buts de performance entre les trois temps de mesure



Pour terminer, les analyses ne révèlent aucun effet d'interaction entre les facteurs sexe et le temps de mesure. Ce dernier résultat indique que les différences entre les participants des deux sexes se maintiennent dans le temps.

## Discussion

Les résultats obtenus au cours de la présente étude confirment la croyance populaire et les résultats obtenus par d'autres chercheurs selon lesquels les garçons aiment moins la lecture que les filles. Cependant, nos résultats viennent préciser que ces différences se rencontrent tant au niveau des perceptions de soi comme lecteur qu'au niveau de la valeur accordée à la lecture.

Ainsi, nos résultats montrent que les garçons rapportent recevoir moins d'encouragement de la part de leur environnement social quand il s'agit de la lecture. Cela est préoccupant puisque plusieurs chercheurs ont mis en valeur le rôle des agents sociaux dans la formation des représentations cognitives que les élèves entretiennent sur eux-mêmes et sur la valeur des tâches scolaires. Selon Wigfield et Eccles (1992), l'encouragement des parents et des enseignants aurait une importance plus grande que le rendement lorsqu'il s'agit d'expliquer les comportements scolaires des élèves. Dans le même ordre d'idée, Vallerand, Fortier et Guay (1997) concluent que le comportement des parents et des enseignants agirait sur les perceptions de compétence des élèves et aurait ainsi un effet médiateur sur l'engagement et la persévérance de ces derniers. Plusieurs auteurs s'entendent par ailleurs pour considérer que les pairs exercent une influence significative sur la réussite scolaire. Selon ces auteurs, les perceptions de soi et la valeur accordée aux activités scolaires seraient en partie tributaires de la nature des relations avec les camarades de classe (Berndt et Keefe, 1996 ; Walters et Bowen, 1997). Ainsi, la perception d'un soutien amoindri de la part des agents sociaux en lecture pourrait exercer des effets délétères sur les attitudes que les garçons entretiennent à l'endroit de la lecture.

Par ailleurs, le résultat selon lequel les garçons éprouvent moins de plaisir que les filles en situation de lecture indique aussi qu'ils ressentent d'avantage d'anxiété à l'endroit de cette activité scolaire. Or, l'anxiété est considérée être un indicateur de perceptions de compétence amoindries et peut conduire à moyen terme au désenga-

gement et à l'évitement des situations anxiogènes (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Qui plus est, la tendance des garçons à moins satisfaire leur curiosité et leur besoin d'imaginaire par la lecture, leur propension à poursuivre des buts d'accomplissement moins élevés dans cette matière scolaire et leur penchant à entretenir des perceptions moins positives relativement à l'utilité de la lecture sont des indicateurs du peu d'intérêt des garçons de milieux populaires pour la lecture. Signalons ici que plusieurs auteurs ont fait valoir le rôle de l'intérêt dans la réussite scolaire. L'intérêt détermine en partie la qualité de l'apprentissage, non seulement la qualité de la compréhension et du rendement, mais aussi l'acquisition et l'utilisation des stratégies ainsi que la valeur affective des apprentissages (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998 ; Krapp, Hidi et Renninger, 1992). En fait, plus un élève considère qu'une matière ou une activité scolaire est intéressante, plus il s'y engage et plus il persévère devant les difficultés.

Cela dit, peu de chercheurs ont trouvé des différences entre les élèves des deux sexes au cours des premières années du primaire en ce qui concerne leurs attitudes envers la lecture. Les différences semblent apparaître graduellement et s'intensifier à partir de la quatrième ou de la cinquième année du primaire. Ces changements seraient le fait d'une diminution de la motivation des garçons pour la lecture alors que les attitudes des filles demeureraient stables (Cloer et Pearman, 1992). Ce phénomène se produirait en même temps que les élèves des deux sexes en viennent à conceptualiser la lecture comme une activité féminine (McKenna, 1997). Encore une fois, ces derniers résultats seraient plus marqués en milieux populaires qu'en milieu plus favorisé.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont signalé une détérioration graduelle des attitudes des élèves envers la lecture au cours de leur cheminement scolaire (Cloer et Pearman, 1992 ; Kush et Watkins, 1996 ; McKenna, 1997). Cependant, nos propres résultats montrent que les attitudes envers la lecture sont relativement stables au cours des premières années du secondaire et ne supportent donc pas l'hypothèse d'une altération importante des dispositions envers cette activité scolaire au cours de cette période. Ces résultats contradictoires à première vue peuvent s'expliquer par le fait que les études concluant à une détérioration des attitudes envers la lecture ont été menées surtout auprès d'élèves du primaire et

montrent que ce phénomène est surtout prégnant en quatrième et en cinquième année (Cloer et Pearman, 1992). Nos propres résultats pourraient indiquer que ce phénomène se stabilise par la suite.

Quoi qu'il en soit, compte tenu de l'importance de la lecture dans la réussite scolaire, les résultats de la présente étude confirment que les élèves de milieux populaires, les garçons particulièrement, représentent une population scolaire à risque qu'il convient de soutenir d'avantage. Par exemple, les enseignants pourraient augmenter quantitativement et qualitativement les rétroactions données aux élèves en les aidant à se fixer des objectifs réalistes en lecture et en soulignant davantage les progrès collectifs et individuels. Une autre piste d'intervention consisterait à limiter le plus possible les comparaisons sociales et à valoriser l'effort et les progrès personnels plutôt que le rendement. Par ailleurs, il conviendrait aussi de susciter des états physiologiques et psychologiques agréables en évitant les situations de lecture anxieuses (comme les séances de lecture à voix haute, à tour de rôle), en mettant l'accent sur les réussites plutôt que sur les erreurs, en soulignant le rôle de l'effort dans la réussite et en minimisant celui des compétences innées, et en démystifiant les stéréotypes sexistes à l'endroit de la lecture. On pourrait aussi tenter d'associer la lecture à des émotions positives en récompensant les élèves par la lecture (temps libres, abonnements à des revues, livres tirés au sort), en évitant d'associer la lecture à des punitions (copies dans des livres, etc.) et en faisant vivre régulièrement aux élèves des expériences de lecture agréables et relaxantes, sans exercices *ad hoc* et sans évaluation. Par ailleurs, on pourrait mieux faire voir aux élèves l'utilité de lecture en leur permettant de s'engager dans la réalisation de projets personnels faisant appel à la lecture et en proposant aux garçons des situations de lecture plus près de leurs goûts et de leur préoccupations.

## Bibliographie

- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goals systems. In L. A. Pervin, *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen et K. R. Wentzel (dir.), *Social motivation: Understanding children's social adjustment* (pp. 248-278). New-York: Cambridge University Press.

- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté. In P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *Interventions métacognitives: expérimentations et évaluation* (pp. 101-129). Montréal: Éditions Logiques.
- Chouinard, R. et M. Fournier (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 115-136). Ste-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Cloer, T. et Pearman, B. (1992). *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. Conférence (ERIC ED356447).
- Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3, pp. 1017-1095). NJ : John Wiley.
- Fennema, E. et Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JASA: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(1), 31 (Ms No 1225).
- Gettys, C. M. et Fowler, F. (1996). *The relationship of academic and recreational reading attitudes school wide: A beginning study*. Conférence (ERIC ED402568).
- Henk, W. A. et Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Krapp, A., Hidi, S. et Renninger, K. A. (1992). Interest, Learning, and Development. In K. A. Renninger, S. Hidi, et A. Krapp (dir.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kush, J. C. et Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- McKenna, E. (1997). *Gender differences in reading Attitudes*. Thèse de doctorat inédite (ERIC ED407653).
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T. et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema-Sherman sur les attitudes en mathématiques chez des garçons et des filles du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 137-140.
- Walter, V. A. (1998). Leading boys from bytes to books. *Book Links*, 7(6), 53-57.
- Walters, K. et Bowen, G. L. (1997). Peer group acceptance and academic performance among adolescents participating in a dropout prevention program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14(6), 416-426.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. et McGough, K. (1996). A questionnaire measure of children's motivations for reading. National Reading Research Center, no. 22, College Park, MD. Microfiche (ERIC ED 394137).
- Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B. Y. L. Wong (dir.), *Learning about Learning Disabilities* (pp. 231-258). New-York : Academic Press.