

# Du patin aux bouquins : l'expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick

**Manon Jolicoeur**

**Marianne Cormier**

Université de Moncton

---

## Résumé

Cette recherche collaborative entreprise par la chercheuse et un entraîneur de hockey vise à décrire et comprendre l'impact de l'expérimentation d'un dispositif de cercle de lecture auprès d'une équipe de jeunes garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick. L'étude se penche particulièrement sur le vécu de six lecteurs désengagés participant au projet. L'analyse qualitative des données recueillies par entrevues, questionnaires et observations démontre que la motivation a été soutenue et généralisée durant toute la tenue du cercle de lecture et que les lecteurs désengagés ont évolué vers l'engagement. L'analyse fait ressortir certains éléments clés ayant contribué au succès du projet de cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey.

## Abstract

Using a collaborative approach agreed upon by the researcher and a hockey coach, this study aims to describe and understand the impact of the implementation of a reading circle within a New Brunswick hockey team of young francophone boys aged 9 and 10. The study is particularly concerned with the personal experience of six disengaged readers throughout the project. Qualitative analysis of data gathered through interviews, questionnaires, and observations shows that motivation was constant and generalized for the duration of the project and that the disengaged readers evolved towards engagement in reading. The analysis identifies certain key elements that contributed to the success of the reading circle within the hockey team.

## Introduction

En ce qui concerne les habiletés en lecture, l'existence d'un fossé entre les garçons et les filles se confirme. Les plus récents résultats de l'évaluation en lecture du Programme pancanadien d'évaluation indiquent un écart significatif en littératie entre les garçons et les filles (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2008). La moyenne canadienne étant fixée à 500 points, les filles surpassent les garçons de 23 points. Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour le Canada, en 2009, révèlent eux aussi un écart tenace en lecture d'un peu plus de 30 points en faveur des filles pour la période allant de 2000 jusqu'à nos jours (CMEC, 2010). Pour le Nouveau-Brunswick, l'écart en faveur des filles diminue au cours de la dernière décennie allant de 48 points en 2000, à 32 points en 2009. Si cette diminution fait en sorte que les habiletés en lecture des garçons et des filles de cette province rejoignent la moyenne nationale, le problème de l'écart de performance entre les lecteurs des deux sexes demeure important (Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010).

En plus des écarts dans les habiletés en lecture, certaines études dévoilent que les garçons et les filles expriment bon nombre de différences quant à leur motivation à lire. En ce qui a trait aux habitudes de lecture, les garçons lisent moins longtemps et à moindre fréquence que les filles. Les garçons avouent moins aimer la lecture que ne le font les filles et lisent plus rarement pour le plaisir. Un nombre important d'entre eux entretiennent une perception faible de leur compétence en lecture, valorisent peu cette activité et la perçoivent comme une activité féminine (Gambell et Hunter, 2000; Smith et Wilhelm, 2002; Sokal, 2002; Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Caron, 2003; Wigfield et Guthrie, 1997; Worthy, 2002). Cette réalité fait couler beaucoup d'encre et on peut lire au sujet des capacités et de la motivation à lire des garçons assez régulièrement dans les médias (Abraham, 2010; Gervais, 2011; Ménard, 2011).

Et qu'en est-il des garçons vivant dans un contexte linguistique minoritaire? Les données statistiques relatives aux compétences en lecture des Canadiens révèlent des différences notables d'une communauté linguistique à l'autre. En particulier, le PISA révèle, en 2009, que les élèves inscrits dans les écoles francophones de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba ont obtenu des résultats en lecture significativement inférieurs à leurs homologues anglophones (CMEC, 2010). En conjuguant ces résultats avec ceux mettant en évidence l'écart entre les garçons et les filles, il est raisonnable de croire que les garçons francophones en milieu minoritaire constituent un groupe d'élèves particulièrement vulnérables quant à l'apprentissage de la lecture. Cette

situation désavantageuse peut s'expliquer par le fait que les systèmes d'éducation des milieux francophones linguistiquement minoritaires font face à des défis pédagogiques importants en raison de l'hétérogénéité linguistique des classes (Coghlan et Thériault, 2002), du manque de ressources (Gilbert, Le Touzé, Thériault et Landry, 2004) et des tensions identitaires des élèves (Dallaire et Roma, 2003).

La question se pose alors à savoir comment renforcer la motivation à lire et, par ricochet, les compétences en lecture des garçons vivant en milieu linguistique minoritaire néo-brunswickois. En plus des efforts fournis par l'école, certains auteurs tels Gérin-Lajoie (1998) et Landry (2003) signalent que les initiatives communautaires constituent des voies à développer pour épauler l'école dans sa mission éducative en milieux minoritaires francophones. En accord avec cette recommandation, cette recherche se concentre sur l'étude d'un projet communautaire impliquant la participation de garçons francophones de 9 et 10 ans à un cercle de lecture organisé en collaboration par l'entraîneur de leur équipe de hockey et une chercheuse de l'Université de Moncton. Plus précisément, l'étude vise à décrire et à mieux comprendre la dynamique motivationnelle de lecteurs désengagés à travers cette expérience d'un cercle de lecture avec leurs camarades hockeyeurs.

Dans cet article, nous abordons, dans un premier temps, le cadre théorique relatif à cette recherche en ce qui a trait à la motivation à lire ainsi qu'au dispositif du cercle de lecture. Ensuite, après avoir décrit la méthodologie choisie pour cette étude, nous présentons et discutons les résultats de nos analyses. Finalement, nous concluons avec des suggestions pour d'éventuelles études portant sur l'impact de dispositifs communautaires tels que le cercle de lecture sur la motivation en lecture des garçons en contexte minoritaire.

## **Cadre théorique**

Dans cette partie, nous examinons tout d'abord la dynamique sous-jacente à la motivation à lire pour ensuite considérer les particularités du cercle de lecture susceptibles de renforcer cette motivation chez les garçons francophones en milieu minoritaire.

### **Motivation à lire**

L'apprentissage de la lecture chez les garçons francophones vivant en milieu linguistique minoritaire constitue un défi de taille. La motivation se trouve au cœur de cet épineux problème. La motivation à apprendre constitue un phénomène dynamique où interagissent réciproquement les perceptions de l'individu, ses comportements et son environnement. C'est elle qui pousse l'individu à s'engager et à persévérer dans un processus d'apprentissage afin d'atteindre un but et cela, malgré les difficultés rencontrées en cours de route (Tardif, 1992; Viau, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006 ).

Les théories contemporaines de la motivation à lire s'intéressent à trois déterminants : 1) la façon dont les individus perçoivent leur compétence à lire, 2) la valeur qu'ils accordent à l'activité de lecture et 3) le niveau de contrôle qu'ils perçoivent sur cette activité (Bandura, 2007; Guthrie, 2008; Tardif, 1992 ; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006; Wigfield et Wentzel, 2007). Ces déterminants s'influencent réciproquement et agissent sur la dynamique motivationnelle du lecteur. Nous avons conçu la figure 1 pour illustrer deux cycles d'influences possibles, le premier positif et le deuxième, négatif. Lorsqu'ils sont de nature positive, les déterminants de la

motivation (la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de la contrôlabilité) favorisent l'engagement et la persévérance en lecture ce qui, en retour, contribue au raffinement des compétences de l'individu et au renforcement de sa motivation à s'engager dans de nouvelles activités de lecture. Lorsque les déterminants ont une valeur négative, ils mènent à l'évitement des activités de lecture et de ce fait, à la stagnation ou à l'appauvrissement des compétences de l'individu, et à une baisse générale de sa motivation envers les activités de lecture.

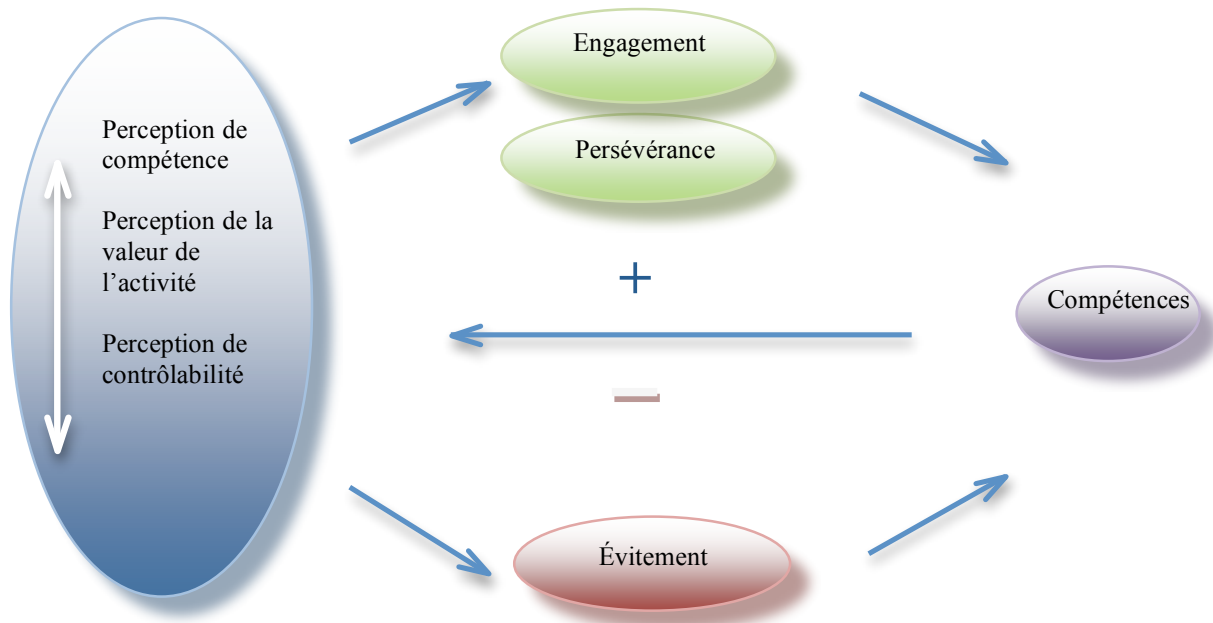


Figure 1 : Modèle dynamique de la motivation inspiré de Viau (2009) et Wigfield *et al.* (2006 )

La dynamique représentée dans la figure 1 implique que l'individu s'engage en lecture pour apprendre ou pour le plaisir et ce, malgré tous les défis que cela peut comporter ou, au contraire, il évite les activités de lecture. Un apprenant qui possède une motivation intrinsèque, qui poursuit des buts de maîtrise (apprendre, développer des connaissances) et qui perçoit positivement ses habiletés en lecture est généralement un lecteur actif et compétent (Guthrie, 2008; Strommen et Mates, 2004). Nous le qualifions de lecteur engagé. Ce dernier devient progressivement un meilleur lecteur parce qu'en exerçant sa lecture, il améliore son utilisation des stratégies, son vocabulaire et sa fluidité. En augmentant ses compétences, souvent, le lecteur engagé augmente également sa motivation (Guthrie, 2008). À l'opposé, un apprenant qui manifeste une motivation extrinsèque, qui a une faible perception de ses compétences et de ses possibilités de s'améliorer, et qui adopte de pauvres habitudes de lecture (Strommen et Mates, 2004) représente celui que nous qualifions de lecteur désengagé. La majorité des lecteurs désengagés sont des garçons (Smith et Wilhelm, 2002; Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003). Le lecteur désengagé évite les activités de lecture. Manquant de pratique, il utilise des stratégies moins efficaces et se retrouve en difficulté (Stanovich, 1986). Dans les deux cas, les comportements d'engagement ou de désengagement du lecteur ont des conséquences sur le développement de ses compétences, lesquelles nourrissent à leur tour ses perceptions (Viau, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006).

Redonner le goût de lire, tel est le défi qu'il faut relever auprès des apprenants désengagés en lecture. Pour ce faire, de nombreux auteurs suggèrent des pistes d'action. L'offre de lectures authentiques, contextualisées et variées en est une. Pour séduire, un large éventail de textes traitant de problèmes réels et de thèmes prisés des jeunes devraient être disponibles (Giasson, 2003; Smith et Wilhelm, 2002; Worthy, 2002). La divergence des goûts en matière de lecture entre les garçons et les filles doit également être considérée. Afin de répondre aux intérêts masculins, il est conseillé de fournir aux garçons des ouvrages se rapportant à leur environnement quotidien, à des aspects tangibles de leur vie ou à leur propre expérience (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; Lemery, 2007). Il est souhaitable d'offrir des genres littéraires qui plaisent davantage aux garçons, notamment la bande dessinée, le documentaire, la science-fiction, le fantastique, le roman d'action, le polar et le magazine (Katz et Sokal, 2003; Lemery, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Farris, Werderich, Nelson et Fuhler, 2009). Par ailleurs, l'autonomie des lecteurs devrait être favorisée en les laissant choisir le sujet de leur lecture (Gambrell, 1996; Guthrie et Davis, 2003; Worthy, 2002). Avoir l'occasion de choisir encourage l'autonomie du lecteur, sa flexibilité ainsi que sa motivation intrinsèque à lire (Gambrell, 1996). Guthrie et Davis (2003) suggèrent d'augmenter le goût de lire en favorisant l'établissement de liens entre les intérêts de l'individu et la lecture. De tels liens agissent sur la motivation intrinsèque ressentie, l'intériorisation du goût de lire et la perception de son importance, lesquelles sont susceptibles de se transférer par la suite vers d'autres textes. Pour parvenir à cette fin, en se basant sur le concept d'autodétermination développé par Ryan et Deci (2000), Guthrie et Davis (2003) affirment qu'il est préférable de promouvoir des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance. En outre, pour que les élèves croient que la lecture est une activité utile et une compétence nécessaire, ils ont besoin de percevoir cette croyance chez les adultes en qui ils font confiance. Les enseignants qui modèlent explicitement leurs comportements de lecteurs engagés peuvent avoir une grande influence sur la motivation à lire de leurs élèves (Gambrell, 1996; Strommen et Mates, 2004).

Mais il n'y a pas que les enseignants qui peuvent agir sur la motivation à lire des élèves. Landry, Allard et Deveau (2011) rappellent qu'en milieu linguistique minoritaire, l'école ne constitue qu'un des contextes à considérer pour réagir aux problèmes éducatifs de ce milieu. Une vie communautaire active, fournissant des vécus langagiers positifs et autonomisants en est un autre. Ces auteurs suggèrent donc la participation des membres de la communauté pour compléter l'œuvre des institutions scolaires. Les initiatives communautaires favoriseraient le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté, créant un impact positif sur la perception de la valeur des activités langagières en français et la construction identitaire. En ce qui a trait plus précisément aux difficultés en lecture des garçons, Royer (2010) propose comme solution de mettre ces derniers en présence de modèles de réussite en lecture, de mentors du même sexe et de la même communauté culturelle.

### **Dispositif du cercle de lecture**

Plusieurs auteurs sont d'avis que la collaboration entre pairs permet aux lecteurs d'améliorer leurs habiletés de lecture. Les interactions sociales entre pairs favorisent le partage des interprétations et la construction de la compréhension des œuvres lues (Alfassi, 1998; Gambrell, 1996; Giasson, 2003; Palinscar et Brown, 1984). Également, la collaboration entre pairs influence positivement l'intérêt pour la lecture, l'implication en lecture et les

habitudes de lecture (Guthrie et Davis, 2003; Wigfield et Guthrie, 1997). Pour résoudre les difficultés en lecture des garçons, il apparaît donc raisonnable de tenter de créer une communauté de lecteurs (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006).

La collaboration entre pairs est à la base de plusieurs expériences pédagogiques dont, entre autres, le cercle de lecture. La constitution d'un tel cercle figure au nombre des pratiques recommandées pour influencer positivement l'apprentissage et la dynamique motivationnelle en lecture des garçons (Booth et Sanford, 2003; Lemery, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Zambo et Brozo, 2008). Essentiellement, le dispositif du cercle de lecture permet aux apprenants d'échanger leurs réactions à la suite de la lecture d'un livre. Il inclut deux pratiques pédagogiques, l'apprentissage coopératif et la lecture autonome : les élèves, réunis en petits groupes hétérogènes, discutent de leur lecture réalisée individuellement (Daniels, 2005; Giasson, 2003; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006). Les participants ont l'occasion de choisir eux-mêmes les livres et ont toute liberté quant à l'orientation des discussions qui ont lieu à la suite des lectures. Le cercle de lecture est animé par un adulte qui agit comme un facilitateur et s'assure que l'activité se déroule dans une atmosphère plaisante (Daniels, 2005).

Le cercle de lecture vise à entretenir et développer de véritables interactions entre les lecteurs et les textes. Il cherche également à motiver les élèves à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués et critiques. Le recours aux interactions sociales enrichit le rapport des élèves au texte, leur permet de dépasser leur première compréhension et d'élargir leurs compétences. Les élèves apprennent autant de leurs pairs que de l'adulte (Daniels, 2005; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006). De plus, le cercle de lecture promeut l'extension du goût de lire (Guthrie et Davis, 2003) et la poursuite de buts de maîtrise (Deci et Ryan, 2008). Il offre l'occasion d'effectuer des lectures authentiques, contextualisées et variées (Farris, Werderich, Nelson et Fuhler, 2009; Worthy, 2002). Il permet au lecteur d'expérimenter une certaine forme d'autonomie quant au choix de lecture et au déroulement des discussions (Giasson, 2003; Guthrie et Davis, 2003). Finalement, il met les apprenants en contact avec des modèles de lecteurs engagés (Strommen et Mates, 2004) en plus de favoriser la collaboration entre pairs (Vygotsky, 1997) et la création d'une communauté de lecteurs (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006). Toutes ces raisons justifient la pertinence de l'utilisation du cercle de lecture dans notre étude.

### **Position du problème et objectifs spécifiques de la recherche**

Il ressort des considérations qui précèdent que la mise en œuvre d'un dispositif de cercle de lecture dans le cadre d'une initiative communautaire pourrait favoriser l'augmentation de la motivation envers la lecture chez les garçons vivant en contexte linguistique francophone minoritaire. La présente étude vise donc à décrire et à comprendre l'expérience de jeunes lecteurs désengagés participant à un cercle de lecture animé par l'entraîneur de leur équipe de hockey locale. De façon plus spécifique, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- Lors de l'expérimentation du cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9-10 ans du Nouveau-Brunswick, comment s'est manifestée la motivation des lecteurs désengagés?
- Des éléments clés ou facteurs particuliers nourrissant la motivation des lecteurs désengagés émergent-ils?

## Approche méthodologique

Cette étude de type exploratoire se situe dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2004). Il s'agit d'une recherche collaborative, telle que définie par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001). Les objectifs de formation et de recherche de la chercheuse et de l'entraîneur de l'équipe de hockey se sont rencontrés autour du thème commun de la motivation à lire des garçons. Les négociations entre la chercheuse et l'entraîneur ont permis de circonscrire l'objet d'investigation et la manière de s'y prendre (cosituation), puis de planifier le travail commun pour la mise en œuvre du cercle de lecture (coopération) et, dans une certaine mesure, de réaliser une analyse commune grâce au croisement des regards, dans les phases de coconstruction et de coproduction.

Nous présentons ci-après les participants à cette recherche, le déroulement du cercle de lecture, les outils de collecte et les méthodes d'analyse des données.

### Participants

Cette recherche s'est déroulée au sein d'une équipe de hockey de la ligue d'élite provinciale d'une petite localité du Nouveau-Brunswick majoritairement francophone, mais baignant néanmoins dans un environnement fortement anglophone. L'équipe compte 15 joueurs de 9 et 10 ans et tous ont été impliqués dans le projet de cercle de lecture avec leur entraîneur, âgé de 35 ans, et la chercheuse. Les joueurs sont tous scolarisés en français, 11 d'entre eux fréquentant l'école française, les 4 autres, un programme d'immersion française logé dans une école anglophone. Les parents des joueurs ont été également impliqués dans la collecte des données.

Étant donné que cette recherche s'intéresse aux lecteurs désengagés, nous avons dû dès le départ établir un profil de lecteur en termes d'habiletés en lecture et de motivation à lire pour chacun des 15 joueurs. Nous avons donc utilisé quatre instruments : un test de compréhension écrite, un questionnaire sur la perception de compétence, une entrevue individuelle semi-dirigée avec les joueurs et un questionnaire aux parents. Le test de compréhension de l'écrit a été tiré du *Test de rendement pour francophones* (TRF, 2004), une batterie de tests standardisés qui mesurent les habiletés scolaires de base d'individus dont la langue principale est le français. Ce test est administré de manière collective, tous répondant toutefois individuellement. Pour évaluer les perceptions de compétence, le questionnaire *Comment je lis*, inspiré de la *Reader Self-Perception Scale* (Henk et Melnick, 1995) traduite par Beer-Toker et Gauvreau (2006), a été utilisé. Le questionnaire comprend un premier énoncé portant sur la perception globale de la compétence en lecture. Les autres énoncés portent sur 4 critères que l'individu utilise pour juger de sa compétence : ses performances antérieures, la comparaison avec ses pairs, les rétroactions sociales et ses réactions psychologiques et émotives. Les répondants expriment leur accord ou leur désaccord avec chacun des énoncés sur une échelle graduée à six échelons. L'entrevue individuelle semi-dirigée, pour sa part, selon les termes de Savoie-Zajc (2004), se voulait une situation d'échange autour de thèmes préalablement établis par la chercheuse en relation avec l'engagement et la perception de compétence en lecture. Le guide d'entrevue abordait la question des attitudes et des goûts de lecture (*Parle-moi de la lecture... Parle-moi de ce que tu aimes lire...*), les habitudes de lecture (*Quand lis-tu? Où lis-tu?*), les perceptions de compétence (*Que fais-tu bien en lecture? Peux-tu évaluer ta compétence en lecture sur une échelle de 1 à 6?*). Enfin, pour compléter le tableau, un questionnaire destiné aux parents a été élaboré afin de recueillir leur perception au sujet des habitudes de lecture de leur enfant. Voici trois exemples de questions comprises

dans ce questionnaire : *Selon vous, votre enfant aime-t-il lire? Expliquez. Votre enfant lit-il par lui-même à la maison? Que préfère-t-il lire (romans, magazines, bandes dessinées, documentaires, etc.)?* L'analyse des données recueillies à l'aide de ces quatre instruments a permis de dresser les profils des lecteurs des membres de l'équipe de hockey, tels que présentés au tableau 1.

**Tableau 1**  
**Profils des lecteurs**

Joueurs (pseudonymes)	Résultats au TRF	Perception de compétence en lecture	Attitude envers la lecture	Habitudes de lecture	Motivation à lire
Claude	26/40	positive	positive	fréquente	plaisir
Eric*	26/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
Gabriel	33/40	positive	positive	fréquente	plaisir
Guillaume	35/40	positive	positive	fréquente	plaisir/obligation
Jacques*	36/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
James*	21/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
Jonathan	18/40	positive	positive	peu fréquente	plaisir/obligation
Matthieu	27/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
Nathan	34/40	positive	positive	fréquente	plaisir
Pascal*	33/40	positive	positive	fréquente	plaisir
Raphaël	20/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
Simon	24/40	positive	négative	peu fréquente	obligation
Sylvain	27/40	positive	positive	fréquente	plaisir/obligation
Xavier	27/40	négative	négative	peu fréquente	obligation
William	25/40	positive	positive	peu fréquente	obligation

\*Anglophones participant à un programme d'immersion française à l'école anglophone.

Chacun des joueurs, auxquels on se réfère ici par un pseudonyme, a obtenu un score de compréhension en lecture en suivant les procédures décrites dans le guide de l'examineur du TRF (2004). La perception de compétence est basée sur le nombre d'accords et de désaccords face aux énoncés du questionnaire *Comment je lis?* Les données concernant les attitudes envers la lecture, la fréquence des lectures et la motivation à lire ont été extraites des réponses au questionnaire aux parents. L'analyse thématique qualitative (Paillé et Mucchielli, 2008) des propos des joueurs au cours des entrevues a été utilisée pour corroborer les résultats obtenus des autres instruments.

Nous inspirant des catégories proposées par Strommen et Mates (2004), nous considérons un *lecteur engagé* comme un individu pour qui la lecture représente une activité signifiante, plaisante, divertissante et qu'il exerce fréquemment. Le *lecteur désengagé*, quant à lui, même s'il peut éprouver ou non des difficultés de compréhension en lecture et se percevoir plus ou moins compétent dans ce domaine, manifeste des attitudes généralement négatives



envers les activités de lecture et ne s'y livre que lorsqu'il y est contraint, sans plaisir. Ainsi, l'examen des profils révèle la présence de six joueurs francophones correspondant à la définition de lecteurs désengagés : Jonathan, Matthieu, Raphaël, Simon, Xavier et William. Comme notre problématique s'intéresse principalement à la lecture des garçons francophones en milieu minoritaire, les joueurs anglophones n'ont pas été considérés, bien qu'ils aient pris part aux activités du cercle de lecture.

### **Déroulement du projet de cercle de lecture**

Dès le départ, l'entraîneur et la chercheuse ont convenu d'adapter, en collaboration, le dispositif de cercle de lecture défini par Daniels (2005) pour qu'il puisse se réaliser dans un vestiaire sportif. À partir d'une bibliographie de 26 titres de documents variés ayant pour thème le hockey, l'entraîneur a choisi dix ouvrages constituant la bibliothèque de l'équipe. Des fiches de rôle ont ensuite été créées pour inciter les lecteurs-joueurs à comprendre leur lecture et à s'en souvenir. Parmi l'ensemble de rôles proposés par Daniels (2005), quatre ont été privilégiés : responsable des questions, responsable des mots, responsable des liens et illustrateur. Il a été convenu que ces fiches seraient utilisées en rotation de manière à ce que chaque participant au cercle de lecture expérimente tous les rôles. L'entraîneur, en sa qualité de leader et de modèle signifiant, a agi en tant qu'animateur des activités. Quant à la chercheuse, son rôle a été d'observer le déroulement des activités et de fournir une rétroaction à l'entraîneur, selon les besoins. Au début du mois d'octobre 2009, l'entraîneur et la chercheuse ont tenu une séance d'information aux parents des joueurs concernant le projet de cercle de lecture ainsi que le projet de recherche encadrant celui-ci. Tous les parents ont témoigné leur enthousiasme et accordé leur approbation face à la participation de leur fils au projet de cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey.

Le cercle de lecture s'est déroulé de la mi-octobre 2009 à la fin mars 2010, pour un total de 18 rencontres. Les rencontres se sont tenues après la séance hebdomadaire d'entraînement au hockey. Lors de la première rencontre, l'entraîneur a présenté le projet de cercle de lecture aux jeunes en précisant la responsabilité de chacun d'effectuer la lecture et de se préparer aux discussions de façon individuelle en remplissant la fiche de rôle. Chacun des rôles a été expliqué. Le projet semble avoir été reçu par les jeunes de manière positive, aucun joueur n'ayant émis de commentaire négatif.

Par la suite, chaque semaine, les joueurs se sont réunis en sous-groupe de trois ou quatre pour discuter d'une lecture commune effectuée durant la semaine. Chaque sous-groupe était responsable du choix du livre et les jeunes déterminaient entre eux quel rôle chacun allait incarner pour se préparer à la discussion hebdomadaire. Lecteur engagé, l'entraîneur a fait la promotion des livres et du plaisir d'aller à leur rencontre. Chaque joueur s'est engagé à lire un ou deux chapitres (plus ou moins vingt pages) par semaine. Quand un livre choisi par un sous-groupe était lu en entier, les jeunes qui en avaient complété la lecture le présentaient à l'ensemble de l'équipe de hockey et donnaient leur appréciation. Cette présentation, courte et informelle, a contribué à la promotion des livres.

Les rencontres se sont déroulées dans une atmosphère détendue, dans le vestiaire de l'aréna, en suivant une progression relativement similaire. Après s'être familiarisés au déroulement et à l'utilisation de leur fiche de rôle, chaque lundi soir, les hockeyeurs se regroupaient et amorçaient leurs discussions de façon relativement autonome. Au

fil des semaines, bien qu'ils se permettaient de plus en plus de liberté quant à l'expression de leurs commentaires et leur participation aux échanges, ils demeuraient toujours fidèles à leur fiche de rôle. L'animation fournie par l'entraîneur visait à dynamiser les échanges. De façon générale, la durée des discussions dans le cercle de lecture a été de dix à quinze minutes.

Durant les vacances de Noël, les joueurs ont continué à lire et à avoir des discussions littéraires. À la fin de février, pour souligner la fin prochaine du cercle de lecture et pour offrir d'autres modèles masculins de lecteurs, deux joueurs semi-professionnels ont été invités à venir patiner et lire avec l'équipe.

### **Outils de collecte de données**

La collecte de données a été effectuée en poursuivant deux buts : décrire et comprendre les manifestations de la motivation à lire des lecteurs désengagés à travers l'expérience de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey. À cette fin, nous avons utilisé divers outils : l'observation de rencontres hebdomadaires, le journal de bord de la chercheuse, des entrevues semi-dirigées avec l'entraîneur, avec les lecteurs désengagés et avec les parents de ces derniers.

À sept reprises (39% des rencontres), la chercheuse s'est rendue à l'aréna pour observer des séances de cercle de lecture. Le but de cette observation consistait à centrer l'attention sur les particularités de la participation des lecteurs désengagés (Postic et De Ketele, 1988). Une grille (voir annexe 1) a été utilisée pour guider l'observation en ce qui a trait aux aspects suivants : la réalisation de la fiche de lecture, la participation aux discussions, l'établissement de liens, l'expression des opinions et des impressions, ainsi que les comportements de persévérance, d'évitement et de stress. Une section de la grille était réservée aux autres aspects de la dynamique générale du cercle de lecture qui attiraient l'attention, afin de fournir une rétroaction à l'entraîneur.

Tout au long du projet, la chercheuse a noté ses impressions, ses commentaires et ses émotions à la suite de la rencontre des parents, de la présentation du projet aux joueurs, des rencontres informelles avec l'un ou l'autre des participants, des périodes d'observation et des entrevues initiales et finales. Elle y a noté également les questionnements et les réajustements relatifs au projet de cercle de lecture, de même qu'en lien avec l'analyse des données. Ce journal de bord constitue, selon l'expression de Savoie-Zajc (2004), la « mémoire vive » du projet puisqu'il est composé de notes descriptives, méthodologiques, théoriques et de notes personnelles (Baribeau, 2005).

Au terme du projet de cercle de lecture, l'entraîneur a été invité, en entrevue semi-dirigée, à partager ses impressions générales sur cette expérience vécue au sein de son équipe de hockey. Nous avons privilégié les questions ouvertes comme celles-ci : *Parlez-moi du cercle de lecture dans votre équipe de hockey. Comment s'est-il déroulé?* Également, nous avons rencontré les six lecteurs désengagés. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée à ce moment afin de mieux comprendre leur vécu relatif au cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. Nous avons posé des questions de cet ordre : *Parle-moi du cercle de lecture dans ton équipe de hockey... Raconte-moi ce que tu as aimé? Raconte-moi ce que tu as moins aimé?* Enfin, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée avec les parents des lecteurs désengagés. Les questions qui leur ont été posées visaient à recueillir leur perception du vécu de leur enfant relatif au cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey : *Parlez-moi de l'expérience de votre fils dans le*

*cercle de lecture de son équipe de hockey. D'après vous, aimait-il participer à cette activité? D'après vous, était-il motivé à faire sa lecture?*

### **Analyse des données**

Pour décrire et comprendre l'expérience de la participation des lecteurs désengagés au cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey nous avons effectué une analyse thématique des données provenant des différentes sources : les notes d'observation, le journal de bord, l'entrevue finale avec l'entraîneur, l'entrevue finale avec les joueurs désengagés et l'entrevue avec leurs parents.

Les données étant de nature qualitative, elles ont été analysées conformément aux démarches proposées par Miles et Huberman (2003), Paillé et Mucchielli (2008) et Van der Maren (1999). Les notes d'observation et le journal de bord ont été transcrits, puis codés en fonction de thèmes et sous-thèmes émergents. Pour ce qui est des différentes entrevues, nous avons suivi la démarche suivante : écoute de l'enregistrement de l'entrevue, retranscription des verbatim, lecture globale du corpus afin de repérer les passages signifiants, relecture du corpus, codage ouvert et regroupement des unités d'analyse en thèmes et en sous-thèmes inspirés à la fois des questions de recherche et de la relecture du corpus.

Afin de décrire l'expérience du cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey, nous avons rédigé un récit à partir des données recueillies. Cette forme de réduction des données permet de mieux illustrer la séquence des événements et leur impact tout en démontrant la complexité holistique du phénomène (Patton, 2002). Le récit a d'abord été rédigé pour rendre compte du déroulement chronologique du projet dans son ensemble. Ensuite, le regard des différents participants a été intégré afin de rendre compte de l'expérience de chacun, selon son rôle dans le projet (lecteur désengagé, entraîneur ou parent). Ainsi, le récit de l'expérience du cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey s'est structuré autour de cinq thèmes : avant le début du cercle de lecture; durant le cercle de lecture; regard des lecteurs désengagés; regard des parents des lecteurs désengagés; regard de l'entraîneur.

Afin d'assurer la fiabilité de l'analyse, nous avons d'abord soumis 16 % du corpus à un second codeur. L'indice de fiabilité intercodeur (Miles et Huberman, 2003) s'élevait à 87 %, ce qui s'avère supérieur à la valeur recommandée de 70 %. Nous avons ensuite vérifié la fiabilité intracodeur en recodant 20 % du corpus à deux semaines d'intervalle. Nous avons obtenu un indice de 91 % d'accord. De plus, les transcriptions des entrevues avec l'entraîneur et les parents leur ont été remises, ce qui a suscité quelques commentaires complémentaires. Enfin, le texte du récit du cercle de lecture a été revu par l'entraîneur.

### **Limites de la recherche**

Le principe fondamental de l'entretien en recherche qualitative est de fournir un encadrement où les sujets pourront s'exprimer (Deslauriers, 1991). La richesse de l'entretien repose, en grande partie, sur la capacité des sujets à verbaliser leur compréhension ou leur expérience permettant ainsi au chercheur d'avoir accès aux informations désirées (Savoie-Zajc, 2004). Or, les élèves, et tout particulièrement les lecteurs désengagés, éprouvent souvent de la difficulté à exprimer oralement leurs expériences (Martel, 2007). De plus, le vocabulaire nécessaire pour exprimer leur expérience de vie s'avère un défi pour les élèves issus de milieux linguistiques minoritaires (Boudreau et Perrot, 2005;

Cormier, 2011). Ces difficultés constituent, selon nous, une limite importante de notre étude, car les élèves interviewés avaient tendance à fournir des réponses très brèves, sans explication. Une autre limite concerne les divers moments où la chercheuse a procédé aux observations ainsi que la situation d'observation proprement dite. La présence d'une observatrice dans le vestiaire sportif pendant les discussions et le sentiment pour certains d'être observés a probablement eu un impact sur le comportement des jeunes.

## Résultats et discussion

À la lumière de l'analyse du récit du cercle de lecture, nous concluons que le projet de cercle de lecture s'est révélé une expérience positive pour tous les participants : l'entraîneur, les joueurs, les parents et la chercheuse. La motivation des joueurs envers le projet, incluant celle des lecteurs désengagés, a été soutenue et généralisée. L'influence de l'entraîneur, la sélection des livres, le plaisir, les discussions, la création d'une communauté de lecteurs, la place des parents dans le projet et la mise en œuvre du cercle de lecture constituent les thèmes émergents de nos analyses et mettent en lumière les éléments clés ou facteurs ayant contribué au succès du cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey.

### Influence de l'entraîneur

De nombreux auteurs (Allington, 2002; Guthrie et Davis, 2003; Worthy, 2002) insistent sur l'importance du rôle de l'enseignant comme modèle de lecteur pour favoriser le goût de la lecture. À l'instar de ces auteurs, l'analyse du récit et des entrevues indique que l'entraîneur, en tant qu'instigateur et facilitateur du cercle de lecture, a eu une influence sur la motivation à lire de ses joueurs. Tous les parents des lecteurs désengagés ont mentionné qu'il était facile de convaincre leur fils d'effectuer la lecture pour le cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey. La mère de William, un lecteur désengagé, a affirmé que c'est précisément parce que l'entraîneur le demandait que son fils acceptait de lire. Dans le récit, il ressort que durant les mois où se tenait le cercle de lecture, l'entraîneur a agi comme un modèle de lecteur engagé : « Il lui arrivait de faire des liens entre un roman de l'équipe et ses lectures personnelles » (Récit du cercle de lecture). Il s'est présenté aux joueurs comme un lecteur engagé et son implication dans le cercle de lecture l'a démontré. De plus, comme le relate le récit, l'entraîneur s'intéressait sincèrement aux lectures des joueurs :

Durant la tenue du cercle de lecture, il circulait de sous-groupe en sous-groupe et s'associait quelques instants, le temps d'interroger les joueurs au sujet de l'intrigue du livre, d'émettre un commentaire sur le personnage ou de faire une prédiction. Les commentaires étaient toujours bien reçus des joueurs. (Récit du cercle de lecture)

Cet intérêt démontré par l'entraîneur rejoint les recommandations d'Allington (2002), Guthrie (2008) et Worthy (2002) qui mentionnent l'importance pour l'enseignant ou tout autre modèle de lecteur, de démontrer de manière explicite son intérêt envers la lecture. En d'autres termes, son discours et ses comportements doivent témoigner du fait qu'il est un lecteur engagé, ce que nous avons observé chez l'entraîneur. Ainsi, il est probable qu'un entraîneur agissant à titre de facilitateur d'un cercle de lecture exerce sur les membres du cercle de lecture une influence semblable (ou même supérieure) à celle de l'enseignant sur son groupe d'élèves lorsque celui s'engage en lecture de façon sincère et explicite.

### Sélection des livres

La sélection de livres proposés aux joueurs semble être, selon les dires des joueurs désengagés, de leurs parents, de l'entraîneur et de la chercheuse, un élément contribuant à la bonne marche du cercle de lecture. Le fait qu'au moment de la planification en collaboration, l'entraîneur et la chercheuse avaient considéré les intérêts des joueurs et les genres de lecture qu'ils appréciaient a fait en sorte que la sélection de livres proposés a plu à la majorité des joueurs. Ainsi, chacun des six lecteurs désengagés a trouvé dans cette sélection au moins un livre qui lui a plu. Trois d'entre eux, William, Jonathan et Matthieu, affirment même avoir lu le meilleur livre de leur vie. Tel que précisé par Daniels (2005) et Giasson (2003), les livres choisis revêtent une grande importance dans le développement et le maintien de la motivation à lire. Ils peuvent être à la source du succès, mais également de l'échec d'un projet de cercle de lecture. Aussi, il nous apparaît que l'expérience aurait pu être fort différente si une autre sélection de livres avait été utilisée.

### Plaisir

Le récit de l'expérience du cercle de lecture dépeint l'atmosphère détendue qui régnait dans le vestiaire lors des discussions relatives aux lectures. Le climat en était un de coopération duquel était exclue toute pression de performance ou de compétition. À la question *Parle-moi de comment s'est déroulé ton cercle de lecture dans ton équipe de hockey*, tous les joueurs désengagés ont répondu qu'il s'agissait d'une expérience agréable. Voici les propos de deux d'entre eux : « Bien, c'était très amusant » (entrevue finale avec Simon); « C'était d'la fun, tu lis un livre, pis là tu fais ce qu'il faut que tu fasses, c'est d'la fun » (entrevue finale avec Matthieu). L'entraîneur parle lui aussi du plaisir ressenti pour qualifier l'émotion qu'il percevait chez les joueurs lors des rencontres.

Ils avaient toujours du plaisir quand c'était le temps de commencer le cercle autant à la fin qu'au début. J'ai beaucoup aimé ce côté-là de l'expérience. Je n'avais pas de difficulté à motiver les jeunes, les jeunes embarquaient d'eux-mêmes. Ça s'est bien déroulé, les jeunes ont montré beaucoup d'intérêt dans le vestiaire. Les lectures étaient faites presque toujours. Ils participaient bien aux discussions. [...] C'est une chose à laquelle je crois fort. Alors, pour moi, c'est certain que c'est positif. Je vais continuer comme ça l'année prochaine et avec la même formule. (Entrevue finale avec l'entraîneur)

Également, dans le journal de bord, nous avons noté à plusieurs reprises l'enthousiasme avec lequel les joueurs en général, et les joueurs désengagés en particulier, amorçaient les discussions autour de leur lecture, leur plaisir de choisir un nouveau livre et leur empressement à se regrouper en sous-groupe dès la fin de la séance d'entraînement. Nous pouvons donc conclure que les joueurs éprouvaient de l'intérêt pour le projet de cercle de lecture allant même jusqu'à y prendre plaisir. L'intérêt et le plaisir constituent des motivations intrinsèques (Deci et Ryan, 2008).

### Échanges et discussions

Les échanges et discussions entre les participants dans les cercles de lecture constituent une façon de soutenir la compréhension des lecteurs. Étant donné la régularité des rencontres, les participants ont eu maintes occasions de mettre en commun leurs doutes et de faire part de leurs interprétations. Dans ses notes de terrain, la chercheuse a noté quelques occasions où des discussions ont permis aux lecteurs de préciser mutuellement leur

compréhension d'un passage ou d'un chapitre. Selon l'entraîneur, trois des lecteurs désengagés et l'un de leurs parents, les discussions en sous-groupe ont favorisé une expérience positive dans l'ensemble. Lors de l'entrevue finale, à la question *Qu'est-ce que tu as aimé?*, Simon a répondu : « Hum, tu peux aller avec ton équipe, tu partages, t'apprends plus de stratégies à lire » (entrevue finale de Simon), alors que Raphaël a affirmé sans détour : « J'aimais jaser du livre » (entrevue finale de Raphaël). Jonathan, quant à lui, a déclaré : « J'aimais ça faire ça pis discuter dans ma petite équipe » (entrevue finale de Jonathan).

Les outils servant à la préparation à ces discussions n'ont, quant à eux, pas fait l'unanimité quant à leur impact sur la motivation des joueurs. Les fiches de rôle ont généralement été appréciées, mais les tâches nécessitant de l'écriture se sont avérées les moins aimées par les joueurs. Le rôle d'illustrateur semble avoir obtenu la faveur de tous. Par contre, Simon, un des lecteurs désengagés, considérait que les fiches de lecture s'apparentaient trop aux travaux scolaires et constituaient pour lui une surcharge de travail déplaisante. Ce même lecteur, ainsi que la mère de William, nous ont parlé de redondance. Ils ont affirmé que la réalisation des fiches de rôle, bien qu'intéressante au début, pouvait devenir moins motivante avec le temps.

Nous avons choisi d'utiliser des fiches de rôle pour aider les participants à noter les points qu'ils aimeraient discuter. Daniels (2005), concepteur de ces fiches, mentionne qu'elles permettent aux utilisateurs de s'approprier des processus utilisés par les bons lecteurs. Cependant, d'après nos analyses, il semble que, pour un cercle de lecture communautaire comme celui considéré dans notre étude, même si les fiches de rôle demeurent des outils appropriés jouant, en quelque sorte, le rôle d'enseignant, tout en laissant une bonne marge de liberté à ses utilisateurs, nos résultats invitent à reconsidérer la pertinence d'utiliser ces fiches pendant toute la durée du cercle de lecture. Ainsi, lorsque la monotonie s'installe ou lorsque l'on constate que les participants au cercle de lecture se sont appropriés les processus de lecture liés aux fiches, elles pourraient progressivement être mises de côté. D'autres outils moins encombrants, comme des languettes autocollantes (*post-it*) par exemple, pourraient alors être utilisés pour permettre aux lecteurs de continuer à noter des éléments de leur lecture pour mieux s'en rappeler et en discuter.

### **Communauté de lecteurs**

Les notes de la chercheuse témoignent aussi de la camaraderie qui s'est établie entre les coéquipiers semaine après semaine : « Aujourd'hui, deux équipes se sont réunies avant même que l'entraîneur n'ait besoin de leur donner la consigne. Les discussions débutent dès que les jeunes sont regroupés. Le ton est enjoué » (journal de bord de la chercheuse). Viau (2009) mentionne que le sentiment d'appartenance résulte de la création d'une communauté unie dans un but commun, où les membres s'entraident et s'encouragent. Les témoignages des jeunes et de l'entraîneur, ainsi que de la chercheuse, nous amènent à conclure que le projet de cercle de lecture, tel qu'il a été vécu, a permis de créer une telle communauté de lecteurs au sein de l'équipe de hockey. Les lecteurs assidus appartiennent à une communauté de lecteurs (Strommen et Mates, 2004; Worthy, 2002). Cette communauté au sein des sous-groupes a influencé positivement la motivation des lecteurs désengagés à participer. Par ailleurs, tel que relaté par l'entraîneur, elle a aussi favorisé un climat de confiance et de coopération :

Ils se sentaient confortables. C'est pour ça que j'ai fait des groupes de jeunes qui ne se connaissaient pas... pour qu'ils deviennent confortables les uns avec les autres. [...] Quand je

leur ai parlé de l'idée de changer de sous-groupe en même temps que de changer de livres, leur réponse a été : Non! On ne veut pas. On veut garder nos sous-groupes! [...] Pour moi, ça rejoignait mon idée principale et je me suis dit qu'un lien s'était fait entre eux. Ça, c'est positif. (Entrevue finale avec l'entraîneur)

### **Place des parents dans le projet**

Comme le relate le récit, les parents ont généralement apprécié que leur fils participe au projet de cercle de lecture :

L'ensemble des parents rencontrés souhaitait que leur fils puisse revivre une autre expérience de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. De plus, tous encouragent l'entraîneur à reconduire le projet avec la même formule. Ils avaient peu de suggestions à émettre pour l'améliorer. (Récit du cercle de lecture)

Cependant, l'analyse thématique révèle que leur implication s'est faite surtout en marge du projet : vérification de la fiche de rôle, partage de la lecture, questionnement au sujet de la compréhension de la lecture. De plus, cette implication s'avère davantage maternelle. Ce sont les mères qui ont rempli le questionnaire sur les habitudes de lecture au début de l'étude, qui ont assumé le suivi entre le cercle de lecture et la maison, et qui se sont portées volontaires pour l'entrevue finale et ce, même si les deux parents étaient formellement invités. Nous n'avons aucune donnée concernant la participation des pères sauf le commentaire suivant de l'entraîneur :

J'aurais voulu embarquer les pères beaucoup plus. J'aurais dû faire une rencontre avec les parents puis dire aux pères « réveillez-vous! ». Puis, ça fait que j'ai trouvé qu'en manquant cette étape-là, c'est les mères qui sont restées poignées (sic) au projet et les pères n'ont pas embarqué [...] Si je me demande, ce projet-là a-t-il fonctionné à 100%. Non, ça été à 99% et le 1%, c'est celui-là que moi je travaillerais dessus. (Entrevue finale avec l'entraîneur)

Compte tenu de l'importance de l'attitude parentale face à la lecture sur la perception de la valeur de l'activité et sur la perception de compétence à lire de son enfant (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006), il aurait été intéressant d'impliquer les parents de plus près dans le projet. De plus, vu la rareté de modèles masculins de lecteurs et l'impact négatif que ce fait occasionne sur la perception de la valeur de la lecture aux yeux des garçons, il serait très pertinent de solliciter la participation des pères à un dispositif communautaire comme le cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey.

### **Mise en œuvre du projet de cercle de lecture**

Tel qu'expliqué dans le récit, la chercheuse a effectué plusieurs tâches pour faciliter la mise en œuvre du projet de cercle de lecture. Elle a examiné les divers modèles de cercle de lecture et élaboré les fiches de rôle. Elle a commandé les livres, modelé l'utilisation des fiches de rôle pour les parents, photocopié les fiches, acheté le matériel nécessaire, plastifié les signets, etc. L'ensemble de ces tâches a nécessité une somme de temps relativement considérable. Évidemment, la conception de matériel pédagogique et l'achat de matériel ne font pas partie du mandat d'un entraîneur sportif. Aussi, il est probable qu'un entraîneur, bénévole de surcroît, ne parvienne pas à accomplir ces tâches seul, tout comme il est possible qu'il ne possède pas l'expertise requise pour mener à bien certaines d'entre elles. La collaboration entre l'entraîneur et la chercheuse, tout autant que la répartition des tâches en fonction des expertises et possibilités de chacun s'avèrent donc des conditions importantes au succès d'une telle expérience.

Cependant, il appert que dans une optique d'impliquer davantage les parents dans le projet, la collaboration de ces derniers pourrait également être mise à profit à ce niveau.

### Conclusion

Réagissant aux préoccupations relatives à l'engagement des garçons francophones en milieu minoritaire envers la lecture, nous avons élaboré et mis à l'essai, en collaboration avec un entraîneur, un dispositif de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick. Notre étude, de type exploratoire, visait à décrire et comprendre l'expérience de lecteurs désengagés participant à un tel dispositif et à mettre en relief certains facteurs susceptibles d'influencer la motivation à s'engager et à persévérer dans une telle expérience. Il apparaît que l'expérience s'est avérée positive sur le plan du déroulement général et pour tous les participants, en particulier pour les lecteurs désengagés. D'abord, la motivation à lire commence souvent au contact de ceux qui en sont passionnés (Allington, 2002; Guthrie et Davis, 2003; Worthy, 2002). Aussi, l'entraîneur, en démontrant explicitement son engagement en lecture, a servi de modèle et a contribué à motiver les joueurs-lecteurs désengagés. De plus, une collection de livres appropriés constitue un élément incontournable à la promotion de la lecture (Allington, 2002; Daniels, 2005; Giasson, 2003; Worthy, 2002). Dans notre étude, la sélection de livres a clairement été identifiée comme une source de motivation. Il en est de même pour le plaisir ressenti lors des activités du cercle de lecture. Cet état affectif justifie, en partie, l'intérêt des joueurs-lecteurs désengagés pour le cercle de lecture au sein de leur équipe. La participation active aux discussions et la création d'une communauté de lecteurs constituent aussi des facteurs clés contribuant à la réussite du projet. L'implication des parents, bien qu'en marge du projet, en constitue un autre. Enfin, la collaboration entre l'entraîneur et la chercheuse et la répartition des tâches en fonction des expertises et possibilités de chacun ont contribué au bon déroulement du projet.

Au terme de cette étude, plusieurs questions relatives à la motivation en lecture des garçons sont soulevées. Quel est l'impact des modèles masculins de lecteurs issus de la communauté sur la perception de la valeur de la lecture chez les garçons? Est-ce qu'un dispositif communautaire comme celui du cercle de lecture dans une équipe de hockey peut améliorer les habitudes de lecture des garçons participants à long terme? Comment pourrait-on impliquer davantage les parents, en misant sur la participation des pères? De quelle manière les pères pourraient-ils être sensibilisés à l'importance de leur rôle et de l'impact qu'ils ont sur la motivation à lire de leur fils? De quelle manière des initiatives communautaires, en milieu minoritaire, peuvent-elles venir compléter l'œuvre de l'école en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture chez les garçons? Enfin, en ce qui concerne le dispositif de cercle de lecture dans une équipe de hockey, il serait pertinent de réaliser des recherches sur son impact non seulement sur la dynamique motivationnelle des participants, mais également sur le développement de leurs compétences en lecture.

### Références

- Abraham, C. (2010). How boys are falling behind girls. *The Globe and Mail*.  
<<http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/>> (15 octobre).
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning : The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.



- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, (2), 98-114.
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376.
- Booth, H. et Sanford, K. (2003). *Even Hockey Players Read : Literacy and Learning*. Markham : Pembroke Publisher.
- Boudreau, A. et Perrot, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne. <[http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_6.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html)>
- Coghlan, V. et Thériault, J. Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants; Patrimoine Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2008). PPCE-13 2007 : *Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*. Ottawa : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2010). À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Ottawa : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Cormier, M. (2011). La pédagogie en milieu francophone minoritaire. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 287-306). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Dallaire, C. et Roma J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*. (p. 30-46). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Farris, J. P., Werderich, D. E., Nelson, P. A. et Fuhler, C. J. (2009). Male Call : Fifth-Grade Boys' Reading Preferences. *The Reading Teacher*, 63(3), 180-188.
- Gambell, T. et Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689-719.
- Gambrell, L. B. (1996). *Creating classroom cultures that foster reading motivation*. *Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gérin-Lajoie, D. (1998). École et renouveau francophone en milieu minoritaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1 et 2), 337-350.
- Gervais, L.-M. (2011). Décrochage scolaire - la réussite des garçons passerait d'abord par le français, dit la CSN. *Le Devoir*, C11(146), A-5 (25 août).
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J.-Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités ; Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Guthrie, J. T. et Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 59-85.
- 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. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Katz, H. et Sokal, L. (2003). Masculine literacy : One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24, 4-8.
- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Statistique Canada.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et prospectives* (p.135-156). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation.

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2011). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. Nouvelles perspectives canadiennes*. Ottawa : Patrimoine Canada; Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Lemery, J.-G. (2007). *La lecture et les garçons*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants, *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), 440-460.
- Ménard, S. (2011). Interdit aux filles! *Le journal de Montréal*.  
<<http://lejournaldemontreal.canoe.ca/actualites/education/archives/2011/04/20110421-051804.html>> (21 avril).
- Miles, B. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand-Colin.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London : Sage Publications.
- Postic, M. et De Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Smith, W. M. et Wilhelm, D. J. (2002). *Reading don't fix no chevys, Literacy in the lives of Young men*. Portsmouth : Heinemann.
- Sokal, L. (2002). On cherche de l'aide : les garçons et la lecture. *Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Interaction*, 15(4), 13-14.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Strommen, L. et Mates, B. (2004). Learning to love reading : Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-199.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Test de rendement pour francophones (2004). Toronto : Harcourt Assessment; The Psychological Corporation.
- Van Der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture des élèves du secondaire. Rapport de recherche remis au FCAR. Québec : Gouvernement du Québec.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton : Ste-Lucie Press.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.) *Handbook of child development* (Vol. 3, 6<sup>e</sup> éd.) (p. 933-1002). New York : Wiley.
- Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A. et Wentzel, K.R. (2007). Introduction to motivation at school : interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *Reading Teacher*, 55(6), 568-569.
- Zambo, D. et Brozo, W. G. (2008). *Bright Beginnings for boys. Engaging Young Boys in Active Literacy*. Newark : International Reading Association.

**Annexe 1 : Grille d'observation du cercle de lecture**

Nom :	Nom :	Nom :
<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Lecture faite</li> <li>★ Fiche complétée</li> <li>★ Écoute</li> <li>★ Joue son rôle</li> <li>★ Pose des questions</li> <li>★ Donne son opinion</li> <li>★ Exprime ses impressions</li> <li>★ Fait des liens</li> </ul> Persévérance : _____	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Lecture faite</li> <li>★ Fiche complétée</li> <li>★ Écoute</li> <li>★ Joue son rôle</li> <li>★ Pose des questions</li> <li>★ Donne son opinion</li> <li>★ Exprime ses impressions</li> <li>★ Fait des liens</li> </ul> Persévérance : _____	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Lecture faite</li> <li>★ Fiche complétée</li> <li>★ Écoute</li> <li>★ Joue son rôle</li> <li>★ Pose des questions</li> <li>★ Donne son opinion</li> <li>★ Exprime ses impressions</li> <li>★ Fait des liens</li> </ul> Persévérance : _____
Évitement :	Évitement :	Évitement :
Stress :	Stress :	Stress :
<b>Observations libres</b>		