

**Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au  
Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs**  
**Reading circles with New Brunswick hockey teams: the  
experience of the players**  
**Los círculos de lectura entre los equipos de hockey en  
Nuevo-Brunswick: la experiencia de los jugadores**

Manon Jolicoeur and Marianne Cormier

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littérature, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043532ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043532ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jolicoeur, M. & Cormier, M. (2017). Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs. *Éducation et francophonie*, 45(2), 132–150. <https://doi.org/10.7202/1043532ar>

Article abstract

This study seeks to understand the experience of 9- and 10-year-old French boys through a reading circle project with three New Brunswick hockey teams. It highlights elements that motivate participants to engage in this community initiative: interest in the proposed books, the role of parents, the influence of the coach, discussions, peer pressure, desire improve their academic performance as well as general interest in reading. The results obtained from observations, occasional informal interviews, semi-structured interviews and a logbook suggest that this plan can be a very interesting way to overcome disengagement with reading and the resulting problems.

# Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick: l'expérience des joueurs

**Manon JOLICOEUR**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Marianne CORMIER**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

## RÉSUMÉ

Cette étude cherche à comprendre l'expérience de garçons francophones de 9 et 10 ans à travers un projet de cercles de lecture au sein de trois équipes de hockey du Nouveau-Brunswick. Elle met en lumière des éléments qui motivent les participants à s'engager dans cette initiative communautaire : l'intérêt pour les livres proposés, le rôle des parents, l'ascendant de l'entraîneur, les discussions, la pression des pairs, le désir d'améliorer leurs résultats scolaires ainsi que l'intérêt pour la lecture en général. Les résultats obtenus à l'aide d'observations, d'entretiens informels ponctuels, d'entretiens semi-dirigés et d'un journal de bord mènent à penser que ce dispositif peut constituer un moyen très intéressant de remédier au désengagement en lecture ainsi qu'aux difficultés qui en découlent.

## ABSTRACT

### **Reading circles with New Brunswick hockey teams: the experience of the players**

Manon JOLICOEUR, University of Montreal, Quebec, Canada

Marianne CORMIER, University of Moncton, New Brunswick, Canada

This study seeks to understand the experience of 9- and 10-year-old French boys through a reading circle project with three New Brunswick hockey teams. It highlights elements that motivate participants to engage in this community initiative: interest in the proposed books, the role of parents, the influence of the coach, discussions, peer pressure, desire improve their academic performance as well as general interest in reading. The results obtained from observations, occasional informal interviews, semi-structured interviews and a logbook suggest that this plan can be a very interesting way to overcome disengagement with reading and the resulting problems.

## RESUMEN

### **Los círculos de lectura entre los equipos de hockey en Nuevo-Brunswick: la experiencia de los jugadores**

Manon JOLICOEUR, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Marianne CORMIER, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este estudio trata de comprender la experiencia de los jóvenes francófonos de 9 y 10 años gracias a un proyecto de círculos de lectura en el seno de tres equipos de hockey de Nuevo-Brunswick. Pone de manifiesto los elementos que motivan a los participantes a implicarse en esta iniciativa comunitaria: el interés por los libros propuestos, el rol de los padres, la influencia del entrenador, las discusiones, la presión de los pares, el deseo de mejorar sus resultados escolares así como el interés por la lectura en general. Los resultados obtenidos a través de observaciones, entrevistas informales puntuales, entrevistas semi-dirigidas y un diario de campo, nos hacen pensar que este dispositivo puede constituir un medio bastante interesante para hacer frente al abandono de la lectura así como a las dificultades que esto provoca.

## PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage de la lecture chez les garçons est source de préoccupation au Canada, particulièrement en milieu minoritaire francophone. Les évaluations à grande échelle montrent, année après année, un écart important entre les garçons et les filles en lecture en faveur de ces dernières (Brochu, Deussing, Houme et Chuy, 2013; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011). Par ailleurs, les élèves qui fréquentent un système scolaire de langue anglaise réussissent mieux que ceux du système francophone (Brochu *et al.*, 2013). Ainsi, les garçons francophones du Nouveau-Brunswick apparaissent particulièrement susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture.

Au Nouveau-Brunswick, où les francophones ne représentent que le tiers de la population (Statistique Canada, 2017), un projet communautaire innovateur a été mis sur pied en écho aux difficultés vécues par les garçons en lecture. Campé dans un environnement masculin, loin du cadre scolaire, ce projet consistait en des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey.

Ce projet de cercles de lecture a été mis en œuvre au sein de trois équipes de hockey de garçon de 9 et 10 ans, en collaboration avec les entraîneurs. Les joueurs-lecteurs devaient lire des romans portant sur le hockey choisis à partir d'une sélection qui leur était proposée. Chaque semaine, ils se regroupaient en équipes de trois ou quatre pour discuter de leur lecture. La rencontre se déroulait dans le vestiaire de l'aréna et était supervisée par les entraîneurs.

## CADRE THÉORIQUE

Selon l'OCDE (2002), l'engagement en lecture est une variable explicative des résultats en lecture d'une plus grande importance que la situation socioéconomique. Par ailleurs, lorsque les filles et les garçons ont le même niveau d'engagement en lecture, leurs compétences en lectures sont comparables (Chuy et Nitulescu, 2013; Topping, Samuels et Paul, 2008). La motivation est à l'origine du processus d'engagement (Viau, 2009).

La motivation est ce qui pousse un individu à s'engager, à interagir et à persévérer en vue d'atteindre un but, même en cas de difficultés (Viau, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006). Beaucoup d'études qui se penchent sur la motivation à lire s'appuient sur des modèles théoriques sociocognitifs ou interactionnistes qui tentent à décrire les forces internes et externes qui produisent le comportement. Parmi ces modèles, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), qui propose une conception de la motivation avec un regard particulier sur la dynamique entre l'individu et le contexte social, semble bien s'appliquer à notre étude.

Selon la théorie de l'autodétermination, il existe différentes formes de motivation différenciées par leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire à quel point une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et sans influences extérieures (Deci et Ryan, 2000). La motivation s'inscrit ainsi sur un continuum (voir la figure 1). À une extrémité, on trouve une *motivation intrinsèque* et à l'autre une absence de motivation, l'*amotivation*.

Figure 1. **Continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 2002)**

Autodéterminée		Motivation extrinsèque				Non autodéterminée
Type de motivation	Motivation intrinsèque					Amotivation
Type de régulation	Intrinsèque	Intégrée	Identifiée	Introjectée	Externe	Aucune
Locus de causalité perçu	Interne	Interne	Plutôt interne	Plutôt externe	Externe	Impersonnel
Processus de régulation	Intérêt, plaisir	Congruence, conscience, reconnaissance, satisfaction	Importance personnelle, conscience de la valeur	Contrôle, égo, punitions et récompenses internes	Obéissance, punitions, récompenses externes	Non intentionnel, aucune valeur attribuée, faible perception de compétence, faible perception de contrôlabilité

Lorsque la motivation puise sa source au sein même des désirs, des buts et des aspirations de la personne (et n'est pas imposée), on la qualifie d'*intrinsèque* (Deci et Ryan, 2000). C'est le cas de l'individu qui lit pour le plaisir, pour apprendre ou pour s'émouvoir.

Au centre du continuum, on trouve la *motivation extrinsèque*, qui comprend quatre types de régulation : *intégrée*, *identifiée*, *introjectée* et *externe*. La régulation constitue le processus associé à la source ou au contrôle de la motivation. Ces différents types de régulation correspondent à différents niveaux d'intériorisation de la source de motivation chez les personnes (de l'émergence de l'autodétermination à sa réalisation).

La motivation extrinsèque est *intégrée* lorsque les motifs sont intimement liés aux valeurs et aux croyances de la personne. Ce style de régulation ressemble beaucoup à la régulation intrinsèque, si ce n'est que l'individu accomplit la tâche pour combler un besoin et non pas pour le pur plaisir de l'exécuter. La satisfaction personnelle peut être associée à cette forme de motivation.

La motivation extrinsèque par régulation *identifiée* opère lorsque la personne peut associer ses comportements à des buts personnels. Par exemple, l'élève pourrait s'efforcer de lire parce qu'il considère que la lecture contribue à améliorer sa réussite scolaire.

La motivation extrinsèque est *introjectée* lorsque le comportement est surtout influencé par des pressions sociales extérieures que la personne a intériorisées. La régulation introjectée est souvent associée à des sentiments d'obligation ou même de culpabilité.

Enfin, la *régulation externe* constitue la forme la moins autodéterminée des types de motivation extrinsèque. De tels comportements sont généralement manifestés pour satisfaire à une demande externe ou dans le but de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Par exemple, les élèves qui lisent pour ne pas être punis (Fenouillet, Marro, Meerschman et Roussel, 2009) s'inscrivent dans le cadre d'une régulation externe.

L'*amotivation* désigne l'absence d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de liens entre ses actions et les résultats obtenus (Vallerand et Thill, 1992).

Plusieurs suggestions sont avancées afin de nourrir la motivation en lecture, particulièrement chez les garçons: le plaisir (Chuy et Nitulescu, 2013), l'offre de lectures authentiques, contextualisées et variées (Smith et Wilhelme, 2002), l'extension et l'intériorisation du goût de lire (Guthrie et Davis, 2003), la possibilité de faire des choix (Gambrell, 1996), le soutien à l'autonomie (Giasson, 2011), la présence de modèles de lecteurs engagés (Worthy, 2002), la création d'une communauté de lecteurs (Guthrie et Wigfield, 2000) en plus du cercle de lecture (Daniel, 2005; Harvey et Daniels, 2015).

Dans un cercle de lecture, les apprenants, en petits groupes hétérogènes, discutent de leur lecture réalisée individuellement. Ils peuvent, notamment, faire partager leur appréciation du livre, clarifier des concepts, faire des prédictions et réagir au texte. Le cercle de lecture doit clairement être compris comme un moment, un lieu et un moyen où l'on apprend ensemble à comprendre le sens d'un texte. Il s'agit d'un dispositif qui n'est pas exclusif au contexte de l'école (Daniel, 2005; Harvey et Daniels, 2015).

Les cercles de lecture ont été étudiés à plusieurs reprises et dans de nombreux contextes (Blum, Lipsett et Yocom, 2002; Brown, 2002; Brozo, 2010; Daniels, 2002; Hébert, 2009; Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). L'ensemble des recherches recensées démontre clairement les effets bénéfiques du cercle de lecture.

Les élèves peuvent apprendre de leurs pairs: non seulement par les idées qui sont échangées, mais aussi par les stratégies de lecture. Le cercle de lecture aide aussi les

élèves en difficulté à se voir comme des lecteurs autonomes (Hébert, 2009). Ce dispositif contribue à améliorer la perception de compétence en lecture des participants et favorise la motivation intrinsèque des lecteurs en difficulté (Blum *et al.*, 2002). Il favorise l'autodétermination chez les garçons en misant sur les intérêts des lecteurs et sur le plaisir de lire (Brozo, 2010). Dans le cadre de cette pratique, les garçons adoptent des attitudes plus positives et améliorent leurs habitudes de lecture (Lévesque *et al.*, 2007). Enfin, en participant au cercle de lecture, les élèves en difficulté améliorent de manière significative leurs compétences en compréhension de l'écrit (Brown, 2002; Daniel, 2002).

### **Position du problème et question de recherche**

Nous désirions produire une compréhension descriptive du vécu des participants, des garçons de 9 et 10 ans néo-brunswickois francophones, à travers un projet de cercles de lecture au sein d'équipes de hockey en répondant à la question suivante: Comment les joueurs-lecteurs participant à un cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey ont-ils vécu leur expérience?

### **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette étude se situe dans le paradigme qualitatif. Nous avons opté pour une démarche réflexive et holistique (Savoie-Zajc, 2004) en plus d'employer des modes de collecte de données qui tiennent compte de la dynamique interactive des participants, de la chercheuse principale et du contexte dans lequel s'inscrit le projet de cercle de lecture. Ce choix méthodologique permet d'étudier le projet qui nous intéresse dans toute sa complexité culturelle, contextuelle et temporelle.

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

### **Contexte de l'étude**

L'étude a été menée auprès de trois équipes de hockey amateur. Elle s'est déroulée dans une région du Nouveau-Brunswick où les francophones sont linguistiquement minoritaires, mais où leur concentration est relativement grande. En raison de ce contexte, la région subit des pressions assimilatrices liées à la force de la majorité anglophone néo-brunswickoise et canadienne, à la proximité des États-Unis ainsi qu'à l'hégémonie de la langue anglaise.

## Participants

Les participants à l'étude étaient les joueurs-lecteurs qui prenaient part au projet de cercle de lecture dans leur équipe. La participation au cercle de lecture était indissociable de la participation à l'équipe de hockey, alors que la participation à l'étude était volontaire. En d'autres mots, les joueurs qui refusaient de participer à l'étude faisaient tout de même partie du cercle de lecture de leur équipe de hockey. Notons que le taux de participation à l'étude s'élève à 97,8 %.

Un total de 46 garçons, âgés de 9 et 10 ans (= 9,61 ans), ont pris part à l'étude. Tous comprenaient et parlaient le français. Pour 32 participants (69,6 %), le français était la langue maternelle, alors que pour huit d'entre eux (17,4 %) c'était plutôt l'anglais. Pour six des sujets (13 %), le français et l'anglais ont été appris en même temps. Tous étaient scolarisés en français : quarante-trois fréquentaient une école de langue française (n = 43) et trois suivaient un programme d'immersion française dans une école de langue anglaise (n = 3).

## Déroulement du cercle de lecture

La période de décembre 2012 à avril 2013 a été consacrée à la mise en œuvre et à l'expérimentation du cercle de lecture dans les équipes de hockey ainsi qu'à la collecte de données. Les joueurs avaient à lire, individuellement, un ouvrage de leur choix tiré d'une sélection de romans jeunesse ayant pour thème central le hockey. Par la suite, ils en discutaient hebdomadairement dans le vestiaire de l'aréna, en sous-groupes de quatre ou cinq coéquipiers ayant lu le même livre, et était supervisés par leur entraîneur qui agissait à titre de facilitateur. Les joueurs-lecteurs avaient à leur disposition des fiches qui leur permettaient à la fois de garder des traces de leurs lectures et d'appuyer leurs propos. Le plaisir de lire constituait le but ultime poursuivi par ce dispositif de cercle de lecture.

## Outils de collecte de données

Afin d'obtenir une compréhension descriptive de l'expérience des joueurs-lecteurs relative à leur participation au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe, nous avons eu recours à divers outils : observations, entretien informel ponctuel, entretien individuel semi-dirigé et journal de bord de la chercheuse.

## Observation

Tout au long de la durée du projet, nous avons effectué, au sein de chaque équipe, une ou deux séances mensuelles d'observation non participante (Savoie-Zajc, 2004)



des périodes de discussion, pour un total de dix séances d'observation de 30 minutes. Nous cherchions ainsi à documenter l'expérience.

### **Entretien informel ponctuel**

Au hasard de nos visites dans les arénas, nous avons mené des entretiens informels ponctuels (Chenitz, 1986). Concrètement, il s'agissait d'échanges spontanés entre la chercheuse et les joueurs-lecteurs, leurs parents et les entraîneurs afin de recueillir leurs impressions à chaud sur le projet. Nous souhaitions ainsi créer un lien de confiance avec les joueurs-lecteurs afin de leur permettre de s'habituer à nous parler. Ces échanges nous ont également fourni plusieurs points d'ancrage pour comprendre le vécu des participants à travers cette expérience.

### **Entretien individuel semi-dirigé**

Au terme du projet de cercle de lecture, nous avons conduit des entretiens individuels semi-dirigés (Romelaer, 2005) avec 24 joueurs-lecteurs au sujet de leur expérience. Les entretiens duraient environ 15 minutes et ils étaient enregistrés. L'entretien visait à comprendre l'expérience vécue par les participants à travers le projet de cercle de lecture et comprenait des questions ouvertes comme *Parle-moi du projet de cercle de lecture dans ton équipe de hockey* et *Parle-moi de ce que ça t'a apporté de faire le cercle de lecture dans ton équipe*.

### **Journal de bord**

Tout au long du projet, nous avons colligé dans notre journal de bord les notes d'observation, les comptes rendus des entretiens informels ainsi que nos impressions et nos commentaires quant aux différents aspects du déroulement du projet de cercle de lecture et de la recherche. Le journal de bord a également constitué pour nous un espace réflexif (Baribeau, 2005).

### **Analyse des données**

Nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) des données provenant des différentes sources. Nous avons adopté une démarche de thématisation continue tout au long de la collecte de données par le biais d'un procédé itératif où les données recueillies informaient les opérations de collecte de données ultérieures (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons calqué notre démarche sur celle de Paillé et Mucchielli (2012), à savoir: une phase de transcription-traduction des

notes et du verbatim, une phase de transposition-réarrangement et une phase de reconstitution-narration.

Également, l'ensemble des outils nous a servi à recueillir des données nous permettant de distinguer trois profils de lecteurs : *désengagés*, *modérés* et *engagés*. L'expérience sera analysée selon ces trois dynamiques motivationnelles.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

De l'analyse qualitative émergent huit grandes catégories thématiques : réception du projet, appréciation générale, participation, motivations, critiques, bénéfiques, prospective et appréciation de l'entraîneur. La figure 2 vient illustrer l'expérience vécue par les participants. Les flèches indiquent les trajectoires poursuivies par les joueurs-lecteurs selon leur dynamique motivationnelle. Il est à noter que certains joueurs-lecteurs qui se présentaient comme des lecteurs désengagés au début de l'expérience ont participé au cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey de manière active. Ces joueurs ont vécu une expérience comparable aux lecteurs qui étaient modérés et engagés au début de la saison. Les autres lecteurs désengagés ont poursuivi une trajectoire de désengagement envers la lecture.

Figure 2. **Vécu des participants au cercle de lecture dans leur équipe de hockey**

Lecteurs désengagés		Lecteurs désengagés, lecteurs modérés et engagés
Contrariété Indifférence	Réaction au projet	Consentement Appréhension Étonnement
Évitement	Participation	Participation active
Négative Sentiment mitigé	Appréciation générale du CDL	Positive Sentiment mitigé
Lecture Fiches de rôle	Critiques	Taille des sous-groupes Annulation des rencontres Horaire Indiscipline
	Motivations	Intérêt pour les livres Rôle des parents Ascendant de l'entraîneur Discussion Désir d'améliorer les résultats scolaires Pression des pairs Intérêt pour la lecture en général
	Bénéfices	Affectifs Cognitifs Motivationnels
Désengagement	Prospective	Engagement

## Réception, appréciation et participation

Nos données portent à croire que l'expérience de cercle de lecture a été positive pour les joueurs-lecteurs qui ont fait preuve d'une participation minimale, c'est-à-dire qui ont effectué la lecture et qui ont participé aux discussions à plus d'une reprise. Toutefois, deux participants, lecteurs désengagés au départ, n'ont pas trouvé dans le projet les sources de motivation qui leur auraient permis de s'engager et de participer, si bien que ces joueurs-lecteurs ont opté pour des stratégies d'évitement tout au long de la durée du cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. L'un affirme avoir perdu son livre dès le début de la tenue du projet et n'en a pas informé son entraîneur, tandis que l'autre refusait de lire et ne se présentait pas aux rencontres. Sachant qu'une faible perception de compétence oriente les actions des acteurs vers l'engagement ou le désengagement et nuance l'intensité des actions adoptées (Bandura, 2007; Wigfield *et al.*, 2006), le peu d'engagement de ces deux participants n'est pas étonnant. Ils avaient en effet manifesté des signes de résistance dès le démarrage du projet et s'étaient révélés peu engagés en lecture dès le début de l'étude. Cependant, les autres participants identifiés comme lecteurs désengagés et ayant une faible perception de compétence ont participé de manière active et positive, tout comme les lecteurs modérés et les lecteurs engagés.

Les joueurs-lecteurs A de l'équipe 1 et D de l'équipe 2 n'ayant pas participé activement au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey, le reste de leur expérience se distingue de celle de leurs coéquipiers.

*J'aimais pas ça. À cause j'aime pas vraiment lire* (joueur-lecteur A de l'équipe 1).

Le joueur-lecteur D de l'équipe 2 a refusé d'effectuer les lectures demandées et ne participait pas aux rencontres de discussion qui se déroulaient après les pratiques pour son équipe. «*Non, je l'faisais pas. [...] Ben, je restais jamais. Après, les pratiques je prends mon stuff, pis je m'en va. [Silence] Mon père m'attend*»(joueur-lecteur D, équipe 2). Interrogé sur la réaction de son entraîneur relative à son refus d'effectuer une activité de l'équipe, il répond abruptement : «*Ben, je suis là pour m'amuser, pour jouer au hockey... pas pour lire!* [Regarde la chercheuse dans les yeux.] Y [l'entraîneur] *disait rien parce que, si m'avait dit quelque chose, mon père y aurait dit!* [ton très affirmatif] » (joueur-lecteur D, équipe 2).

Aussi l'appréciation générale du cercle de lecture par les joueurs-lecteurs A et D est-elle négative : ils critiquent le fait de devoir lire et garder des traces des lectures. De plus, ils n'arrivent pas à trouver une seule motivation ni un seul bénéfice à ce dispositif. À propos de l'avenir, ils s'imaginent toujours comme des lecteurs désengagés. Nous croyons qu'avec un minimum de participation l'ensemble de l'expérience de ces deux joueurs-lecteurs aurait pu être fort différent et aurait pu engendrer des retombées positives pour eux. Prendre connaissance que les lectures correspondent

à leurs intérêts (Moss et Young, 2010), être en présence de modèles de lecteurs inspirants (Lévesque *et al.*, 2007) et collaborer avec leurs pairs autour de la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000) étaient susceptible d'influencer positivement leur dynamique motivationnelle.

Pour les 44 autres joueurs, l'expérience générale est jugée positive même si quelques critiques sont émises à l'égard du projet. L'horaire des discussions et l'indiscipline des coéquipiers sont deux aspects critiqués pour lesquels il serait possible d'apporter des améliorations. Les deux autres critiques formulées (la taille des sous-groupes, qui peut limiter la prise de parole, ainsi que l'annulation des rencontres en l'absence de l'entraîneur) sont des éléments qui témoignent de l'appréciation du projet par les jeunes. Parmi les joueurs-lecteurs qui ont participé activement au projet, sept facteurs de motivation ont été relevés: l'intérêt pour les livres proposés, le rôle des parents, l'ascendant de l'entraîneur, la discussion, le désir d'améliorer les résultats scolaires, la pression des pairs et l'intérêt pour la lecture en général.

### Intérêt pour les livres proposés

Les joueurs-lecteurs ont été très loquaces au sujet de leur appréciation des œuvres lues. Voici des commentaires :

*... c'est que j'aimais beaucoup les livres, pis je pouvais pas m'arrêter de lire. J'avais vraiment de la misère* (joueur-lecteur S, équipe 1).

C'est d'abord les références à leur sport de prédilection qui ont semblé leur avoir plu.

*J'ai commencé à lire quelques phrases du Match des étoiles, j'ai trouvé ça si bon que je l'ai lu en une soirée!* (joueur-lecteur X, équipe 3).

*À cause que ça parlait de quoi que j'aime beaucoup, pis que je connais* (joueur-lecteur Q, équipe 3).

Comme précisé par Giasson (2011), les livres proposés revêtent une grande importance dans le développement et le maintien de la motivation à lire. Ils peuvent être à l'origine du succès, mais également de l'échec d'un projet de cercle de lecture. Aussi, il appert que l'expérience aurait pu être fort différente si nous avions utilisé une tout autre sélection de livres. Dans le même ordre d'idées, Gambrell (2009) nous rappelle qu'il est primordial de bien connaître les centres d'intérêt des jeunes avec lesquels on intervient afin de les mettre en contact avec des livres qui correspondent à cet intérêt.

Pour certains participants, éprouver de l'intérêt pour un livre était une expérience nouvelle. Sachant qu'être mis en contact avec un livre qui le séduit peut transformer un lecteur modéré en un lecteur engagé (Moss et Young, 2010), cela nous semble de

bon augure. D'autant plus que Guthrie et Davis (2003) avancent qu'en liant les intérêts et la lecture, la motivation intrinsèque ressentie offre le potentiel de se reporter par la suite sur d'autres textes, d'autres sujets.

### **Rôle des parents**

Nos données révèlent que les enfants soutenus par leurs parents dans cette expérience ont vécu celle-ci positivement. Les joueurs-lecteurs D et F, qui ne recevaient aucun soutien de leurs parents (encouragements, aide, incitations, etc.) dans le cadre de ce projet, ne s'investissaient simplement pas. Étant donné l'importance de l'attitude parentale face à la lecture, quant à la perception de la valeur de l'activité et à la perception de compétence à lire de son enfant (Wigfield *et al.*, 2006), il aurait été intéressant d'impliquer davantage les parents. De plus, vu la rareté de modèles masculins de lecteurs et l'impact négatif que cette rareté occasionne sur la perception de la valeur de la lecture aux yeux des garçons (Gaudet, 1994; Lévesque *et al.*, 2007; MEQ, 2004), 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.

### **Ascendant de l'entraîneur**

Nos observations nous permettent de croire que l'ascendant exercé par l'entraîneur de chacune des équipes sur les jeunes en lien avec le hockey s'est reporté, du moins en partie, sur les activités de lecture.

L'entraîneur dit ainsi au sujet des livres :

*Ce sont de bons petits livres. Pas trop longs. Les histoires de hockey sont bonnes. Des fois, je prends des exemples des livres puis on en parle dans la chambre. On fait des liens avec ce qu'on vit sur la glace* (journal de bord).

Des participants évoquent l'importance de l'entraîneur comme modèle puis comme source de motivation :

*C'est lui qui nous a donné le goût. C'est lui qui m'a donné le goût de lire. Quand c'était mon tour, y m'encourageait beaucoup. Oui, pis aussi quand je faisais mes dessins [pour la fiche de rôle de l'illustrateur]. Y trouvait ça beau* (joueur-lecteur V, équipe 2).

*L'entraîneur, il nous disait: «N'oubliez pas de lire!»* (joueur-lecteur U, équipe 2).

L'importance de modèles masculins positifs rompant avec les stéréotypes masculins négatifs à propos de l'école et du succès scolaire est souvent soulignée (Brozo, 2010; Lévesque *et al.*, 2007). La présence de l'entraîneur de hockey, modèle puissant pour les jeunes joueurs associé à la promotion de la lecture, suivait cette recommandation et semble avoir eu un effet positif sur les participants et leur motivation à lire. Les propos des parents recueillis de manière informelle ont corroboré cette impression. En résumé, les parents indiquaient que leur enfant ne lisait pas nécessairement de lui-même, mais, comme c'était demandé par l'entraîneur, il consentait à le faire. Il s'agissait là d'une expression de motivation extrinsèque par régulation externe (Deci et Ryan, 2002).

## DISCUSSION

La discussion a été reconnue comme une motivation commune à tous les types de joueurs-lecteurs. Le plaisir de se retrouver et de discuter des lectures semble avoir été ressenti par plus d'un :

*Moi, j'aimais parler de ce qui est arrivé, puis de ce que c'était, puis de ce qui se passait, puis qu'est-ce qu'il faisait. C'est ça que j'aimais faire. J'aimais qu'on me raconte les affaires, comment j'avais compris (joueur-lecteur B, équipe 1).*

*Parce qu'on pouvait partager au sujet de nos livres puis des livres des autres. Disons si on a fait le prochain livre et que c'est le même, on sait déjà des choses puis on peut savoir la fin et en parler (joueur-lecteur V, équipe 2).*

Lorsqu'ils ont la possibilité d'interagir avec leurs pairs, les élèves sont plus motivés (Guthrie et Wigfield, 2000; Hébert, 2009). Par ailleurs, le fait d'appartenir à une communauté de lecteurs aide à devenir un lecteur engagé. Il s'agit ici de combler le besoin d'appartenance (Deci et Ryan, 2002). Il nous est permis de croire que les discussions vécues au sein du cercle de lecture dans le cadre de cette expérience ont contribué à créer une communauté de lecteurs et, par ricochet, à motiver à lire certains lecteurs. Ce type de structure est fort nécessaire, particulièrement pour les garçons (Brozo, 2010). L'appartenance à l'équipe nous est apparue de manière saillante.

### Pression des pairs

Il a été mentionné lors des entretiens semi-dirigés avec les joueurs et des entretiens informels avec les entraîneurs que les réactions possibles des coéquipiers ont incité plus d'un joueur-lecteur à participer au cercle de lecture. La possibilité de désapprobation de la part des pairs agissait comme une pression qui poussait les joueurs-lecteurs à effectuer ce qui était demandé. Voici un autre extrait de l'entretien :

*Je n'avais pas envie de me faire chialer. Je sais pas... Je me serais pas senti bien, à cause que là j'aurais eu un petit peu honte. J'aurais eu honte ben, ben... à cause de toute l'équipe (joueur-lecteur A, équipe 1).*

Ainsi, par régulation externe d'une motivation extrinsèque, des lecteurs auraient choisi de lire pour s'éviter des conséquences désagréables (Deci et Ryan, 2002).

### **Désir d'améliorer les résultats scolaires**

Un des lecteurs désengagés affirme s'investir dans ce projet et plus largement en lecture, son désir étant d'améliorer ses résultats scolaires. Bien qu'il n'aime pas lire parce qu'il trouve ça ennuyant, il lisait tout de même dans le cadre du cercle de lecture. « *Je veux m'améliorer à l'école. C'est ça ma seule raison. Quand y a pas d'école, je lis pas* » (joueur-lecteur A, équipe 1). Il s'agit ici de lire pour des raisons identifiées selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002).

### **Intérêt pour la lecture en général**

Les lecteurs engagés qui lisaient déjà pour des raisons autodéterminées avant le début du projet de cercle de lecture semblent avoir lu simplement parce que l'intérêt et le plaisir qu'ils ressentent à l'égard de la lecture sont d'excellentes sources de motivation. Aussi, pour eux, le cercle de lecture semble n'avoir été qu'une occasion de plus d'exercer une activité qui leur plaisait déjà. En lisant pour des raisons personnelles, ces participants ont manifesté une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002).

Portés par les motivations indiquées plus haut, les joueurs-lecteurs qui ont participé activement au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey ont pu en tirer des bénéfices affectifs, cognitifs et motivationnels. Le plaisir a été ressenti autant par des joueurs désengagés, des joueurs modérés que des joueurs engagés. Les discussions autour de la lecture et le fait de passer du temps avec les coéquipiers étaient aussi une source de plaisir pour nombre d'entre eux.

*C'était fun. On a eu du plaisir dans l'équipe. On a tous eu du plaisir à faire ça (joueur-lecteur B, équipe 1).*

*C'était l'fun de partager. Quand on faisait les dessins, des fois, c'était comme drôle. Pis, on riait ensemble (joueur-lecteur O, équipe 2).*

L'adoption de nouvelles habitudes de lecture constitue un bénéfice motivationnel qui semble n'avoir été mentionné que par des lecteurs qui, au départ, étaient désengagés. C'était le cas du joueur-lecteur B de l'équipe 1 : « *Je lis chaque jour, puis j'aime ça, lire.* »

D'un point de vue plus cognitif, des lecteurs modérés et des lecteurs engagés perçoivent une amélioration de leur compétence en lecture. C'est du moins leur propos :

*Ça a amélioré ma lecture beaucoup* (joueur-lecteur O, équipe 2).

*Ben, ça m'a comme aidé en lecture. Asteure, j'lis plus vite. [...] Asteure, j'lis plus des gros livres, pis j'trouve ça plus facile* (joueur-lecteur T, équipe 2).

À ce sujet, Guthrie (2008) rappelle que le lecteur, en s'entraînant à la lecture, améliore son utilisation des stratégies, son vocabulaire et sa fluidité. En augmentant ses compétences, souvent, le lecteur engagé accroît également sa motivation. Se crée ainsi une dynamique positive qui présente le potentiel de se répercuter sur les perceptions de l'individu, sur ses compétences et sur sa motivation (Viau, 2009). Sans égard aux motifs qui ont conduit à l'engagement des lecteurs dans le cadre de ce projet, les participants qui ont lu se sont retrouvés entraînés au cœur d'un cercle vertueux leur procurant quelques bienfaits temporaires sinon plus durables.

En prospective, ils se projettent comme des lecteurs engagés qui liront par plaisir et qui liront à leurs enfants.

*Je vais continuer à lire. Je vais continuer à lire tout le temps. Je ne vais pas arrêter... Je vais lire sur le hockey puis d'autres choses* (joueur-lecteur B, équipe 1).

*Hum [...] quand que je vais être un adulte, ben je vais dire à mes enfants de lire. Pis, je vais commencer pour eux autres les livres plus petits, pis là je vais les faire avancer des plus gros romans comme que mon père m'a fait faire* (joueur-lecteur N, équipe 2).

Lorsque l'on considère que les garçons ont du mal à percevoir la valeur de la lecture (Sokal et Katz, 2008; Wilhelm et Smith, 2009), ces dernières données nous apparaissent fort intéressantes quant au potentiel du projet de changer les perceptions relatives aux activités de lecture. Reste à savoir si cette façon autodéterminée de se projeter comme lecteur (Deci et Ryan, 2002) résistera à l'épreuve du temps.

## CONCLUSION

Les résultats portent à croire que les lecteurs engagés, les lecteurs modérés et des lecteurs désengagés ont participé de manière positive et active. Les jeunes qui ont lu et qui ont participé aux discussions dans le cadre du cercle de lecture ont vécu une expérience positive allant dans le sens de l'engagement en lecture. Ils en ont retiré des bénéfices affectifs, cognitifs et motivationnels.



À l'issue de cette étude, quelques pistes pour des recherches futures peuvent être formulées. Il serait éclairant d'expérimenter le dispositif du cercle de lecture sur une plus longue période ou durant plus d'une saison de hockey pour ensuite mesurer ses effets. Le cercle de lecture nous apparaît en outre comme une pratique à intégrer aux pratiques enseignantes, particulièrement dans un contexte inclusif et en milieu minoritaire. Enfin, il serait pertinent d'étudier l'impact de cette formule dans d'autres contextes communautaires.

Soulignons-en, tout de même, quelques limites. D'abord, les participants ont été informés en même temps du projet de lecture et de la recherche. Il n'est pas impossible que la conscience de faire partie d'une étude ait induit des comportements plus fortement autodéterminés chez les participants. Cette limite ne demeure qu'une hypothèse. Ensuite, cette étude ne mesure pas l'impact du dispositif de cercle de lecture sur le développement de compétences en lecture.

Par ailleurs, les conclusions de notre étude peuvent informer à la fois les milieux communautaires et scolaires sur la manière d'allier leurs forces afin de promouvoir la lecture et prévenir les difficultés d'apprentissage. Des éléments précis tirés du dispositif mis à l'essai dans notre étude peuvent être appliqués en contexte de classe pour améliorer les pratiques pédagogiques relatives à la littératie, notamment dans une perspective de prévention du désengagement.

En gardant en tête le contexte spécifique de la présente étude et les résultats, il importe de poursuivre les investigations qui vont dans le sens de développer le goût de lire et de parfaire les compétences en compréhension écrite, particulièrement pour les garçons. La lecture étant la pierre d'achoppement de nombreux élèves en difficulté scolaire, particulièrement des garçons francophones en milieu minoritaire, l'expérimentation et l'étude de pratiques innovantes en lecture sont d'une pertinence criante. Des déclarations comme celle du joueur-lecteur B de l'équipe 1 achèvent de nous en convaincre : « *Je n'aimais pas la lecture puis j'ai commencé à aimer ça. [...] Asteure, j'aime lire!* »

---

## Références bibliographiques

- 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.

- BLUM, H. T., LIPSETT, L. R. et YOCOM, D. J. (2002). Literature circles. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- BROCHU, P., DEUSSING, M.-A., HOUME, K. et CHUY, M. (2013). *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- BROWN, B. A. (2002). *Literature circle in action in the middle school classroom*. Milledgeville: Georgia College and State University.
- BROZO, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen in a active literacy* (2<sup>e</sup> éd.). Newark: International Reading Association.
- CHENITZ, W. C. (1986). The informal interview. Dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (p. 79-90). Menlo Park: Addison-Wesley.
- CHUY, M. et NITULESCU, R. (2013). *PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2011). *PPCE-13 2010 – Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en mathématiques, en sciences et en lecture*. Toronto: le Conseil.
- DANIELS, H. (2002). *But does it work? Recent research on literature circles*. Repéré à <http://www.literaturecircles.com/research>
- DANIELS, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- FENOUILLET, F., MARRO, C., MEERSCHMAN, G. et ROUSSEL, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 61(4), 397-422.
- GAMBRELL, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- GAMBRELL, L. B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. Dans E. H. Hiebert (dir.), *Reading more. Reading better* (p. 251-266). New York: Guilford Press.

- GIASSON, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Éducation.
- 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.
- HARVEY, S. et DANIELS, H. (2015). *Comprehension and collaboration. Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding*. Londres: Heinemann.
- HÉBERT, H. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8<sup>e</sup> année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117.
- HÉBERT, M. (2015). Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale: synthèse. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 4(1), 42-55.
- LÉVESQUE, J.-Y., LAVOIE, N. et CHÉNARD, M. (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Rimouski: Éditions Appropriation.
- MOSS, B. et YOUNG, T. A. (2010). *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2002). *La lecture, moteur de changement. Performance et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- ROMELAER P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines* (p. 101-137). Bruxelles: De Boeck.
- 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: CRP.
- SMITH, W. M. et WILHELM, D. J. (2002). *Reading don't fix no Chevys. Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- SOKAL, L. et KATZ, L. (2008). Effects of technology and male teachers on boys' reading. *The Australian Journal of Education*, 52(1), 80-93.
- STATISTIQUE CANADA. (2017). *Proportion de la population selon la langue maternelle déclarée, pour différentes régions au Canada. Recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/lang/index-fra.cfm>
- THÉORÊT, M. (2004). *Les habitudes de lecture des adolescents et adolescentes. Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire. Rapport final*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index>
- TOPPING, K. J., SAMUELS, J. et PAUL, T. (2008). Independent reading: The relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.
- VALLERAND, R. J. et THILL, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris: Vigot.
- VIAU, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Renouveau pédagogique.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., SCHIEFELE, U., ROESER, R. et DAVIS-KEAN, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. H. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III, Social, Emotional, and Personality Development* (6<sup>e</sup> éd., p. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- WORTHY, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *Reading Teacher*, 55(6), 568-569.