

# Comprendre l'expérience de lecteurs désengagés lors d'un projet de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de jeunes garçons au Canada

Manon Jolicoeur et Marianne Cormier

Université de Moncton, 18 avenue Antonine-Maillet, Moncton, N-B., E1A 3E9, Canada

**Résumé.** Cette recherche collaborative réunissant un entraîneur de hockey et une chercheuse vise à décrire 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 (Canada). L'étude se penche particulièrement sur le vécu de trois lecteurs désengagés participant au projet. L'analyse qualitative des données recueillies par entretiens, 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.

## Introduction

Cette recherche a eu lieu au Nouveau-Brunswick, seule province canadienne officiellement bilingue. La *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* stipule que l'anglais et le français sont les langues officielles et qu'elles bénéficient d'un statut et de droits et privilèges équivalents. En ce qui a trait à l'éducation, la *loi sur l'éducation* assure la dualité administrative du système éducatif provincial néo-brunswickois. Ainsi, le secteur francophone et le secteur anglophone, chapeautés par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, opèrent parallèlement. Conséquemment, les deux groupes linguistiques détiennent les mêmes droits et privilèges [1]. Tous les francophones de la province détiennent le droit de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle, et ce, nonobstant leur nombre. Cependant, les francophones ne représentent que le tiers des 751 171 habitants du Nouveau-Brunswick, ce qui les place en situation minoritaire avec tous les défis relatifs à cet état [2]. Cependant, malgré tous ces droits la communauté francophone du Nouveau-Brunswick fait face à des difficultés persistantes, particulièrement en ce qui concerne le développement des compétences en littératie.

## 1. Problématique

Le détail statistique des résultats des évaluations à grandes échelles révèle une situation préoccupante quant aux compétences en littératie en général et à la lecture en particulier. En 2009, le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) dévoilait que seulement 42 % des élèves du Nouveau-Brunswick atteignaient un niveau 2 de compétence en lecture, seuil jugé minimal pour participer activement à nos sociétés modernes. Les résultats au PISA des élèves néo-brunswickois se situaient 30 points en dessous de la moyenne canadienne évaluée à 500. Par ailleurs, les élèves inscrits dans les écoles de langue française du Nouveau-Brunswick ont obtenu des résultats en lecture

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

significativement inférieurs à leurs homologues anglophones, 42 points d'écart les séparaient [3, 4]. Le taux de réussite aux examens provinciaux de lecture n'est guère plus encourageant. Il atteint 70 % pour les élèves francophones de 5<sup>e</sup> année et seulement 56 % en 11<sup>e</sup> année [5].

En ce qui concerne la différence entre les genres en matière de compétences 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* (PPCE-13, 2007) indiquent un écart significatif en littératie entre les garçons et les filles. La moyenne canadienne étant fixée à 500 points, les filles surpassent les garçons de 23 points [6]. De plus, les résultats du PISA (2009) pour le Canada révèlent eux aussi un écart tenace en lecture d'un peu plus de 30 points en faveur des filles pour la période allant des années 2000 jusqu'à nos jours [3].

Certaines études dévoilent également que les garçons et les filles expriment bon nombre de différences quant à leur motivation à lire. Les garçons lisent moins et à moindre fréquence que les filles. Ils 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 [7–10] et la perçoivent comme une activité féminine [11]. La motivation étant étroitement liée au développement des compétences, la dynamique motivationnelle des garçons préoccupe [12]. Elle 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 de masse [13–15].

En conjuguant les résultats soulignant les écarts entre les garçons et les filles et entre les francophones et les anglophones, les garçons francophones en milieu minoritaire semblent constituer 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 [16], du manque de ressources matérielles [17], du manque de formation continue [18] et des tensions identitaires vécues par les élèves [19]. Une pédagogie autonomisante, communautarisante et socialisante pourrait être mieux adaptée au milieu francophone minoritaire, mais les difficultés ne sont pas uniquement pédagogiques. Le contexte social et culturel dans lequel s'inscrit la trajectoire des jeunes en milieu minoritaire influe également sur les apprentissages [20]. L'école n'est que l'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. Landry, Allard et Deveau (2010) [20] suggèrent donc la participation des familles et des membres de la communauté pour compléter l'œuvre des institutions scolaires.

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 sur glace et une chercheuse de l'Université de Moncton. Plus spécifiquement, l'étude cherche à décrire l'expérience et 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 notre 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. Nous poursuivons avec des suggestions pour d'éventuelles études portant sur les cercles de lecture en contexte communautaire. Enfin, nous concluons avec les retombées de cette première expérience de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Motivation à lire

L'apprentissage de la lecture chez les garçons francophones vivant en milieu linguistique minoritaire est indissociable de la motivation.

D'une part, en termes de préférences relatives aux types de lecture, un bon nombre de différences s'expriment entre les garçons et les filles. Plusieurs enquêtes ont été réalisées à ce sujet. Afin de répondre aux intérêts masculins, les auteurs conseillent de fournir aux garçons des ouvrages se rapportant à leur environnement quotidien, à des aspects tangibles de leur vie ou à leur propre expérience. Il est souhaitable d'offrir des genres littéraires qui leur plaisent, soit la bande dessinée, le documentaire, la science-fiction, le fantastique, le roman d'action, le polar et le magazine [21, 22]. Également, il semblerait que les garçons sont davantage intéressés aux livres dont les héros sont masculins [23].

D'autre part, la motivation à apprendre constitue un phénomène dynamique où s'influencent mutuellement les perceptions de l'individu, ses comportements et son environnement. C'est ce qui pousse un individu à s'engager, à interagir et à persévérer dans un processus en vue d'atteindre un but, et cela, même face aux difficultés [24, 25].

Les théories contemporaines de la motivation en lecture s'intéressent à trois déterminants : la façon dont les individus perçoivent leur compétence en lecture [26], la valeur qu'ils accordent à l'activité de lecture [27] et le niveau de contrôle qu'ils pensent avoir dans le cadre de cette activité [28]. Ces déterminants s'influencent réciproquement et agissent sur la dynamique motivationnelle du lecteur. Ainsi, 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 lit par plaisir ou par désir de s'améliorer et qui perçoit positivement ses habiletés en lecture est généralement un lecteur actif et compétent. Nous le qualifions de « lecteur engagé ». Ce dernier devient progressivement un meilleur lecteur parce qu'en exerçant sa lecture, il améliore son utilisation de stratégies de compréhension, son vocabulaire et sa fluidité [29]. En augmentant ses compétences, souvent, le lecteur engagé augmente également sa motivation. À l'opposé, un apprenant qui ne lit que pour répondre aux injonctions éducatives, qui a une faible perception de ses compétences et de ses possibilités de s'améliorer et qui adopte de pauvres habitudes de lecture représente ce que nous qualifions de lecteur désengagé [30]. La majorité des lecteurs désengagés sont des garçons [31]. Le lecteur désengagé évite les activités de lecture. Comme il s'exerce peu, il utilise des stratégies moins efficaces et se retrouve en difficulté [32]. 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 [25–28]. Redonner le goût de lire est le défi qu'il faut relever auprès des apprenants désengagés en lecture. Le cercle de lecture est un de ces moyens d'y parvenir [33].

## 2.2 Dispositif du cercle de lecture

Plusieurs auteurs sont d'avis que la collaboration entre pairs permet aux lecteurs d'améliorer leurs habiletés à lire. Les interactions sociales leur permettent de construire leur compréhension des œuvres qu'ils lisent et de partager leurs interprétations [34]. La collaboration entre pairs influence également positivement l'intérêt pour la lecture, l'implication en lecture, mais également les habitudes de lecture [35]. Pour résoudre les difficultés en lecture des garçons, il apparaît donc raisonnable de tenter de créer une communauté de lecteurs [36].

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 de lecture figure au nombre des pratiques recommandées pour influencer positivement l'apprentissage et la dynamique motivationnelle en lecture des garçons [37]. Le dispositif du cercle de lecture permet essentiellement aux apprenants d'échanger leurs réactions à la suite de la lecture d'un livre. Les élèves, réunis en petits groupes hétérogènes, discutent de leur lecture réalisée individuellement. 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 guidé par un adulte animateur qui agit comme un facilitateur et s'assure que l'activité se déroule dans une atmosphère plaisante [38].

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 [36]. De plus, le cercle de lecture promeut l'extension du goût de lire [35] et la poursuite de buts d'apprentissage [39]. Il offre l'occasion d'effectuer des lectures authentiques, contextualisées et variées [40]. Il permet au lecteur d'expérimenter une certaine forme d'autonomie quant au choix de lecture et au déroulement des discussions [35]. Finalement, il met les apprenants en contact avec des modèles de lecteurs engagés [30] en plus de favoriser la collaboration entre pairs [41] et la création d'une communauté de lecteurs [36]. Toutes ces raisons justifient la pertinence de l'utilisation du cercle de lecture dans notre étude.

### 2.3 Position du problème et questions de recherche

La présente étude cherche à décrire 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 :

1. Comment s'est déroulée cette expérience de cercle de lecture au sein d'une équipe de garçons francophones de 9–10 ans du Nouveau-Brunswick ?
2. Comment s'exprime la dynamique motivationnelle des lecteurs désengagés ?

## 3. Approche méthodologique

Cette recherche collaborative [42] de type exploratoire se situe dans un paradigme qualitatif/interprétatif [43]. 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.

### 3.1 Participants

Cette recherche s'est déroulée au sein d'une équipe de hockey sur glace d'une petite localité du Nouveau-Brunswick majoritairement francophone, mais baignant néanmoins dans un environnement fortement anglophone. L'entraîneur, les 15 joueurs de 9 et 10 ans ainsi que leurs parents ont été impliqués dans le projet de cercle de lecture et constituent les participants de notre étude. Tous les joueurs étaient scolarisés en langue française.

Dans la mesure où notre recherche s'intéresse aux lecteurs désengagés, nous avons dû dès le départ établir un profil de lecteur sur le plan des habiletés en lecture et de motivation à lire, pour chacun des 15 joueurs. Ainsi, nous avons utilisé 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.

L'analyse des données a permis de dresser les profils des lecteurs des membres de l'équipe de hockey. Nous inspirant des catégories proposées par Strommen et Mates (2004) [30], nous considérons qu'un *lecteur désengagé* est un individu qui manifeste des attitudes généralement négatives envers les activités de lecture, auxquelles il ne se livre que lorsqu'il y est contraint, sans plaisir. Cette définition ne tient pas compte des compétences en lecture, uniquement de la motivation.

### 3.2 Outils de collecte de données

Afin de décrire l'expérience des lecteurs désengagés dans le cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés : l'observation des 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.

a) *Observations des rencontres hebdomadaires.* Nous nous sommes rendus à 39 % des rencontres (sept) pour observer les séances de cercle de lecture (Annexe A).

b) *Journal de bord de la chercheuse.* Tout au long du projet, nous avons noté nos impressions, nos commentaires et nos émotions.

c) *Entrevue finale semi-dirigée avec l'entraîneur.* Au terme du projet de cercle de lecture, nous avons réalisé une entrevue semi-dirigée avec l'entraîneur afin qu'il partage ses impressions générales sur son expérience vécue à travers ce projet de cercle de lecture avec ses jeunes joueurs de hockey (Annexe B).

d) *Entrevue finale semi-dirigée avec les lecteurs désengagés.* À la fin du projet, nous avons également rencontré les six participants inclus dans la catégorie des lecteurs désengagés. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée à ce moment afin de mieux saisir leur vécu relatif au cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey (Annexe C).

e) *Entrevue semi-dirigée avec les parents des lecteurs désengagés.* Enfin, toujours dans le but d'enrichir notre compréhension, 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 projet (Annexe D).

### **3.3 Analyse des données**

Pour décrire 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 de 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 Paillé et Mucchielli (2008) [44]. 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. Ces analyses ont permis la rédaction du récit du cercle de lecture par la chercheuse ainsi que d'un récit de le l'expérience pour chaque lecteur désengagé.

Afin de décrire les expériences vécues à travers le cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey, nous avons rédigé des récits à partir des données recueillies. Cette forme de réduction des données permet de mieux illustrer la séquence des événements et leurs impacts tout en démontrant la complexité holistique du phénomène. Ainsi, le récit soutient mieux la compréhension du phénomène [45].

## **4. Résultats et discussion**

### **4.1 Description de l'expérience du cercle de lecture en général**

L'analyse des données recueillies ainsi que du récit du cercle de lecture nous permet de décrire les grandes lignes de l'expérience.

Dès le départ, l'entraîneur et la chercheuse principale ont convenu d'adapter, en collaboration, le dispositif de cercle de lecture défini par Daniels (2005) [38] 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) [38], les 4 rôles suivants 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 et que les rencontres du cercle de lecture se tiendraient après la séance d'entraînement au hockey hebdomadaire. L'entraîneur, en sa qualité de leader et de modèle signifiant, a agi en tant que facilitateur des activités. Quant à la chercheuse, son rôle a été de former l'entraîneur à l'animation du cercle de lecture, d'observer le déroulement des activités et de fournir une rétroaction et du soutien à l'entraîneur, selon les besoins. Au début du mois d'octobre 2009, l'entraîneur et la chercheuse ont tenu une séance d'informations 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. Les parents pouvaient compter également sur le soutien de la chercheuse pour les aider dans leur rôle d'accompagnateur de leur enfant en matière de lecture.

Le cercle de lecture s'est déroulé de la mi-octobre 2009 à la fin mars 2010 pour un total de 18 rencontres. Lors de la première rencontre avec l'équipe, le leader de l'équipe de hockey 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 a été reçu par les jeunes de manière positive. Aucun joueur n'a émis de commentaire négatif.

Chaque semaine, les joueurs se réunissaient en sous-groupe de trois ou quatre, après leur séance d'entraînement, pour discuter d'une lecture commune effectuée durant la semaine. Le choix du livre était de la responsabilité de chaque sous-groupe et les jeunes déterminaient entre eux quel rôle ils allaient incarner durant la semaine pour se préparer à la discussion. Lecteur engagé, l'entraîneur faisait la promotion des livres et du plaisir d'aller à leur rencontre. Hebdomadairement, les joueurs lisaient un ou deux chapitres (plus ou moins vingt pages). Quand le livre était lu en entier, il était présenté à l'ensemble de l'équipe. Les jeunes qui en avaient complété la lecture donnaient leur appréciation. Cette présentation, courte et informelle, contribuait à faire la promotion des livres. Par la suite, ils pouvaient, ensemble, en choisir un autre.

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 avec le déroulement des séances et avec l'utilisation des fiches 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 a beaucoup aidé à dynamiser les échanges. L'entraîneur circulait de sous-groupe en sous-groupe, en prenant 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. Il lui arrivait d'établir des liens entre un texte lu par les membres de l'équipe et ses lectures personnelles et de répondre aux interrogations des jeunes sur ses lectures. De façon générale, les discussions du cercle de lecture duraient entre dix et quinze minutes.

#### **4.2 Récits de trois cas**

Le récit de l'expérience du cercle de lecture permet de comprendre de façon générale le projet de cercle de lecture. Cependant, il ne permet pas de saisir les subtilités du vécu de chacun. Afin de comprendre la dynamique motivationnelle des lecteurs désengagés, nous nous attardons à trois cas de figure.

En comparant le vécu de ces trois joueurs-lecteurs, certains constats se dégagent. Nous porterons attention à leur profil de lecteur avant la tenue du cercle de lecture, aux manifestations d'engagement

et de persévérance et aux habitudes de lecture durant le cercle. Par la suite, nous nous pencherons sur l'expression de la perception de compétence à lire, la perception de la valeur de la lecture et la perception de contrôlabilité face à une situation de lecture. Ces trois perceptions sont intimement liées et s'influencent mutuellement et déterminent la dynamique motivationnelle [26–28]. Nous allons discuter de nos observations quant à l'influence du projet sur ces trois sources de la dynamique motivationnelle.

### *Profils de lecteurs*

Avant le début du cercle de lecture, nous avons constaté que l'évaluation des compétences de Mathieu, Simon et William nous indiquait un rendement inférieur à la moyenne attendue pour leur groupe d'âge. Les résultats obtenus au *Test de rendement de pour francophones* les situent tous trois sous le seuil du 50<sup>e</sup> centile (Mathieu = 48<sup>e</sup> centile, Simon = 28<sup>e</sup> centile et William = 33<sup>e</sup> centile). En s'appuyant sur le postulat d'approches sociocognitives [25], la faible compétence en lecture peut être expliquée par leur désengagement. Réciproquement, le désengagement peut être expliqué, en partie, par les faibles compétences à lire. Par ailleurs, au début du projet de cercle de lecture, tous les trois semblaient accorder peu de valeur à l'activité de lecture. Ils affirment aimer de façon mitigée la lecture. Simon se limite à dire qu'il apprécie plus ou moins la lecture, alors que Mathieu et William expriment explicitement que face à un choix, ils optent volontiers pour une autre activité que la lecture.

### *Manifestation d'évitement*

Les lecteurs désengagés adoptent souvent des stratégies d'évitement afin de protéger leur image sociale et leur estime de soi [46]. L'analyse des entrevues, des observations et des récits confirme que très peu de manifestations d'évitement ont été notées durant la tenue du projet.

*Ça s'est bien déroulé, les jeunes ont montré beaucoup d'intérêt dans le vestiaire. Les lectures étaient faites presque toujours. J'oserais dire qu'il y avait peut-être 5 % du temps où les jeunes n'ont pas fait leurs fiches. Vers la fin, ils commençaient à oublier leur livre ou leur porte-document, mais leur lecture était faite quand même.* (Extrait de l'entrevue finale avec l'entraîneur.)

### *Manifestations d'engagement et de persévérance*

Mathieu, Simon et William ont présenté des signes d'engagement et de persévérance. Ils ont toujours effectué la lecture demandée et ont participé assidument aux rencontres du cercle de lecture. La mère de Mathieu affirme qu'il n'a jamais émis de plaintes relatives au cercle de lecture dans son équipe de hockey, et ce, même si parfois, la lecture était ardue. Mathieu a choisi, avec son sous-groupe, un livre plus difficile que ceux qu'il avait l'habitude de lire. Il comportait de nombreux défis pour Mathieu : vocabulaire, temps des verbes, taille des caractères et longueur des chapitres. Aussi, il devait déployer beaucoup d'effort pour parvenir à comprendre le récit. Mathieu a tenu à continuer la lecture de ce roman même s'il était convenu qu'il était libre de l'échanger à tout moment. Face à ce défi, Mathieu a fait preuve d'engagement, mais également de persévérance. Parvenant difficilement à comprendre le texte, Mathieu a eu recours au soutien de ses parents pour l'aider, d'abord sa mère et puis son père jusqu'à la fin du livre. Mathieu et ses parents lisaient, à voix haute et en alternance, des parties du roman. Par la suite, ils en discutaient et enrichissaient leur compréhension. Selon la description que font Mathieu et ses parents de ces périodes de lecture, il semblerait que le partage de la lecture et la discussion avec les parents aient constitué un étayage permettant à Mathieu de lire, de comprendre et de surcroît d'apprécier. La lecture d'un des romans aurait pu se solder par un échec ou être perçue comme une expérience désagréable sans cet étayage. *A contrario*, elle s'est révélée être son expérience de lecture préférée jusqu'alors. Père et fils se sont plongés dans l'intrigue et souhaitaient ardemment en connaître la suite. Leurs témoignages évoquaient à la fois le plaisir de lire ce roman, mais également celui de le lire ensemble.

Pour Simon, l'engagement et la persévérance se sont exprimés différemment. Il considère également que le cercle de lecture a été également une expérience positive. Passionné de hockey, il a su trouver dans la sélection de livres des ouvrages à son goût. Son récit nous révèle qu'en plus des livres traitant du hockey, les discussions et la possibilité d'acquérir de nouvelles stratégies de lecture influençaient son engagement. Cela explique probablement que malgré des difficultés de compréhension et une perception plutôt faible de la valeur de l'activité de lecture, Simon ait lu de manière régulière.

Simon exprime clairement être motivé à lire dans le but de s'améliorer. Les lecteurs désengagés parlent généralement de lecture en terme de but plutôt que de plaisir [30]. La source de la motivation de Simon était externe parce que, pour lui, les conséquences de la lecture étaient plus importantes que la lecture elle-même.

Par ailleurs, sa mère nous a mentionné lors de l'entrevue finale que Simon manifestait des difficultés persistantes de compréhension en lecture. Bien que Simon affirme avoir appris de nouvelles stratégies, nous croyons qu'il aurait besoin d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. À ce sujet, Bandura (2007) [26] rappelle que les difficultés en lecture proviennent souvent de l'usage déficient des stratégies plutôt que du manque de connaissances. Or, le dispositif de cercle de lecture ne permet pas un enseignement ciblé des stratégies autre que celui réalisé implicitement par l'étayage des pairs lors des discussions.

En ce qui concerne William, ce dernier s'est bien impliqué dans le projet. Les livres proposés l'intéressaient et l'incitaient à lire. Le premier livre lu, un roman, lui a beaucoup plu. Il est probable qu'il ait manifesté de l'engagement à lire en raison de l'intérêt qu'il portait à ce roman. Cependant, le deuxième livre choisi par William et son équipe l'a moins séduit. Il s'agissait pourtant d'un livre documentaire sur le hockey, ce qui, *a priori*, aurait dû lui plaire. Il s'agissait d'un genre et d'un sujet appréciés de William. Or, il n'a pas aimé son aspect trop technique. De plus, il affirme que la lecture de ce livre ne lui a rien appris de nouveau sur le hockey. Bien que ce second livre lui ait nettement moins plu, il a fait preuve d'engagement et de persévérance en le lisant régulièrement et jusqu'au bout. Sa mère nous a mentionné en entrevue que le cercle de lecture avait de la valeur aux yeux de William parce qu'il s'agissait d'un élément de l'équipe et une initiative de l'entraîneur. Pour Ryan et Deci (2000) [39], ce type de motivation se situe au niveau de l'introjection, c'est-à-dire que l'élève commence à intérioriser les sources de contrôle. Également, le sentiment d'appartenance à l'équipe répond à un besoin d'affiliation [39]. Cette promotion extrascolaire de la lecture ainsi que le sentiment d'affiliation pourraient expliquer l'engagement et la persévérance à lire dont William a fait preuve durant le projet.

### *Habitudes de lecture durant le cercle de lecture*

En analysant les entrevues et les récits, le thème des habitudes de lecture durant le cercle de lecture a émané. Durant la tenue du cercle de lecture, les habitudes de lectures des trois lecteurs se sont légèrement modifiées. D'octobre à mars, Mathieu lisait plus longtemps et plus fréquemment. Certaines périodes de lecture ont même duré jusqu'à 40 minutes, plutôt que les 10 à 15 minutes par soir demandées dans les leçons par l'enseignante. Par contre, sa mère mentionne que durant les semaines suivant la fin du cercle de lecture, Mathieu lisait beaucoup moins. Mathieu a lu un ouvrage qui constituait pour lui un défi important quant à la compréhension, mais qui l'a passionné. Cela pourrait expliquer le fait qu'il lisait plus longtemps chaque soir pendant la tenue du cercle de lecture.

Simon, lui, a décidé de son propre chef d'augmenter le temps hebdomadaire alloué à la lecture. Il s'est fixé un objectif de trois périodes de vingt minutes par semaine. Simon présente des difficultés de compréhension de lecture persistantes. Ce fait a été corroboré à la fois par l'évaluation de ses compétences en compréhension de l'écrit, mais également par sa mère, son enseignante et par Simon lui-même. Simon, souhaitant s'améliorer, a saisi l'occasion du cercle de lecture dans son équipe de hockey pour lire davantage. Il affirme souhaiter s'améliorer de cette manière. L'augmentation du temps consacré à la lecture chez Simon pourrait être attribuable à l'effet du cercle de lecture, mais elle peut



être aussi expliquée par la perception de Simon maintenant plus réaliste de ses compétences en lecture. Voyant qu'il a besoin de s'améliorer, il était motivé à participer au cercle de lecture.

En ce qui concerne les habitudes de lecture de William durant le cercle de lecture, elles n'ont que très peu changé. Il lisait aussi fréquemment qu'avant, c'est-à-dire quatre fois par semaine. Cependant, il lisait pour des périodes un peu plus longues. Il semble que les discussions entre pairs aient pu l'inciter à lire un peu plus. Également, la lecture est très valorisée par la mère de William. Cette dernière veille à ce que William lise régulièrement et vérifie sa compréhension. Elle lui fait aussi la lecture à haute voix hebdomadairement. Cet encadrement pourrait expliquer le fait que les habitudes de lecture ne se soient que peu modifiées.

Les bonnes habitudes de lecture expérimentées durant le cercle de lecture pourraient influencer leurs futures expériences de lecture, car comme l'avance Guthrie (2008) [47], des habitudes fréquentes de lecture permettent l'amélioration des compétences pour ensuite augmenter la motivation.

### *Perception de la compétence*

Les performances antérieures, l'observation par comparaison, les rétroactions sociales sont source d'information pour l'apprenant qui évalue sa compétence [26]. Par conséquent, les expériences de lecture vécues à l'extérieur de l'équipe de hockey, particulièrement celles vécues en contexte scolaire ont probablement influencé la perception de compétence à lire des jeunes participant à notre étude. De plus, le projet de cercle de lecture a débuté à la mi-octobre et a terminé au début du mois de mars. Ainsi, une expérience relativement courte (cinq mois) n'est peut-être pas suffisante pour influencer la perception de compétence chez des lecteurs de 9 et 10 ans. La courte durée du cercle pourrait expliquer le maintien de la même perception de compétence à lire pour Mathieu et William. Simon a, quant à lui, évalué sa compétence passablement à la baisse. Simon nous mentionne en entrevue finale qu'il présente des difficultés de compréhension en lecture, notamment lors d'évaluations.

Les individus ont besoin d'une bonne perception de compétence pour utiliser ce qu'ils savent, avec cohérence, persévérance et compétence particulièrement quand des performances insuffisantes entraînent des conséquences négatives [32]. Mathieu, Simon et William ont tous les trois manifesté des signes d'engagement et de persévérance en lecture dans le cadre du projet dans leur équipe de hockey. En concordance avec les théories de la motivation en lecture, ces signes d'engagement et de persévérance ont possiblement influencé leur perception de compétence.

### *Perception de la valeur*

La perception de la valeur semble avoir été plus clairement influencée. Ces trois lecteurs désengagés ont montré de l'intérêt envers la lecture et les activités s'y rattachant. Simon y a même vu une forme d'utilité. Le thème du plaisir a clairement émergé de l'analyse des entrevues de ces joueurs-lecteurs et les récits en témoignent. Le plaisir ressenti lors d'une activité renvoie à l'intérêt pour celle-ci. L'intérêt, quant à lui, est inclus dans la valeur accordée à l'activité [26]. Plaisir et motivation intrinsèque sont intimement liés [35]. Enfin, Mathieu, Simon et William souhaiteraient pouvoir revivre une expérience de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. Cette affirmation conjuguée aux manifestations d'engagement et de persévérance pendant la tenue du cercle de lecture nous porte à croire qu'ils évaluent positivement la valeur de l'activité de lecture ou du moins qu'ils manifestent de l'intérêt pour une activité de lecture encadrée du contexte de l'équipe de hockey.

### *Perception de contrôle*

La perception de contrôle consiste en la croyance qu'a un individu en son autonomie sur au moins certains aspects de son apprentissage [28]. Lors de l'analyse des entrevues des lecteurs désengagés et de l'analyse des récits, le thème de l'appréciation des livres a émergé. Tous les trois avouent avoir aimé

les ouvrages qu'ils ont lus. Comme le choix des livres relevait de la responsabilité des joueurs-lecteurs, la perception de contrôle pourrait avoir été influencée positivement.

De plus, un élève perçoit qu'il est capable de contrôler le déroulement d'une activité de lecture s'il a le sentiment qu'il possède les stratégies lui permettant de comprendre le texte de manière satisfaisante [35]. Au contraire, l'apprenant qui sent qu'il ne possède pas les moyens rendant possible la réussite a une faible perception de la contrôlabilité [25]. Le récit relate que Simon a appris de nouvelles stratégies de lecture dans le cadre du projet de cercle de lecture au sein de son équipe de hockey, notamment l'utilisation du contexte pour comprendre le sens d'un mot nouveau. Ces nouvelles connaissances pourraient influencer sa perception de contrôle. Par contre, pour obtenir une perception de contrôle encore supérieure, l'utilisation adéquate de stratégies efficaces est sans égal [35]. Aussi, Simon gagnerait à bénéficier d'interventions de remédiation et d'enseignement explicite des stratégies.

L'amélioration des perceptions de compétence, de la valeur et de contrôle pourrait, dans le futur, agir sur la dynamique motivationnelle de ces lecteurs pour ainsi diriger les comportements de lecteurs désengagés vers l'engagement en lecture.

## 5. Conclusion

De façon générale, cette expérience semble avoir été positive. La motivation des joueurs était constante et généralisée.

Trois cas de figure présentés nous ont permis de mettre en lumière la dynamique motivationnelle des lecteurs désengagés à travers le projet de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. En agissant sur la perception de la valeur de la lecture, il semblerait que le cercle leur ait fourni des occasions de s'engager et de persévérer en lecture. De plus, durant la tenue de ce projet, ces trois lecteurs lisaient plus souvent et plus longtemps que d'habitude.

Les résultats obtenus et l'intérêt des garçons envers les cercles de lecture permettent de penser que ce dispositif peut s'avérer un moyen fort prometteur pour développer leurs habitudes de lecture et influencer leur dynamique motivationnelle dans le sens de l'engagement. Le succès de cette expérience de lecture, dans un contexte sportif habituellement étranger à la lecture, est révélateur du potentiel de ce type de projet.

À la lumière de l'analyse du récit du cercle de lecture, nous concluons que l'expérience s'est avérée positive en ce qui concerne de nombreux aspects pour les participants identifiés au départ comme des *lecteurs désengagés*.

Par ailleurs, 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 ? 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 ?

## Retombées

Depuis cette expérience, le projet de cercle de lecture dans les équipes de hockey a été reconduit. Un site internet sur l'expérience a été développé ([www.lirecacompte.net](http://www.lirecacompte.net)). Le projet a fait l'objet d'une belle couverture dans les médias locaux et nationaux [48-51]. Ce qui a permis d'attirer l'attention de la communauté sur les enjeux relatifs à la littérature pour les garçons francophones en milieu minoritaire.

Plusieurs autres équipes tentent maintenant l'aventure. Une nouvelle étude est en cours afin d'évaluer, de manière quantitative, l'impact du projet sur la motivation à lire, la perception de compétence et le développement des compétences en compréhension de l'écrit. Des résultats seront disponibles incessamment.

**ANNEXE A : Grille d'observation des cercles de lecture**

<p><b>Nom :</b></p> <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> <p>Persévérance : _____</p> <p>Évitement : _____</p> <p>Stress : _____</p>	<p><b>Nom :</b></p> <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> <p>Persévérance : _____</p> <p>Évitement : _____</p> <p>Stress : _____</p>	<p><b>Nom :</b></p> <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> <p>Persévérance : _____</p> <p>Évitement : _____</p> <p>Stress : _____</p>
<p><b>Observations libres</b></p>		

## **ANNEXE B : Entrevue finale semi-dirigée avec l'entraîneur**

- Parlez-moi du cercle de lecture dans votre équipe de hockey ...
- Parlez-moi de la participation de vos joueurs à cette expérience ...
- Parlez-moi des points forts de l'expérience (ce qui a bien fonctionné, ce dont vous êtes fier) ...
- Parlez-moi des défis rencontrés ...
- Parlez-moi des questions que vous vous êtes posées lors de l'expérience du cercle de lecture ...
- Avez-vous envie de revivre une expérience de ce genre avec votre équipe de hockey ... Pourquoi ?
- Parlez-moi de votre collaboration avec la chercheuse ...

## **ANNEXE C : Entrevue finale semi-dirigée avec les lecteurs désengagés**

### *Expérience du cercle de lecture*

- Parle-moi du cercle de lecture dans ton équipe de hockey ...
- Qu'est-ce que tu as aimé ...
- Qu'est-ce que tu as le moins aimé ...
- Parle-moi des livres que tu as lus ...
- Aimais-tu partager tes commentaires au sujet des livres lors des cercles de lecture ? Peux-tu m'en parler ?
- Aimais-tu les livres que tu as lus ? Peux-tu m'en parler ?
- En raison du cercle de lecture, trouves-tu que tu lisais plus que d'habitude ? Pourquoi ?
- Si l'entraîneur décide de refaire le cercle de lecture avec son équipe l'an prochain, as-tu des suggestions à lui faire ?

### *Attitudes et goûts*

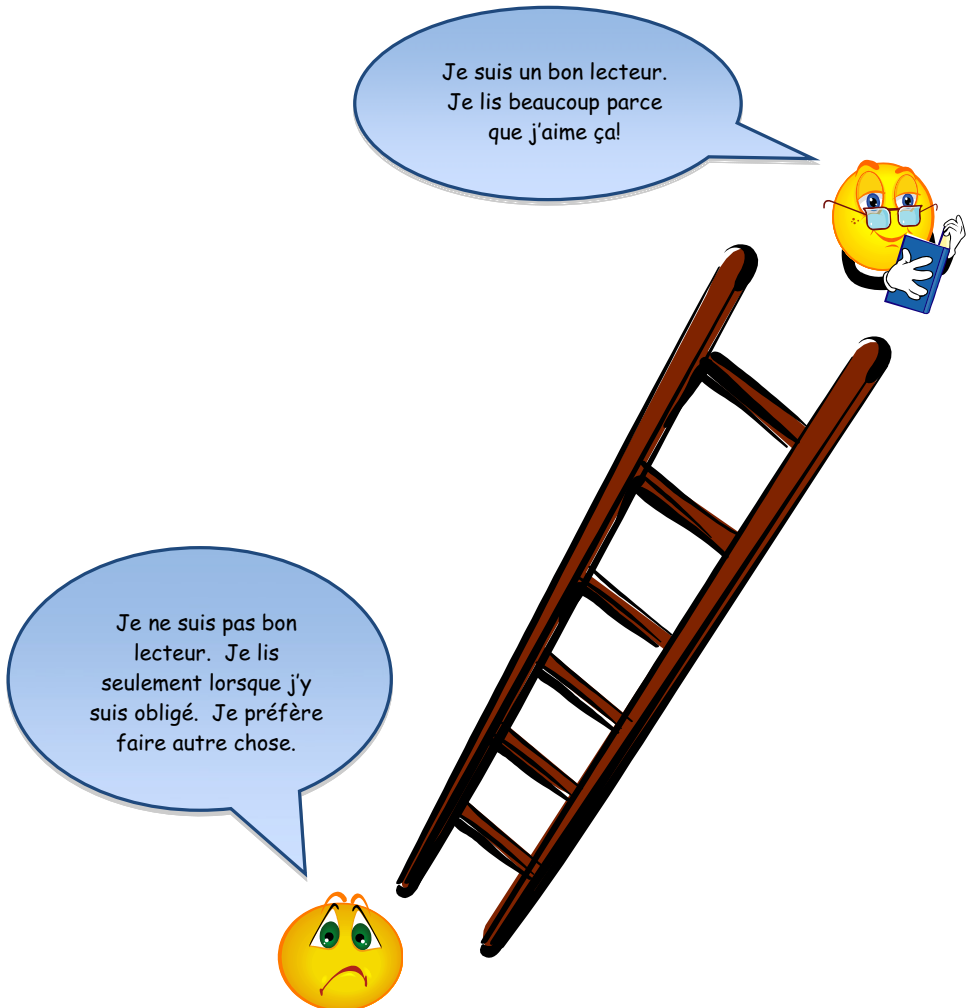
- Parle-moi de la lecture ...
- Parle-moi de ce que tu n'aimes pas lire ...
- Parle-moi de ce que tu aimes lire ...
- Quels sont tes livres préférés ? Explique
- Explique-moi le sujet ou l'intrigue de l'un de tes livres préférés ?

### *Habitudes*

- Est-ce que tu aimes parler des livres que tu as lus ? Explique
- Quand lis-tu ? Où lis-tu ?
- Est-ce que tu lis à la maison pour le plaisir ? Quand ? Quoi ?

### *Perception de compétence*

- Pourquoi est-ce que tu lis ?
- Que fais-tu bien en lecture ?
- Qu'est-ce que tu trouves difficile ?
- Regarde le dessin en bas de cette page. Peux-tu m'indiquer sur quel barreau de l'échelle tu te situes ? Pourquoi ?
- D'après toi, est-il possible que tu changes de barreau ? Pourquoi ?



## ANNEXE D : Entrevue semi-dirigée avec les parents des lecteurs désengagés

- 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 ? Expliquez
  - D'après vous, était-il motivé à faire sa lecture ?
  - D'après vous, est-ce qu'il trouvait la lecture facile ou difficile ?
  - Vous parlait-il de ses lectures ou de ses discussions autour de ses lectures ?
  - Avez-vous observé des changements dans ses habitudes de lectures ?
- Si un autre entraîneur décidait de faire un cercle de lecture avec une équipe de hockey, quelles suggestions lui feriez-vous ?
- Si l'entraîneur décidait de refaire l'expérience, quelles suggestions lui feriez-vous ?

- Comment avez-vous trouvé votre expérience, en tant que parent, dans le cercle de lecture ? Quels sont les éléments positifs ? Quels sont les éléments négatifs ?
- Aimerez-vous que votre fils participe dans un cercle de lecture dans son équipe de hockey l'an prochain ? Pourquoi ?

## Références

- [1] Institut canadien de recherche en politique et administrations publiques, *40 ans de bilinguisme officiel au Nouveau-Brunswick : un regard sur l'impact social et économique de la Loi sur les langues officielles* (2010)
- [2] Statistique Canada, *Profil du recensement 2011* (2011)
- [3] T. Knighton, P. Brochu et T. Gluszynski, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans* (2010)
- [4] CCA, *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture* (2008)
- [5] MENB, *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009* (2009)
- [6] CMEC, *PPCE-13 2007 : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* (2008)
- [7] T. Gambell et D. Hunter, *Journal of Curriculum Studies*, 32, 689 (2000)
- [8] W.M. Smith et D.J. Wilhelm, *Reading don't fix no chevys, Literacy in the lives of Young men* (2002)
- [9] N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier, R. Chouinard et R. Caron, *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture des élèves du secondaire* (2003)
- [10] A. Wigfield et J.T. Guthrie, *Journal of Educational Psychology*, 89, 420 (1997)
- [11] L. Sokal, *Interaction*, 15, 3 (2002)
- [12] L. Baker et A. Wigfield, *RRQ*, 34, 452 (1999)
- [13] C. Abraham, *The Globe and Mail* (2010, 15 octobre)
- [14] L.-M. Gervais, *Le Devoir* (2011, 25 août)
- [15] S. Ménard, *Le journal de Montréal* (2011, 21 avril)
- [16] V. Coghlan et J.Y. Thériault, *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire* (2002)
- [17] A. Gilbert, S. Le Touzé, J.Y. Thériault et R. Landry, *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone* (2004)
- [18] CCA, *L'éducation chez les minorités francophones du Canada* (2009)
- [19] C. Dallaire et J. Roma, *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives* (2003)
- [20] R. Landry, R. Allard et K. Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* (2010)
- [21] H. Katz et L. Sokal, *Reading Manitoba*, 24 (2003)
- [22] J.P. Farris, E.W. Donna, A.N. Pamela, J.F. Carol, *Reading Teacher*, 63, 180 (2009)
- [23] P. Leblanc, *Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire*. Thèse inédite (2007)
- [24] R.J. Vallerand et E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation* (1993)
- [25] R. Viau, *La motivation à apprendre en milieu scolaire* (2009)
- [26] A. Bandura, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (2007)
- [27] A. Wigfield, J. Eccles, U. Schiefele, R. Roeser, et P. Davis-Kean, *Development of achievement motivation* (2006)

- [28] A. Wigfield et K.R. Wentzel, *EP*, 42, 191 (2007)
- [29] S.L. Horner et C.S. Shwery, *Theory into Practice*, 41, 102-109 (2002)
- [30] L. Strommen et B. Mates, *JA & AL*, 48, 188 (2004)
- [31] W.M. Smith et D.J. Wilhelm, *Reading don't fix no chevys, Literacy in the lives of Young men* (2002 )
- [32] K.E. Stanovich, *RRQ*, 21, 360 (1986)
- [33] H. Booth et K. Sanford, *Even Hockey Players Read: Literacy and Learning* (2003)
- [34] A.S. Palinscar et A.L. Brown, *Cognition and Instruction*, 1, 117 (1984)
- [35] J.T. Guthrie et M.H. Davis, *RWQ*, 19, 59 (2003)
- [36] S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine, *Les cercles de lecture* (2006)
- [37] D. Zambo et W.G. Brozo, *Bright Beginnings for boys. Engaging Young Boys in Active Literacy* (2008)
- [38] H. Daniels, *Les cercles de lecture* (2005)
- [39] R.M. Ryan et E.L. Deci, *AP*, 55, 68 (2000)
- [40] J.P. Farris, E.W. Donna, A.N. Pamela, J.F. Carol, *TRT*, 63, 180 (2009)
- [41] L. Vygotsky, *Educational Psychology* (1997)
- [42] S. Desgagné, N. Bednarz, P. Lebuis, L. Poirier et C. Couture, *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33 (2001)
- [43] L. Savoie-Zajc, *La recherche qualitative/interprétative en éducation* (2004)
- [44] P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales 2<sup>e</sup> éd.*, (2008)
- [45] M.Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods* (2002)
- [46] D.H. Schunk, *AERJ*, 33, 359 (1996)
- [47] J.T. Guthrie, *Engaging adolescents in reading* (2008)
- [48] M.-E. Cousineau, *Désautels* (2011, février)
- [49] M.-E. Cousineau, *L'Actualité* (2011, mai)
- [50] P. Lacelle, *L'Acadie Nouvelle* (2011, 7 décembre)
- [51] I. Peritz, *The Globe and Mail* (2011, 11 mars)