



**HAL**  
open science

# L'engagement des élèves dans le coin lecture au cycle 1

Élodie Girard

► **To cite this version:**

Élodie Girard. L'engagement des élèves dans le coin lecture au cycle 1. Education. 2018. dumas-01936698

**HAL Id: dumas-01936698**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936698>**

Submitted on 27 Nov 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



**Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**L'engagement des élèves dans le coin  
lecture au cycle 1.**

**Présenté par GIRARD Elodie**

**Mémoire de M2 encadré par FRIER Catherine**



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ  
Grenoble  
Alpes

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Elodie GIRARD

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'engagement des élèves dans le soin lecture au cycle 1

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Grenoble.....  
le...6...mai...2018.....

Signature de l'étudiant(e)

Girard



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ  
Grenoble  
Alpes

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Elodie GIRARD  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
L'engagement des élèves dans la cam-lecture au cycle 1

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise  n'autorise pas <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Grenoble le 6 mai 2018

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord  
Girard

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## **REMERCIEMENTS**

Merci à ma directrice de mémoire, Mme Catherine Frier pour son accompagnement tout le long de l'écriture de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Mme Patricia Eglaine pour ses précieux conseils.

## Table des matières

1. Partie théorique.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 État de l'art.....	3
1.2.1 L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans le monde de l'écrit.....	3
1.2.1.1 l'importance de la lecture dans notre société contemporaine.....	3
1.2.1.2 l'acculturation à l'écrit.....	4
1.2.1.3 l'enfant et le plaisir de lire.....	5
1.2.2 Lire à l'école maternelle.....	6
1.2.2.1 les programmes.....	6
1.2.2.2 le rôle de l'enseignant.....	7
1.2.3 Le coin lecture en classe : lieu d'apprentissage du lire-écrire.....	9
1.2.3.1 coin lecture et apprentissages.....	9
1.2.3.2 la qualité du coin lecture.....	10
1.2.3.4 l'engagement des élèves.....	11
1.3 Problématique.....	12
2. Méthode.....	13
2.1 Les participants.....	13
2.2 La démarche méthodologique mise en œuvre.....	13
2.2.1 Pré-test et post-test.....	13
2.2.2 Observations du coin lecture (nombre d'élèves et utilisation).....	13
2.2.3 Enregistrements des interactions dans le coin lecture.....	15
2.2.4 Les entretiens élèves.....	15
2.3 Le dispositif mis en œuvre dans la classe.....	15
2.3.1 La séquence .....	15
2.3.2 Le tableau de séquence.....	16
2.3.3 Post-test.....	17
3. Résultats.....	18
3.1 Fréquentation du coin lecture.....	18
3.2 Utilisation du coin lecture.....	19
3.3 Les interactions entre élèves.....	21
3.4 Les entretiens élèves.....	22
4. Discussions et conclusion.....	25
Bibliographie.....	28

# **1. Partie théorique**

## **1.1 Introduction**

Je suis en stage dans une classe de vingt-quatre élèves avec huit élèves de petite section et seize élèves de moyenne section. Dans cette classe, il y a un coin lecture mis à la disposition des élèves. Ce coin lecture contient un petit canapé deux places ainsi qu'une caisse de livres (environ quinze livres) choisis par les enseignants dans la bibliothèque de l'école. Ainsi, le coin lecture est très peu fourni et peu accueillant. Nous n'avons fait aucun travail sur ce coin lecture depuis le début de l'année.

J'ai remarqué que les élèves ne vont presque jamais au coin lecture et qu'ils ne savent pas quoi faire lorsqu'ils y sont. Ils ont tendance à prendre un livre et à faire totalement autre chose qui n'a aucun rapport avec les livres : la plupart des élèves qui viennent au coin lecture discutent et jouent. Pourtant, le coin lecture est toujours ouvert : les élèves ont l'opportunité d'y aller lors de l'accueil du matin, lorsqu'ils ont terminé leur travail et durant les moments de transition. Une fois par semaine, ils ont l'opportunité de s'inscrire à un atelier « coin lecture » où ils sont en autonomie. Ainsi, laisser du temps aux élèves pour aller au coin lecture ne semble pas suffisant.

Je me suis donc intéressée à l'acculturation à l'écrit et plus particulièrement, comment permettre aux élèves d'acquérir des compétences dans le domaine de la lecture et l'écriture tout en développant le plaisir de lire grâce au coin lecture. Pour cela, il est nécessaire que les élèves puissent exploiter correctement ce coin lecture.

## **1.2 État de l'art**

### **1.2.1 L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans le monde de l'écrit**

#### *1.2.1.1 l'importance de la lecture dans notre société contemporaine*

La lecture a une très grande importance dans notre société, elle n'est plus la propriété de l'élite grâce notamment à la massification de l'enseignement dans les années 60. La lecture est essentielle que ce soit pour s'informer, pour communiquer, pour mémoriser, se divertir (Chauveau, 2003). On lit sans cesse, sans même en être conscients, à travers des panneaux publicitaires, des recettes de cuisine, des affichages, des gros titres, des annonces, une page internet. Les nouvelles technologies, souvent présentées comme ennemies de la lecture, en

multiplient en fait les usages puisqu'elle permet notamment de communiquer avec le monde entier (Barré-de-Miniac, 2003). Notre temps de lecture est bien plus large que les moments où nous tenons un livre entre les mains, la pratique de la lecture est multiple et présente dans de nombreux aspects de la vie quotidienne. La lecture, qui rythme le quotidien, paraît donc essentielle pour vivre dans notre société contemporaine. Ainsi, lire est une pratique culturelle nécessaire pour tous.

C'est d'ailleurs ce que montre Giasson lorsqu'elle dit que « dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement. » (Giasson, 1995, p.6)

Selon Frier, l'entrée dans le monde de l'écrit et plus particulièrement l'apprentissage de la lecture est « la marque d'une entrée forte dans l'ordre sociale, une étape ritualisée qui marque la fin d'une époque, un changement de statut de l'individu » (Frier, 2006, p.132).

Les compétences de lecture-écriture sont des enjeux majeurs de l'école. Le niveau de lecture a une influence importante dans la réussite scolaire et dans l'acquisition des savoirs.

Giasson (1997) montre que l'enseignement de la lecture est un facteur clé de la réussite scolaire puisque les échecs en lecture peuvent souvent permettre de prévoir l'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire.

Les compétences de lecture-écriture commencent à se mettre en place très tôt, c'est pourquoi il est très important d'initier les enfants à la lecture dès le plus jeune âge. Pronovost (2013) a prouvé que cette initiation chez les enfants âgés de 2 à 6 ans influence leur développement scolaire. Cela s'explique par le fait que lire permet notamment aux enfants de travailler le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. Mais les bienfaits de la lecture sont nombreux : elle permet le développement des capacités cognitives grâce à une activité mentale soutenue, l'amélioration de nos compétences orales, le développement de l'imaginaire et ceci dès le plus jeune âge.

Il est donc essentiel que l'entrée dans l'écrit soit réussie pour que l'enfant acquiert les compétences de lecture-écriture. Cette entrée dans l'écrit passe notamment par l'acculturation.

### *1.2.1.2 l'acculturation à l'écrit*

L'acculturation à l'écrit est décrite par de nombreux auteurs comme un élément essentiel dans



le développement des habitudes de lecture (Devanne, 2006 ; Frier, 2006 ; Giasson 2007). Il s'agit d'un phénomène qui commence dès le plus jeune âge dans la famille et à l'école maternelle. L'acculturation à l'écrit se poursuit d'ailleurs bien après le CP (Fijalkow, 2000).

Il s'agit d'un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite. Les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un "statut" ou d'une "posture" de lecteur. » (Goigoux, 2003, p.2). Selon Frier (2016), l'acculturation un processus qui permet de comprendre les codes et usages du monde de l'écrit.

Chauveau (2011) définit l'acculturation comme un « double mouvement » c'est à dire « un processus où l'individu assimile la culture d'un autre groupe » mais également « l'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (Chauveau, 2011, p.156). Selon Chauveau, l'apprentissage de la lecture est un processus d'extériorisation puisque l'élève entre dans l'écrit, découvre et se familiarise avec la lecture, c'est ce qui est appelé la dimension pragmatique. Il y voit également un processus d'intériorisation, appelé dimension psycho-affective, où l'élève s'approprie le monde de l'écrit et construit un lien personnel avec l'écrit.

Les chercheurs du groupe de recherche lire-écrire CP (2016) ont fait émerger cinq dimensions à l'acculturation au monde de l'écrit.

- une dimension cognitive où les élèves apprennent à réfléchir grâce à l'écrit.
- une dimension psycho-affective où les élèves s'approprient le monde de l'écrit, se construisent leurs habitudes de lecture et développent un lien personnel à l'écrit.
- une dimension sociale et collective où les élèves intègrent les codes sociaux de l'écrit et prennent leur place dans une communauté de lecteurs.
- une dimension culturelle et anthropologique qui relève de l'immersion narrative où les élèves interrogent et interprètent les textes
- une dimension littéraire où les élèves découvrent des textes et se construisent une culture littéraire.

Le groupe *Acculturation* de l'étude LireEcrire CP a démontré que l'éducation à la culture de l'écrit favorise le développement des compétences en lecture-écriture. (Tiré, Vadcar, Ragano, Bazile, 2015)

L'élève doit ainsi découvrir l'écrit dans toutes ses dimensions pour développer des

compétences en lecture-écriture et comprendre le monde de l'écrit. Il est également important d'éveiller l'intérêt des élèves pour la lecture.

### *1.2.1.3 l'enfant et le plaisir de lire*

Dans l'OCDE, en moyenne, 37% des élèves disent ne jamais lire par plaisir. Cette étude datant de 2009 montre également une augmentation de ce pourcentage puisqu'en 2000, 31% des élèves déclaraient ne jamais lire par plaisir (OECD, 2011). Cette étude a mis en évidence le fait que le plaisir de lire est en relation forte avec le niveau de compréhension. Les 25% d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire ont un niveau d'un point et demi supérieur en compréhension de l'écrit que les 25% des élèves qui prennent le moins plaisir à lire.

L'école primaire semble laisser une place importante au plaisir de lire mais cette place est souvent oubliée dans le secondaire pour laisser place à une lecture critique (Baudelaire, Cartier & Détrez, 2017). La lecture a plusieurs usages souvent considérées de manière binaire et opposées : lecture « lettrées » dite critique et lecture « populaire » dite empathique (Lahire, 1993). La lecture critique semble être la lecture attendue à l'école, laissant de côté le plaisir de lire. Mais le plaisir de lire n'est-il présent que dans la lecture de divertissement ? Ce plaisir a-t-il sa place dans une lecture dont le but est de s'instruire, réfléchir ? (Mauger et Poliak, 1998). Nous pouvons donc nous demander quelle est la place du plaisir de lire à l'école qui est une institution formatrice.

Selon Dupont-Escarpit, « si l'on veut que l'enfant soit un lecteur alors qu'il est encore à l'école, il faut qu'il ait trouvé dans le livre et la lecture [...] un certain plaisir qui sera une motivation pour renouveler l'acte de lecture » (1984, p.1).

Pour susciter le plaisir de lire chez l'enfant, Dupont-Escarpit (1984) pense que cela passe tout d'abord à travers l'objet-livre puisqu'il y a d'abord une découverte de l'objet à travers le touché, la vue et l'odorat. Aujourd'hui, cette étape n'est pas forcément réalisée puisque l'objet-livre n'est plus le seul support de lecture. Le plaisir de lire passe ensuite par le texte et les illustrations qui doivent être adaptés aux enfants. Cependant, dès que l'enfant devient capable de déchiffrer et comprendre le texte seul, il faut veiller à ce que le texte ne soit pas trop enfantin et traite des problèmes de jeunesse ainsi que ceux du monde contemporain car l'enfant a souvent accès au monde des adultes grâce aux moyens de communication. De cette manière, l'enfant se sentira impliqué et cette implication lui fera éprouver le plaisir de la lecture. (Dupont-Escarpit, 1984).

L'enseignant doit donc s'interroger sur la place laissée au plaisir dans la lecture à l'école,

notamment dans les programmes.

## **1.2.2 Lire à l'école maternelle**

### *1.2.2.1 les programmes*

La place et les missions de l'école maternelle ont été redéfinies lors de la loi pour la refondation en 2013. Selon les programmes de l'école maternelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), l'école maternelle bien que non obligatoire permet d'acquérir les fondements éducatifs et pédagogiques nécessaires pour le reste de la scolarité de l'élève. C'est sur ces fondements que s'appuient tous les futurs apprentissages. L'école maternelle part du principe que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser.

Les programmes sont séparés en cinq domaines d'apprentissage. Le domaine qui nous intéresse dans ce mémoire est « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », plus particulièrement le sous-domaine « l'écrit ».

L'objectif principal de l'école maternelle en ce qui concerne le monde de l'écrit est de donner à tous les élèves une culture commune. Les objectifs inscrits dans les programmes sont les suivants :

-permettre aux élèves de découvrir les fonctions de l'écrit, les différents types d'écrits. Les programmes rappellent l'importance de présenter différents supports aux élèves : livres, affiches, lettres, écrits numériques...

-écouter de l'écrit et le comprendre grâce à une lecture par l'enseignant. La place de la littérature jeunesse est importante mais elle n'est pas la seule forme d'écrit à présenter aux élèves, les programmes rappelant qu'il faut également travailler sur des documentaires.

-commencer à produire des écrits à leur portée, notamment afin qu'ils comprennent la différence entre le langage oral et le langage écrit.

Les attendus de fin de cycle rappellent que les élèves doivent « manifester de la curiosité par rapport à l'écrit » (Education Nationale, 2015, p.9)

Afin que l'élève acquiert les compétences inscrites dans les programmes officiels, l'enseignant a un rôle important.

### *1.2.2.2 le rôle de l'enseignant*

L'apprentissage de la lecture est un processus qui a besoin d'une médiation, d'un

accompagnement. Selon Chauveau (1997), l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans une médiation langagière et culturelle de la part des usagers de l'écrit, ce qu'il appelle les « lettrés ». Frier (2006) appellent ces lettrés « les passeurs de lecture » puisqu'ils invitent l'enfant sur le chemin de la lecture. Elle montre qu'il existe plusieurs « passeurs de lecture » pour chaque enfant. D'abord la famille, les moyens de garde qui accompagnent les enfants à la bibliothèque ou qui leur offrent des moments de lecture. Puis l'école et les enseignants qui instituent la lecture et le livre en suivant les instructions officielles qui n'ont pas toujours été très claires sur l'usage des livres à l'école maternelle. En effet, les programmes n'ont pas toujours donné des instructions sur comment aborder le livre à l'école maternelle : le livre a toujours eu une place mais les enseignants n'étaient pas guidés sur comment et quoi enseigner. La médiation commence tout d'abord dans la sphère familiale, ce qui pose problème dans les familles qui sont très éloignés du monde de l'écrit et qui ne possèdent ou n'utilisent pas de livres. Pour les élèves issus de ces familles, l'école est le seul lieu de médiation du livre. Le rôle de l'enseignant est donc primordial dans la lutte contre les inégalités scolaires car il doit permettre à tous les élèves d'avoir accès à la même médiation culturelle. (Lahire, 2008 ; Nonnon et Goigoux, 2007). Dans le cas où la médiation du livre dans le milieu familial est insuffisant, l'enseignant sera chargé de la rencontre entre l'enfant et le livre qui sera « susceptible de motiver l'ensemble des apprentissages dans le domaine de la langue écrite » (Frier, 2006, p. 102).

Selon Bucheton et Soulé (2009), la médiation au livre est initiée par des gestes professionnels. Les gestes professionnels sont classés dans cinq postures différentes que peut adopter l'enseignant :

- posture de contrôle qui permet de faire avancer tout le groupe par un pilotage maîtrisé des tâches.
- posture d'accompagnement où l'enseignant apporte une aide ponctuelle (collective ou individuelle) qui permet notamment de provoquer des échanges entre élèves ou de les renvoyer à des outils tels que le dictionnaire.
- posture d'enseignement où l'enseignant structure et nomme les savoirs.
- posture de lâcher-prise où les élèves sont responsables de leur travail, ils peuvent choisir comment l'effectuer ce qui est ressenti par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches doivent être accessibles aux élèves pour qu'ils puissent les effectuer seuls.
- posture dite « du magicien » où l'enseignant attire l'attention des élèves grâce à des

jeux, des récits, du théâtre... Le savoir est à deviner par les élèves puisque l'enseignant ne le nomme pas et ne le structure pas.

Selon Bucheton et Soulé (2009), le bon enseignant sait naviguer entre ces cinq postures selon le savoir visé, le groupe classe ainsi que le contexte de classe puisque la posture choisie va avoir une grande influence sur les apprentissages.

Tiré, Addisu et Frier (2017) montrent que la posture d'enseignement va permettre d'intégrer les aspects techniques de la lecture tandis que la posture d'accompagnement va permettre l'émergence de ce que Dufays appelle la troisième conception du lecteur non-normative, c'est-à-dire un « lecteur réel, tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux "droits du texte" » (Dufays, 2013, p. 84, cité par Tiré, Addisu et Frier, 2017). Dufays pense que cette conception « libre » du lecteur présente un réel intérêt didactique car elle permet de comprendre ses fonctionnements, de remédier aux difficultés et de libérer la parole en donnant un sens personnel à la lecture. (Dufays, 2013).

Selon Devanne (1992), l'enseignant est un « médiateur social et culturel ». L'enseignant doit se rendre disponible pour les enfants et être dans l'accompagnement. Les rôles d'élève et d'enseignant seront redéfinis afin que l'enfant soit considéré comme un « être social et culturel ». L'école maternelle est avant tout un lieu de culture où les élèves entrent dans l'écrit en se servant à la fois de la culture personnelle et de l'action pédagogique de l'enseignant.

Pour Frier et Vadcar, le rôle de l'enseignant est de rendre les livres « attrayants, accessibles et d'étayer les usages débutants des élèves par la formalisation de règles simples, la facilitation du choix, la stimulation de la curiosité culturelle mais aussi en modélisant les usages usuels qui en sont faits »(Frier et Vadcar, 2017, p.157).

Le rôle de l'enseignant passe également par le choix des supports de lecture qui doivent être familiers aux enfants et issus de leur environnement social, par exemples les journaux ou les albums de littérature de jeunesse, « dont les aspects narratifs et affectifs apportent une forte signification aux apprentissages » (Fijalkow & Ragano, 1999, p. 25).

Le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'acculturation à l'écrit puisque la réussite dans les compétences du lire-écrire est favorisée par une pratique de classe très acculturante. L'acculturation à l'écrit, pour être bénéfique, doit être présente dans toutes ses dimensions : donner un livre à l'enfant ne suffit pas à permettre l'acculturation, les élèves ont besoin d'une médiation qui permettra de développer une relation individuelle avec le livre et le monde de l'écrit. (Tiré, Vadcar, Ragano, Bazile, 2015)

L'acculturation à l'écrit dans la classe est mise en place à travers plusieurs modalités

d'apprentissage et grâce à plusieurs dispositifs, notamment le coin lecture.

### **1.2.3 Le coin lecture en classe : lieu d'apprentissage du lire-écrire**

#### *1.2.3.1 coin lecture et apprentissages*

Devanne (1993) défend l'utilité du coin lecture en maternelle car pour apprendre à lire, il faut donner du temps et de l'espace aux livres. Il dit que « c'est dans les livres qu'on apprend à lire, il faut donner aux enfants les moyens d'avoir une vie dans les livres ». (1993, p.123)

Selon Frier et Vadcar (2017), le coin lecture permet l'apprentissage des pratiques culturelles de la lecture en parallèle des savoirs plus techniques qui permettent de façon combinée à ouvrir l'enfant aux livres. Le coin lecture est donc un lieu essentiel, qui n'est pas accessoire puisqu'il permet de progresser dans la lecture individuelle (déchiffrage, compréhension, écriture) mais également dans l'aspect social de la lecture par le développement d'usages sociaux. Le coin lecture permet l'entrée dans la communauté de lecteurs, ce qui est appelé le pôle de socialisation. Mais il est également un espace dit « de retrait », d'intériorisation de la lecture qui permet la subjectivation. Ainsi, Frier et Vadcar considèrent le coin lecture comme essentiel à la construction du sujet-lecteur et à l'acquisition culturelle de la lecture.

Chauveau distingue trois compétences dans l'acquisition culturelle de la lecture : « savoir identifier différents supports écrits et savoir pourquoi on les utilise », « savoir se servir d'un livre pour enfant » et « comprendre et expliciter les finalités de lecture et de son apprentissage » (Chauveau, 1997, p.127).

Ces compétences s'acquièrent au contact des livres, il est donc important que les élèves soient entourés de livres. Le coin lecture paraît donc essentiel étant donné que les élèves lisent deux fois plus des livres dans les classes possédant un coin lecture que dans les classes sans coin lecture (Brassell, 1999, cité par Frier et Vadcar, 2017, p. 136).

Ainsi, la mission du coin lecture est d'accueillir les élèves afin de leur permettre de développer leurs compétences en lecture-écrire, de les inviter dans le monde de l'écrit afin qu'ils puissent se construire en temps que sujet-lecteur.

Or, selon Éliane Fijalkow (2006), le coin lecture apparaît plus souvent comme un lieu où les élèves peuvent se détendre en lisant alors qu'il devrait être un lieu de travail qui permet aux élèves d'acquérir des compétences en rapport avec la lecture. Sa seule présence ne suffit donc pas à assurer ses objectifs d'apprentissage, d'autres facteurs sont à prendre en compte pour que le coin lecture soit un réel lieu d'apprentissage.

### *1.2.3.2 la qualité du coin lecture*

Le coin lecture est souvent présent dans les classes de maternelle, moins en école élémentaire. Il ne faut pas confondre bibliothèque de classe et coin lecture puisque la bibliothèque sert à ranger les livres de la classe tandis que le coin lecture est un espace réservé à la lecture (Frier, 2017). Jocelyne Giasson (cité par Frier et Vadcar, 2017) définit les critères suivants pour juger de la qualité d'un coin lecture. Pour avoir un coin lecture populaire, c'est-à-dire un coin lecture attractif, avec une bonne fréquentation, celui-ci doit :

- contenir au moins 8 livres par élève ;
- contenir un riche panel de livres de jeunesse, répondant à des habiletés de lecture hétérogènes ;
- pouvoir accueillir facilement 5 élèves ou plus ;
- être tranquille et bien éclairé ;
- posséder un tapis ou des sièges confortables ;
- offrir de l'intimité grâce à la présence d'une séparation (par rapport à l'espace classe) ;
- mettre en évidence la couverture de quelques livres ;
- posséder un tableau d'affichage avec des couvertures de livre attrayantes et des affiches ;
- utiliser une forme de classement de livres ;
- être désigné par un nom.

En ce qui concerne le temps d'occupation du coin lecture, Giasson (cité par Frier et Vadcar, 2017) suggère 10 à 15 minutes stables et quotidiennes. En effet, il est important que le coin lecture ne soit pas seulement un « endroit où on peut aller quand on a fini » puisque son rôle en serait minimisé et que les élèves en difficultés ou plus lents ne pourraient pas en profiter.

Le coin lecture est un lieu d'apprentissage, les élèves doivent pouvoir le fréquenter régulièrement et s'engager dans son utilisation.

### *1.2.3.4 l'engagement des élèves*

L'engagement des élèves à l'école est au cœur des préoccupations puisqu'il permet une meilleure adhésion à l'école et aux savoirs. Il serait donc souhaitable que les élèves soient

engagés dans la lecture, notamment au coin lecture, pour que les apprentissages soient plus efficaces.

Plusieurs auteurs se sont interrogés sur la notion d'engagement. Selon Wenger (2009, cité par Frier et Vadcar, 2017) et Thévenot (2006, cité par Frier et Vadcar, 2017), l'engagement est un « processus participatif ». Pour qu'il y ait engagement, il est nécessaire que trois conditions soient respectées : il faut que l'individu puisse avoir une influence sur la pratique, puisse faire évoluer sa participation et puisse en négocier le sens. L'engagement sera adapté aux compétences de l'individu, à ses envies, ses usages ainsi qu'à son image de soi. Ainsi, ces trois conditions sont essentielles pour que les élèves puissent s'engager dans le coin lecture.

Frier et Vadcar (2017) montrent que l'engagement des élèves dans le coin lecture dépend beaucoup de certaines conditions qui relèvent des choix pédagogiques de l'enseignant (aménagement du coin lecture, modalités d'utilisation et temps consacré aux activités dans cet espace). La recherche de Frier et Vadcar (2017) permet de montrer que toutes les classes ne sont pas égales en terme d'aménagement, de modes d'utilisation et de temps consacrés au coin lecture. En effet, certaines classes possèdent une bibliothèque et un coin lecture tandis que d'autres classes possèdent une bibliothèque sans coin lecture. L'aménagement du coin lecture n'est également pas le même. Dans l'échantillon Class + (classes très acculturantes), l'aménagement du coin lecture est accueillant et chaleureux, ouvert sur la classe et offre un espace supérieur à 2m<sup>2</sup>. Dans l'échantillon Class -, le coin lecture est fermé, étroit et peu accueillant. L'engagement des élèves relève donc bien des choix pédagogiques des enseignants qui ont un rôle essentiel.

### **1.3 Problématique**

Ainsi, nous avons pu voir que l'acculturation à l'écrit était nécessaire pour acquérir les compétences en lecture-écriture essentielles dans notre société contemporaine. Véritable « passeur de lecture », l'enseignant doit mettre en place les conditions pour une rencontre réussie entre le livre, notamment à travers l'aménagement et l'utilisation du coin lecture. Le coin lecture est un réel lieu d'apprentissage des compétences du lire-écrire si son organisation a été pensée et réfléchi dans l'optique de faire progresser les élèves. Or, il existe des contrastes importants dans l'aménagement et l'utilisation du coin lecture dans les différentes classes. Dans la classe de PS-MS dans laquelle je suis en stage, il existe un coin lecture mais l'aménagement de celui-ci est peu accueillant et il occupe peu d'espace. J'ai remarqué que les



élèves vont peu au coin lecture, le coin lecture est peu investi et les élèves ne sont que très peu engagés. Mes recherches m'ont permis de confirmer que la présence seule du coin lecture n'est pas suffisante.

Après avoir effectué ce travail de recherche, je suis arrivée à la problématique suivante :

**Est-ce qu'un dispositif spécifique sur le coin lecture peut permettre aux élèves de s'engager dans son utilisation afin qu'il devienne un lieu d'apprentissage ?**

L'hypothèse est que la mise en place d'un dispositif autour du coin lecture aura un impact positif sur l'engagement des élèves dans ce coin lecture afin qu'il devienne un réel lieu d'apprentissage, notamment d'appropriation des pratiques culturelles liées aux compétences de lecture-écriture.

Cet état de l'art, en me permettant de mieux cerner mon objet d'étude, m'a également amenée à concevoir une démarche méthodologique adaptée à ma recherche.

## **2. Méthode**

### **2.1 Les participants**

Cette étude a été effectuée sur une classe de petite section et de moyenne section comportant vingt-quatre élèves. La répartition des élèves dans la classe est la suivante : huit élèves de petite section et seize élèves de moyenne section. Tous les élèves de moyenne section ont été scolarisés en petite section mais il s'agissait de la première scolarisation des élèves de petite section. Les élèves ont entre trois et cinq ans.

Le nombre de filles et de garçons dans la classe est équilibré avec une légère majorité de garçons. Il y a treize garçons dont dix élèves de moyenne section et trois élèves de petite section. Il y a onze filles dont six élèves de moyenne section et cinq élèves de petite section. Ainsi, les élèves de petite section sont majoritairement de sexe féminin tandis que les élèves de moyenne section sont majoritairement masculins.

Le milieu socio-professionnel est plutôt hétérogène et la population est monolingue.

J'ai remarqué que les élèves étaient peu intéressés par le coin lecture proposé dans la classe alors que de nombreux moments lui sont dédiés. Les élèves l'investissaient peu et ne semblaient pas savoir l'utiliser.

### **2.2 La démarche méthodologique mise en œuvre**

#### **2.2.1 Pré-test et post-test**

Suite à mes constats de départ (élèves peu investis dans le coin, qui ne savent pas l'utiliser), j'ai souhaité mettre en place un dispositif sur le coin lecture afin de mesurer son impact sur l'utilisation du coin lecture par les élèves. Pour cela, toutes les observations et mesures décrites ci-dessous ont été effectuées avant et après la mise en place du dispositif. Pour le pré-test comme pour le post-test, huit jours ont été consacrés aux observations et aux mesures. Le post-test a été effectué tout de suite après la dernière séance.

La méthodologie utilisée dans ce mémoire est inspirée de l'article « Mais qu'est-ce qui se passe au coin lecture ? » de Frier et Vadcar (2017).

## 2.2.2 Observations du coin lecture (nombre d'élèves et utilisation)

J'ai tout d'abord commencé par relever le nombre d'élèves fréquentant le coin lecture par jour. J'ai considéré que les élèves fréquentaient le coin lecture lorsqu'ils entraient dans le coin lecture, qu'ils s'assoient ou non. J'ai également relevé si l'élève allait plusieurs fois par jour au coin lecture. Ce recueil de données m'a permis d'estimer le nombre moyen d'élèves fréquentant le coin lecture et quels étaient les élèves qui allaient au coin lecture. Pour cela, j'ai numéroté chaque élève de la même manière que Frier et Vadcar dans l'article « Mais qu'est-ce qui se passe au coin lecture » (2017). Les filles étaient numérotées de F1 à F11 et les garçons étaient numérotés de G1 à G13.

J'ai également relevé les activités des élèves lorsqu'ils étaient au coin lecture. J'ai relevé différentes activités que j'ai décidé de ranger dans quatre catégories différentes :

- interactions avec le livre (le type d'interaction sera étudié par la suite)
- discussions
- jeux (par exemple, aux poupées, à maman-papa ou à la maîtresse)
- ont des activités contraires aux règles de vie de classe (par exemple, se battent, sautent sur le canapé)

Ce classement permet de mettre en avant tous les comportements observés lors des phases d'observation et de faire un panorama de l'utilisation du coin lecture par les élèves.

Je me suis plus particulièrement intéressée aux élèves de la première catégorie : « interagissent avec le livre » afin de noter le type d'interaction que ces élèves ont pu avoir avec le livre. J'ai distingué les catégories suivantes :

- ne respectent pas le livre: jettent le livre, jouent avec, le secouent...
- tiennent simplement le livre fermé
- feuillette le livre de manière distraite : sans le regarder ou en faisant autre chose en même temps
- feuillette le livre avec attention (sans forcément que ce soit dans l'ordre)
- lisent page par page, du début jusqu'à la fin (« lire » étant ici considéré comme un mime de la lecture, les élèves de maternelle n'étant pas encore capables de lire).

Ces cinq catégories permettent de voir quelles attitudes ont les élèves avec les livres et où ils en sont dans leur posture de lecteur. Ainsi, les élèves des deux premières catégories ne semblent pas avoir construit une relation avec le livre, ils ne connaissent pas son utilité. Les

élèves de la catégorie « feuillette de manière distraite » ont compris l'intérêt du livre mais ne semblent que peu intéressés par leur lecture. Les élèves de la catégorie « feuillette le livre avec attention » se rapprochent de la posture de lecteur tandis que les élèves de la dernière catégorie semblent avoir une posture de lecteur déjà bien avancée.

### **2.2.3 Enregistrements des interactions dans le coin lecture**

J'ai également enregistré les interactions des élèves entre eux afin de voir ce qu'il en était de l'aspect social de la lecture dans le coin lecture. Pour cela, une caméra a été placée dans le coin lecture. J'ai relevé certaines interactions entre élèves et j'ai pu les trier selon les catégories suivantes :

- interactions sans rapport avec le livre
- interactions sur l'histoire ou la couverture du livre sans utiliser le vocabulaire spécifique au livre : couverture, page, auteur, illustration, texte, titre, personnage.
- interactions sur l'histoire ou la couverture du livre en utilisant le vocabulaire spécifique au livre : couverture, page, auteur, illustration, texte, titre, personnage.

### **2.2.4 Les entretiens élèves**

Enfin, j'ai organisé un entretien d'une dizaine de minutes environ par élève afin de juger de manière individualisé des connaissances de chacun sur le coin lecture et de leurs ressentis. L'entretien se déroulait dans le coin lecture, les élèves étaient appelés un par un. Les entretiens étaient enregistrés pour être traités par la suite. Le guide d'entretien était le suivant :

- Est-ce que tu sais comment s'appelle ce coin ?
- Est-ce que tu peux m'expliquer à quoi il sert ?
- Est-ce que c'est un endroit où on apprend des choses ? Si oui, quoi ?
- Est-ce que tu viens régulièrement ? Quand viens-tu dans ce coin ? Pour quoi faire ? Avec qui ?
- Est-ce que tu aimes venir ? Pourquoi ?
- Quand est-ce que tu préfères venir dans la journée ?
- Quel est ton livre préféré ?

## 2.3 Le dispositif mis en œuvre dans la classe

### 2.3.1 La séquence

La séquence a été mise en place après les premières observations et mesures qui ont montré que les élèves ne connaissaient et ne s'intéressaient que très peu au coin lecture. Cette séquence avait pour objectif de permettre aux élèves de se familiariser avec le coin lecture afin que celui-ci devienne un lieu d'acculturation à la lecture où les élèves pourront développer leurs compétences de lecture-écriture.

Cette séquence a été mise en œuvre sur une période scolaire de six semaines avec deux jours de stage par semaine.

### 2.3.2 Le tableau de séquence

<u>Séance</u>	<u>Objectif</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Organisation de la classe</u>
Séance 1 Bienvenue au coin lecture	situer le coin lecture nommer le coin lecture	décoration des lettres pour écrire « bienvenue au coin lecture » et les accrocher dans le coin lecture	groupes de 4 à 6 élèves
Séance 2 Le vocabulaire du livre	connaître le vocabulaire du livre (couverture, page, titre, auteur, illustration)	apprentissage et jeux sur le vocabulaire du livre	groupe classe puis jeux en groupes de 4 à 6 élèves.
Séance 3 Les couvertures	connaître le vocabulaire du livre pour décrire une couverture comprendre l'utilité des couvertures	jeux de descriptions des couvertures accrocher certaines couvertures de livres connus et appréciés des élèves dans le coin lecture	groupe classe pour les premiers jeux puis jeux en groupes de 4 à 6 élèves.

Séance 4 Bibliothèque	connaître un lieu culturel : la bibliothèque savoir choisir et ranger un livre	se servir d'une sortie à la bibliothèque de l'école pour constituer la bibliothèque de la classe	groupe classe
Séance 5 Classement des livres	différencier albums, documentaires et journaux savoir choisir et ranger un livre selon un classement	tri et classement des livres ramenés de la bibliothèque	groupe de 4 à 6 élèves (chaque groupe était responsable d'un tas de livres à trier) puis mise en commun en groupe classe.
Séance 6 Les règles	comprendre le fonctionnement et l'objectif du coin lecture	créer les règles du coin lecture avec les élèves et créer un affichage destiné à être placé dans le coin lecture pour rappeler ces règles. La consigne étant de créer des règles qui permettraient à tout le monde d'apprendre dans le coin lecture.	groupe classe lors de la création des règles puis par groupes de 4 à 6 élèves pour la création de l'affichage.
Séance 7 et 8 Lecture accompagnée	savoir choisir et ranger un livre selon un classement comprendre l'utilité du coin lecture savoir utiliser le coin lecture	lecture accompagnée du PE puis de l'ATSEM dans le coin lecture	groupes de 4 à 6 élèves

### 2.3.3 Post-test

Après la séquence, j'ai effectué les mêmes observations et mesures que celles présentées

auparavant afin de mesurer l'évolution entre le pré-test et le post-test et de déterminer l'efficacité de la séquence proposée.

Pour cela, le coin lecture était proposé aux élèves aux mêmes moments qu'avant la séquence. Ils pouvaient donc aller dans le coin lecture lors de l'accueil du matin, dès qu'ils avaient terminé leur travail et lors des temps de transition. Ils avaient également toujours la possibilité de s'inscrire à l'atelier « coin lecture » en autonomie une fois par semaine.

L'analyse des données recueillies est présentée dans la partie « Résultats » que nous allons découvrir à présent.

### 3. Résultats

#### 3.1 Fréquentation du coin lecture

tableau n°1 : la fréquentation du coin lecture par jour (sur 24 élèves)

	Nombre d'élèves (pré-test)	Nombre d'élèves (post-test)
Jour 1	2	11
Jour 2	6	11
Jour 3	0	14
Jour 4	3	13
Jour 5	8	15
Jour 6	2	10
Jour 7	5	13
Jour 8	5	14

Le tableau n°1 permet de comptabiliser le nombre d'élèves ayant fréquenté le coin lecture lors de la journée, sachant que les élèves ne sont comptabilisés qu'une seule fois. Ainsi, le jour 1, deux élèves sur vingt-quatre ont fréquenté le coin lecture lors du pré-test tandis que onze élèves sur vingt-quatre ont fréquenté le coin lecture lors du post-test.

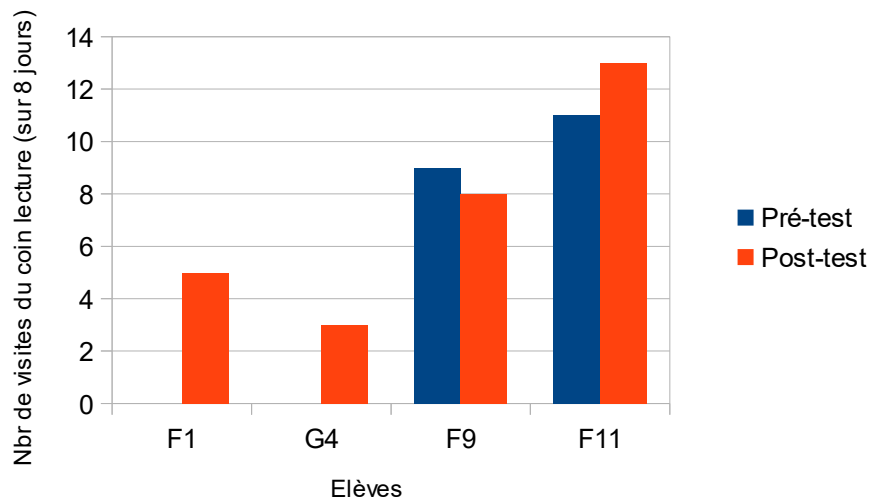
Nous pouvons observer que le nombre d'élèves fréquentant le coin lecture lors du post-test est toujours plus élevé que le nombre d'élèves fréquentant le coin lecture lors du pré-test. En effet, le nombre d'élève maximal lors du pré-test est de huit élèves tandis que le nombre d'élèves minimal lors du post-test est de dix élèves.

La moyenne du nombre d'élèves fréquentant le coin lecture par jour a augmenté : elle était de 3,875 lors du pré-test et de 12,625 lors du post-test.

Je me suis particulièrement intéressée à quatre élèves : deux élèves qui ne fréquentaient pas du tout le coin lecture lors du pré-test et deux élèves qui fréquentaient beaucoup le coin lecture lors du pré-test. Les élèves F1 et G3 sont les deux élèves qui fréquentaient le moins le coin lecture tandis que F9 et F11 étaient les deux élèves qui fréquentaient le plus le coin lecture.



figure n°1 : la fréquentation du coin lecture par les élèves F1, G3, F9 et F11



Nous pouvons constater que les élèves F1 et G4 ne sont pas allés dans le coin lecture lors du pré-test mais F1 a fréquenté cinq fois le coin lecture lors du post-test et G4 l'a fréquenté trois fois. F9 et F11 étaient les élèves fréquentant le plus le coin lecture (9 visites et 11 visites lors du pré-test). Lors du post-test, F9 est allée une fois de moins au coin lecture que lors du pré-test tandis que F11 l'a fréquenté deux fois de plus.

### 3.2 Utilisation du coin lecture

Durant les observations, j'ai relevé quatre catégories d'utilisation du coin lecture : interactions avec le livre, discussions, jeux, activités contraires aux règles.

figure n°2 : utilisation du coin lecture lors du pré-test (en pourcentages)

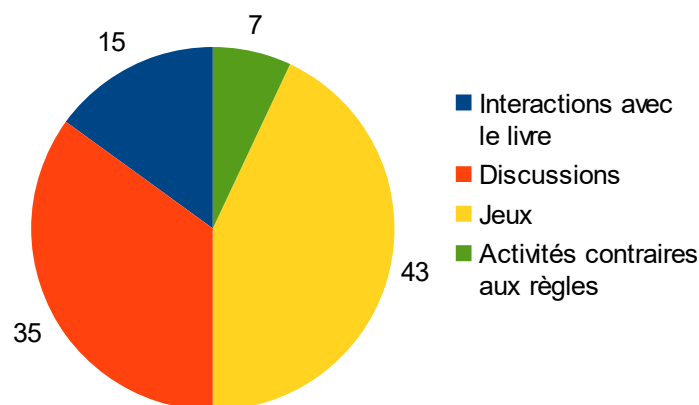
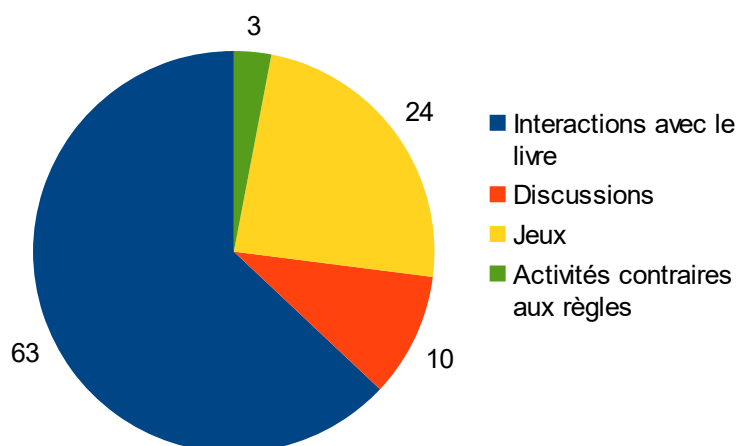


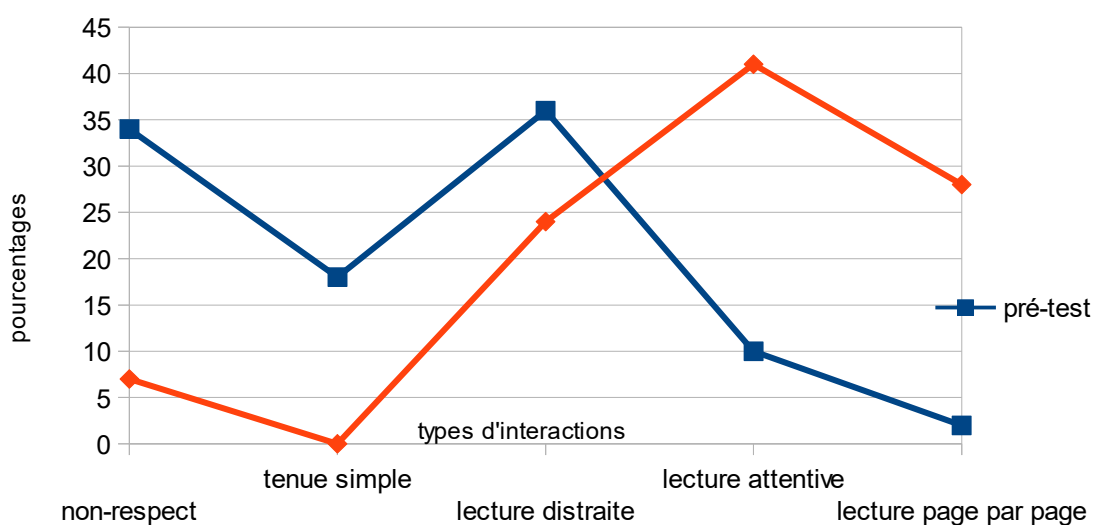
figure n°3 : utilisation du coin lecture lors du post-test (en pourcentages)



Ainsi, le pourcentage de l'utilisation « interactions avec le livre » a augmenté puisqu'il est passé de 15% lors du pré-test à 63% lors du post-test. Toutes les autres utilisations du coin lecture ont baissées : discussions, jeux et activités contraires aux règles.

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux élèves qui utilisent le coin lecture pour interagir avec le livre. Pour cela, j'ai distingué cinq catégories : ne respectent pas le livre, tiennent le livre fermé, feuilletent le livre de manière distraite, feuilletent le livre attentivement, lisent page par page (le mot « lire » étant utilisé ici comme un mime de la lecture).

figure n°4 : types d'interaction avec le livre (en pourcentages)



L'interaction avec le livre dans le coin lecture a évolué après la mise en place du dispositif. Lors du pré-test, les élèves avaient principalement une lecture distraite et ne respectaient que très peu le livre puisqu'ils avaient tendance à le plier, le jeter, le poser par terre... Nous pouvons remarquer que lors du post-test, les élèves respectent beaucoup plus le livre et dans la majorité des cas, les élèves ont une lecture attentive du livre. Le pourcentage d'élèves qui lisent le livre du début jusqu'à la fin, page par page, a également beaucoup augmenté.

### **3.3 Les interactions entre élèves**

Pour observer l'aspect social de la lecture, j'ai enregistré les interactions entre les élèves dans le coin lecture, cela avant et après la mise en place du dispositif. Lors du pré-test, les interactions rentraient majoritairement dans la catégorie « interactions sans rapport avec le livre » et très peu d'élèves avaient des interactions en rapport avec le livre. J'ai noté une seule interaction entre deux élèves qui utilisaient le vocabulaire du livre.

#### transcription n°1 : interaction entre F11 et F9 pendant le pré-test

F11 – en fait / c'est là où y a le nez /

F9 – oui / le long nez bleu

F11 – turquoise

F9 – quoi ?

F11- c'est le long nez bleu turquoise en fait / regarde sur cette page

F9 – sur cette page ?

F11- non après

F9 – ah oui là / c'est la grande bouche rouge / c'est cette image là

F11 et F9 regardent un livre à deux, elles semblent se raconter l'histoire en utilisant les illustrations. Elles utilisent le terme « page » pour se repérer dans le livre. Il s'agit de la seule interaction relevée où les élèves utilisaient le vocabulaire spécifique au livre. Durant la séquence, une séance a été consacrée au vocabulaire du livre et la séance suivante a permis de travailler sur la couverture (vocabulaire, utilité, lien avec le livre).

Lors du post-test, le nombre d'interactions rentrant dans la catégorie « interactions sans

rapport avec le livre » restait majoritaire. Cependant, j'ai pu observé une hausse des interactions en rapport avec le livre puisque de nombreux élèves regardaient les livres ainsi que les affichages à plusieurs. Les élèves utilisaient également plus le vocabulaire du livre, appris pendant la séquence. Par exemple, dans la transcription suivante entre trois élèves, ils utilisent le vocabulaire : titre, auteur, couverture et page.

transcription n°2 : interaction entre F8, G1 et G13 pendant le post-test

G13 – je veux lire lui  
 F8 – ah oui lui / c'est quoi le titre de lui déjà ?  
 G1 – en fait c'est chut il s'appelle  
 G13 – c'est écrit là  
 G1- oui c'est chut je l'ai dit / et là y a l'auteur  
 G13 – oui je sais  
 F8 – donne  
 G1 – sur la couverture y a l'auteur et le titre  
 G13 – oui je sais  
 F8 – donne // là y a le géant  
 G1 – non, faut regarder dans l'ordre c'est pas là le début  
 F8 – d'accord // tourne encore la page / oui c'est là

### **3.4 Les entretiens élèves**

Les entretiens avaient pour but de juger des connaissances des élèves sur le coin lecture et de recueillir leurs ressentis. Ils ont été effectués avant et après la mise en place du dispositif.

A la première question, « est-ce que tu sais comment s'appelle ce coin ? », les réponses étaient les suivantes.

tableau n°2 : nombre d'élèves connaissant le nom du coin lecture-écrire

	Pré-test	Post-test
Oui	17	23
Non	7	1

Ainsi, lors du pré-test, sept élèves sur vingt-quatre ne savaient pas nommer le coin lecture tandis que lors du post-test, un seul élève a été incapable de nommer le coin lecture.

En ce qui concerne la question numéro deux qui consistait à demander aux élèves d'expliquer à quoi servait le coin lecture, j'ai relevé les réponses suivantes.

tableau n°3 : utilité du coin lecture selon les élèves (en nombre d'élèves)

	Pré-test	Post-test
lire ou regarder des livres	12	24
jouer	7	0
ne sait pas	5	0

Ainsi, lors du pré-test, la moitié des élèves avaient compris l'utilité du coin lecture, sept pensaient que c'était un coin de jeu et cinq n'ont pas su répondre à la question. Nous pouvons remarquer qu'après la mise en place du dispositif, tous les élèves de la classe ont répondu que le coin lecture servait à lire ou à regarder des livres.

J'ai ensuite demandé aux élèves si le coin lecture servait à apprendre quelque chose et si oui, quels étaient les apprentissages mis en place. Sur les vingt-quatre élèves de la classe, dix-huit ont répondu de manière positive à la question lors du pré-test alors que vingt-trois ont répondu de manière positive lors du post-test. La totalité des élèves ayant répondu positivement lors du post-test ont été capables d'identifier le fait que les apprentissages dans le coin lecture étaient liés à l'apprentissage de la lecture tandis que lors du pré-test, seulement onze ont réussi à faire ce lien.

J'ai également demandé aux élèves s'ils venaient souvent au coin lecture pour pouvoir comparer avec ce que j'avais observé. Les réponses à cette question étaient les suivantes.

tableau n°4 : réponse des élèves sur leur présence au coin lecture (en nombre d'élèves)

	Pré-test	Post-test
oui	19	24
non	5	0

Les élèves ont majoritairement répondu de manière positive lors du pré-test ce qui était contraire aux observations effectuées puisque la fréquentation du coin lecture était très basse. Il y a donc un écart entre ce qui disent les élèves et ce qui est observé dans la classe en ce qui concerne la fréquentation du coin lecture. Tous les élèves ayant répondu qu'ils venaient souvent au coin lecture ont également dit aimer venir au coin lecture.

Lors du post-test, la fréquentation du coin lecture a augmenté mais quelques élèves ne venaient encore que peu au coin lecture (par exemple, G4 n'est venu que trois fois lors des huit jours d'observation). Tous les élèves ont dit venir régulièrement au coin lecture et vingt-trois élèves sur vingt-quatre ont dit aimer cela.

Aucun élève n'a été capable d'expliquer pourquoi ils n'aimaient pas venir au coin lecture lors du pré-test mais lors du post-test, certains élèves ont exprimé le fait qu'ils aimaient venir au coin lecture mais qu'ils préféreraient tout de même aller jouer dans un autre coin dès qu'ils avaient le choix.

J'ai terminé chaque entretien en demandant à l'élève quel était son livre préféré.

tableau n°5 : livre préféré des élèves (en nombre d'élèves)

	Pré-test	Post-test
Tchoupi rentre à l'école	8	5
Charlotte aux fraises	13	0
Chhht	0	7
Promis, plus de bruit	0	2
Va t'en grand monstre vert	2	6
Patou la mêle-tout	0	3
La chasse à l'ours	1	1

Ces résultats m'ont permis de remarquer l'évolution dans l'utilisation du coin lecture et plus particulièrement, le choix des livres. En effet, lors du pré-test, les huit premiers élèves interrogés ont choisi le même livre : Tchoupi rentre à l'école qui était le livre mis en évidence dans la caisse de livre. Les autres élèves ont été interrogés à un moment différent où le livre de Charlotte aux fraises était mis en évidence. Sur les seize élèves interrogés, treize ont choisi ce livre.

Pendant le post-test, la majorité des élèves se sont servis des couvertures affichés sur le mur pour choisir leur livre préféré, les livres cités sont donc plus variés.

## 4. Discussions et conclusion

Dans ma classe de petite section et moyenne section, je me suis interrogée sur l'utilisation du coin lecture par les élèves. Ce coin lecture était accessible mais très peu fréquenté et mal exploité par les élèves qui ne savaient pas l'utiliser pour qu'il soit au service des apprentissages du lire-écrire. L'objectif de cette étude était de vérifier si un dispositif sur le coin lecture pouvait permettre d'engager les élèves dans l'utilisation du coin lecture. Pour vérifier cela, j'ai effectué des observations avant et après la mise en place du dispositif en regardant le nombre d'élève dans le coin lecture, son utilisation et j'ai également effectué des entretiens. L'hypothèse de départ était que la mise en place d'un dispositif autour du coin lecture aura un impact positif sur l'engagement des élèves dans ce coin lecture afin qu'il devienne un réel lieu d'apprentissage, notamment d'appropriation des pratiques culturelles liées aux compétences de lecture-écriture.

En comparant les résultats du pré-test avec les résultats du post-test, nous pouvons remarquer une forte augmentation de la fréquentation du coin lecture. Les élèves profitent de plus en plus des occasions qui leur sont offertes pour visiter le coin lecture. Même les élèves qui n'allaient jamais au coin lecture avant la mise en place de la séquence semblent désormais s'intéresser au coin lecture. La fréquentation de ces élèves reste toujours faible (trois visites sur huit jours pour l'élève avec la fréquentation la plus faible) mais elle a considérablement augmentée avec la mise en place du dispositif. En général, la fréquentation du coin lecture a augmentée mais cela ne semble pas être le cas pour les élèves qui visitaient déjà régulièrement le coin lecture pour lesquels la différence entre la fréquentation avant et après le dispositif est minime. En général, la mise en place du dispositif semble avoir influencé positivement la fréquentation des élèves dans le coin lecture.

Il semble également y avoir une évolution de l'utilisation du coin lecture puisque avant la mise en place du dispositif, les élèves utilisaient principalement le coin lecture comme un lieu de jeux et de discussions et ils étaient peu à avoir un réel contact avec les livres, but premier d'un coin lecture. Le dispositif semble avoir permis aux élèves de comprendre comment se servir du coin lecture, ce qu'il peut leur apporter. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans les entretiens des élèves. Ceux-ci semblaient avoir compris qu'aller au coin lecture était valorisé

par l'enseignante puisque même les élèves qui n'allaient jamais au coin lecture disaient y aller et aimer cela. Ils avaient également compris que le coin lecture était aux services des apprentissages mais peu savaient identifier précisément cet apprentissage. Or, après la mise en place du dispositif, la quasi-totalité des élèves a compris et su exprimer les apprentissages visés lors de la fréquentation du coin lecture et cette bonne compréhension des objectifs est ressortie dans l'utilisation de celui-ci puisque les élèves ont réussi à l'investir en s'ouvrant davantage aux livres. Effectivement, les résultats montrent qu'il y a eu une évolution importante dans l'interaction des élèves avec les livres. Auparavant, de nombreux élèves ne semblaient pas trouver d'intérêt dans les livres, ils les feuilletaient de manière distraite sans réellement prêter attention au contenu. Le dispositif semble avoir permis aux élèves de découvrir le plaisir de lire, de regarder les images et de se remémorer l'histoire. Les élèves portent désormais une attention accrue aux livres, ils sont attentifs et intéressés ce qui n'était pas le cas lors du pré-test où, pour la plupart des élèves, prendre un livre n'était qu'une simple condition pour entrer dans le coin lecture. Cette attention et intérêt permet de favoriser l'acculturation à l'écrit, nécessaire pour l'apprentissage des compétences lecture-écriture.

Ces résultats semblent réaffirmer le rôle fondamental de l'enseignant dans l'acculturation à l'écrit, importance soulignée par beaucoup d'auteurs. L'enseignant semble avoir un rôle clé, notamment dans la mise en place d'un coin lecture dans une classe. Il ne suffit pas d'aménager un espace et de l'appeler « coin lecture » pour que celui-ci porte un réel intérêt au niveau des apprentissages. Il faut également permettre aux élèves de s'engager, leur faire comprendre son intérêt et leur donner les clés pour l'utiliser. Le dispositif présenté ici, qui a été élaboré en lien avec les recherches antérieures sur l'acculturation à l'écrit, semble avoir permis de mettre ces éléments en place avec les élèves.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la mise en place d'un dispositif autour du coin lecture permettrait de favoriser l'engagement des élèves dans le coin lecture afin qu'il devienne un réel lieu d'apprentissage semble validée.

Cependant, la recherche menée a des limites. Dans un premier temps, à cause des contraintes au niveau du calendrier, j'ai effectué le post-test tout de suite après la fin du dispositif. Il est donc possible qu'il y ait un effet de « nouveauté » puisque la séquence venait tout juste de se



terminer. Les élèves qui venaient tout juste de participer à la séquence voulaient aller dans le coin lecture pour utiliser les nouveaux éléments mis en place et observer les décorations qu'ils avaient effectués. Il n'est pas impossible que la fréquentation du coin lecture baisse après que l'effet de nouveauté se soit dissipé.

De plus, le pré-test a été effectué au mois de décembre et le post-test au mois d'avril. Il est possible que l'évolution observée soit une évolution naturelle puisque environ quatre mois se sont écoulés entre les deux observations et que les élèves ont évolué dans ce temps-là. Des activités ont été mises en place dans d'autres séquences qui ont pu influencer l'utilisation du coin lecture.

Si je devais refaire cette étude avec un calendrier plus souple, je mettrais en place plusieurs observations pré-test et post-test assez espacées afin d'être certaine que les évolutions observées soient liées au dispositif mis en place et pas seulement à une évolution naturelle. Je ferais également une observation en fin d'année pour vérifier que cette évolution est durable et n'est pas juste due à la nouveauté du coin lecture qui attire les élèves.

Les résultats de ce mémoire et la lecture des recherches antérieures sur le sujet m'ont permis de prendre conscience du rôle essentiel de l'enseignant dans l'acquisition des compétences du lire-écrire. Certains enfants arrivent à l'école en ayant eu très peu de contact avec les livres, voire l'écrit en général. C'est le rôle de l'enseignant de faire en sorte d'inviter les enfants à s'ouvrir sur le monde littéraire en favorisant une rencontre agréable avec les livres. Le coin lecture est un lieu privilégié pour travailler les compétences du lire-écrire, lieu qui doit être réfléchi par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves et pas seulement ceux qui sont déjà à l'aise avec le livre. Ce travail ainsi que mes différentes lectures sur le sujet m'ont permis de réfléchir sur l'aménagement et l'occupation d'un coin lecture qui permettraient de faire progresser tous les élèves.

En conclusion, cette recherche a permis de montrer que la découverte et la fréquentation du coin lecture doit être accompagnée par l'enseignant, par exemple, à travers une séquence spécifique qui permettra aux élèves de s'appropriier le coin lecture, de s'engager dans ce lieu et de favoriser les apprentissages des compétences en lecture-écriture ainsi que d'aider l'élève à entrer dans le monde de l'écrit.

## Bibliographie

- Avezard-Roger, C ; Bazile, S. ; Benaych, P.; Bishop, M. ; Boch, F. ; Brissaud, C. ;... Viriot-Goeldel, C. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée, *Revue française de linguistique appliquée*, 8,107-120.
- Baudelot, C., Cartier M. & Détéz, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brassell, D. (1999). Creating a culturally sensitive classroom library. *The reading Teacher*, 52(6), 650-652.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Devanne, B. (1992-1993). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. Paris : Armand Colin.
- Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Paris : Bordas.
- Dufays, J. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- Dupont-Escarpit, D. (1984). Plaisir de lecture et plaisir de lire. *Communication et langages*, 60, 13-29.
- Fijalkow, J & Ragano, S. (1999). Recherche action et entrée dans la culture écrite. *Repères*, 20, 15-28.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Montrouge : ESF Editeur.
- Fijalkow, É. (2006). Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.
- Frier, C. (2006). *Les passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes: comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

- Frier, C & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? *Repères*, 55, 133-157.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives, *Éducation et francophonie*, 25, 77-88.
- Giasson, J. (2005). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mauger, G & Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 3-24.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>.
- Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II. *Repères*, 36, 5-36. .
- OCDE. (2011). Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils les plus performants ? *Regards sur l'éducation 2011*, 94-95
- Pronovost, G. (2013). *Comprendre les jeunes aujourd'hui : trajectoires, temporalités*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thévenot, L. (2006). L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement. Paris : La Découverte.
- Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96.

Tiré, M., Miguel Addisu, V., & Frier, C. (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maître. *Lidil*, 55. Repéré à <https://lidil.revues.org/4159>

Wenger, E. (2009). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



**Année universitaire 2017-2018**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : L'engagement des élèves dans le coin lecture au cycle 1.**

**Auteur : GIRARD Elodie**

**Résumé :**

Le coin lecture est souvent présent dans les classes de maternelle, mais les élèves ne sont pas toujours engagés dans le coin lecture et ne savent pas toujours l'utiliser. L'objectif de cette étude est de vérifier si un dispositif sur le coin lecture permettra d'entraîner l'engagement des élèves. Pour cela, des observations ont été effectuées avant et après la mise en place du dispositif. Les résultats ont permis de montrer que les élèves sont plus engagés dans le coin lecture après la mise en place du dispositif. Ces résultats ont permis de mettre en avant le rôle essentiel de l'enseignant dans la mise en place du coin lecture.

**Mots clés :** enseignement de la lecture ; acculturation ; cycle 1 ; PS ; MS

**Summary :**

There is often a reading corner in preschool but the students don't always know how to use it and don't always engage in it. This study is to check if a teaching sequence will allow the students to engage in the reading corner. The students have been observed in the reading corner before and after the teaching sequence. The results show that the students are more engaged in the reading corner after the teaching sequence and it highlights the teacher's important part in setting up a reading corner.

**Key words :** reading teaching ; acculturation ; preschool