

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**Les pratiques déclarées du coin lecture et
son utilisation au fil des années de
l'enseignement primaire en Fédération
Wallonie-Bruxelles.**

Auteur : Vanessa Dubaniewicz
En collaboration avec Isabelle
Dessy et Céline Dumortier
Promoteur : Stéphane Colognesi
Lectrice : Marielle Wyns

Remerciements

Je tiens, avant toute chose, à remercier mon promoteur, monsieur Stéphane Colognesi pour sa patience et son soutien durant le cheminement qui a mené à mon mémoire.

Je tiens également à remercier madame Marielle Wyns qui prend du temps pour lire mon mémoire et pour assister à ma présentation.

Mes remerciements vont ensuite vers tous les professeurs de la FOPA qui ont dispensé des cours durant ces trois années de formation et qui ont enrichi mes connaissances et mes compétences.

Un remerciement plus particulier va à un enseignant de la faculté des arts et des lettres, monsieur Dufays, car c'est grâce à lui que je me suis intéressée à la problématique de la lecture dans les classes de l'enseignement primaire depuis de nombreuses années.

Je remercie également ma famille et mes amis qui ont fait preuve de compréhension et de patience durant les longues heures de travail pour la FOPA, sans eux, les choses auraient été bien plus compliquées.

Un dernier remerciement va à mes deux sous-groupes de BC et de B1-B2 pour leur soutien indéfectible tant dans les réussites que dans les échecs, dans les moments de joie et ceux de déception.

Table des matières

1. PROBLÉMATIQUE INTRODUCTIVE : LE COIN LECTURE ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS S'Y RAPPORTANT : DEUX ÉLÉMENTS POUR PARVENIR À LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT PAR LA LECTURE.	6
1.1. PREMIÈRE RÉFLEXION : L'ÉCRIT AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS DES GOUVERNEMENTS, LE COIN LECTURE, UNE PISTE DE RÉGULATION	6
1.2. DEUXIÈME RÉFLEXION : LA CONTINUITÉ DES PRATIQUES SE RAPPORTANT AU COIN LECTURE AU FIL DU PRIMAIRE	10
1.3. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	11
2. CADRAGE THÉORIQUE SUR LE COIN LECTURE, LES PRATIQUES S'Y RAPPORTANT ET LA CONTINUITÉ DE CEUX-CI AU FIL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	13
2.1. LE COIN LECTURE, UN ESPACE DONNANT ACCÈS AUX LIVRES DANS LES CLASSES	13
2.1.1. <i>Qu'entend-on par « coin lecture » ?</i>	13
2.1.1.1. Quelle est la définition du coin lecture ?	13
2.1.1.2. Quelles sont les huit caractéristiques du coin lecture ?	14
2.1.1.3. Quelle est la place de l'objet livre dans le coin lecture ?	15
2.1.2. <i>Quels sont les objectifs d'un « coin lecture » ?</i>	16
2.1.2.1. Comment le coin lecture favorise-t-il le développement d'une culture littéraire commune : acculturation ?	16
2.1.2.2. Comment le coin lecture favorise l'invitation à la lecture pour les élèves ?	17
2.1.2.3. Comment le coin lecture favorise le développement de l'élève sujet lecteur-scripteur ?	19
2.1.2.4. Comment le coin lecture favorise le développement de la lecture personnelle par l'apprentissage de la littérature ?	19
2.1.3. <i>Quels sont les acteurs du coin lecture ?</i>	22
2.1.3.1. Qui est le sujet lecteur par rapport au coin lecture ?	22
2.1.3.2. Quelle est la place de l'enseignant par rapport au coin lecture ?	24
2.1.3.3. Pour l'essentiel de cette partie	25
2.2. LA CONTINUITÉ DU COIN LECTURE, DE L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE ET DES PRATIQUES EN RAPPORT AVEC LE COIN LECTURE ET LA LECTURE	26
2.2.1. <i>Quelle est la continuité du coin lecture dans les classes des trois degrés de l'enseignement primaire ?</i>	28
2.2.2. <i>Comment évolue la littérature jeunesse dans le coin lecture des enseignants au fil de l'enseignement primaire ?</i>	30
2.2.2.1. Quels sont les objectifs de l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes ?	30
2.2.2.2. Comment évolue la place de l'album jeunesse et du roman dans les classes au fil de l'enseignement primaire ?	30
2.2.2.3. Quelles sont les traces de continuité dans la présence des genres et formes littéraires dans les classes ?	31
2.2.3. <i>Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au fil de l'enseignement primaire autour des œuvres littéraires de jeunesse ?</i>	32
2.2.3.1. Quelle est la différence entre activités métatextuelles et hypertextuelles ?	32
2.2.3.2. Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au fil de l'enseignement primaire ?	33
2.2.3.3. Qu'est-ce que l'effet enseignant ?	34
2.2.4. <i>Les points essentiels à retenir</i>	35
3. MÉTHODOLOGIE.....	36
3.1. ÉTUDE 1 : ÉTUDE QUANTITATIVE	36
3.1.1. <i>Participants</i>	36
3.1.2. <i>Mesures</i>	37
3.1.2.1. Accès aux livres.	38
3.1.2.2. Les élèves dans l'espace de lecture.	39

3.1.2.3.	Les activités de lecture dans l'espace de lecture.	39
3.1.2.4.	La littérature dans la classe des enseignants.	39
3.1.2.5.	La place des livres dans l'école.	40
3.1.3.	<i>Procédure</i>	40
3.1.3.1.	Analyse de données.....	41
3.2.	ETUDE 2 : ÉTUDE QUALITATIVE	42
3.2.1.	<i>Etape 1 : collecter des photos pour sélectionner les enseignants à interviewer..</i>	43
3.2.1.1.	Participants	43
3.2.1.2.	Recueil de données	44
3.2.1.3.	Analyse des photos.....	44
3.2.2.	<i>Etape 2 : Réaliser des entretiens semi-directifs pour réaliser une approche</i>	
	<i>compréhensive de la continuité des pratiques des enseignants autour du coin lecture.</i>	45
3.2.2.1.	Participants	45
3.2.2.2.	Recueil de données	46
3.2.2.3.	Analyse des données	48
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	50
4.1.	ETUDE 1 : ANALYSES QUANTITATIVES	50
4.1.1.	<i>Analyse statistique descriptive</i>	51
4.1.1.1.	L'accès aux livres.....	51
4.1.1.2.	Les activités dans l'espace de lecture	57
4.1.1.3.	La littérature dans la classe	60
4.1.1.4.	Les livres dans l'école	62
4.1.1.5.	Ce que nous pouvons retenir de ces résultats :	65
4.1.2.	<i>Analyse statistique inférentielle, ANOVA</i>	65
4.2.	ETUDE 2 : ANALYSES QUALITATIVES	66
4.2.1.	<i>Analyse de photos</i>	66
4.2.2.	<i>Analyse des entretiens semi-directifs</i>	69
4.2.2.1.	La continuité du coin lecture	70
4.2.2.2.	La littérature dans les classes selon les enseignants répondants	79
4.2.2.3.	Les pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture et par rapport à la lecture en général	81
5.	DISCUSSION ET CONCLUSION	87
5.1.	LES GRANDES ÉTAPES DE NOTRE RECHERCHE	87
5.2.	TENTATIVE DE RÉPONSE À NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	87
5.3.	DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR CHAQUE QUESTION DE RECHERCHE	88
5.3.1.	<i>Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement</i>	
	<i>primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?</i>	88
5.3.1.1.	L'accès aux livres.....	88
5.3.1.2.	Les pratiques déclarées des enseignants des trois cycles du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles autour des œuvres littéraires de jeunesse	89
5.3.1.3.	La littérature jeunesse dans les classes	90
5.3.2.	<i>Comment les pratiques du coin lecture dans les classes du primaire évoluent-elles au fil des années en FWB ?</i>	91
5.3.2.1.	Le coin lecture, ses caractéristiques et ses buts dans les classes du primaire de la FWB	91
5.3.2.2.	Les objectifs du coin lecture selon les enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire	92
5.3.2.3.	La continuité des pratiques en rapport avec le coin lecture	93
5.3.2.4.	L'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes des trois degrés du primaire de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles	93
5.3.2.5.	La continuité dans les pratiques déclarées des enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles	94
5.4.	LES LIMITES DE L'ÉTUDE	95
5.5.	LES PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE	96

5.6. LES IMPLICATIONS PRATIQUES	97
BIBLIOGRAPHIE	99
TABLE DES ILLUSTRATIONS	107
ANNEXES 109	
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE QUANTITATIF.....	109
ANNEXE 2 : GRILLE D'ANALYSE PHOTOS.....	125
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	127
ANNEXE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE ANOVA.....	130

1. Problématique introductive : le coin lecture et les pratiques des enseignants s’y rapportant : deux éléments pour parvenir à la maîtrise de l’écrit par la lecture.

1.1. Première réflexion : l’écrit au centre des préoccupations des gouvernements, le coin lecture, une piste de régulation¹

La lecture est une compétence incontournable et omniprésente dans notre société actuelle (Bourgain, 1977 ; Sabatier & Myre-Bisaillon, 2014). L’écrit fait tellement partie du quotidien qu’il devient « une chose naturelle » (p. 21) tout comme la parole ou l’image, alors que son usage est relativement contemporain au regard de l’humanité (Chauveau, 1997). L’invention de l’écrit a fondamentalement changé les sociétés dans les modes de pensée ainsi que dans l’organisation sociale. Son utilisation suppose le respect de certaines normes telles que l’orthographe, la linguistique ou la spatialisation. Par conséquent l’apprentissage de ces normes permet à l’individu de s’intégrer à la société à laquelle il appartient (Faure, 2011).

Pour cela, l’enseignement de la lecture et de l’écriture se retrouve au centre de l’éducation scolaire par son caractère transversal aux autres disciplines (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). L’Organisation de la Coopération et de Développement Économique (OCDE) voudrait, pour 2030, développer chez les apprenants des capacités permettant d’agir dans un monde « complexe et incertain » (p. 5). Dans son rapport, l’OCDE soutient que cela repose sur deux facteurs importants : un environnement pédagogique pour l’individualisation de l’apprentissage permettant la connaissance de soi et par l’enseignement de bases solides telles que la maîtrise de l’écrit et des mathématiques (OCDE, 2018).

C’est pourquoi, ces compétences sont régulièrement évaluées par des organismes internationaux et ce, depuis près de 20 ans. En effet, l’OCDE développe des enquêtes internationales dans le but d’évaluer les acquis des élèves de 15 ans, plus connues sous le nom d’enquête PISA². Les enquêtes PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), développées par l’Association internationale pour l’évaluation

¹ Cette première partie est une problématique commune travaillée avec Isabelle Dessy et Céline Dumortier.

² Les enquêtes PISA (Programme Internationale pour le Suivi des Acquis des élèves) ont lieu tous les 3 ans et évaluent à tour de rôle les compétences en compréhension de l’écrit, en mathématiques et en science.

du rendement scolaire (IEA) font également partie des enquêtes nous donnant des informations sur les niveaux de lecture des élèves de 4^e primaire³.

Les constats en matière de lecture et de maîtrise de la langue française en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), suite aux enquêtes mentionnées plus haut, sont particulièrement préoccupants. D'après une étude de l'Office de la Naissance et de l'Enfance en 2016, 50% des enfants âgés de 2 ans et demi présentent déjà un retard ou des troubles du langage ; seulement 25% des élèves de 4^e primaire ont une bonne maîtrise de la lecture documentaire ou littéraire ; à 15 ans, les performances en lecture de nos élèves sont à peine égales à la moyenne des pays de l'OCDE ; la lecture, comme pratique culturelle, est en recul (les Belges sont 68% à avoir lu un livre au cours des douze derniers mois et 37% à avoir fréquenté une bibliothèque publique) ; environ 15% des jeunes quittent l'école secondaire sans diplôme et sans usage fonctionnel de la lecture (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016).

Les résultats des enquêtes PIRLS de 2016 (Schillings et al., 2017) montrent que la FWB se classe en dernière place de son groupe et nettement en dessous de la moyenne des pays de référence. Ces résultats indiquent également que cette moyenne est en recul comparée aux résultats de 2011. Parmi les éléments du rapport, une donnée est particulièrement interpellante : en 2016, 8% des élèves de 4^e primaire n'atteignent pas le niveau 1 de lecture (localiser et restituer une information explicite). Ce résultat est supérieur de 2% par rapport à 2011 (Schillings et al., 2017).

Cela peut s'expliquer notamment par le fait que les écarts se creusent dès la petite enfance. Le contexte familial ainsi que le milieu scolaire jouent un rôle important. Bourgain (1977) maintient que la lecture s'enseigne aussi bien à l'école qu'à la maison. Un lien entre la culture littéraire scolaire et la culture littéraire familiale offre aux enfants la possibilité de progresser dans leur apprentissage de la lecture (Brassel, 1999; Sabatier & Myre-Bisaillon, 2014). Aussi, l'école joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture (Lépine et al, 2021 ; Dufay, 2006). En effet, l'école permet de développer des compétences en lecture, mais aussi d'apprécier les œuvres littéraires, d'avoir envie d'en lire à l'école, ainsi qu'à la maison. Les pratiques

³ Les enquêtes PIRLS ont lieu tous les 5 ans et définissent un classement des pays sur base des compétences en lecture. Ces enquêtes tentent d'étudier également d'autres facteurs influençant les résultats tels que le contexte culturel, socioéconomique, familial ou individuel.

littéraires familiales sont également essentielles aux apprentissages de l'enfant dès son entrée dans la scolarité (Lépine et al., 2021).

Compte-tenu de ce qui est mentionné plus haut, les politiques belges n'ont pas fermé les yeux sur les résultats de ces enquêtes internationales, ni sur cette inégalité du bagage « littéraire » des élèves influençant leur réussite scolaire. Plusieurs actions ont donc fait surface pour répondre à cela.

D'une part, la FWB met en œuvre en 2015 le « Plan Lecture⁴ ». Celui-ci place la culture littéraire et l'utilisation de la littérature (jeunesse ou non) dans les classes au premier plan. L'objectif est d'améliorer les capacités en lecture les élèves de 0 à 18 ans en impliquant tous les acteurs de la littérature jeunesse au sens large (auteurs, éditeurs, enseignants, associations, bibliothèques,...) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016).

D'autre part, une réforme de l'enseignement prend forme depuis 2017 pour aboutir à la mise en place du *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Par ce Pacte, la FWB veut, entre autres, « une amélioration significative des savoirs et compétences des élèves dans le cadre des évaluations internationales » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 317). Il tend à rendre l'enseignement en FWB moins inégalitaire et veut donner à chacun une formation commune et la plus longue possible en instaurant un tronc commun de la classe d'accueil à la 3^e secondaire incluse. Dès lors, la FWB veut renforcer l'apprentissage des compétences de base. Elle prévoit également une refonte des programmes scolaires existants et la diffusion de nouveaux référentiels en meilleure adéquation avec les objectifs qu'elle se fixe (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Pourtant, Dufays explique, en 2010, que la littérature en FWB n'est pas mise en avant dans les prescrits légaux. Les compétences de lecture étant plus centrées sur l'apprentissage de la technicité de la lecture plutôt que sur la découverte des contenus littéraires. Comme les pratiques pédagogiques des enseignants se construisent en fonction des référentiels institutionnels et des prescrits légaux, elles restent souvent sujettes à l'interprétation des enseignants selon leurs valeurs et croyances (Goigoux, 2007). Par conséquent, une « faille pédagogique » dans les programmes

⁴ En octobre 2015, Le Plan Lecture dévoile 30 mesures afin de remettre la lecture au centre des préoccupations éducatives et culturelle.

d'enseignement est mise en avant. En effet, l'apprentissage du code alphabétique sans en apprécier la finalité par la lecture d'une œuvre littéraire ôte à l'élève la possibilité d'acquérir toutes les finesses de la lecture (Kolinsky et al., 2018).

Selon Frier et Vadcar (2017), les élèves n'entrent pas dans l'écrit uniquement par l'acquisition des compétences techniques de lecture durant la scolarité primaire, devenir lecteur est un processus qui débute déjà en maternelle et se poursuit tout le reste de la scolarité, voire au-delà. Selon Devanne et al. (2001 cité dans Frier & Vadcar, 2017) « c'est dans les livres que l'on apprend à lire et c'est à partir des livres que l'on apprend à écrire » (p. 4). Pour ces auteurs, ce postulat passe par un investissement et un aménagement de l'espace dédié aux livres dans les classes, donnant ainsi du sens et de la cohérence aux apprentissages réalisés en lire-écrire. Cet aménagement est cité par plusieurs chercheurs (Lépine et al., 2021 ; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013) comme une pratique bénéfique donnant accès aux élèves à une grande variété de livres, à la culture littéraire, et par conséquent, développant l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2016). Ces pratiques pourraient répondre aux difficultés relevées *supra*.

Suite à cet état des lieux autour de la lecture plusieurs questionnements ont émergé.

Tout d'abord un questionnaire global autour du coin lecture :

Qu'en est-il de la structure et de l'organisation du coin lecture dans les classes de l'enseignement fondamental en FWB ?

À la lumière des réponses, nous avons pu étudier la structure et de l'organisation du coin lecture dans les classes de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ensuite, chaque chercheuse a exploré une approche particulière autour de cette thématique (tableau 1). Vanessa Dubaniewicz s'est penchée sur la continuité du coin lecture au fil de l'enseignant primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et des pratiques déclarées des enseignants de la première à la sixième primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Céline Dumortier s'est questionnée sur le rôle du coin lecture lors de la transition maternel-primaire et Isabelle Dessy a étudié ce que font les élèves de 1^{ère} primaire lorsqu'ils sont en autonomie au coin lecture.

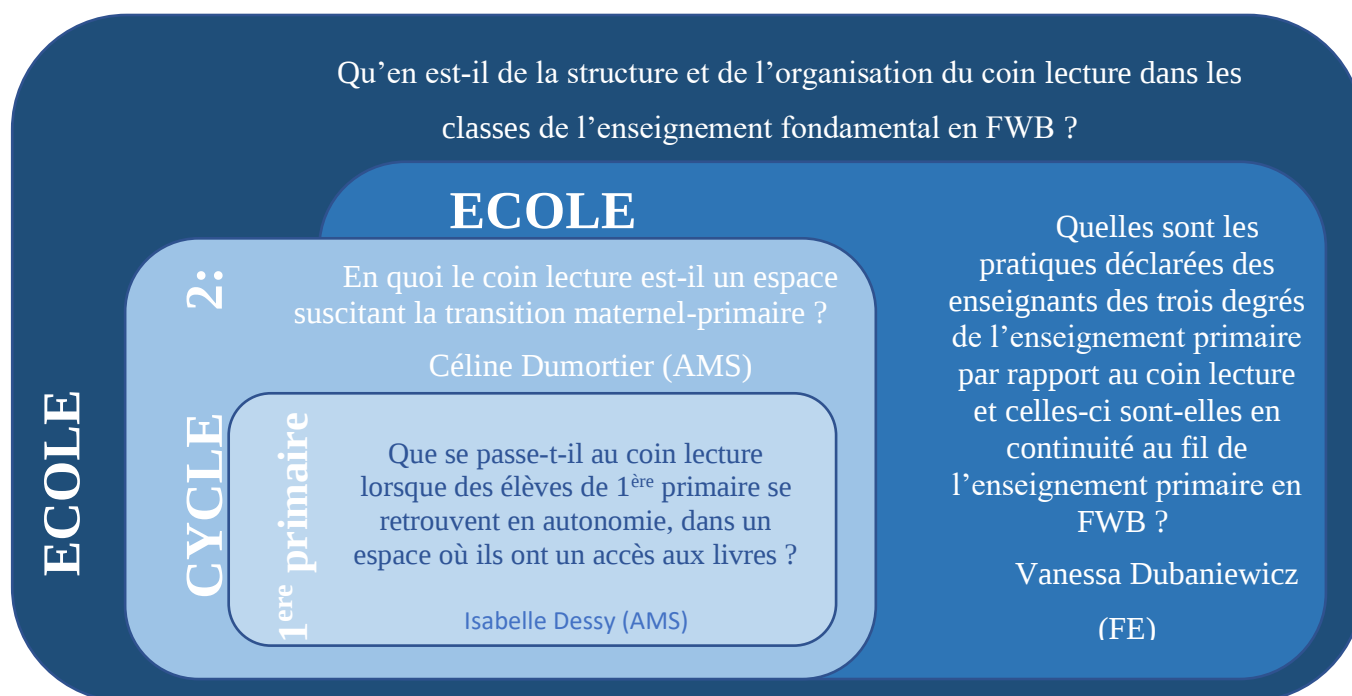


Figure 1 : : répartition des trois questions spécifiques sur l'ensemble de l'école fondamentale

1.2. Deuxième réflexion : la continuité des pratiques se rapportant au coin lecture au fil du primaire⁵

Dans notre problématique spécifique, nous nous sommes penchée plus particulièrement sur les trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Des chercheurs (Schillings et al., 2017) s'étant intéressés à l'enquête PIRLS de 2016 déjà mentionnée précédemment ont mis en évidence que la maîtrise de la lecture posait problème lors des évaluations passées en quatrième année primaire. De même, l'enquête PISA révèle que les élèves âgés de 15 ans ont également de nombreuses difficultés en lecture.

Ces problèmes lors des évaluations semblent donc découler de l'apprentissage même de la lecture lors de l'enseignement primaire. Schillings et al. (2017) proposent

⁵ Dans cette partie, j'utilise le « nous » de modestie afin de garder une uniformité dans le texte du mémoire.

dans leur article plusieurs pistes de régulation de ces problèmes directement en rapport avec les pratiques des enseignants.

(Schillings et al., 2017) mettent en avant plusieurs ruptures dans la continuité des cursus pouvant expliquer ces problèmes : une rupture dans l'apprentissage du code entre la fin de la deuxième année et la troisième et quatrième année ; une rupture dans les compétences liées à la compréhension entre le degré inférieur et le degré moyen et supérieur de l'enseignement primaire, en réservant à ces derniers des compétences de compréhension complexe au détriment du degré inférieur ; une rupture entre le maternel et le primaire dans les activités d'appréhension de l'écrit.

Ces mêmes auteurs relèvent également plusieurs manques dans les pratiques des enseignants : trop peu de lecture d'œuvres littéraires intégrales, trop peu d'enseignement des stratégies de compréhension à la lecture au détriment de l'exercisation et un manque de formation des enseignants au processus d'apprentissage de la lecture (Schillings et al., 2017).

Il semble donc important de visualiser dans un premier temps comment les enseignants donnent accès aux livres à leurs élèves et les pratiques s'y rapportant, et dans un deuxième temps, comment ces pratiques évoluent au fil de l'enseignement primaire.

Pour cela, nous avons travaillé dans notre partie personnelle sur la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire par rapport au coin lecture et celles-ci sont-elles en continuité au fil de l'enseignement primaire en FWB ?

Cette question de recherche a été déclinée en deux sous-questions :

Q1 : Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Q2 : Comment ces pratiques évoluent-elles au fil des années en FWB ?

1.3. Présentation de la recherche

Notre travail est composé de cinq parties présentant les différentes étapes d'un design de recherche mixte reprenant les résultats et conclusions par rapport à un

questionnaire standardisé (Mialaret, 2004) et à des entretiens semi-directifs basés sur la méthode *photo voice* (Goudet & Paquette, 2022).

Le premier chapitre de notre travail est une problématique introductive dans laquelle nous énonçons une problématique globale, une problématique spécifique et une présentation de la recherche. La problématique globale a été travaillée en collaboration avec Isabelle Dessy et Céline Dumortier.

Le deuxième chapitre est composé de deux parties qui forment le cadre théorique de notre recherche. Ce chapitre présente une revue de la littérature des différents concepts soutenant notre mémoire. La première partie est commune aux mémoires d'Isabelle Dessy et de Céline Dumortier.

Le troisième chapitre présente la méthodologie que nous avons utilisée. Il est composé de deux études : une étude quantitative et une étude qualitative. L'étude quantitative est formée d'un questionnaire standardisé pour les enseignants de l'enseignement fondamental par rapport au coin lecture et aux pratiques liées à celui-ci et à la lecture en général. Ce questionnaire a été construit en collaboration avec Isabelle Dessy et Céline Dumortier. L'étude qualitative est composée d'une analyse de photos et d'entretiens semi-directifs d'enseignants sélectionnés sur base des photos.

La quatrième chapitre présente les résultats des deux études que nous avons réalisées. Il est constitué de deux parties correspondant à ces dernières et aux questions de recherche que nous avons mentionnées dans notre problématique spécifique.

Le cinquième et dernier chapitre constitue la discussion et la conclusion de notre recherche. Dans ce chapitre, nous avons tenté de répondre aux questions de recherche spécifiques à notre mémoire, nous avons présenté les limites de la recherche, ses perspectives et ses implications concrètes.

2. Cadrage théorique sur le coin lecture, les pratiques s’y rapportant et la continuité de ceux-ci au fil de l’enseignement primaire

2.1. Le coin lecture, un espace donnant accès aux livres dans les classes⁶

Dans cette partie, nous abordons quatre points importants par rapport à l’accès aux livres dans les classes.

Etant donné que notre recherche tend à explorer ce qu’il en est du coin lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous expliquons tout d’abord ce qu’était un coin lecture en précisant sa définition et ses caractéristiques. Puisqu’il est constitué d’une part importante de livres, nous évoquons également la question de l’objet livre et de son utilisation dans les classes.

Nous mettons, ensuite, en évidence les objectifs du coin lecture selon les travaux de Frier et Vadcar (2017) qui nous ont servi de structure afin de faire ressurgir les concepts principaux soutenant notre recherche.

Pour finir, nous travaillons sur les acteurs participant au coin lecture, c’est-à-dire les élèves en tant que sujets lecteurs et les enseignants, par leur rapport à la lecture, ont un effet sur la perception de celui-ci par les élèves qui est appelé « effet enseignant » (Turcotte, 2006).

2.1.1. Qu’entend-on par « coin lecture » ?

Dans cette première partie, nous développons ce qu’est un coin lecture et nous énonçons ses principales caractéristiques, le différenciant d’une bibliothèque de classe. Nous définissons ensuite, l’objet livre faisant partie intégrante du coin lecture et observons sa place dans les classes de l’enseignement fondamental.

2.1.1.1. Quelle est la définition du coin lecture ?

Boudreau et al. (2019) définit le coin lecture comme: « un endroit où les enfants peuvent s’asseoir pour consulter les livres qui s’y trouvent. » (p.12). Catapano et al. (2009) précisent que le coin bibliothèque et le coin lecture sont plus que des endroits où on se rend seulement pour prendre un livre.

⁶ Dans cette première partie de notre cadre théorique, nous présentons les concepts communs de notre mémoire avec ceux d’Isabelle Dessy et Céline Dumortier.

Il y a des nuances à apporter pour différencier un coin lecture d'une bibliothèque de classe. Selon Giasson et Saint-Laurent (1999), la bibliothèque de classe est un endroit regroupant des livres en accès libre. Ceux-ci sont classés selon des critères précis. La bibliothèque de classe est l'aménagement minimum à mettre en place dans les classes. Le coin lecture, quant à lui, est une structure plus complexe que la bibliothèque de classe. Il fournit un accès libre aux livres comme la bibliothèque, mais également un endroit où s'asseoir pour prendre du temps pour lire en autonomie et pour y réaliser différentes activités autour du livre (Brassel, 1999). Le coin lecture invite à la lecture et à son apprentissage. Il ne s'agit pas d'un simple regroupement de livres, mais un espace dédié aux livres et à leur découverte (Giasson, 2005).

2.1.1.2. Quelles sont les huit caractéristiques du coin lecture ?

Des auteurs comme Giasson et Saint-Laurent (1999) et Devanne et al. (2001) expliquent que le coin lecture, afin d'être considéré comme tel, doit regrouper une série de paramètres et de critères que Frier et Vadcar (2017) appellent « *préconisations concernant l'organisation matérielle* » (p. 4) du coin lecture. Ces préconisations peuvent être résumées sous forme de mots-clés permettant une visualisation de l'espace physique et de l'utilisation du coin lecture. Elles rencontrent également certains autres paramètres et critères énoncés par Turgeon (2018) ainsi que par Lépine et Hébert (2018) dans leurs recherches autour de la littérature jeunesse :

- une occupation importante : un tiers de la surface de la classe ;
- un grand nombre de livres : 5 à 8 livres par élève ;
- une grande variété de livres : tant dans le genre que dans la forme ;
- l'alternance de modes de fonctionnement : en autonomie ou de façon dirigée ;
- la temporalité : visite quotidienne, hebdomadaire, etc. ;
- l'articulation entre les activités proposées : lecture personnelle, lecture dirigée, lecture interactive, lecture en réseau, cercle de lecture, etc.

Le coin lecture et la bibliothèque de classe sont parfois remplacés par une bibliothèque d'école rendant son accès moins facile, mais permettant néanmoins d'aborder une plus grande variété de livres. Cette pratique ne doit cependant pas être considérée comme une amélioration ou au contraire un moyen de supprimer les livres

en classe. Elle doit être plutôt perçue comme complémentaire à la bibliothèque de classe ou au coin lecture (Giasson & Saint-Laurent, 1999).

2.1.1.3. Quelle est la place de l'objet livre dans le coin lecture ?

L'une des caractéristiques énoncées ci-dessus met en avant la présence d'une grande variété de livres dans le coin lecture. Aussi, dans ce point, nous nous concentrons sur l'objet livre qui est un constituant de l'objet de notre recherche.

Lorsque nous nous penchons sur la problématique de l'utilisation de l'objet livre au sein de l'institution scolaire, nous pouvons mettre en avant les études de Brassell (1999) et Morrow (2007) quant aux apports de la lecture dans les classes. Les auteurs affirment que la présence d'une bibliothèque variée et son utilisation pour les activités de lecture renforcent positivement l'apprentissage de la posture de lecteur. Brassell (1999), dans sa recherche sur l'apprentissage de la lecture des élèves allophones, a remarqué qu'en augmentant la proposition de lecture et en proposant des livres dans la langue maternelle des élèves, il amenait une amélioration de la compréhension, une augmentation de la quantité de livres lus sur une année scolaire mais également une amélioration du rapport à la production d'écrits.

De même, l'étude de Esmaeeli et al. (2018) montre que le milieu familial a une importance dans la motivation et l'attrait à l'écrit. Des élèves ayant peu ou pas l'occasion de rencontrer l'objet livre dans le cercle familial ne pourront être motivés et encouragés que dans le cadre scolaire. Une fois encore, la présence d'un espace de lecture peut être considérée comme un facteur favorable à l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves, de par la rencontre répétée avec l'objet livre et ce malgré un milieu familial y donnant ou non accès.

Comme le notent Catapano et al. (2009) dans leur étude dont l'objectif était d'accompagner des enseignants dans la mise en place et l'utilisation d'une bibliothèque en élaborant des conseils sur sa création et son organisation, lorsque l'enseignant travaille la lecture de textes littéraires, il doit utiliser le coin lecture différemment. Ce n'est plus un temps libre donné aux enfants pour lire, mais un temps de réels apprentissages. Miller (2002) renchérit en disant qu'il est important que les enseignants créent des leçons au niveau de leur choix de livres, afin que les élèves lisent des œuvres adaptées, ces livres pourront être réexploités lors des lectures en autonomie (Miller (2002) as cited in Catapano et al., 2009).

De ce fait, il n'est pas étonnant que la plupart des enseignants amènent l'objet livre dans leur classe et reconnaissent les apports d'un coin lecture dans leur structure (Frier & Vadcar, 2017).

2.1.2. Quels sont les objectifs d'un « coin lecture » ?

Dans cette deuxième partie, nous développons les objectifs du coin lecture énoncés par Frier et Vadcar (2017) qui sont : le développement d'une culture littéraire commune, l'invitation à la lecture, le développement de l'élève sujet lecteur-scripteur. Nous avons, de plus, travaillé sur un autre objectif plus global qui est l'apprentissage de la littérature. Nous nous servons de ces objectifs comme fil rouge pour cette partie de notre cadre théorique.

Frier et Vadcar (2017), dans leur recherche, reprennent plusieurs objectifs spécifiques pour l'utilisation du coin lecture. Ces objectifs sont liés à la didactique de la littérature, la lecture littéraire et à l'acculturation à la lecture.

Le coin lecture développe donc quatre objectifs qui sont :

- le développement de la socialisation autour du livre pour parvenir à une culture littéraire commune ;
- une invitation à la lecture;
- le développement du « sujet lecteur-scripteur » (Frier & Vadcar, 2017, p. 4);
- le développement de la pratique de lecture personnelle par l'apprentissage de la littérature.

2.1.2.1. Comment le coin lecture favorise-t-il le développement d'une culture littéraire commune : acculturation ?

Un premier objectif dont parlent Frier et Vadcar (2017) dans leur recherche est le développement d'une culture littéraire commune, autrement dit, favoriser l'acculturation.

«[...] L'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit » sont des composantes qui vont entrer en jeu lors de l'apprentissage de la lecture » (Goigoux, 2003, p. 1). L'auteur continue en affirmant que la lecture ne peut pas être dissociée de l'écriture. Ce dernier définit l'acculturation à l'écrit comme étant « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales »

(Goigoux, 2003, p. 2). Le but de l'acculturation est l'acquisition de la posture de lecteur par les élèves, construction qui sera exhortée par les enseignants travaillant avec les élèves. Ce processus enchérit les apprentissages liés à la langue par l'acquisition « de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages » (Goigoux, 2003, p. 2).

L'acquisition des compétences techniques en lecture et écriture est une étape importante pour devenir lecteur-scripteur mais elle n'est pas la seule. Il est primordial de passer par le processus d'acculturation. Comme le notent Tiré et al. (2015), le processus d'acculturation va se développer durant la scolarité des élèves et ce, depuis l'entrée en maternelle. L'éducation à cette culture de l'écrit va permettre aux élèves de développer leurs compétences en lire-écrire.

Ces dimensions sont de divers ordres : « littéraire, culturelle et anthropologique, sociale et collective, psycho-affective et cognitive » (Tiré et al., 2015, p.3). Articulées les unes aux autres ou étudiées distinctement, elles constituent le procédé d'acculturation.

2.1.2.2. Comment le coin lecture favorise l'invitation à la lecture pour les élèves ?

Dans leur article, Frier et Vadcar (2017) soutiennent un deuxième objectif qui est l'importance du coin lecture dans les classes pour favoriser l'invitation à la lecture pour les élèves et donc développer leur engagement à la lecture. Le coin lecture devient le lieu central où se construisent les habitudes et les comportements de lecteur. C'est par l'alternance d'activités individuelles et collectives autour des livres et de la lecture que l'élève peut s'engager en tant que sujet-lecteur. Les conditions d'engagement, comme l'entendent Frier et Vadcar (2017) peuvent être reliées aux trois besoins fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin de compétence et besoin de relation) présentés par Laguardia et Ryan (2000).

Ces auteurs expliquent que l'humain, de façon inconsciente, tend à satisfaire ces trois besoins psychologiques. D'abord, le besoin d'autonomie est le fait que la personne choisisse volontairement son action. Ensuite, le besoin de compétence suppose un sentiment d'efficacité sur l'environnement. Ce sentiment développe la curiosité et la volonté de relever des défis. Enfin, le besoin de relation induit un sentiment d'appartenance ainsi que le sentiment de relation avec des personnes importantes pour l'individu. Laguardia et Ryan (2000) mettent en garde sur le fait que

ces trois besoins ne recouvrent pas entièrement la motivation. Toutefois, ils expliquent que ces besoins fondamentaux en sont des éléments essentiels.

Au regard du coin lecture et de ses activités, nous pouvons percevoir des liens possibles. Premièrement, la promotion de la lecture individuelle des élèves se rapproche du besoin d'autonomie par le fait que la simple présence d'un coin lecture dans les classes offre la possibilité aux élèves de lire, quelle que soit leur origine sociale. Aussi, l'apprentissage de la lecture lors d'activités collectives est au service de la lecture individuelle, car c'est par la lecture autonome que l'élève s'approprie les apprentissages récents (Frier & Vadcar, 2017).

Deuxièmement, l'individualisation et la socialisation des parcours de lecture proposés par Devanne et al. (2001, cités par Frier & Vadcar 2017) se rapprochent du besoin de compétence. En effet, Devanne et al. (2001) identifient dans l'individualisation des parcours : le choix des livres ainsi que la possibilité de relire les mêmes ouvrages ; et dans la socialisation des parcours : toutes les interactions faites librement autour des lectures que font les élèves. Nous pouvons penser que laisser le choix aux élèves de lire ou relire le livre qu'ils souhaitent, développe la motivation intrinsèque et sa confiance en soi. C'est l'élève qui choisit le niveau de lecture qu'il souhaite, la mise en difficulté ou non en fonction de ses compétences et de son état socio-émotionnel. La socialisation autour des parcours renvoie à la stimulation de la curiosité que les échanges entre lecteurs peuvent apporter et, peut-être, donner l'envie de découvrir d'autres livres.

Finalement, le développement d'une culture commune peut se rapprocher du besoin de relation avec autrui. En effet, Devanne et ses collègues (2001, cités par Frier et Vadcar, 2017) soutiennent que l'investissement de l'enseignant dans la construction du coin lecture permet la mise en place d'une culture de classe. De plus, la présence d'un coin lecture pensé pédagogiquement favorise la socialisation autour du lire (Frier & Vadcar, 2017). Ainsi, nous pouvons donc penser que cette culture de classe et cette socialisation autour du livre offrent aux élèves la possibilité de développer leur sentiment d'appartenance au groupe que ce soit avec leur pairs ou leur enseignant.

2.1.2.3. Comment le coin lecture favorise le développement de l'élève sujet lecteur-scripteur ?

Un troisième objectif énoncé par Frier et Vadcar (2017) dans leurs travaux concernant le coin lecture est le développement du sujet lecteur-scripteur. La définition même du sujet lecteur est complexe et est un concept assez nouveau.

Durant les années 80, le lecteur n'était pas considéré comme un acteur pouvant poser un jugement ou une critique par rapport à sa lecture. Celle-ci était plutôt une acceptation du texte sans véritable réflexion critique sur son contenu. Ce modèle de « lecteur modèle » a eu sa place jusque dans les années 90 (Rouxel, 2007). Ce n'est qu'à partir des années 2000, selon Rouxel (2007) que le concept de sujet lecteur apparaît et devient une dimension de la didactique de la lecture.

Pour les auteures (Frier & Vadcar, 2017), le coin lecture est un élément favorable à cet engagement et permet d'intégrer tous les aspects de ce concept de « sujet lecteur ». Leurs travaux, autour de cette thématique, semblent aller dans le même sens que ceux d'autres auteurs montrant que le concept est assez neuf (Rouxel, 2007) et complémentaire à celui de lecture littéraire (Dufays, 2013).

Toutefois, Dufays (2013) ajoute que la définition du sujet lecteur, de même que celle de lecture littéraire restent floues et sont souvent source de malentendus. Pourtant, selon l'auteur, cette posture de sujet lecteur est une part qui devrait être d'importance pour soutenir les pratiques des enseignants dans l'apprentissage de la lecture littéraire (Dufays, 2013).

2.1.2.4. Comment le coin lecture favorise le développement de la lecture personnelle par l'apprentissage de la littérature ?

Un dernier objectif concernant le coin lecture est celui de l'apprentissage de la littérature. Celui-ci peut être relié au coin lecture tant par la nature commune de leur élément constituant, c'est-à-dire le livre (Giasson & Saint-Laurent, 1999; Lépine et Hébert, 2018) que par les pratiques des enseignants réalisées en littérature et dans le coin lecture (Frier & Vadcar, 2017; Lépine et Hébert, 2018). Il est important d'évoquer cet objectif dans le cadre théorique de notre recherche comme soutenant les trois autres.

De même que la littérature est une multitude de définitions regroupant différents concepts autour du livre (Chabanne, 2002), la littérature jeunesse ne peut être résumée à des livres écrits pour des enfants. La littérature jeunesse regroupe, tout comme la

littérature en général, des institutions littéraires qui sont les différents acteurs du monde du livre, un certain corpus d'œuvres et différents genres littéraire (Lépine et al., 2021).

Selon Lépine et al (2021), la littérature jeunesse regroupe des livres écrits pour les enfants, des livres écrits pour des adultes mais qui sont considérés comme des classiques pour les enfants et des textes écrits pour des adultes mais ayant fait l'objet d'une adaptation pour les enfants. La littérature jeunesse regroupe des œuvres considérées comme « composites » par Lépine et al. (2021) tels que des albums, des romans graphiques et des bandes dessinées. Noël-Gaudreault & Le Brun (2013) parlent de genres variés dans les œuvres de jeunesse tels que les comptines, romans, poésies, documents et albums. Mais chez tous ces auteurs, nous retrouvons ce concept de frontières floues entre les différents genres et parfois même des superpositions de genres (Lépine et al., 2021; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

Ces mêmes auteurs indiquent que la littérature de jeunesse a pris de l'importance ces dernières années. Non seulement car plusieurs études l'ont reconnue comme importante dans la continuité du cursus mais également parce qu'elle a fait l'objet d'une promotion de la part de certains acteurs du monde littéraire. Cette mise en avant a permis d'établir des liens dans le monde scolaire autour de la lecture, par exemple en multipliant les lieux possibles pour promouvoir la lecture. Ces liens ont aussi été établis entre l'extérieur du monde scolaire et ce dernier, notamment au travers d'animations de lecture autour du livre et de la littérature jeunesse (Daunay, 2007). La didactique de la littérature jeunesse qui avait alors une place moindre dans le domaine a pris une position plus affirmée dans les cursus et les recherches. La littérature jeunesse pourrait donc à présent quitter ce statut de « sous-littérature » ou de « pré-littérature » pour rejoindre l'ensemble du concept de « littérature » (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

La littérature jeunesse étant considérée comme un type de littérature fortement relié au monde scolaire, elle offre aux lecteurs des situations de lecture plus authentiques (Lépine et al., 2021). Cependant, cette orientation commerciale peut mener à une certaine pauvreté dans la variété des œuvres proposées aux lecteurs surtout si l'on considère que ceux-ci sont encore incompetents (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Pour éviter un certain affadissement, il est donc important de proposer des défis de lecture et de les mettre face à des textes « résistants » (Noël-Gaudreault &

Le Brun, 2013; Tauveron, 1999), c'est-à-dire des textes relevant véritablement d'un niveau de lecture permettant à l'élève d'évoluer.

La littérature jeunesse au sein de l'école contient donc énormément de fonctions permettant entre-autre à l'élève de se construire personnellement et socialement. Elle lui propose des schèmes de valeurs, des modèles ou des anti-modèles guidant le comportement (Chabanne, 2002; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Elle est également le reflet de la société post-moderne, représentant un héritage, un passage d'un patrimoine national ou international (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Elle invite le lecteur à partager avec ses pairs dans l'optique d'une culture commune (Chabanne, 2002; Dufays, 2011; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Elle amène l'enfant à formuler ses goûts, ses jugements et critiques permettant de développer son sens esthétique en tant que lecteur (Gabathuler, 2018; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Cela lui permet de devenir un « amateur éclairé de littérature » (Lépine et al., 2021).

Enfin, elle est, du point de vue cognitif, un moyen permettant de développer la réflexion et de fournir de l'information, ce qui semble avoir un impact positif sur la réussite scolaire et sur la créativité de l'enfant (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Cette quantité de fonctions amène parfois un tiraillement pour les auteurs de littérature jeunesse qui doivent prendre parti entre la coloration donnée à leur texte : instruire ou amuser (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

A l'école, trois genres littéraires principaux sont exploités : les textes narratifs, poétiques et dramatiques (Lépine et al., 2021). Les thématiques souvent reprises dans les œuvres de littérature jeunesse font partie du domaine socioréaliste et parlent de l'adolescence, de l'amitié, de l'amour, de l'école ou de la famille... Il semble également que la littérature jeunesse soit largement exploitée dans les écoles par les enseignants mais souvent de manière instinctive due à une méconnaissance ou un manque de formation à cette matière (Lépine et al., 2021; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

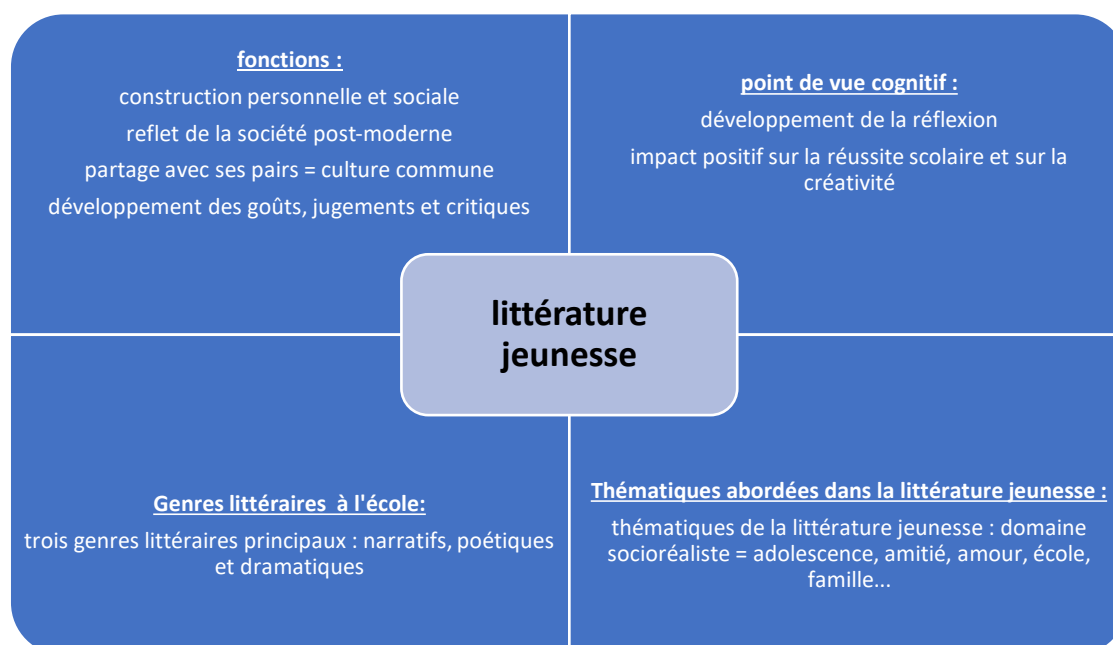


Figure 2 : résumé de l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école

2.1.3. Quels sont les acteurs du coin lecture ?

Pour terminer notre cadre théorique, nous nous penchons sur les acteurs intervenant dans le coin lecture. Nous pouvons distinguer un premier acteur qui est l'élève. Celui-ci est considéré comme nous l'avons vu précédemment comme sujet-lecteur et va agir en tant que tel dans le coin lecture.

Un deuxième acteur participant au coin lecture est l'enseignant. C'est ce dernier qui va le structurer et l'organiser selon ses objectifs particuliers, son rapport à la lecture et les pratiques qu'il souhaite y réaliser. Il est également confronté à certaines contraintes qui vont l'influencer dans son organisation.

2.1.3.1. Qui est le sujet lecteur par rapport au coin lecture ?

Dufays (2013) distingue trois types de sujet lecteur :

- une conception normative privilégiant l'analyse fine et poussée du texte selon des standards édictés par l'auteur de ce texte et le monde littéraire, correspondant à un lecteur « savant » ;
- une posture émancipatrice favorisant davantage les droits du lecteur, combinant analyse et jugement de valeur, connaissant parfaitement les œuvres littéraires et leur fonctionnement et pouvant l'enrichir de leur propre opinion. Cette posture peut être considérée comme encore plus « savante » que la précédente ;

- une conception non normative qui correspondrait au lecteur « normal » qui lit uniquement en intégrant son opinion personnelle et la compréhension du texte par rapport à son vécu.

Ce lecteur « normal » (Dufays, 2013) s'interroge sur sa lecture et l'enrichit de ses propres expériences et de son vécu et semble correspondre à ce que l'on attend de l'élève en apprentissage de lecture. Néanmoins, elle ne doit pas être la seule à être exploitée en classe. En effet, elle risquerait d'enfermer l'élève dans une vision étriquée de sa lecture, ne tenant compte que de son propre avis pour appuyer son sens critique. Dès lors, il semblerait que toute la richesse du texte ne pourrait être exploitée et l'apprentissage serait moindre.

Gabathuler (2018) parle également du sujet lecteur et de sa part subjective comme d'une richesse dans l'apprentissage de la lecture puisque celui-ci sortant de son isolement d'une lecture privée confronte cette subjectivité à celle des autres et apprend donc à diversifier ses perceptions par rapport au texte proposé. Cette pratique va dans le sens du développement de la culture littéraire au travers de l'accès aux livres et donc l'accès à un espace de lecture (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

En France, c'est seulement au moment où la lecture « libre » a été intégrée dans les programmes que la posture de sujet lecteur a pu se dégager, l'élève pouvant de cette façon quitter la rigidité analytique qui lui était imposée jusqu'alors (Rouxel, 2007).

Il faut cependant tenir compte de deux limites énoncées par Dufays (2011) lorsqu'on aborde le concept de sujet lecteur. Tout d'abord, il faut éviter d'idéaliser le sujet lecteur en le considérant à tort comme un lecteur d'exception, maîtrisant compréhension et jugement dès ses premières lectures. En effet, ce modèle de « lecteur idéal » (Dufays, 2011) semble différer des pratiques effectives des lecteurs rencontrés en contexte scolaire. Il s'agit bien là d'une des conceptions allant à l'encontre de l'apprentissage de la littérature dont Gabathuler (2018) parle également.

Le deuxième point important dont il faut tenir compte, est l'appartenance du sujet lecteur à une communauté. Cela implique un partage de certains codes et de valeurs qui amène une culture commune selon Dufays (2011). Le sujet lecteur doit donc être envisagé dans une double perspective subjective et neutre mais sans tomber dans leurs dérives. En utilisant le sujet lecteur dans cette position double, nous pouvons lui

assigner une place dans la lecture littéraire qui semble pouvoir être rattachée à l'objet livre et à l'espace de lecture.

2.1.3.2. Quelle est la place de l'enseignant par rapport au coin lecture ?

Le concept de sujet lecteur est lié à celui de l'enseignant en tant qu'acteur du coin lecture. En effet, comme nous l'avons vu avant, un des types de sujet lecteur est le lecteur dit « normal » (Dufays, 2013). C'est cette dernière posture que les enseignants privilégieraient pour la construction de leur pratique. Cette posture est bien entendu intéressante à développer. Non seulement, elle amène l'élève à s'interroger en toute liberté sur le texte qu'il doit lire mais elle permet également à l'enseignant de mieux percevoir les difficultés de ce dernier et d'y remédier.

Néanmoins, celle-ci restreint la perception des objectifs du coin lecture pour les enseignants à des objectifs d'ordre affectif. Cet enfermement dans ces derniers ne permettrait pas de parvenir au développement des habiletés langagières et aux habiletés d'éveil à l'écrit qui sont non seulement des objectifs nécessaires pour l'apprentissage de la lecture (Turgeon, 2018) mais également essentiels dans les buts poursuivis par le coin lecture (Frier & Vadcar, 2017).

Un autre point important pour l'enseignant acteur du coin lecture est son rapport à la lecture. Lépine et al. (2021) insistent dans leur recherche sur le fait que les enseignants ayant un rapport positif à la lecture ont tendance à développer davantage leur pratique pour donner le goût de lire aux élèves. De même, dans l'enquête de Lépine et Hébert (2018), les chercheurs avaient remarqué que les enseignants volontaires répondant à leur enquête avaient également un rapport favorable à la lecture. Ce fait pourrait expliquer que les résultats par rapport à la compétence « apprécier des œuvres littéraires » aient été si élevés.

Dans cette même lignée, Giasson (2005) estime que pour transmettre le goût de la lecture aux élèves, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer. Il doit être un « modèle de lecteur » (p. 52). Il est important que les élèves ressentent que la lecture est valorisée au sein de la classe. Pour ce faire, l'enseignant doit se montrer intéressé par la lecture. La motivation de l'enseignant sera communiquée aux élèves et créera un environnement stimulant (Giasson, 2005).

De plus, Frier et Vadcar (2017) soutiennent que l'organisation matérielle de l'espace créé par l'enseignant reflète ses choix conscients et inconscients. Pour ces

mêmes auteures, le coin lecture doit être conçu pédagogiquement pour inviter à la lecture et à la formation du sujet lecteur. L'existence du coin lecture est d'autant plus cruciale pour les élèves qui ne bénéficient pas d'un environnement de lecture dans leur foyer.

Par contre, une contrainte par rapport aux enseignants et à leur place d'acteur dans le coin lecture est une observation de leur manque de formation en littérature (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013; Turgeon, 2018). Ce manque de formation semble influencer le choix des livres pour les pratiques des enseignants et limiter le travail de tous les objectifs inhérents au coin lecture et à la littérature (Turgeon, 2018).

2.1.3.3. Pour l'essentiel de cette partie

Le coin lecture est un espace dans une classe donnant **accès aux livres**.

Il doit comporter (Frier & Vadcar, 2017; Giasson & Saint-Laurent, 1999; Lépine et Hébert, 2018; Turgeon, 2018) :

- une occupation importante : un tiers de la surface de la classe ;
- un grand nombre de livres : 5 à 8 livres par élève ;
- une grande variété de livres : tant dans le genre que dans la forme ;
- l'alternance de modes de fonctionnement : en autonomie ou de façon dirigée ;
- la temporalité : visite quotidienne, hebdomadaire, etc. ;
- l'articulation entre les activités proposées : lecture personnelle, lecture dirigée, lecture interactive, lecture en réseau, cercle de lecture, etc.

Le coin lecture a comme **objectifs** (Frier et Vadcar, 2017) :

- développer une culture littéraire commune = acculturation : c'est la familiarisation avec la culture écrite permettant de rendre l'enfant « lecteur ». (Goigoux, 2003). Le coin lecture et les pratiques liées à cet aménagement, sont importantes et sont des moyens d'acculturer à l'écrit. (Goigoux, 2016)

- développer l'engagement de l'élève à la **lecture** en répondant aux besoins psychologiques fondamentaux (Laguardia et Ryan, 2000) et ce, en respectant les caractéristiques du coin lecture.
- développer l'élève en tant que « **sujet lecteur-scripteur** »
- Et donc, de développer **l'apprentissage de la littérature**, celle-ci se faisant au contact d'œuvres littéraires. Les compétences d'analyse de textes et le développement de l'esprit critique en donnant la possibilité à l'enfant d'émettre son avis sur un texte lu (Dufays, 2006; Gabathuler, 2018; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

Par rapport au coin lecture, on peut observer différents acteurs :

- **l'élève en tant que sujet lecteur** : il est un aspect lié à l'apprentissage de la lecture, de la littérature et du coin lecture. Son développement amène l'élève à se positionner par rapport au texte lu en tant qu'analyste mais aussi en tant que juge, « amateur éclairé de littérature » (Dufays, 2013; Lépine et al., 2021).
- **l'enseignant** : influencé par son goût de la lecture va proposer différentes utilisations et structures au coin lecture (Frier & Vadcar, 2017; Lépine et al., 2021; Turgeon, 2018).

2.2. La continuité du coin lecture, de l'utilisation de la littérature et des pratiques en rapport avec le coin lecture et la lecture

Une première remarque générale que nous pouvons faire en rapport à la présence du concept de coin lecture dans la littérature scientifique est que, bien que celui-ci soit parfois mentionné et sous différentes formulations (Goigoux, 2016; Lépine et al., 2021; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013), peu de recherches s'y arrêtent véritablement. Les concepts annexes qui sont développés davantage par rapport aux pratiques déclarées des enseignants sont ceux de la lecture, de la littérature jeunesse et de la lecture littéraire (Chabanne, 2002; Lamb et al., 2017; Louichon, 2008). Aussi,

afin de couvrir de manière assez large le concept des pratiques déclarées des enseignants et pouvoir les comparer avec ce qu'en disent Frier et Vadcar (2017) et Giasson et Saint-Laurent (1999), qui se sont consacrées au coin lecture, nous approfondissons ces thématiques dans notre revue de la littérature. Dans cette partie consacrée à notre question de recherche spécifique, nous développons trois points importants.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la continuité du coin lecture dans les classes des trois degrés de l'enseignement primaire. Comme nous l'avons vu précédemment, les recherches à ce propos sont assez peu conséquentes. Nous nous basons donc, pour ce faire, principalement sur les travaux de Giasson & Saint-Laurent (1999) et de Frier & Vadcar (2017).

Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur l'utilisation des livres dans les classes. Nous établissons un classement des genres et types littéraires plus couramment utilisés selon les degrés de l'enseignement primaire et nous essayons de mettre en lumière continuité ou rupture dans ceux-ci (Lépine et al., 2021; Lépine et Hébert, 2018).

Dans un troisième temps, nous investiguons les pratiques des enseignants des trois degrés du primaire autour des livres et la manière dont ils les confrontent aux élèves. Ce dernier point a pour but de visualiser l'évolution des pratiques autour du livre qui est le composant principal du coin lecture (Frier & Vadcar, 2017).

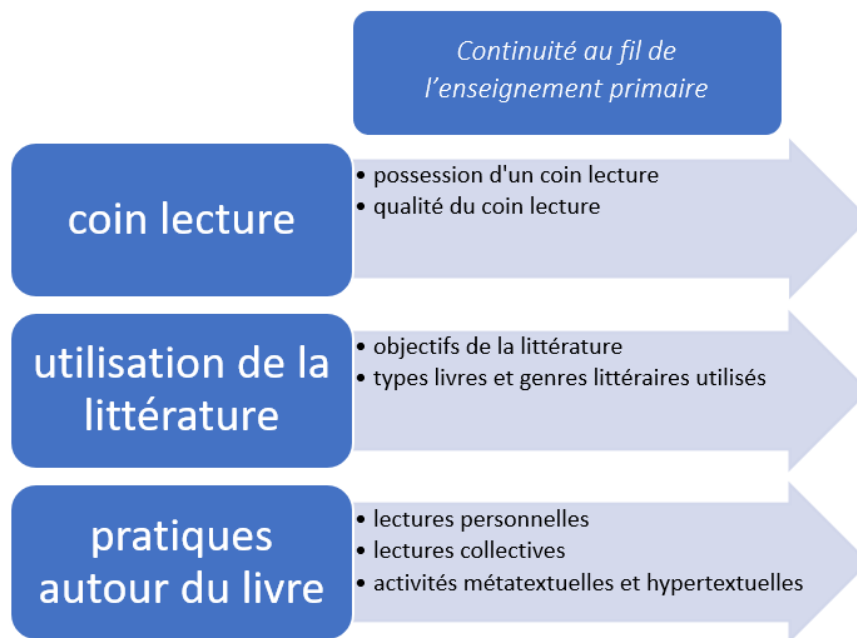


Figure 3 : présentation de la structure du cadre théorique individuel

2.2.1. Quelle est la continuité du coin lecture dans les classes des trois degrés de l'enseignement primaire ?

Les travaux de Frier & Vadcar (2017) montrent que les enseignants possédant un coin lecture dans leur classe et l'utilisant comme support pour les activités d'apprentissage en rapport avec la lecture obtiennent de meilleurs résultats chez les élèves apprentis lecteurs. Ces auteures développent également deux types d'observation par rapport à l'organisation du coin lecture afin d'obtenir une qualité pour celui-ci. Tout d'abord Frier et Vadcar (2017) parlent des facteurs liés à l'espace accordé aux livres ou à la lecture et les facteurs liés à l'objet livre. Ensuite, elles présentent que ces facteurs, une fois réunis contribuent à l'efficacité du coin lecture dans ses objectifs déjà énoncés auparavant qui sont communs à tous les degrés du primaire.

Dans l'étude de Lépine et al. (2021) sur les pratiques liées à la littérature dans les classes de cycle 1, les auteurs mettent en avant que trois quart des enseignants de cycle 1 interrogés affirment avoir un coin lecture dans leur classe (Lépine et al., 2021). Dans cette même étude, l'utilisation du coin lecture semble cependant se raréfier au fil de la scolarité primaire. Les pratiques se rapportant au coin lecture tendent également à disparaître dans les degrés supérieurs de l'enseignement primaire, au profit d'activités de lecture plus individuelles ou fonctionnelles (Lépine et al., 2021).

Lépine et al. (2021) constatent également que les enseignants de cycle 1 semblent plus enclins à affirmer aimer enseigner la lecture et la découverte d'œuvres littéraires car les élèves plus jeunes sont plus spontanés, curieux, ouverts et intéressés par les histoires.

Il est à signaler que bien que l'importance et les bénéfices du coin lecture soient acceptés et reconnus par les enseignants en général et qu'ils l'organisent dans leur classe (Lépine et al., 2021), ces mêmes enseignants semblent confrontés à trois limites dans la mise en place d'un coin lecture (Giasson & Saint-Laurent, 1999).

Tout d'abord, l'utilisation du coin lecture est parfois réduite à un coin « occupationnel » qui ne sert qu'aux élèves qui ont terminé leur travail (Frier & Vadcar, 2017). Cette utilisation réduite du coin lecture est problématique puisqu'elle renforce les inégalités en ne permettant qu'aux élèves les meilleurs dans les apprentissages d'accéder aux livres (Goigoux, 2003).

Ensuite, Giasson et Saint-Laurent (1999) observent que le coin lecture semble perdre en qualité au fur et à mesure de la scolarité primaire. Dans les classes des degrés supérieurs de l'enseignement primaire, il semble plutôt que le coin lecture fasse place à une bibliothèque de classe sans possibilité d'y mener des activités spécifiques (Giasson & Saint-Laurent, 1999). Les caractéristiques du coin lecture ayant trait à la tranquillité, à l'intimité, à l'affichage et à l'identification du coin lecture diminuent toutes de la première à la sixième année du primaire. Ce qui entraîne une diminution des scores de qualité mis en avant par Giasson et Saint-Laurent (1999) dans leur recherche.

Enfin, il est également relevé par Lépine et al. (2021) que les attitudes positives par rapport à la lecture sont plus élevées au début de la scolarité que dans la suite du parcours scolaire. Pourtant, ces mêmes auteurs amènent le fait que dans leurs pratiques déclarées, les enseignants, tous cycles confondus, estiment qu'il est important de donner le goût de lire aux élèves et de stimuler le plaisir de lire. Ces propos correspondent à l'objectif présenté par Frier et Vadcar (2017) sur l'invitation à la lecture et semble être reconnu comme une continuité dans tous les degrés de l'enseignement obligatoire.

Il est cependant important de garder à l'esprit que ces études sont réalisées au Québec et que, à notre connaissance, il n'y a pas d'étude similaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.2.2. Comment évolue la littérature jeunesse dans le coin lecture des enseignants au fil de l'enseignement primaire ?

Le coin lecture fait appel à une connaissance de la littérature jeunesse par les enseignants (Lépine et Hébert, 2018; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). En nous intéressant à ce sujet, nous avons constaté que plusieurs pays francophones ont implanté dans leurs programmes cette notion d'appréciation des œuvres/textes littéraires (Lépine et Hébert, 2018; Montésinos-Gelet et al., 2006; Turgeon, 2018) mais en 2010, Dufays (2010) observait qu'elle ne semblait pas être présente en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, malgré la présence de cette compétence dans les prescrits légaux, les enseignants de ces pays se sentent mal formés à cette discipline et estiment mal connaître ce domaine (Lépine et al., 2021; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013).

2.2.2.1. Quels sont les objectifs de l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes ?

La littérature jeunesse dans les classes a pour objectifs principaux de fournir un ancrage socioculturel dans les dispositifs pédagogiques de lecture et d'écriture (Montésinos-Gelet et al., 2006) et de donner le goût de lire, d'amener l'élève au plaisir de la lecture (Lépine et al., 2021). Lépine et al. (2021) vont plus loin dans la description de ces objectifs puisqu'ils parlent de former les élèves à devenir des « amateurs éclairés » de littérature, qui non seulement l'apprécient mais savent poser un jugement sur ce qu'ils ont lu, affirmer leur goût à ce propos et argumenter celui-ci. Ce dernier objectif peut se rapporter à l'apprentissage de la lecture littéraire mentionnée dans de nombreux travaux de recherche autour de la littérature (Dufays, 2006, 2013; Tauveron, 1999; Turgeon et al., 2019). Ces objectifs au Québec sont développés au fil de l'enseignement primaire (Lépine et al., 2021).

2.2.2.2. Comment évolue la place de l'album jeunesse et du roman dans les classes au fil de l'enseignement primaire ?

Selon Lépine et Hébert (2018), l'album est en tête des œuvres utilisées dans les classes en primaire au Québec. Au premier cycle, tant au Québec qu'en France, l'album prédomine nettement sur les romans. Cette constatation a également été faite par Turgeon (2018) dans son étude sur l'usage de l'album dans l'enseignement

préscolaire. En Belgique, par contre, le livre jeunesse est peu présent en début de première année et sa présence augmente en fin d'année et dans les classes suivantes (Lépine et Hébert, 2018). Les études de Turgeon (2018) et Lépine et al. (2021) montrent que les élèves plus jeunes ont contact avec les albums dès le préscolaire.

Au cycle 2, les albums et les romans sont représentés de manière équivalente, mais on remarque la présence plus marquée de manuels scolaires présentant des extraits de textes dans les classes et dans les activités autour de la lecture (Lépine et al., 2021).

Au Québec toujours, cette tendance de présence de l'album dominante dans les classes s'inverse au cycle 3, les enseignants vont plutôt présenter des romans plutôt que des albums (Lépine et Hébert, 2018). Toujours selon ces auteurs, en France, au cycle 3, l'album est plutôt marginal et seul le roman sort du lot dans les classes de ce cycle.

Il est à noter que tant au cycle 1 qu'au cycle 3, aussi bien pour les albums que pour les romans, les enseignants déclarent présenter majoritairement des œuvres intégrales aux élèves (Lépine et al., 2021). Dans la même étude, les auteures mettent en évidence que le support papier domine par rapport au support numérique dans toutes les classes en primaire.

2.2.2.3. Quelles sont les traces de continuité dans la présence des genres et formes littéraires dans les classes ?

Au niveau des genres littéraires proposés dans les classes, le style narratif ressort nettement dans tous les cycles de l'enseignement primaire avant le style poétique et dramatique (Lépine et al., 2021). Si les chansons, les comptines et les contes sont fort présents au premier cycle de l'enseignement primaire, la tendance s'inverse au cycle 2 et 3. Les légendes, pièces de théâtre et nouvelles apparaissent davantage dans les cursus aux cycles 2 et 3. La bande dessinée est peu utilisée dans les classes alors qu'elle est considérée comme un genre littéraire plaisant aux élèves (Lépine et Hébert, 2018).

En France, au cycle 1, le conte et l'album sont souvent utilisés. La bande dessinée, la poésie, le théâtre et l'album sont considérés comme des genres marginaux au cycle 3 (Lépine et Hébert, 2018).

On observe donc une certaine unité dans les genres et les formes littéraires utilisés au fil de l'enseignement primaire, mais celle-ci pourrait peut-être s'expliquer par le

mélange et la superposition de ces genres dans la littérature jeunesse qui confronteraient les enseignants à un flou dans leur choix (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013). Pour résoudre ce problème, au Québec, le ministère de l'enseignement a publié une liste des ouvrages à travailler en classe. Néanmoins, les enseignants ne semblent s'inspirer que partiellement de ces prescrits (Lépine et Hébert, 2018).

2.2.3. Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au fil de l'enseignement primaire autour des œuvres littéraires de jeunesse ?

Avant de parler des pratiques déclarées des enseignants autour des œuvres littéraires de jeunesse, il nous a paru important de préciser la différence entre activités métatextuelles et hypertextuelles (Lépine, 2019). Ce point semble essentiel à définir pour une meilleure compréhension des pratiques déclarées des enseignants autour des œuvres littéraires de jeunesse.

2.2.3.1. Quelle est la différence entre activités métatextuelles et hypertextuelles ?

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont intimement liés mais souvent considérés comme une chose innée, venant naturellement (Chartier, 2015). Lépine (2019) dans sa recherche sur la progression de l'apprentissage de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires fait mention de deux types d'activités : les activités métatextuelles et les activités hypertextuelles. Elles sont toutes deux des activités d'écriture de textes dont l'élément déclencheur peut être la lecture d'album (Turgeon et al., 2019). Il semble donc que dans les recherches, il soit question d'apprentissage de l'écrit dans un sens global et que la lecture de textes longs soit une possibilité pour parvenir à la compréhension des processus de productions d'écrits et inversement (Laroui et al., 2014; Turgeon et al., 2019). Les activités métatextuelles et hypertextuelles ont leur place dans ce processus d'apprentissage de l'écrit (Lépine, 2019).

Les activités métatextuelles nous intéressant sont des activités de productions d'écrits réalisées à partir d'œuvres littéraires et produisant une analyse réflexive de l'œuvre lue, dans ce cas, les élèves écrivent à propos de l'œuvre lue (Lépine, 2019; Louichon, 2017; Schneuwly et al., 2017). Les activités hypertextuelles sont également des productions écrites et sont aussi réalisées à partir d'œuvres littéraires mais elles font surtout appel à la créativité du lecteur et se servent de œuvres littéraires lues comme tremplin pour produire une œuvre personnelle originale (Lépine, 2019; Schneuwly et al., 2017).

2.2.3.2. Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au fil de l'enseignement primaire ?

Dans les différentes recherches à partir de 2010, nous pouvons observer une approche plus intégrée du français dans les classes du primaire (Laroui et al., 2014). Les activités centrées sur le lire/écrire sont sollicitées en continuité au fil des cycles de l'enseignement primaire et ne semblent pas présenter de rupture flagrante entre ceux-ci (Lépine, 2019). La littérature jeunesse est un objet d'enseignement se retrouvant dans chaque cycle de l'enseignement primaire et les enseignants, au travers de leurs pratiques déclarées, montrent une certaine créativité afin d'éviter les redites (Lépine, 2019).

Les activités proposées montrent une variété dans les dispositifs, elles sont fréquentes mais de durée différente dans chaque cycle (Lépine, 2019). On retrouve parmi ces activités : des périodes de lecture personnelle dont la fréquence augmente au fil des cycles, des moments de lecture personnelle en fin de travail, des lectures à voix haute par l'enseignant plus fréquentes au premier cycle mais dont la durée augmente au fil des cycles et des animations de lectures d'œuvres littéraires (Lépine, 2019). Lépine (2019) dégage deux pratiques déclarées des enseignants moins fréquentes : la lecture d'une même œuvre littéraire et la lecture d'œuvres littéraires imposées comme devoir bien que cette dernière pratique semble plus présente au cycle 1 qu'aux cycles 2 et 3.

Dans l'étude de Lépine (2019), l'auteur met en évidence dans les pratiques enseignantes trois types d'activités : des activités métatextuelles amenant à la réflexivité autour des œuvres littéraires lues, des activités hypertextuelles produisant des écrits créatifs toujours à partir d'œuvres littéraires lues et des activités combinant les deux types. Dans cette étude, les activités métatextuelles, selon les dires des enseignants, ont tendance à augmenter au fil des cycles du primaire au détriment des activités hypertextuelles. L'étude de Laroui et al. (2014) montrent que les activités d'écriture littéraire en 6^{ème} année au Québec tendent vers des activités hypertextuelles en lecture et des activités métatextuelles lors d'activités transdisciplinaires de recherche documentaire ou de traitement de l'information dans le but d'intégrer les savoirs dans des activités de lecture et d'écriture de textes d'opinion.

Par contre, dans l'étude de Schneuwly et al. (2017), ce sont les productions écrites hypertextuelles qui se retrouvent en plus grand nombre à la fin du primaire. Une

différence se marque donc entre les résultats au Québec et ceux en Suisse. En Belgique, une étude réalisée par Deleuze (2019) en 4^{ème} année primaire montrent que les activités métatextuelles pratiquées à l'oral à partir d'une œuvre littéraire sont difficilement transposées à l'écrit et que le principe de progression des apprentissages en lecture littéraire n'est pas homogène. Le sujet lecteur est un facteur important dans cette progression et varie d'un élève à l'autre.

Une étude réalisée par Turcotte et al. (2015) nuancent aussi les propos précédents. En effet, dans celle-ci, les chercheurs estiment que si la pédagogie explicite et l'utilisation d'une grande variété de textes authentiques sont des pratiques qui favorisent l'apprentissage de la lecture au fil de l'enseignement primaire, les enseignants se trouvent en difficulté pour leur application au quotidien dans les classes.

L'usage de parties de textes narratifs provenant de manuels scolaires est une pratique encore fréquente dans les classes primaires au Québec. En Belgique, selon l'étude de Lépine et Hébert (2018), les enseignants utiliseraient une grande variété de dispositifs pédagogiques à partir de la littérature jeunesse, ce qui marque un manque d'acquisition d'une culture littéraire commune. Nous pourrions tenter d'expliquer cette observation par l'étude de Dufays (2010) mettant en avant une absence de compétences en rapport avec la littérature dans les programmes de l'enseignement primaire. En France, au Québec et en Suisse, les enseignants semblent davantage suivre les prescrits ministériels concernant la littérature dont les programmes de chacun de ces pays font mention (Gabathuler, 2018; Lépine et Hébert, 2018; Montésinos-Gelet et al., 2006; Turgeon, 2018).

2.2.3.3. Qu'est-ce que l'effet enseignant ?

Un dernier point sur lequel nous aimerions mettre l'accent est l'effet enseignant (Turcotte, 2006). Dans cet article, l'auteure indique que les habitudes de lecture de l'enseignant ont un effet positif sur le ressenti et le comportement des élèves par rapport à la lecture. Cela a également un impact sur le choix de leurs pratiques qui seraient plus efficaces dans l'enseignement des stratégies de compréhension à la lecture puisqu'ils les utilisent eux-mêmes (Turcotte, 2006). Cet effet enseignant semble également être abordé par Lépine et al. (2021) quand les auteurs indiquent que les enseignants favorisant la lecture également pour eux-mêmes obtiennent un meilleur développement du goût de lire de leurs élèves.

2.2.4. Les points essentiels à retenir

Québec – France – Suisse – Belgique – Tous	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Le coin lecture : (Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Lépine et al., 2021)			
Présence	+++	++	+
Qualité	+++	++	+
Les types et genres de livres : (Lépine et Hébert, 2018 ; Lépine et al., 2021)			
Types de livres	Albums (P1 → -) Texte intégral	Albums/romans Manuels Extrait de texte	Romans Albums Texte intégral
Genres de livres	Narratif	Narratif	Narratif
Les pratiques par rapport aux œuvres littéraires (Deleuze, 2019; Laroui et al., 2014; Lépine, 2019)			
Lecture personnelle	+	++	+++
Lecture personnelle en fin d'activité	+	++	+++
Lecture par l'enseignant	+++	++ (durée +)	+ (durée ++)
Lecture d'une même œuvre	++	+	+
Lecture comme devoir	++	+	+
Activités métatextuelles	+	++	+++
Activités hypertextuelles	? +++ ?	++(manque homogénéité) ++ ?	? + +++

Tableau 1 : points importants du cadre théorique individuel

3. Méthodologie

Pour rappel, notre question de recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire par rapport au coin lecture et celles-ci sont-elles en continuité au fil de l'enseignement primaire en FWB ?

Nous déclinons cette question en deux sous-questions qui sont les suivantes ;

Q1 : Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Q2 : Comment ces pratiques évoluent-elles au fil des années en FWB ?

Pour y répondre, nous menons deux études, chacune reliée à une question spécifique.

Dans les points suivants, nous présentons en détails la méthodologie employée pour répondre à ces deux questions.

Premièrement, nous explicitons la première étude de notre recherche qui est une étude quantitative. Nous y détaillons la méthode utilisée comprenant l'échantillon de participants de notre analyse quantitative, les mesures effectuées, la procédure employée et le type d'analyse de données.

Deuxièmement, nous présentons la deuxième étude de notre recherche, qui est une étude qualitative comprenant deux sous-parties. Une première sous-partie sur l'analyse de photos de coin lecture collectée qui reprend l'échantillon de photos récoltées, les mesures réalisées sur celles-ci, la procédure utilisée et l'analyse utilisée sur ces photos. Une seconde sous-partie sur les entretiens semi-directifs réalisés à partir d'enseignants ayant participé à la collecte de photos comprenant la description des participants, la conception du guide d'entretien et les mesures et le codage utilisés pour l'analyse des verbatims.

3.1. Etude 1 : étude quantitative

3.1.1. Participants

L'échantillon se compose d'enseignants de la classe d'accueil en maternelle à la 6^e primaire de l'enseignement ordinaire en FWB. Pour qu'il soit représentatif, nous

avons veillé à ce que celui-ci s'approche de la répartition de la FWB, à savoir : 86,9 % de femmes et 13,1% d'hommes. Pour ce point, nous recevons 355 réponses dont 16 hommes et 339 femmes. En ce qui concerne la répartition maternelle/primaire, les enseignants du primaire sont majoritaires : nous avons reçu 651 réponses dont 82 pour l'enseignement maternel et 569 en primaire.

Sur les 355 répondants, 300 sont titulaires de classe et 55 exercent une autre fonction.

Dans ces 355 réponses à notre questionnaire, nous obtenons 341 réponses sur l'année d'ancienneté réparties comme suit : 40 ayant moins de 5 ans d'ancienneté, 49 ayant entre 5 et 10 ans d'ancienneté, 50 ayant de 11 à 15 ans d'ancienneté, 65 ayant 16 à 20 ans d'ancienneté et 137 ayant plus de 20 ans d'ancienneté.

Concernant le temps de travail, nous obtenons 356 répondants dont 265 travaillent à temps plein, 16 travaillent à mi-temps, 54 ont un 4/5^e temps, 14 un ¾ temps et 7 ont un autre temps de travail.

Dans ces 356 répondants, 157 enseignent dans l'enseignement libre subventionné, 116 enseignent dans l'enseignement officiel subventionné, 70 dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et 13 enseignent dans un autre réseau.

Nous obtenons 496 réponses concernant la région dans laquelle les enseignants exerçaient : 122 réponses pour le Hainaut, 40 pour Namur, 46 pour Liège, 28 pour le Brabant Wallon, 37 pour le Luxembourg Belge, 70 pour Bruxelles et 16 n'enseignent pas en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour le type d'établissement, nous recevons 352 réponses : 260 enseignent dans l'enseignement fondamental ordinaire, 71 dans l'enseignement fondamental ordinaire à encadrement différencié, 21 enseignent dans l'enseignement spécialisé.

Pour notre question de recherche spécifique, nous recevons 482 réponses pour chacun des items utilisés qui correspondent aux enseignants de la P1 à la P6.

3.1.2. Mesures

Le questionnaire (cfr Annexe 1) s'organise en deux grandes sections :

Premièrement, une « présentation générale » qui comprend huit questions recueillant des informations générales des participants (le sexe, leur ancienneté, leur statut d'enseignant (titulaire ou non) et leur régime de travail) ainsi que de leur

établissement scolaire (le réseaux, le type d'établissement, la géolocalisation). Par ces données personnelles et contextuelles, nous pouvons décrire les participants de notre recherche. De plus, nous pouvons sélectionner les participants qui correspondent au public cible de nos recherches individuelles.

Deuxièmement, le corps du questionnaire. Ce dernier est subdivisé en cinq parties : l'accès aux livres, les élèves dans l'espace de lecture, les activités dans l'espace de lecture, la littérature dans la classe et les livres dans l'école.

3.1.2.1. Accès aux livres.

Cette partie est composée de neuf questions. Nous cherchons à dresser un portrait de l'endroit concret consacré à la lecture. Nous voulons également savoir à quels moments les enfants peuvent avoir accès aux livres.

Pour cela, les enseignants indiquent où les élèves ont accès aux livres dans leur classe (Lépine, 2019), le nombre de livres présents dans leur espace lecture (Lépine, 2019), les moments de lecture dans l'espace de lecture et les genres de livres le composant. Les questions de cette section se basent sur l'outil diagnostique de André et al. (s. d.) ainsi que sur l'article de Lépine (2019). Une question tirée de l'article de Martel & Lévesque (2010) à propos de la fréquence à laquelle les élèves ont accès aux livres est posée.

Sachant qu'une de nos questions renvoie à la possession ou non d'un espace de lecture dans la classe des répondants et plusieurs questions découlent directement de la réponse affirmative à celle-ci, nous concevons notre questionnaire afin d'orienter les répondants vers certaines sections selon ce critère.

Il est également important de connaître les raisons liées à la présence de l'espace de lecture en laissant les participants répondre librement à cette question.

Afin de se rendre compte de l'existence ou non d'une continuité entre les classes ou de la collaboration entre les enseignants d'une même école, nous leur demandons de confirmer ou d'infirmer la présence d'un espace de lecture dans les classes de leurs collègues.

Ensuite, nous demandons aux participants de sélectionner les caractéristiques propres à leur espace de lecture en se basant sur l'article de Frier et Vadcar (2017). La grille de critères pour obtenir « un excellent coin lecture » est adaptée selon la lecture de l'article de Giasson (2003). De plus, nous faisons le choix d'adapter certaines

caractéristiques pour les rendre plus claires pour les enseignants et d'ajouter trois critères sélectionnés dans l'article de Frier et Vadcar (2017).

3.1.2.2. Les élèves dans l'espace de lecture.

Nous nous intéressons au temps que les élèves passent en autonomie dans l'espace de lecture de la classe. Cette question est créée à partir du point 3 de l'article de Frier & Vadcar (2017) à partir des résultats des modes d'occupation du coin lecture. Une question à propos du nombre d'élèves est créée également à partir de cet article.

La question et les items à propos de l'activité des élèves en autonomie dans l'espace de lecture sont adaptés sur base de l'outil diagnostique de André et al. (n.d.).

Nous dissociions également les attitudes des élèves de la question précédente en créant une question propre à l'attitude que les élèves peuvent avoir lorsqu'ils se retrouvent en autonomie dans l'espace de lecture. La question et les items trouvent également leur source dans l'outil diagnostique de André et al. (s. d.).

3.1.2.3. Les activités de lecture dans l'espace de lecture.

Dans cette partie, nous posons une question issue de deux articles scientifiques.

Les articles de Martel & Levesque (2010) et André et al. (s. d.) sont exploités en vue de connaître les types d'activités spécifiques pratiquées dans l'espace de lecture des enseignants. Cette question est primordiale en vue de connaître les habitudes des enseignants au niveau des activités dans l'espace de lecture.

3.1.2.4. La littérature dans la classe des enseignants.

Afin de mesurer au mieux les activités liées à la littérature, nous avons posé trois questions aux participants, issues de trois questionnaires : Soussi et al. (2008), Martel et Levesque (2010) et André et al. (s. d.).

Une question est extraite de l'article de Soussi et al. (2008). Elle porte sur les types d'activités collectives pratiquées dans l'espace de lecture. Différentes propositions sont suggérées aux enseignants et nous leur donnons l'opportunité d'ajouter un autre type d'activité.

L'article de Martel et Levesque (2010) nous permet de sélectionner une question. Nous demandons aux enseignants de noter à quelle fréquence les stratégies de lecture sont développées au moins une fois par mois dans les classes. Pour cela, nous proposons aux enseignants de cocher une ou plusieurs stratégies sur les cinq proposées

La troisième question tirée de l'article de Louichon 2008) concerne les activités réalisées avec les élèves depuis le début de l'année. La question est reformulée dans le but d'être plus précise. Les deux derniers items : « travailler à partir d'un cercle de lecture » et « travailler des livres venant de votre espace de lecture » sont également ajoutés.

3.1.2.5. La place des livres dans l'école.

Les questions proposées dans cette partie sont issues des travaux de Louichon (2008).

Une première question se rapporte à la participation ou à la non-participation aux réunions de cycle à laquelle les enseignants répondent par « oui » ou « non ». Une précision est demandée quant à la fréquence de ces réunions pour les enseignants ayant coché « oui ».

Deux questions à choix multiples sont ensuite posées aux enseignants : l'une concerne ce qui est travaillé et discuté lors des réunions de cycle par les enseignants, en rapport avec les livres. Nous reprenons deux items à l'identique, les autres items liés à nos pratiques personnelles sont ajoutés.

L'autre question est adaptée à partir du plan lecture (FWB, 2015) afin de la faire coïncider au cas particulier de la Belgique francophone. Nous adaptons les propositions du plan lecture en utilisant un vocabulaire proche des pratiques des enseignants.

La dernière question posée dans cette section concerne la communication entre collègues des titres de livres utilisés dans les classes.

3.1.3. Procédure

Le questionnaire a été publié du 24 mars 2022 au 15 avril 2022. Dans un premier temps, nous l'avons publié sur les réseaux sociaux.

Dans un deuxième temps, nous avons également fait la demande à certaines directions d'écoles afin de proposer le questionnaire à leurs équipes éducatives et aux PO de leurs écoles, dans les régions de Charleroi et Mons ainsi qu'aux échevins de l'enseignement de Courcelles et de Charleroi et sur les sites du CECP (Conseil de l'enseignement des communes et des provinces) et du SEGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique) et du Plan Lecture de la FWB.

3.1.3.1. Analyse de données

Pour notre recherche, nous avons distribué l'ensemble du questionnaire mais afin de répondre plus spécifiquement à notre question de recherche, nous sélectionnons les réponses à certaines questions concernant la possession ou non d'un coin lecture, les caractéristiques ressortant du coin lecture et les questions de la partie sur les activités dans l'espace de lecture et sur la littérature dans la classe. Nous utilisons également la question concernant les activités de promotion de la littérature dans l'école et les stratégies et activités de lecture utilisées dans les classes.

Les analyses descriptives sont réalisées sous le logiciel Qualtrics et sous le logiciel SPSS.

Dans un premier temps, les données sont triées pour conserver celles se rapportant aux enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles en excluant 82 répondants déclarant enseigner dans le maternel. Dans le logiciel Qualtrics, nous appliquons ensuite un filtre triant les données ne correspondant pas au critère d'appartenance à l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous excluons donc les données des enseignants exerçant à l'étranger (un total de 16 enseignants). Nous sélectionnons ensuite les données des enseignants de la première primaire à la sixième primaire. Au final, les réponses des 316 participants présentés supra sont donc analysées. Sachant qu'à la question sur l'année d'enseignement permettait plusieurs réponses, les nombres obtenus pour les réponses aux différents items sélectionnés s'élèvent à 482.

Dans un deuxième temps, nous sélectionnons les items concernant la possession d'un coin lecture, les éléments caractéristiques du coin lecture, les types de livres dans leur classe, les activités réalisées à partir du coin lecture et les activités de promotion de la littérature dans les classes.

Dans un troisième temps, nous réalisons des tableaux croisés de ces items selon l'année d'enseignement. Le pourcentage obtenu nous a permis de réaliser un état des lieux sur les différents concepts autour du coin lecture :

(1) un état des lieux de l'accès aux livres dans les classes et dans l'école au fil de l'enseignement primaire en FWB en se référant aux questions sur la possession d'un coin lecture, les caractéristiques de celui-ci, les endroits d'accès aux livres dans la classe et dans l'école

(2) un état des lieux des activités réalisées autour du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en FWB comprenant les résultats aux questions sur le type d'activités spécifiques réalisées par les enseignants et le type d'activités collectives réalisées par les enseignants ;

(3) un état des lieux de la littérature dans les classes de l'enseignement primaire en FWB en se référant aux questions sur le nombre de livres dans les classes, les genres de livres utilisés et les activités de promotion de la littérature réalisées par les élèves.

(4) un état des lieux de l'utilisation des livres dans l'école en FWB reprenant les résultats aux questions sur les stratégies de lecture développées au moins une fois par mois dans les classes et les activités de lecture réalisées avec les élèves depuis le début de l'année.

Dans un quatrième temps, nous réalisons des analyses statistiques inférentielles sous la forme d'une comparaison de moyennes (ANOVA) sur les questions suivantes : les caractéristiques du coin lecture, les stratégies de lecture dans les classes, les activités de promotion de la littérature, les activités spécifiques dans le coin lecture, les activités collectives dans le coin lecture. Pour cela, nous sélectionnons tout d'abord les enseignants répondants n'enseignant que dans une seule classe, afin de créer des groupes comparables, c'est-à-dire 164 enseignants répondants. Nous réalisons ensuite des moyennes à partir des différents items pour chaque question. Nous réalisons enfin le test ANOVA pour chacune de ces moyennes.

3.2. Etude 2 : étude qualitative

Pour répondre à cette question, nous réalisons deux recueils de données complémentaires. D'abord, pour pouvoir observer les coins lecture répondant aux critères énoncés par Frier et Vadcar (2017) et Giasson et Saint-Laurent (1999), nous récoltons des photos des coins lecture auprès de 15 enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce recueil de données peut être assimilé aux pratiques effectives des enseignants par rapport au coin lecture puisque ces photos représentent des traces objectivables que le chercheur peut analyser (Dehon & Derobertmeasure, 2015).

Ensuite, pour réaliser une approche compréhensive par rapport à la continuité des pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture, nous menons des entretiens semi-directifs auprès de 6 enseignants qui ont envoyé des photos, choisis

pour la qualité de leur coin lecture (pour les 3 enseignants de la première école) et pour la différence existant dans la structure de leur coin lecture par rapport aux précédents (3 enseignants de l'école 2 et 3). L'analyse des pratiques déclarées des enseignants, c'est-à-dire des pratiques qui se reposent sur les dires des enseignants et ne sont pas directement observées par le chercheur (Dehon & Derobertmeasure, 2015), se basent donc sur les traces objectivables sous forme de photos de coins lecture et donc sur les pratiques effectives des enseignants répondants.

3.2.1. Etape 1 : collecter des photos pour sélectionner les enseignants à interviewer

Nos analyses portent sur des photos de coin lecture réalisées par les enseignants des trois degrés du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette analyse constitue la première étape de notre recherche qualitative. Nous récoltons des photos de coin lecture pour obtenir des traces objectivées (Albarello, 2007) permettant de sélectionner des enseignants de deux écoles différentes pratiquant dans chaque degré de l'enseignement primaire et possédant un coin lecture dans leur classe afin de répondre à des entretiens semi-directifs. Ces traces objectivées sont des représentations de la réalité, de ce qui est réalisé (Albarello, 2007) et sont, dans le cas présent les photos des coins lecture présents dans les classes de l'enseignement primaire. Ces traces servent de base pour les entretiens semi-directifs selon la méthode de photo voice (Wallerstein & Bernstein, 1988).

3.2.1.1. Participants

Nous réalisons notre recueil de photos auprès de 15 enseignants exerçant dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : 5 enseignants du degré inférieur, 8 enseignants du degré moyen et 2 enseignants du degré supérieur de l'enseignement primaire. 12 de ces enseignants exercent dans la province du Hainaut, 2 enseignants exercent en province de Luxembourg et 1 enseignant exerce en province de Liège.

Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur
Caroline, école 1, Hainaut	Patricia, école 1, Hainaut	Marie, école 1, Hainaut
Sandra, école 2, Hainaut	Laurence, école 2, Hainaut	Muriel, école 2, Hainaut
Alice, école 3, Hainaut	Catherine, école 3, Hainaut	

Manon, école 4, Brabant Wallon	Stéphanie, école 3, Hainaut	
Liliane, école 5, Luxembourg	Sandrine, école 5, Luxembourg	
	Grégory, école 6, Liège	
	Chloé, école 7, Bruxelles	
	David, école 8, Hainaut	

Tableau 2 : répartition des enseignants ayant envoyé des photos du coin lecture

Ce recueil de données est réalisé via un appel sur internet sans critère particulier, nous recueillons les photos de chaque enseignant acceptant de répondre positivement. Notre échantillon est donc un échantillon de convenance (Dion et al., 2022).

3.2.1.2. Recueil de données

La récolte de données est réalisée via un appel sur les réseaux sociaux et par mail auprès des directions de l'enseignement primaire libre et officiel du Hainaut. Elle a été réalisée de décembre 2021 à avril 2022.

3.2.1.3. Analyse des photos

Ces photos de coin lecture provenant de classes de l'enseignement primaire en FWB sont analysées à partir de 10 critères du coin lecture provenant de la recherche de Giasson et Saint-Laurent (1999) et des travaux de Frier et Vadcar (2017).

Les 10 critères utilisés pour l'analyse des photos, repris des travaux de Giasson et Saint-Laurent (1999) et Frier et Vadcar (2017) sont les suivants : nombre de livres (de 0,33 à 1 point), mode de regroupement (de 0,33 à 1 point), rangement des livres (1 point), livres mis en évidence (1 point), accessibilité aux livres (1 point), tranquillité pour lire (1 point), confort (1 point), intimité (1 point), tableau d'affichage (1 point), identification du coin lecture (1 point). Les points obtenus pour chaque critère sont regroupés en une note globale sur 10, ce qui a permis d'établir un score de qualité. Les scores ont été regroupés dans un tableau récapitulatif qui nous a permis de sélectionner les enseignants pour les entretiens semi-directifs (cfr Annexe 2).

3.2.2. Etape 2 : Réaliser des entretiens semi-directifs pour réaliser une approche compréhensive de la continuité des pratiques des enseignants autour du coin lecture.

Pour apporter des informations complémentaires aux photos et avoir la voix des acteurs, nous menons des entretiens semi-directifs auprès de 6 enseignants choisis pour la présence d'un coin lecture dans leur classe et la différence de structure de ce dernier.

3.2.2.1. Participants

Les entretiens semi-directifs sont réalisés avec 6 enseignants des trois degrés du primaire (2 enseignants par degré) choisis parmi ceux ayant envoyé des photos de leur coin lecture. Les trois premiers entretiens sont réalisés auprès d'enseignants d'une même école (Caroline, Patricia, Marie) travaillant sur un projet autour des espaces de lecture, répartis dans chaque degré de l'enseignement primaire (un enseignant de chaque degré) et ayant obtenu des scores de qualité du coin lecture excellents ou bons lors de l'analyse de photos.

Caroline, école 1, 2 ans d'ancienneté, co-titulaire	Patricia, école 1, 5 ans d'ancienneté, titulaire	Marie, école 1, 7 ans d'ancienneté, titulaire	Score moyen pour les coins lecture pour l'école
10/10	6,66/10	7,66/10	8,10/10

Tableau 3 : scores des enseignantes de l'école 1

Deux autres entretiens sont réalisés auprès d'enseignants ayant un espace lecture dans leur classe mais ne participant pas à un projet commun autour des espaces de lecture au sein de leur école et ayant obtenu des scores de qualité du coin lecture moyens et mauvais : un enseignant du degré moyen (Laurence) et du degré supérieur (Muriel). Un dernier entretien est mené auprès d'une enseignante du degré inférieur (Alice) d'une troisième école ayant une structure semblable à la deuxième sélectionnée et ayant un score de qualité du coin lecture mauvais. Nous devons faire ce choix après le désistement de l'enseignante du degré inférieur de la deuxième école.

Alice, école 3, plus de 20 ans d'ancienneté, titulaire	Laurence, école 2, 17 ans d'ancienneté, titulaire	Muriel, école 2, 14 ans d'ancienneté, titulaire	Score moyen pour les coins lecture pour l'école
3/10	3,33/10	7,66/10	4,66/10

Tableau 4 ; scores des enseignantes des écoles 2 et 3

3.2.2.2. *Recueil de données*

Les entretiens se sont déroulés d'avril 2022 à mai 2022. Ils sont entièrement retranscrits. Un entretien a une durée moyenne de 35 minutes. L'ensemble des retranscriptions représentent 63 pages, pour 36156 mots au total.

Le guide d'entretien est composé de six grandes parties correspondant aux concepts mobilisés dans notre cadre théorique (cfr Annexe 3).

a) *Présentation de l'enseignant interrogé :*

Dans cette première partie, nous demandons à l'enseignant de se présenter brièvement du point de vue professionnel (année d'ancienneté, ancienneté dans l'école, parcours professionnel).

b) *Le coin lecture dans la classe :*

Après la présentation de l'enseignant interrogé, une deuxième partie s'attarde sur la mise en place ou non d'un espace lecture dans leur classe et des buts de ce dernier. Celle-ci permet de confronter les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative aux propos plus spécifiques de certains enseignants et de mettre en avant la continuité dans l'utilisation du coin lecture dans les classes du primaire comme l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) l'avait faite en son temps et au Québec.

Dans un deuxième temps pour cette partie, nous utilisons la méthode photo voice. La méthode photo voice est une méthode de récolte de données qui permet de faire parler les photos et d'enrichir les échanges lors d'un entretien semi-directif (Wallerstein & Bernstein, 1988). Les photos servent de support à l'entretien et sont commentées par l'interviewé pour faire ressortir des éléments auxquels la personne n'aurait pas fait allusion lors d'un entretien « classique ». La description des photos des coins lecture par les enseignants permet de faire ressortir certaines explications par rapport au choix du mode d'organisation des coins lecture et de mieux comprendre les éléments intervenant dans le choix de celle-ci.

c) *L'utilisation de la littérature jeunesse dans la classe :*

La troisième partie portant sur l'utilisation de la littérature jeunesse dans la classe est reprise du texte sur « l'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire » (Montésinos-Gelet et al., 2006), du texte de Goigoux (2016), des travaux de Lépine et Hébert (2018) sur les albums de jeunesse dans les trois degrés du primaire et de Lépine et al. (2021) sur les pratiques liées la littérature jeunesse dans les

classes du primaire. Nous tentons de mettre en évidence les types et genres de livres couramment utilisés dans les classes mais également la manière dont les enseignants les utilisent dans leur pratique au quotidien.

d) La perception des buts et objectifs de l'acculturation à l'écrit au travers du coin lecture :

La quatrième partie de notre guide d'entretien porte sur la perception des buts et objectifs de l'acculturation à l'écrit, et plus particulièrement au travers du coin lecture pour les enseignants en possédant un. Cette partie est construite à partir des travaux de Frier et Vadcar (2017) et de Goigoux (2016) afin de faire ressortir ce que les enseignants pensent faire apprendre aux élèves au travers de l'accès aux livres. Dans cette partie, nous essayons également de mettre en lumière les leviers mais aussi les freins perçus par les enseignants par rapport à l'acculturation à l'écrit qui se traduit par l'utilisation de l'espace de lecture comme un coin d'occupation quand le travail est terminé (Frier et Vadcar, 2017 ; Goigoux, 2016).

e) Les pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture :

Dans une cinquième partie, nous interrogeons les enseignants sur leurs pratiques déclarées par rapport à l'acculturation à l'écrit et plus particulièrement à partir du coin lecture. Nous essayons par cette question de répondre à notre hypothèse selon laquelle le coin lecture a des effets bénéfiques sur les pratiques d'acculturation à l'écrit et donc sur l'apprentissage de la lecture (Frier et Vadcar, 2017 ; Goigoux, 2003).

f) Les pratiques déclarées des enseignants en lecture :

La sixième et dernière partie interroge plus largement les pratiques de lecture dans les classes du primaire. Par cette question, nous essayons de faire ressortir les grandes tendances pédagogiques que les enseignants jugent utiles pour l'apprentissage de la lecture et voir si ces pratiques prennent en compte l'acculturation à l'écrit comme un apprentissage essentiel. Par cette question, nous pouvons confronter nos observations aux propos de Goigoux (2003), de Giasson et Saint-Laurent (1999) mais aussi Lépine et al. (2021) et Montésinos-Gelet et al. (2006) qui semblent constater que l'acculturation et l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes sont des pratiques qui ne sont pas encore bien mises en place bien que les enseignants leur reconnaissent une utilité dans les apprentissages des élèves.

3.2.2.3. Analyse des données

L'analyse des entretiens semi-directifs permet de réaliser une approche compréhensive par rapport à la question de recherche suivante :

Q2 : Comment les pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture évoluent-elles au fil des années en FWB ?

Afin de parvenir à ce résultat, nous réalisons une analyse catégorielle conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2021) pour chaque entretien reprenant les différents concepts théoriques mis en avant dans notre guide d'entretien. Nous nous appuyons pour ce faire sur les pratiques effectives observées sur la base des photos des coins lecture des enseignants.

Nous réalisons ensuite une analyse structurale à partir des verbatims des interviewés repris dans les tableaux de l'analyse catégorielle conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2021). Pour cela, nous utilisons un codage mixte entre catégories théoriques et catégories émergentes. Nous mettons en évidence, grâce à ces tableaux, des points communs et divergences entre chaque répondant ce qui permet de visualiser certaines traces de continuité dans les pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture au fil de l'enseignement primaire.

Ces résultats sont organisés sous forme de tableaux de synthèse avant l'analyse horizontale. Le tableau suivant présente, quant à lui, les différentes catégories et sous-catégories utilisées pour le codage mixte.

catégories	Sous-catégories	Types de sous-catégories
Profils des interviewés	Ancienneté, type d'enseignement, année d'enseignement	Émergentes
Buts du coin lecture Frier et Vadcar (2017) Goigoux (2016)	Acculturation	Théorique
	Invitation à la lecture	Théorique
	Développement du sujet lecteur-scripteur	Théorique
	Développement de la lecture personnelle	Théorique
	Apprentissage de la littérature	Théorique
	Autres buts	Émergente
Structure et organisation du coin lecture Frier et Vadcar (2017)	Nombre de livres	Théorique
	Mode de regroupement	Théorique
	Rangement des livres	Théorique
	Livres en évidence	Théorique

Giasson et Saint-Laurent (1999)	Accès facile aux livres	Théorique
	Tranquillité pour lire	Théorique
	Confort	Théorique
	Intimité	Théorique
	Tableau d’affichage	Théorique
	Identification du coin	Théorique
Utilisation de la littérature jeunesse Lépine et al. (2021) Lépine et Hébert (2018) Noël-Gaudreault et Le Brun (2013)	Genres de livres dans le coin lecture	Théorique
	Styles littéraires utilisés	Théorique
	Choix des livres	Théorique/ émergente
Impact du coin lecture sur la pratique Frier et Vadcar (2017) Goigoux (2016)	Impact sur les élèves	Théorique
	Impact sur les apprentissages des élèves	Théorique
	Leviers dans la mise en place	Théorique/ émergente
	Frein dans la mise en place	Théorique/ émergente
Pratiques déclarées par rapport au coin lecture et à la lecture en général Frier et Vadcar (2017) Goigoux (2003 ; 2016) Lépine (2019) Lépine et al. (2021)	Lecture personnelle	Théorique
	Lecture collective	Théorique
	Lecture en duo	Théorique
	Activités spécifiques	Théorique
	Activités collectives	Théorique
	Activités de groupe	Théorique
	Ressources	Théorique/ émergente
	Autres dispositifs	Émergente

Tableau 5 : catégories et sous-catégories du codage mixte

4. présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats correspondant aux analyses tentant de répondre aux questions de recherche suivantes :

Q1 : Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Q2 : Comment ces pratiques évoluent-elles au fil des années en FWB ?

Ce chapitre est séparé en deux grandes parties suivant les questions de recherche. Les analyses quantitatives se trouvent dans la première partie et correspondent à la question de recherche 1. Les analyses qualitatives sont placées dans la deuxième partie correspondant à la question de recherche 2. Dans cette deuxième partie, nous présentons deux sous-points : une analyse de photos et une analyse d'entretiens semi-directifs.

4.1. Etude 1 : analyses quantitatives

Dans cette partie, nous présentons les résultats se rapportant à la question de recherche suivante : quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Pour nos résultats, nous présentons uniquement ceux se référant aux années de l'enseignement primaire puisque notre recherche se centre sur ce focus particulier.

Pour cela, nous présentons dans un premier temps les résultats aux questions se rapportant à l'accès aux livres c'est-à-dire celles présentant la possession d'un coin lecture dans les classes, aux différents endroits d'accès aux livres signalés par les enseignants dans leur classe et dans l'école, aux moments et à la fréquence d'accès à cet espace indiqués par les enseignants et aux caractéristiques explicitées par les enseignants par rapport à ce dernier.

Dans un deuxième temps, nous indiquerons les résultats sur les pratiques des enseignants par rapport à des activités spécifiques dans l'espace de lecture et lors des moments collectifs.

Dans un troisième temps, nous présentons les résultats aux questions parlant de l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes comprenant le nombre de livres de l'espace de lecture, les types de livres présents dans l'espace de lecture et les activités de promotion de la littérature.

Dans un quatrième temps, nous montrons les résultats obtenus pour les questions concernant les pratiques des enseignants par rapport à la lecture en général et à l'utilisation des livres dans l'école.

Tous les résultats sont présentés sous forme de tableaux reprenant le pourcentage de répondants dans chaque année de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est à noter que les enseignants pouvaient cocher plusieurs cases à la question sur leur année d'enseignement, donc le total des répondants pour chaque année est différent du total de réponses enregistrées.

Une cinquième et dernière partie reprend les résultats d'une analyse statistique inférentielle sous forme d'une ANOVA. Cette analyse a été réalisée à partir de résultats à la question sur les caractéristiques du coin lecture, sur les stratégies de lecture, sur les activités de lecture réalisées depuis le début de l'année, sur les activités de promotion de la littérature dans l'école, sur les activités spécifiques et les activités collectives par rapport au coin lecture. Seule l'analyse à partir de la question sur les caractéristiques de coin lecture a fourni un résultat significatif et il est donc le seul à être présenté dans la partie présentant les résultats.

4.1.1. Analyse statistique descriptive

4.1.1.1. L'accès aux livres

Pour déterminer l'accès aux livres donné par les enseignants dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons posé 6 questions. Les résultats à ces questions sont présentés dans ce point. Nous utilisons dans les questions présentées aux enseignants les termes « espace de lecture » et non pas « coin lecture » afin de ne pas influencer les enseignants dans leurs réponses en fonction de représentations trop restrictives que pourrait induire la terminologie « coin lecture ».

4.1.1.1.1. Possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ?

	P1 N = 104	P2 N = 107	P3 N = 81	P4 N = 79	P5 N = 90	P6 N = 88	TOUS N = 328
oui	78,8%	78,5%	72,8%	69,6%	64,4%	69,3%	76,2%
non	21,2%	21,5%	27,2%	30,4%	35,6%	30,7%	23,8%

Tableau 6 : possession d'un espace de lecture dans les classes du primaire

Le tableau 6 présente les résultats relatifs à la présence ou non d'un espace de lecture dans les classes des répondants. Il présente les pourcentages de répondants de chaque année primaire ayant (oui) ou n'ayant pas (non) un espace de lecture dans leur classe. Il est à souligner que les enseignants ont la possibilité de choisir plusieurs années d'enseignement, le nombre repris dans chaque classe est donc différent du nombre total de répondants.

Ce tableau met en évidence que 76,2% des enseignants de l'enseignement primaire ayant répondu au questionnaire possèdent un espace de lecture. Cependant, une diminution dans le pourcentage peut être observé à partir de la quatrième année primaire passant de plus de 70% pour les trois premières années à un pourcentage situé entre 60 et 70% pour les trois années suivantes.

Dans les justifications des réponses, 102 réponses sur 151 venant des enseignants ayant répondu « non » à la question « possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ? » indiquent le manque de place ou la petitesse du local. Parmi celles-ci, 12 de ces réponses viennent d'enseignants répondants de première année, 14 viennent d'enseignants répondants de deuxième année, 12 viennent d'enseignants répondants de troisième année, 18 viennent d'enseignants répondants de quatrième année, 24 viennent des enseignants répondants de cinquième année et 22 viennent des enseignants répondants de sixième année. Il y a une augmentation dans les réponses entre la première, deuxième et troisième années (moins de 15) et la quatrième, cinquième et sixième année (plus de 15).

4.1.1.1.2. Où les élèves peuvent-ils avoir accès aux livres ?)

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
En classe	95,3%	93,8%	95,2%	92,9%	95,7%	94,5%	67%
A la bibliothèque communale	44,9%	40,2%	50,6%	48,8%	42,4%	44,0%	29,7%
A la bibliothèque de l'école	40,2%	40,2%	41,0%	41,7%	44,6%	38,5%	25,3%
Autre	7,5%	9,8%	7,2%	9,5%	10,9%	11,0%	6,8%
Il n'y a pas de possibilité d'avoir accès aux livres pour les élèves.	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,2%

Tableau 7 : endroits d'accès aux livres

Le tableau 7 présente les pourcentages pour chaque endroit dans lesquels les enseignants répondants donnent accès aux livres à leurs élèves pour chaque année de l'enseignement primaire. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Le tableau met en évidence que plus de 90 % des enseignants répondants dans chaque année scolaire donnent accès aux livres à leurs élèves dans la classe. Le deuxième endroit cité par les enseignants répondants, avec un résultat supérieur à 40% dans chaque classe de l'enseignement primaire est la bibliothèque communale, suivi de peu à plus de 40% également dans toutes les années (sauf P6 = 38,5%) par la bibliothèque de l'école. Le tableau montre que le pourcentage de répondants ne donnant pas accès aux livres est inférieur à 1%.

4.1.1.1.3. Dans quels endroits spécifiques donnez-vous accès aux livres à vos élèves ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
Coin lecture	61,7%	63,4%	57,8%	52,4%	52,2%	52,7%	41,5%
Bibliothèque	43,9%	42,9%	44,6%	39,3%	39,1%	35,2%	29,7%
Etagère(s) regroupant des livres	39,3%	40,2%	39,8%	23,8%	21,7%	26,4%	19,7%
Bac(s) contenant les livres	29,0%	28,6%	34,9%	17,9%	14,1%	17,6%	17,4%
Armoire(s) à livres	21,5%	16,1%	18,1%	15,5%	10,9%	12,1%	10,6%
Sur un banc	4,7%	3,6%	4,8%	0,0%	1,1%	1,1%	3,7%
Autre :	4,7%	3,6%	2,4%	2,4%	1,1%	1,1%	2,9%

Tableau 8 : endroits spécifiques d'accès aux livres

Le tableau 8 donne à voir les résultats concernant les endroits spécifiques d'accès aux livres dans la classe indiqué par les enseignants répondants. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Il ressort des résultats que le coin lecture a été indiqué par les enseignants répondants le plus régulièrement avec un pourcentage de plus de 50% pour toutes les années de l'enseignement primaire. Viennent ensuite la bibliothèque (plus de 40% de la P1 à la P3, plus de 30% de la P4 à la P6), des étagères regroupant des livres (plus de 30% de la P1 à la P3 et plus de 20% de la P4 à la P6), des bacs contenant des livres (plus de 20% de la P1 à la P3 et plus de 10% de la P4 à la P6) et des armoires à livres

(entre 10 et 20%). Dans chaque année du primaire, l'item « sur un banc » est en dessous des 5%. Pour l'item « bacs contenant des livres », les résultats de P3 indiquent un pourcentage de 34,9% qui ressortent des résultats des autres années, ce qui diffère des autres items.

4.1.1.1.4. A quels moments vos élèves peuvent-ils se rendre dans l'espace de lecture ?

	P1 N=107	P2 N=112	P3 N=83	P4 N=84	P5 N=92	P6 N=91	TOUS N=482
Quand ils ont terminé leur travail	68,2%	66,1%	57,8%	53,6%	56,5%	56,0%	42,7%
Pendant un moment spécifique de lecture libre	63,6%	62,5%	55,4%	48,8%	48,9%	48,4%	36,7%
Lors d'ateliers autonomes	23,4%	25,0%	22,9%	14,3%	16,3%	14,3%	17,4%
À tout moment	20,6%	19,6%	19,3%	14,3%	14,1%	16,5%	14,1%
Librement sans consigne particulière	15,0%	21,4%	18,1%	17,9%	14,1%	20,9%	13,7%
Lors d'activités d'apprentissage en lecture	26,2%	25,0%	16,9%	9,5%	9,8%	9,9%	12,2%
Pendant la récréation	9,3%	9,8%	10,8%	9,5%	12,0%	12,1%	8,7%
Lors d'ateliers dirigés	10,3%	11,6%	7,2%	4,8%	5,4%	3,3%	7,7%

Tableau 9 : moments d'accès à l'espace de lecture

Le tableau 9 présente les résultats concernant les moments où les enseignants répondants donnent accès à l'espace de lecture à leurs élèves. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Le tableau montre que les deux résultats ressortant par rapport aux autres est l'item « quand ils ont terminé leur travail » avec un pourcentage moyen de 42,7% et l'item « pendant un moment spécifique » avec un pourcentage moyen de 36,7%. Les résultats indiquent que les enseignants répondants accordent à plus de 50% dans chaque année accès au coin lecture aux élèves quand ils ont terminé leur travail. Ensuite ils accordent l'accès durant un moment spécifique de lecture libre. Les résultats pour cet item montrent une différence dans les pourcentages obtenus pour les différentes années de l'enseignement primaire passant de plus de 60% pour la première et deuxième année primaire à plus de 50% en troisième année et moins de 50% de la quatrième à la sixième année primaire.

Les six autres items présentent des pourcentages moyens inférieurs à 20%. L'item « lors des ateliers autonomes » a cependant un pourcentage supérieur à 20% de la première à la troisième année. L'item « lors d'activités d'apprentissage en lecture »

obtient un pourcentage supérieur à 20% pour la première et la deuxième année. Cet item obtient un pourcentage inférieur à 10% de la quatrième à la sixième année. L’item « lors d’ateliers dirigés » est celui qui obtient les pourcentages les plus bas, avec moins de 15% pour la première et deuxième année et moins de 10% de la troisième année à la sixième année.

4.1.1.1.5. A quelle fréquence les élèves peuvent-ils avoir accès aux livres dans votre classe ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 92	TOUS N = 482
Plusieurs fois par jour	60,7%	66,1%	63,9%	67,9%	62,0%	67,0%	49%
Une fois par jour	11,2%	10,7%	10,8%	9,5%	10,9%	11,0%	6,6%
Plus d’une fois par semaine	11,2%	8,0%	9,6%	8,3%	10,9%	9,9%	6%
Une fois par mois	3,7%	2,7%	4,8%	4,8%	7,6%	5,5%	2,3%
Une fois par semaine	6,5%	5,4%	3,6%	2,4%	1,1%	1,1%	1,9%
Plusieurs fois par mois	1,9%	0,9%	2,4%	0,0%	1,1%	1,1%	0,8%
Très rarement sur l’année	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	1,1%	0,6%
Jamais	0,9%	0,9%	1,2%	1,2%	1,1%	0,0%	0,2%

Tableau 10 : fréquence d’accès aux livres dans la classe

Le tableau 10 présente les résultats concernant la fréquence à laquelle les enseignants répondants disent donner accès aux livres à leurs élèves dans leur classe.

Ce tableau montre que plus de 60% des enseignants répondants de chaque année du primaire ont répondu à la question de la fréquence par l’item « plusieurs fois par jour ». Moins de 20% des enseignants répondants de chaque année du primaire ont sélectionné les items « une fois par jour » et « une fois par mois ». Moins de 10% des enseignants répondants de chaque année de l’enseignement primaire ont choisi les items « une fois par mois » et « une fois par semaine ». Moins de 5% des enseignants répondants dans chaque année du primaire ont indiqué donner accès aux livres aux élèves « plusieurs fois par mois », « très rarement sur l’année » et « jamais ». L’item « jamais » obtient le pourcentage le plus bas avec moins de 2% d’enseignants répondants pour chaque année du primaire.

4.1.1.1.6. Quelles sont les caractéristiques du coin lecture des enseignants du primaire ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
L’élève accède aux livres facilement	68,2%	69,6%	63,9%	59,5%	56,5%	62,6%	45,6%
Possède un tapis ou des sièges	65,4%	65,2%	60,2%	53,6%	52,2%	52,7%	42,1%

Est bien éclairé	40,2%	44,6%	38,6%	31,0%	38,0%	38,5%	29%
Accueille facilement 5 élèves ou plus	39,3%	36,6%	34,9%	27,4%	31,5%	35,2%	26,1%
Les livres sont rangés selon un ou plusieurs critères (genre, ordre alphabétique, couleur, thème...)	29,9%	33,0%	42,2%	31,0%	33,7%	31,9%	22,2%
Est un espace isolé et calme	32,7%	34,8%	33,7%	29,8%	23,9%	26,4%	22%
Met en évidence quelques livres en les exposant	33,6%	25,9%	31,3%	20,2%	22,8%	23,1%	19,9%
Offre de l'intimité par l'ajout d'une séparation	19,6%	21,4%	22,9%	15,5%	23,9%	22,0%	15,8%
Contient un affichage avec les règles élémentaires de rangement, de soin et de respect des autres lecteurs	18,7%	21,4%	28,9%	22,6%	15,2%	15,4%	12,9%
Est identifié par un nom	11,2%	14,3%	20,5%	11,9%	12,0%	17,6%	10,6%
Possède un tableau d'affichage avec des images de livres lus	2,8%	2,7%	6,0%	4,8%	4,3%	3,3%	2,3%
Autre :	2,8%	3,6%	2,4%	1,2%	5,4%	3,3%	2,3%

Tableau 11 : les caractéristiques du coin lecture

Le tableau 11 présente les résultats correspondant aux caractéristiques que les enseignants disent avoir pour leur coin lecture. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Ce tableau montre que plus de 50% des enseignants de chaque année déclarent que leur coin lecture permet un accès facile aux livres pour les élèves. Le critère « possède un tapis ou des sièges » est également repris par plus de 60% par les enseignants de la première à la troisième année et par plus de 50% des enseignants répondants de la quatrième à la sixième primaire. Il y a donc une diminution pour ce critère entre les pourcentages des enseignants de la première à la troisième (65,4%, 65,2%, 60,2%) et ceux de la quatrième à la sixième primaire (53,6%, 52,2%, 52,7%).

Entre 30 et 45% des enseignants répondants disent que leur coin lecture est bien éclairé. Et plus de 20% des enseignants répondants indiquent que le coin lecture de leur classe accueille facilement 5 élèves ou plus, possède un système de rangement des livres, est un endroit isolé et calme et met en évidence des livres en les exposant.

Entre 15 et 25% des enseignants répondants de chaque année du primaire déclarent que leur coin lecture est séparé par une cloison offrant de l'intimité et contient un affichage des règles élémentaires pour ranger et respecter les livres. 28,9%

des enseignants de troisième année ont répondu à cette item, ce qui indique un pourcentage plus élevé que les autres années.

Entre 10 et 20% des enseignants répondants de chaque année du primaire disent que leur coin lecture est indiqué par un nom. 20,5% des enseignants répondants de troisième année indiquent cet item, ce qui est un pourcentage plus élevé que les autres années.

Moins de 10% des enseignants répondants de chaque année indiquent que leur coin lecture possède un tableau d'affichage reprenant des images de livres lus.

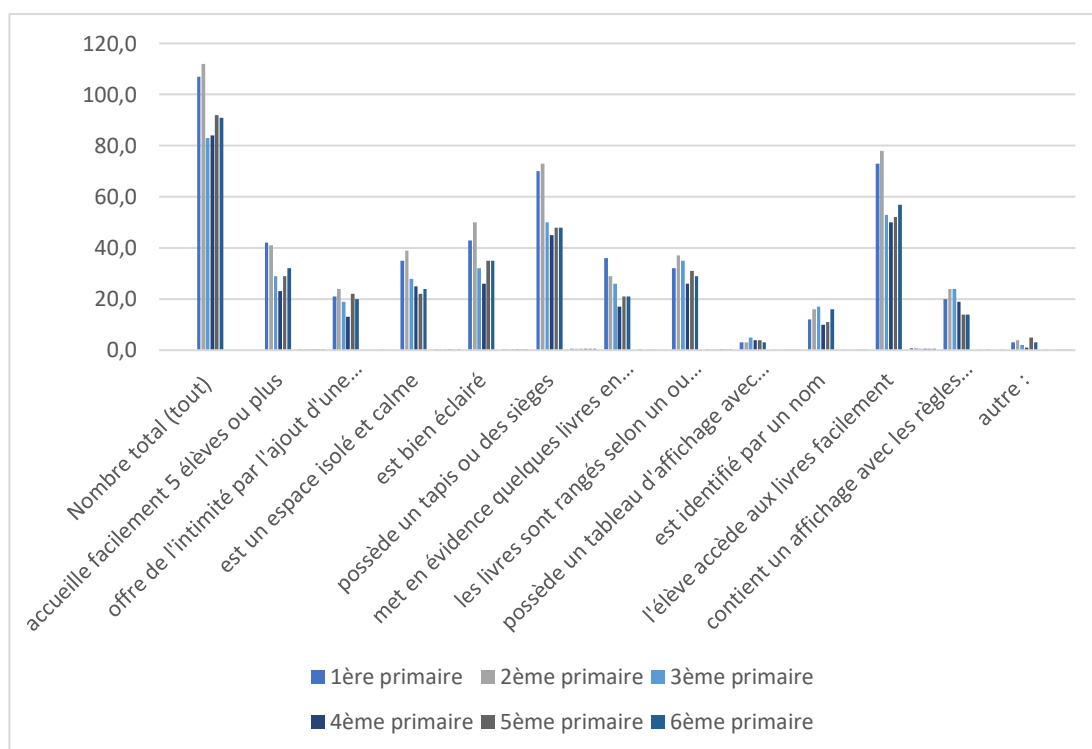


Figure 4 : présentation des caractéristiques du coin lecture par année

4.1.1.2. Les activités dans l'espace de lecture

Pour déterminer les activités dans l'espace de lecture réalisées par les enseignants dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons posé 2 questions. Les résultats à ces questions sont présentés dans ce point.

4.1.1.2.1. Quels types d'activités spécifiques pratiquez-vous dans votre espace de lecture ?

	P1 N=107	P2 N=112	P3 N=83	P4 N=84	P5 N=92	P6 N=91	TOUS N=482
Lecture autonome	61,7%	60,7%	55,4%	47,6%	50,0%	51,6%	40,7%
Lecture oralisée/offerte	43,0%	43,8%	37,3%	32,1%	27,2%	26,4%	24,5%

Emprunt des livres à lire en classe	32,7%	29,5%	27,7%	28,6%	31,5%	30,8%	23,4%
Lecture apprentissage / gratuité	39,3%	37,5%	36,1%	25,0%	32,6%	25,3%	22,8%
Lecture en duo	38,3%	43,8%	31,3%	29,8%	18,5%	23,1%	20,7%
Moment d'échange et de réflexion autour des lectures (informations explicites et/ou implicites)	33,6%	37,5%	31,3%	17,9%	17,4%	18,7%	19,5%
Lecture orale collective	29,0%	29,5%	25,3%	17,9%	14,1%	14,3%	14,5%
Emprunt des livres à lire à la maison	17,8%	17,9%	9,6%	13,1%	22,8%	23,1%	13,7%
Mon espace de lecture me sert également de lieu de rassemblement avec les élèves.	21,5%	25,9%	20,5%	10,7%	9,8%	9,9%	13,1%
Préparation d'un rallye lecture	17,8%	19,6%	16,9%	13,1%	16,3%	18,7%	11%
Préparation, recherche d'un thème	13,1%	14,3%	9,6%	13,1%	13,0%	15,4%	10,4%
Lecture en réseau	4,7%	6,3%	14,5%	4,8%	2,2%	3,3%	3,7%
Autre	0,9%	1,8%	2,4%	1,2%	2,2%	2,2%	1,7%
Aucune des propositions	0,9%	0,9%	1,2%	1,2%	1,1%	1,1%	0,8%

Tableau 12 : types d'activités spécifiques dans l'espace de lecture

Le tableau 12 présente les résultats correspondant aux types d'activités spécifiques que les enseignants répondants disent réaliser dans leur espace de lecture. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Pour les classes de première, deuxième troisième, cinquième et sixième années, plus de 50% des enseignants répondants de notre enquête indiquent comme première activité la lecture autonome. Le pourcentage atteint plus de 60% pour les enseignants de première et de deuxième année. Les enseignants de quatrième année obtiennent un pourcentage de 47,6% qui est inférieur à celui des autres années.

Les autres résultats montrent comme deuxième activité de la première à la quatrième année la lecture oralisée/offerte (P1 = 43%, P2 = 43,8%, P3 = 37,3%, P4 = 32,1%). En deuxième année, ce résultat arrive à égalité avec un score similaire à la lecture en duo (43,8%). En cinquième et sixième année, les résultats sont inférieurs à ceux des autres années (P5 = 27,2%, P6 = 26,4%). 32,5% des enseignants de cinquième année indiquent l'activité de lecture apprentissage et gratuité en deuxième position, tandis que 30,8% des enseignants de sixième année indiquent l'emprunt de livres à lire en classe en second lieu.

Les résultats pour la troisième activité importante selon les enseignants répondant montrent que de la première à la troisième année, plus de 30% des enseignants répondants réalisent des activités d'apprentissage de la lecture et gratuité. Les enseignants de deuxième année ont un résultat similaire pour les moments d'échange

et de réflexion autour des lectures (37,5% également). Les enseignants de quatrième, cinquième et sixième années indiquent des résultats différents pour la troisième activité proposée à savoir : la lecture en duo (P4 = 29,8%), l'emprunt des livres à lire en classe (P5 = 31,5%) et la lecture oralisée/offerte (P6 = 26,4%).

C'est la lecture en réseau qui montre le score le plus faible dans toutes les classes de l'enseignement primaire avec moins de 10% des enseignants répondants excepté pour les enseignants de troisième année qui indiquent un pourcentage plus élevé que les autres années avec 14,5% pour cette activité. Les enseignants répondants de troisième année obtiennent comme score le plus bas les activités de préparation, recherche d'un thème (9,6%) et l'emprunt de livres pour lire à la maison (9,6%).

4.1.1.2.2. *Quels types d'activités collectives pratiquez-vous dans votre espace de lecture ?*

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
Proposer un moment de lecture libre	57,0%	57,1%	51,8%	47,6%	45,7%	45,1%	35,7%
Présenter des livres (couverture, partie de livre,...)	44,9%	46,4%	42,2%	31,0%	37,0%	34,1%	32,4%
Montrer des livres	39,3%	38,4%	34,9%	28,6%	28,3%	26,4%	27,4%
Discuter avec les élèves à propos du livre	32,7%	37,5%	28,9%	20,2%	20,7%	19,8%	22,4%
Réaliser des activités autres que la lecture	19,6%	23,2%	15,7%	10,7%	10,9%	11,0%	11,6%
Utiliser des marionnettes, kamishibai, théâtre, accessoires...	8,4%	8,9%	7,2%	4,8%	3,3%	2,2%	6%
Aucune des propositions	2,8%	1,8%	4,8%	7,1%	7,6%	6,6%	4,4%

Tableau 13 : types d'activités collectives réalisées dans l'espace de lecture

Le tableau 13 présente les résultats correspondant aux types d'activités collectives que les enseignants répondants disent réaliser dans leur espace de lecture. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Les résultats de ce tableau indiquent que les trois activités principales signalées par les enseignants dans le questionnaire sont : proposer des moments de lecture libre avec plus de 50% d'enseignants répondants de la première à la troisième et plus de 40% d'enseignants répondants de la quatrième à la sixième ; présenter des livres avec plus de 40% des enseignants répondants de la première à la troisième et plus de 30% d'enseignants répondants de la quatrième à la sixième primaire et montrer des livres

avec plus de 30% d'enseignants répondants de la première à la troisième et 20% d'enseignants répondants de la quatrième à la sixième année du primaire .

L'activité suivante au niveau des résultats est la discussion avec les élèves à propos du livre avec 32,7% pour les enseignants répondants de première année, 37,5% d'enseignants répondants de deuxième année, 28,9% d'enseignants répondants de troisième année, 20,2% d'enseignants répondants de quatrième année, 20,7% d'enseignants répondants de cinquième année, 19,8% d'enseignants répondants de sixième année.

Entre 1 et 5% des enseignants répondants de la première à la troisième année et entre 5 et 10% des enseignants répondants de la quatrième à la sixième année déclarent ne réaliser aucune des activités proposées dans le questionnaire.

4.1.1.3. La littérature dans la classe

Pour déterminer comment la littérature jeunesse est utilisée par les enseignants dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons posé 3 questions. Les résultats à ces questions sont présentés dans ce point.

4.1.1.3.1. Combien de livres contient votre espace de lecture ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N=482
Moins de 50 livres	6,5%	7,1%	7,2%	3,6%	5,4%	6,6%	6,8%
Entre 50 et 100 livres	29,9%	28,6%	20,5%	22,6%	19,6%	22,0%	17,4%
Entre 100 et 150 livres	13,1%	15,2%	21,7%	26,2%	17,4%	16,5%	12,9%
Plus de 150 livres	24,3%	20,5%	19,3%	9,5%	19,6%	20,9%	12,7%
Je ne sais pas	0,9%	1,8%	2,4%	2,4%	1,1%	0,0%	0,8%

Tableau 14 : nombre de livres dans l'espace de lecture

Le tableau 14 présente les résultats correspondant au nombre de livres que les enseignants répondants déclarent avoir dans leur espace de lecture.

Les résultats indiquent que les enseignants de première année (29,9%) et de deuxième année (28,6%) sont plus nombreux à déclarer avoir entre 50 et 100 livres. Le pourcentage le plus élevés pour les enseignants de troisième (21,7%) et quatrième années (26,2%) se situe sur l'item entre 100 et 150 livres. Un pourcentage plus élevé d'enseignants de cinquième (19,6%) et de sixième années (20,9%) déclarent avoir plus de 150 livres dans leur espace de lecture. Les pourcentages les plus faibles par année ont été obtenus pour l'item moins de 50 livres (moins de 10% par année).

4.1.1.3.2. Quels genres de livres sont proposés dans votre espace de lecture ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
Albums jeunesse	74,8%	73,2%	69,9%	64,3%	62,0%	63,7%	49,6%
Bandes dessinées	62,6%	65,2%	63,9%	60,7%	60,9%	62,6%	42,3%
Revue jeunesse	54,2%	53,6%	57,8%	53,6%	47,8%	50,5%	35,7%
Romans jeunesse	42,1%	47,3%	61,4%	58,3%	59,8%	61,5%	33,6%
Autre	18,7%	19,6%	16,9%	13,1%	22,8%	20,9%	16,2%
Livres de poésie	15,0%	16,1%	21,7%	16,7%	20,7%	16,5%	11,2%
Journaux	4,7%	6,3%	14,5%	14,3%	17,4%	22,0%	8,9%
Recueils de nouvelles	6,5%	6,3%	15,7%	11,9%	15,2%	16,5%	5,8%

Tableau 15 : les genres de livres proposés dans l'espace de lecture

Le tableau 15 présente les résultats correspondant aux types d'activités collectives que les enseignants répondants disent réaliser dans leur espace de lecture. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

En première et deuxième années, les enseignants ont répondu albums jeunesse (P1 = 74,8%, P2 = 73,2%) et bandes dessinées (P1 = 62,6%, P2 = 65,2%) comme deux premiers choix et indiquent les revues jeunesse comme troisième choix (P1 = 54,2%, P2 = 53,6%).

Les résultats indiquent que les trois genres de livres qui ressortent dans les espaces de lecture des enseignants répondants de la troisième à la sixième primaire sont : les albums jeunesse (P3 = 69,9%, P4 = 64,3%, P5 = 62%, P6 = 63,7%), les bandes dessinées (P3 = 63,9%, P4 = 60,7%, P5 = 60,9%, P6 = 62,6%). et les romans jeunesse (P3 = 61,4%, P4 = 58,3%, P5 = 59,8%, P6 = 61,5%).

Les journaux et les recueils de nouvelles ont les résultats les plus faibles (8,9% de moyenne générale pour les journaux et 11,2% de moyenne générale pour les recueils de nouvelles), mais les résultats montrent une augmentation pour ces genres de livres à partir de la troisième année primaire (journaux : P3 = 14,5%, P4 = 14,3%, P5 = 17,4%, P6 = 22% ; recueils de nouvelles : P3 = 15,7%, P4 = 11,9%, P5 = 15,2%, P6 = 16,5%).

L'item « autre » obtient un pourcentage moyen de 16,2%. Parmi les propositions à cet item, les enseignants répondants ont indiqué posséder dans leur coin lecture des livres documentaires, des livres de cuisine et de bricolage, des mangas, des recueils de chansons et de comptines.

4.1.1.3.3. Quelles sont les activités de promotion de la littérature dans les classes ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
collaborer avec la bibliothèque communale	46,7%	46,4%	44,6%	44,0%	37,0%	45,1%	30,7%
présenter des collections de livres	24,3%	29,5%	32,5%	29,8%	18,5%	17,6%	18,3%
participer au prix Versele	26,2%	27,7%	30,1%	32,1%	27,2%	27,5%	18%
inviter un auteur en classe	16,8%	22,3%	22,9%	17,9%	19,6%	19,8%	12,7%
autre :	14,0%	15,2%	13,3%	9,5%	17,4%	17,6%	9,3%
participation à la Fureur de lire	10,3%	10,7%	13,3%	13,1%	15,2%	15,4%	8,7%

Tableau 16 : activités de promotion de la littérature dans les classes

Le tableau 16 présente les résultats correspondant aux types d'activités de promotion de la littérature que les enseignants répondants disent réaliser dans leur classe. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Selon les résultats exprimés par les enseignants répondants (entre 35 et 50% pour chaque classe), la collaboration avec la bibliothèque communale est l'activité qui a été la plus souvent indiquée. Entre 15 et 35% des enseignants répondants indiquent la présentation de collection de livres et la participation au prix Versele comme second choix dans les activités.

L'activité de promotion de la littérature la moins sélectionnée par les enseignants répondants est la fureur de lire avec des résultats entre 10 et 16%.

4.1.1.4. Les livres dans l'école

Pour déterminer la place laissée aux livres dans l'école par les enseignants dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons posé 2 questions. Les résultats à ces questions sont présentés dans ce point.

4.1.1.4.1. Quelles sont les stratégies de lecture développées au moins une fois par mois dans les classes de l'enseignement primaire ?

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
Enseigner des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers (lecture commentée, débat, enseignement explicite...)	35,5%	47,3%	54,2%	54,8%	59,8%	57,1%	37,3%

Exploiter et présenter de la littérature jeunesse	52,3%	54,5%	47,0%	44,0%	40,2%	38,5%	36,3%
Enseigner des stratégies assurant la fluidité de la lecture (lecture rapide, choix de mots pour donner du sens à la phrase...)	50,5%	52,7%	51,8%	47,6%	51,1%	52,7%	33,6%
Développer le sens critique de l'élève par rapport à un livre (critique, jugement selon ses goûts et analyse du texte)	22,4%	28,6%	22,9%	31,0%	30,4%	34,1%	22%
Garder des traces (affichage, cahier de lecture, intercalaire dans le classeur de français...) en lien avec des livres lus	20,6%	26,8%	27,7%	19,0%	27,2%	31,9%	18%

Tableau 17 : stratégies de lecture développées au moins une fois par mois dans les classes

Le tableau 17 présente les résultats correspondant aux stratégies de lecture que les enseignants répondants disent développer au moins une fois par mois dans leur classe. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

En première et deuxième année, les enseignants disent réaliser en premier lieu l'exploitation et la présentation de la littérature de jeunesse (P1 = 52,3%, P2 = 54,5%), puis l'enseignement des stratégies assurant la fluidité de la lecture (P1 = 50,5%, P2 = 52,7%) et enfin l'enseignement de stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers (P1 = 35,5%, P2 = 47,3%).

De la troisième année à la sixième année, les enseignants déclarent les stratégies à mettre en place dans leur classe suivante, à savoir : l'enseignement des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers (P3 = 54,2%, P4 = 54,8%, P5 = 59,8%, P6 = 57,1%), l'enseignement des stratégies assurant la fluidité de la lecture (P3 = 51,8%, P4 = 47,6%, P5 = 51,1%, P6 = 52,7%) et l'exploitation et la présentation de la littérature de jeunesse (P3 = 47%, P4 = 44%, P5 = 40,2%, P6 = 38,5%).

La stratégie qui est la moins utilisée selon les enseignants répondants de toutes les classes de l'enseignement primaire est le fait de garder des traces en lien avec des livres lus avec moins de 30% des enseignants répondants de la première à la cinquième année et 31,9% pour les enseignants répondants de la sixième année.

4.1.1.4.2. *Quelles sont les activités de lecture réalisées avec les élèves depuis le début de l'année ?*

	P1 N = 107	P2 N = 112	P3 N = 83	P4 N = 84	P5 N = 92	P6 N = 91	TOUS N = 482
Lire un livre entièrement.	54,2%	57,1%	61,4%	54,8%	64,1%	65,9%	45%
Travailler des livres venant de votre espace de lecture.	35,5%	41,1%	47,0%	32,1%	32,6%	34,1%	27,2%
Faire une discussion à la suite de la lecture d'un livre.	32,7%	40,2%	39,8%	40,5%	39,1%	35,2%	27%
Théâtraliser un texte.	15,9%	17,9%	19,3%	16,7%	26,1%	26,4%	14,1%
Visionner une adaptation (dessin animé, film) d'une oeuvre littéraire.	13,1%	10,7%	13,3%	17,9%	22,8%	19,8%	13,7%
Réaliser une lecture en réseau	17,8%	23,2%	25,3%	11,9%	15,2%	13,2%	13,3%
Travailler à partir d'un cercle de lecture.	5,6%	8,0%	12,0%	10,7%	15,2%	15,4%	7,9%

Tableau 18 : activités de lecture réalisées avec les élèves depuis le début de l'année

Le tableau 18 présente les résultats correspondant aux activités de lecture que les enseignants répondants disent avoir réalisé dans leur classe depuis le début de l'année. Pour cette question, les enseignants répondants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions, les résultats présentent donc des totaux supérieurs à 100%.

Pour toutes les années, avec plus de 50% pour chacune, l'activité indiquée en tout première place par les enseignants est la lecture d'un livre complet.

En première, deuxième et troisième années, les enseignants ont ensuite renseigné prioritairement les activités suivantes en lecture : travailler des livres venant de l'espace de lecture (P1 = 35,5%, P2 = 41,1%, P3 = 47%) et faire une discussion à la suite de la lecture d'un livre (P1 = 32,7%, P2 = 40,2%, P3 = 39,8%).

En quatrième, cinquième et sixième années, les enseignants ont indiqué comme deuxième activité la discussion à la suite de la lecture d'un livre (P4 = 40,5%, P5 = 39,1%, P6 = 35,2%) et comme troisième activité travailler des livres venant de l'espace de lecture (P4 = 32,1%, P5 = 32,6%, P6 = 34,1%).

Le cercle de lecture est l'activité qui a été le moins souvent indiquée par les enseignants répondants de toutes les années de l'enseignement primaire avec 7,9% de pourcentage moyen. La lecture en réseau a également obtenu un score plus faible

auprès des enseignants répondants de la quatrième à la sixième primaire (P4 = 11,9%, P5 = 15,2%, P6 = 13,2%).

Les enseignants n'ayant pas complété la réponse libre pour ces activités, nous ne pouvons présenter les titres des livres lus et les sujets de discussion suite à la lecture d'un livre.

4.1.1.5. Ce que nous pouvons retenir de ces résultats :

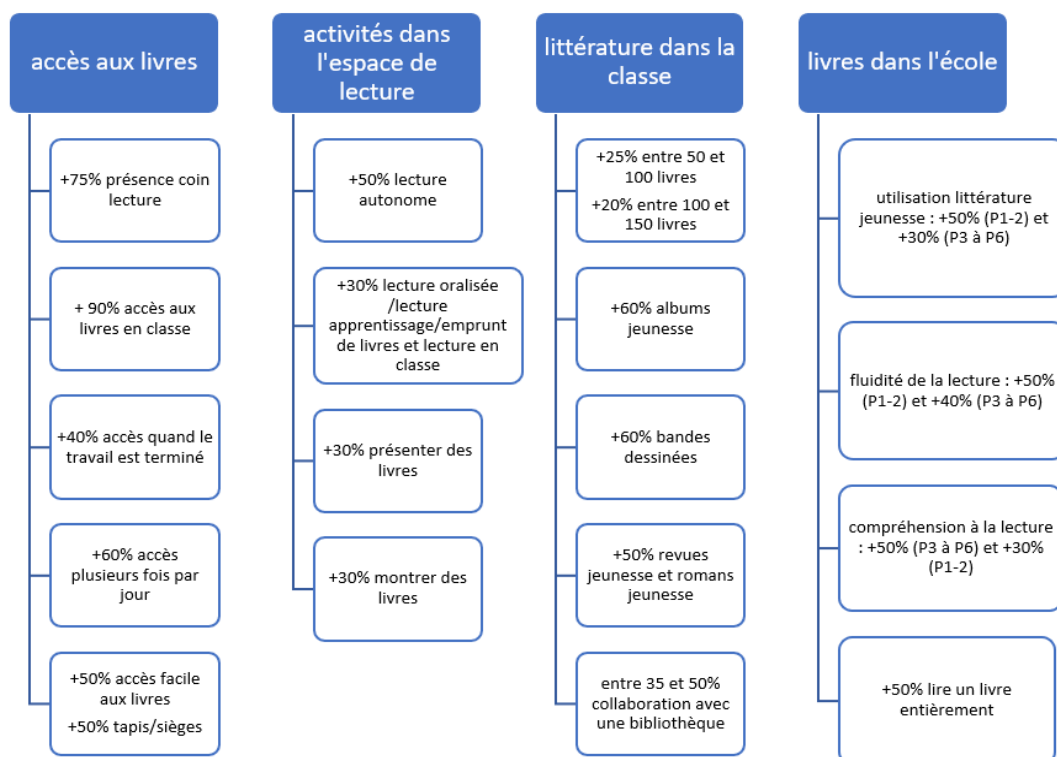


Figure 5 : points importants des résultats de l'étude quantitative

4.1.2. Analyse statistique inférentielle, ANOVA

Les résultats des ANOVA ne sont significatifs que pour la question se référant aux caractéristiques du coin lecture.

Le test de Levene n'est pas significatif car la p-valeur est supérieur à 0,05 ($p=0,629$) (cfr Annexe 4). Les variances ne sont donc pas égales. Nous pouvons donc interpréter les résultats SPSS de l'ANOVA.

Le test ANOVA indique une p-valeur inférieure à 0,05 ($p=0,004$) (cfr Annexe 4). Le test est donc significatif. Il existe donc une différence de moyennes significative entre les groupes.

Les résultats présentent deux différences de moyennes significatives entre les groupes. Le groupe P3 a une moyenne plus petite de 6,03 que le groupe P2. Le groupe P5 a une moyenne plus petite de 7,41 que le groupe P2 (cfr Annexe 4).

4.2. Etude 2 : Analyses qualitatives

Dans cette partie, nous présentons les résultats se rapportant à la question de recherche suivante : comment les pratiques du coin lecture évoluent-elles au fil des années en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Dans un premier temps, nous mettons en évidence les résultats de l'analyse des photos des coins lecture récoltées auprès des enseignants des trois degrés du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans un deuxième temps, nous présentons l'analyse horizontale des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants de l'enseignement primaire ayant répondu à la collecte de photos.

4.2.1. Analyse de photos.

Dans cette partie, nous présentons les scores obtenus pour chaque coin lecture analysé à partir des photos envoyées par les enseignants.

Dans le tableau, nous présentons les notes sur 10 obtenues pour les coins lecture des enseignants participants. Celles-ci ont été classées de la plus haute à la plus basse. Nous réalisons ensuite un découpage de ce tableau suivant des intervalles de notes : excellentes notes = au-dessus de 8/10 (vert foncé), bonnes notes = entre 6,6 et 8/10 (vert clair), notes moyennes = entre 5 et 6,5 (jaune), mauvaises notes = en-dessous de 5 (orange).

Afin de garder la cohérence entre les différentes parties des analyses, nous conservons pour nommer les enseignants et les écoles, les mêmes noms et la même numérotation pour l'analyse de photos et pour l'analyse horizontale des entretiens semi-directifs.

Enseignant	Notes sur 10	informations complémentaires
Caroline	10	Enseignante de P1, école 1, Hainaut
Manon	9,66	Enseignante de P2, école 4, Brabant Wallon
Marie	7,66	Enseignante de P6, école 1, Hainaut
Patricia	6,66	Enseignante de P3/P4, école 1, Hainaut

Stéphanie	6,33	Enseignante de P4, école 3, Hainaut
Liliane	6,32	Enseignante de P1, école 5, Luxembourg
Grégory	6,32	Enseignant de P3, école 6, Liège
Chloé	6,32	Enseignante de P3, école 7, Bruxelles
Sandra	5,66	Enseignante de P1, école 2, Hainaut
David	5,33	Enseignant de P4, école 8, Hainaut
Catherine	5,32	Enseignante de P3, école 3, Hainaut
Sandrine	5	Enseignante de P3, école 5, Luxembourg
Laurence	3,33	Enseignante de P3, école 2, Hainaut
Muriel	3	Enseignante de P6, école 2, Hainaut
Alice	3	Enseignante de P1, école 3, Hainaut

Tableau 19 : notes obtenues pour la qualité du coin lecture

Les notes obtenues ont été calculées à partir des 10 critères du coin lecture comme énoncé dans auparavant dans la méthodologie (cfr. Point 3.2.1.3, p.44).

Nous observons dans ce tableau que 2 enseignants sur 15 obtiennent une note considérée comme excellente (au-dessus de 8/10). Ces deux enseignantes (Caroline et Manon) enseignent en première et deuxième année dans deux écoles différentes.

Figure 6 : coin lecture avec score excellent



Coin lecture de Caroline, école 1 : 10/10

Plus de 100 livres, regroupement en groupe classe, livres rangés par paniers thématiques, présentoir à livres, meubles bas, coin tranquille, isolé et confortable, identification du coin et affichage des lectures.



Selon le tableau, 2 enseignants sur 15 obtiennent une note considérée comme bonne (entre 6,6 et 8) pour la qualité de leur coin lecture. Ces deux enseignantes viennent de l'école 1 tout comme Caroline et enseignent en P3/P4 (Patricia, 6,6/10) et en P6 (Marie, 7,66/10).

Figure 7 : coin lecture considéré comme bon



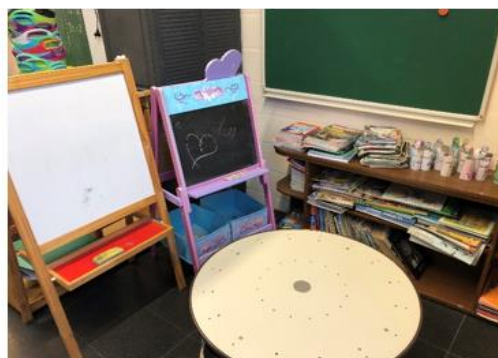
Coin lecture de Marie, école 1 : 7,66/10

Plus de 100 livres, regroupement de quelques élèves, Rangement des livres par genres, livres en évidence sur le dessus de l'étagère, livres accessibles pour les élèves, coin isolé et confortable, tableau d'affichage.

Pas d'intimité et pas d'identification du coin par un panneau.

Le tableau présente également que 8 enseignants sur 15 obtiennent une côté moyenne pour la qualité de leur coin lecture (entre 5 et 6.5/10). Parmi ces enseignants, 1 enseigne dans l'école 2 (Sandra en P1), 2 dans l'école 3 (Stéphanie en P4 et Catherine en P3) et 2 dans l'école 5 (Liliane en P1 et Sandrine et P3).

Figure 8 : coin lecture avec score moyen



Coin lecture de Catherine, école 3 : 5,32/10

Entre 25 et 100 livres, rassemblement de quelques élèves, accessibilité aux livres, coin lecture isolé et intime (séparé grâce aux tableaux), identification du coin lecture (affiche)

Pas de confort, pas de livres mis en évidence, pas de classement apparent, pas d'affichage des lectures.

Dans le tableau, nous retrouvons 3 enseignants obtenant des notes considérées comme mauvaises (en-dessous de 5/10). Deux de ces enseignants font partie de l'école 2 et 1 enseignante enseigne dans l'école 3.

Figure 9 : coin lecture avec score mauvais



Coin lecture d'Alice, école 3 : 3/10

Entre 25 et 100 livres, livres mis en évidence, accessibilité aux livres pour les élèves.

Pas de rassemblement, pas de confort, pas de coin isolé et tranquille, pas de rangement thématique des livres, aucun affichage.

4.2.2. Analyse des entretiens semi-directifs

Dans cette partie, nous réalisons l'analyse qualitative des entretiens semi-directifs obtenus auprès des 6 enseignants sélectionnés parmi ceux de l'analyse précédente. Nous avons sélectionné trois enseignants d'une même école ayant obtenu des notes considérées comme excellentes ou bonnes et trois enseignantes d'une deuxième école ayant obtenu des notes considérées comme mauvaises ou moyennes. Suite au désistement d'une enseignante de l'école 2, nous avons interrogé une enseignante venant d'une troisième école.

Nous réalisons une analyse horizontale des entretiens. Pour cela, nous suivons les concepts ayant soutenu la création de notre guide d'entretien et nous mettons en évidence les points communs et les différences pour chacun d'entre eux : l'accès aux livres reprenant les objectifs du coin lecture et ses caractéristiques (Frier & Vadcar, 2017b; Giasson & Saint-Laurent, 1999b; Goigoux, 2016), les activités dans l'espace de lecture à partir des pratiques déclarées par les enseignants répondants (Frier & Vadcar, 2017b; Goigoux, 2003), la littérature dans la classe (Lépine et al., 2021; Lépine et Hébert, 2018; Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013), les livres dans l'école au

travers de questions sur les pratiques de lecture en général dans l'école (Goigoux, 2016; Lépine et al., 2021).

Nous illustrons les résultats des entretiens semi-directifs par des verbatims marquants de certains enseignants.

4.2.2.1. La continuité du coin lecture

4.2.2.1.1. Les buts de l'espace de lecture selon les enseignants répondants.

Pour analyser les propos des enseignants répondants, nous nous sommes basée sur les objectifs du coin lecture à savoir l'acculturation à la lecture, l'invitation à la lecture, le développement de la lecture personnelle et du sujet lecteur-scripteur et l'apprentissage de la littérature (Frier & Vadcar, 2017b; Goigoux, 2016).

Les deux buts qui sont repris par 5 enseignantes sur 6 sont l'invitation à la lecture et le développement de la lecture personnelle. Laurence évoque plusieurs fois ces deux buts durant son entretien.

C'est vraiment la lecture plaisir pour que l'enfant... Mon but, c'est qu'ils aillent vers le livre sans contrainte. [...] Mais là, c'est vraiment la lecture plaisir, lisent ceux qui veulent, ils ne sont pas... J'essaie de suivre un peu les règles de Daniel Pennac qui a fait les droits du lecteur, donc voilà, il n'y a pas d'obligation. (Laurence, l.101-102 ; l.103-105)

Aucune enseignante n'évoque tous les buts mis en avant par Frier et Vadcar (2017) dans leur recherche. Deux enseignantes (Caroline et Patricia) sur les trois de l'école 1 évoquent 4 objectifs pour l'espace de lecture. Néanmoins, l'enseignante 3 de cette même école n'évoque qu'un seul but qui est le développement de l'élève sujet lecteur-scripteur. Elle reste dans une optique plus cognitive que les autres enseignantes dans ses propos sur l'espace de lecture.

C'était pour permettre aux élèves, donc, quand ils ont du temps libre, quand ils veulent un moment un peu de déconnexion, d'aller que ce soit seul pour lire les livres, pour travailler. Ils peuvent aussi travailler. [...] Ils y vont aussi parfois pour se mettre à deux, pour lire ensemble ou pour se donner des explications. (Marie, l.20-22 ; l.24-25)

Trois objectifs sont évoqués par 3 enseignantes sur les 6 interrogées : l'acculturation (évoqué par Caroline, Alice et Laurence), le développement de l'élève

sujet lecteur-scripteur (évoqué par Patricia, Marie et Muriel) et l'apprentissage de la littérature (évoqué par Caroline, Patricia et Laurence).

L'objectif de l'acculturation est surtout mis en avant par les enseignantes du degré inférieur (Caroline et Alice). L'objectif du développement de l'élève sujet lecteur-scripteur est surtout évoqué par les enseignantes du degré supérieur (Marie et Muriel). Les enseignantes du degré moyen (Patricia et Laurence) font, quant à elles, plus référence à l'apprentissage de la littérature que les enseignantes des autres degrés.

[...] C'est aller vers les livres qui... il n'y en a pas beaucoup à la maison. Il y a beaucoup d'enfants qui n'ont plus de livres à la maison. C'est d'ailleurs pour ça que c'est eux qui choisissent les livres qui vont être dans le coin lecture. Pour que ce soit ceux qu'ils ont envie [...] (Alice, l.29-32)

Voilà, voilà, en 5^{ème}, on veut vraiment ça, la découverte... à la découverte de l'objet livre, la découverte vraiment de... ben de ce que peut leur apporter la lecture aussi bien que ce soit n'importe quel type de texte où d'écrit. Et ensuite, en 6^{ème}, c'est plus voilà, l'exploitation de l'objet livre en tant que tel. (Muriel, l.37-40)

Pendant 2 ou 3 années d'affilée avec l'argent de la Saint Nicolas, on a racheté des livres pour le cycle. Donc on a vraiment acheté de beaux albums qui vraiment sont... qui permettent d'être exploités en classe quoi. C'est pas des « Martine », c'est pas des [...] C'est par exemple, il y a tous les « Mario Ramos ». C'est des beaux livres [...] (Patricia, l.214-218)

D'autres objectifs ne correspondant pas à ceux dont Frier et Vadcar (2017) parlent dans leur recherche ont été mis en avant : le bien-être dans la lecture, l'endroit pour décompresser, un lieu de recherche documentaire et un moyen pour décrocher du numérique.

Ce dernier point est évoqué dans les deux écoles qui ont comme projet la mise en place du numérique dans leurs objectifs d'établissement (Alice et Muriel).

[...] Donc c'est leur faire se rendre compte qu'il y a autre chose que les écrans [...] (Muriel, l.30)

La majorité des enseignantes interrogées mettent en lien dans leurs propos les buts de l'espace de lecture qu'elles estiment importants et la structure et l'organisation qu'elles ont choisies.

Certains me demandent quelques fois « ah madame, on peut prendre un livre pour aller lire dans la cour de récré ? » Donc on a des bancs et donc ça ils aiment bien et ça me fait plaisir parce que je me dis ah bah si j'ai pu leur donner le goût de lire [...] (Muriel, 1.235-237)

Dans les buts élargis cités par les enseignants par rapport aux apprentissages des élèves, les enseignants citent l'apprentissage du rangement et du classement des livres (Caroline et Marie), la découverte des différentes formes de livres et l'élargissement de leur connaissance littéraire (Alice et Laurence), l'enrichissement du vocabulaire, de l'orthographe et de la culture générale (Patricia) et l'apprentissage de la collaboration (Muriel).

Mais le but qui ressort particulièrement chez toutes les enseignantes interrogées est de donner la motivation et le plaisir de lire. Ce but est particulièrement représenté chez chacune dans l'accès à des activités de lecture en autonomie ou quand les élèves ont fini leur travail.

Une seule enseignante a estimé que cette lecture personnelle autonome amenait un progression pour les bons lecteurs uniquement (Marie).

J'ai l'impression que si on voit l'évolution, on va dire peut-être pour les... la moyenne haute quoi... Les élèves qui sont bons à très bons. Il y a peut-être des petits plus pour eux. (Marie, 1.319-321)

Ce que nous pouvons en retirer par rapport à la continuité :

L'invitation à la lecture et le développement de la lecture personnelle semblent être deux objectifs qui sont exploités en continuité dans les trois degrés de l'enseignement primaire. Néanmoins, une enseignante de l'école 1 qui a pour projet d'établissement la mise en place du coin lecture, ne partage pas ces deux objectifs. Cette enseignante a cependant cité un objectif qui semble être cohérent avec le projet d'établissement, c'est-à-dire créer un endroit permettant de décompresser. De même, deux enseignantes ayant pour projet d'établissement l'utilisation du numérique mettent comme objectif de leur coin lecture le moyen pour décrocher du numérique. L'autre enseignante de cette école, par contre, intègre le numérique à son coin lecture. Si nous

nous référons aux travaux de Lépine et al. (2021), nous pouvons constater que les propos des enseignantes répondantes vont dans le même sens que ce que disent les auteurs, il y a une préférence pour le livre au format papier chez les enseignants, puisque les enseignantes interrogées le voient comme un moyen de décrocher du numérique.

4.2.2.1.2. La structure et l'organisation de l'espace de lecture.

Dans cette partie, les enseignantes se sont exprimées à partir des photos de leur coin lecture qu'elles ont commentées et expliquées. Elles ont également justifié leur choix d'organisation à partir de celles-ci.

Quatre enseignantes sur les six interrogées déclarent avoir plus de 100 livres dans leur espace de lecture, avec un maximum de plus de 600 livres (Laurence). Les deux autres enseignantes (Marie et Alice) disent, quant à elles, en avoir moins de 100, mais justifient ce petit nombre par l'organisation de « tournantes » de livres soit au sein des classes de leur cycle (Marie) ou avec la bibliothèque de l'école (Alice).

On a heu... une cinquantaine et en fait, on heu...fait... Il y a des livres dans les autres classes et on fait parfois des tournantes. (Marie, l.65-66)

Au niveau des modes de regroupement possibles, toutes les enseignantes de l'école 1, au sein de laquelle il y a un projet « coin lecture » possèdent un espace de regroupement d'au moins quelques élèves. Les regroupements en classe ne sont évoqués que par l'enseignante du degré inférieur de l'école 1 (Caroline) puisqu'elle dispose d'un local particulier pour l'espace de lecture.

[...] Donc c'est vraiment un local , on a rangé tout notre matériel en tant qu'enseignante parce que ben dans les classes c'est parfois un petit peu plus difficile pour avoir accès à la bibliothèque [...] alors pour rassembler, c'est très serré mais ça fait une quarantaine d'enfants. (Caroline, l.163-165 ; l.168)

Dans les écoles 2 et 3, seule une enseignante (Muriel) signale qu'elle possède un espace lecture permettant le regroupement de quelques élèves. Les deux enseignantes (Alice et Laurence) parlent du manque de place dans leur classe pour justifier qu'il n'y ait pas de regroupement possible.

Avant, j'avais un coin lecture avec tapis et coussins, mais on manque de place dans la classe [...] quand on a besoin de circuler, c'est vraiment le

manque de place. Franchement, j'aurais plus de place, j'aurais un coin lecture mieux adapté. (Alice, l.36-37 ; l.103-104)

Toutes les enseignantes des écoles 1 et 2 signalent que leurs livres sont rangés selon un code bien particulier. Ces mêmes enseignantes évoquent également que ce sont les élèves qui s'occupent du rangement des livres dans leurs classes. Laurence, enseignante de l'école 2, explique que ce rangement se fait grâce à un programme informatique et que c'est sa formation de bibliothécaire qui l'a incitée à choisir ce système.

[...] Oui donc ils scannent le livre, donc c'est l'apprentissage et là aussi ranger les livres dans la bibliothèque, les ranger par genre ça leur prend déjà du temps [...] j'ai acheté la petite douchette et ils scannent les livres dans le programme que j'ai acheté aussi. C'était un programme payant mais pas très cher. C'est pas évidemment comme comme une bibliothécaire utilise, mais c'est enfin, c'est un petit outil qui est pas mal pour ma petite collection [...] j'ai fait aussi des études de bibliothécaire documentaliste en cours du soir de 2013 à 2018 et donc je vois bien que je suis influencée aussi par ça [...] (Laurence, l.132-134 ; l.148-151 ; l.162-163)

Alice, enseignante de l'école 3 n'a pas de rangement particulier pour ses livres et les élèves ne sont pas en charge de les ranger car ces livres appartiennent à la bibliothèque de l'école. Ce sont cependant les élèves qui choisissent les livres lors du renouvellement une fois tous les 15 jours.

[...] Ils changent tous les 15 jours en allant à la bibliothèque de l'école qui est quand même plus fournie et plus grande. [...] A la bibliothèque, ils savent dans quelle, dans quelle gamme ils peuvent choisir par rapport à leur âge. La dame qui s'occupe de la bibliothèque leur a dit ben les petits de première année, vous devez prendre les pastilles de quelle couleur. [...] (Alice, l.54-55 ; l.58-60)

En ce qui concerne les livres mis en évidence, les enseignants de toutes les classes sauf une (Laurence) disent mettre des livres en évidence. Cette enseignante de l'école 2 ne mentionne pas dans ses propos un support ou un présentoir mettant en avant des livres particuliers.

Tous les enseignants ont signalé lors de l'entretien que les livres étaient en libre accès pour les élèves et placés dans des meubles également accessibles aux élèves. Il est à signaler cependant que trois enseignantes (Caroline, Alice, Laurence) sur les 6 signalent que certains « beaux » livres ne sont pas accessibles aux élèves de peur qu'ils soient abîmés. Dans ces trois enseignantes, on retrouve les deux enseignantes du degré inférieur (Caroline et Alice).

J'ai mis au-dessus... ceux qui sont en hauteur, entre guillemets, ils n'y ont pas accès parce que c'est des beaux livres. Bah, voilà, on préfère... On ne veut pas les abîmer donc voilà [...] (Caroline, l.86-87)

Au niveau de la tranquillité pour lire, trois enseignantes sur les six disent avoir un espace de lecture qui est à l'écart de la classe à proprement parler ou à l'écart des bancs de travail. Deux de ces enseignantes (Caroline et Marie) sont dans l'école 1 portant un projet coin lecture. La troisième enseignante enseigne dans le degré supérieur de l'école 2 (Muriel).

C'est un peu en retrait de la classe [...] et juste là, ça se referme un peu. Du coup, il y a une armoire qu'on ne voit pas, il y a... et il y a cette table et par rapport à la classe et à la table ça délimite en fait cette zone là [...] (Marie, l.25 ; l.60-62)

Pour le confort, trois enseignantes sur six déclarent avoir un coin lecture possédant un tapis et des coussins. Ces trois enseignantes sont celles enseignant dans l'école 1 (Caroline, Patricia, Marie).

Deux enseignantes sur les six disent avoir un coin lecture qui permet une certaine intimité, c'est-à-dire qui est séparé par une cloison, une tenture, un paravent... Caroline, enseignante de l'école 1, a un coin lecture qui est dans un autre local et qui est donc bien séparé de l'espace classe, il y a de plus une « cabane » qui permet aux élèves de s'isoler pour lire. Muriel, enseignante de l'école 2, dit également avoir un coin lecture isolé, elle explique que cette séparation se fait à l'aide d'un banc et d'une armoire.

Oui, c'est dans un coin de la classe, donc l'étagère enfin la bibliothèque vitrée est vraiment dans un coin de la classe. Elle est derrière mon bureau donc il n'y a plus rien après et donc c'est vraiment un espace entre guillemets isolé,

qui leur permet justement de pouvoir se plonger tranquillement dans les livres. (Muriel, l.215-218)

En ce qui concerne l’affichage de lectures en cours, de lecture coup de cœur ou de la participation au rallye lecture, trois enseignantes sur six déclarent en avoir au moins un dans leur espace de lecture (Marie, Laurence et Muriel). Que ce soit l’affichage informatique sous forme de liste de livres empruntés (Laurence) ou d’affichage du rallye lecture sous forme de fiche d’avis (Muriel), ces tableaux d’affichage sont plutôt repris par les enseignantes du degré moyen et du degré supérieur de l’école 2.

[...] Il y a un système de prêt informatisé sur mon ordinateur, au départ, c’était pas au format informatique, j’ai mis ça en place l’année passée. [...] Il a fallu évidemment encoder tout ça pendant mes vacances. Je faisais, j’ai fait ça comme ça. Mais une fois que c’est encodé, c’est là quoi [...] c’est simple, c’est facile d’accès et je pense que les enfants arrivent quand même à se débrouiller. (Laurence, l.56-57 ; l.158-161)

Le critère qui a été le moins signalé par les enseignantes interrogées est celui de l’identification du coin lecture. Une enseignante sur les six (Caroline) déclare avoir une indication écrite signalant le coin lecture. Elle explique l’importance de cette indication pour que les élèves puissent l’identifier concrètement.

[...] Bah voilà, ça, cet endroit là, c’est le coin lecture parce que sinon... C’est vrai que les enfants à cet âge là ont vraiment besoin de représentations au niveau spatial, de savoir où sont les choses, à quel endroit [...] (Caroline, l.271-273)

Ce que nous pouvons en retirer par rapport à la continuité :

Les critères qui semblent montrer des traces de continuité sont l’accès facile aux livres, le rangement des livres et les livres mis en évidence. Le critère concernant le confort est repris par tous les enseignantes de l’école ayant pour projet la mise en place du coin lecture ce qui semble être cohérent avec le projet. Il semble donc que les propos des enseignants répondants sont en accord avec les recherches de Goigoux (2003) qui expliquent que les enseignants comprennent l’importance de donner accès aux livres aux élèves. Par contre, la qualité du coin lecture semble ne pas être conservée dans

toutes les classes et cela rejoint les observations de Giasson et Saint-Laurent dans leur étude sur la place du livre dans les classes de l'enseignement primaire.

4.2.2.1.3. Les leviers et les freins perçus par les enseignantes répondant pour la mise en place de l'espace de lecture dans leurs classes

En ce qui concerne les leviers perçus par les enseignantes pour la mise en place de l'espace de lecture dans leur classe, le premier ressortant de leurs propos est l'importance de la lecture. Chacune y fait mention au moins une fois durant son entretien.

Je suis convaincue que la lecture de plein de bienfaits. [...] ça a beaucoup de vertus, la lecture. [...] (Patricia, l.86 ; l.89)

Pour chacun des autres leviers évoqués, la situation particulière de l'école et de l'enseignante dans l'école est venue colorer leurs propos. Le projet d'école, le soutien du directeur et des collègues ont particulièrement été cités par les enseignantes de l'école 1 (Caroline et Marie). Pour les autres enseignantes, les particularités qui leur sont propres ont été évoquées telles que la bibliothèque de l'école (Alice), la formation de bibliothécaire de l'enseignante (Laurence) et la passion de la lecture de l'enseignante (Muriel).

Patricia, enseignante de l'école 1, signale que les recherches scientifiques à propos de la lecture et de l'espace de lecture l'ont influencée pour la mise en place de celui-ci dans sa classe.

[...] il y a tellement de recherches, de livres pédagogiques, Goigoux et tout ça qui parlent de l'importance du coin lecture dans une classe que je me suis dit, j'ai quand même un peu de place pour le faire alors pourquoi pas ?[...] (Patricia, l.143-145)

Toutes partagent également l'idée que l'espace de lecture plaît aux élèves et que ceux-ci ressentent positivement les aménagements de l'espace de lecture ce qui amène chez eux une motivation à lire, un plaisir de découvrir la lecture.

Si les leviers sont variés mais se concentrent au départ sur l'importance de la lecture, les freins évoqués par les enseignantes se concentrent davantage sur des problèmes organisationnels et particulièrement sur le manque de place pour structurer le coin lecture comme elles le souhaiteraient (Patricia, Alice, Laurence).

Donc c'est vraiment le manque d'espace qui empêche d'avoir...c'est vraiment petit... enfin pour les divans ou les coussins ou des choses comme ça, le, les bancs occupent pratiquement toute la classe en fait. (Laurence, l.78-80)

Paradoxalement, alors que la motivation des élèves pour la lecture était un levier pour toutes, quatre enseignantes sur les six évoquent un deuxième frein qui est le manque de motivation des élèves ou l'inconstance de cette motivation (Caroline, Marie, Alice, Laurence, Muriel).

Trois enseignantes sur les six mettent en avant les difficultés de lecture des élèves comme frein à la mise en place de l'espace de lecture (Caroline, Marie, Alice). Parmi ces trois enseignantes, on retrouve les deux enseignantes du degré inférieur de l'enseignement primaire qui exercent toutes les deux en première année.

Alice insiste beaucoup sur cette difficulté pour les élèves de première année à entrer dans la lecture alors qu'ils n'ont pas encore les bases de la lecture.

Mais ici, tant qu'ils ne savent pas lire, il n'y a pas d'intérêt parce que voilà, on a des enfants qui ne savent pas lire et ils font quoi pendant ce quart d'heure ? Ils vont embêter les autres parce qu'ils ne vont pas lire, voilà [...] (Alice, l.160-163)

Muriel parle des débuts difficiles de la mise en place de l'espace de lecture dus à l'investissement important au niveau de temps de travail de l'enseignante et du manque de variété de livres lors de la composition de l'espace de lecture.

Oui, j'ai dû faire les fiches de lecture moi-même, j'ai dû lire tous les bouquins moi-même. Ça a été du boulot. J'ai passé un été entier à le faire [...] juste dans les freins... Le... la variété de bouquins au début oui, parce que c'était beaucoup les mêmes genres... trouver différents niveaux aussi pour que tous puissent trouver, entre guillemets, comme on pourrait dire, chaussure à son pied parce que bah voilà, si j'arrive avec un bouquin de 250 pages devant certains élèves, ils tombent morts. (Muriel, l.280-282 ; l.291-295)

Ce que nous pouvons en retirer par rapport à la continuité :

En ce qui concerne les leviers et les freins, les traces de continuité semblent plus ténues. En effet, seul un levier a été cité par tous les enseignantes répondantes, l'importance de la lecture. Il est néanmoins intéressant de constater que le rapport à la

lecture des enseignants répondants semble être également un levier pour 3 enseignantes sur les 6. Cet aspect pourrait être étudié davantage afin de vérifier si les résultats correspondent aux recherches de Turcotte (2006) sur l'effet enseignant dans la lecture.

4.2.2.2. La littérature dans les classes selon les enseignants répondants

Un premier genre cité par les six enseignantes interrogées est celui des livres documentaires ou informatifs. Toutes les enseignantes l'ont cité au moins une fois que ce soit pour une simple consultation parmi d'autres genres que pour une utilisation plus régulière sous forme de recherche sur différentes thématiques.

[...] Parfois, on fait des recherches. Ici, on a vu les animaux, donc on avait cherché, pas spécialement dans le bac parce que là, il n'y avait pas ça mais on a cherché des revues avec des animaux et on a cherché les renseignements qu'il nous fallait. (Alice, l.171-173)

Les trois autres genres littéraires cités par les enseignantes interrogées sont les romans ou mini-romans (5 enseignantes sur 6), les livres de contes (5 enseignantes sur 6) et les albums jeunesse (4 enseignantes sur 6). Ces genres se retrouvent aussi bien dans les classes de l'école 1 ayant pour projet d'école les coins lecture que dans l'école 2 sans projet véritable autour du coin lecture. Les bandes dessinées et mangas sont particulièrement présents au degré moyen et au degré supérieur selon les enseignantes interrogées. Une enseignante du degré supérieur de l'école 2 cite également deux genres plus particuliers : les pièces de théâtre et les recueils de poésie.

Les enseignantes déclarent choisir leurs livres en fonction des élèves, afin que ceux-ci soient adaptés pour eux, en fonction du goût des élèves afin qu'ils puissent les conseiller à leurs condisciples et en fonction de leur goût personnel.

[...] Et j'ai des élèves qui se retrouvent plus dans les livres informatifs où vraiment ils vont avoir des explications sur les animaux, sur les sciences, chacun y trouve son compte. Je pense, tous les jours, je propose un petit peu, c'est pas énorme, énorme et complet mais je pense que les élèves s'y retrouvent. (Laurence, l.198-202)

Les six enseignantes répondantes signalent également que les livres de leur coin lecture sont des livres qu'elles choisissent en majorité par elles-mêmes, soit par

récupération ou par achats personnels. Aucune ne fait allusion aux différentes ressources officielles qui auraient pu être mises à leur disposition.

Il est important de signaler que trois enseignantes sur les six (Patricia, Laurence et Muriel) disent être passionnées par la littérature et vouloir transmettre cette passion aux élèves.

Ben vu que j'aime bien lire, ma fille a un abonnement à la bibliothèque aussi parce que voilà, je l'ai plongée toute petite dedans. Donc ça m'a inspiré comme ça [...] (Muriel, l.202-203)

Il est à noter également que l'enseignante 1 de l'école 3 ne cite pas les romans ou mini-romans parmi les livres utilisés dans sa classe mais qu'elle précise que les élèves ne peuvent choisir les livres qu'en fonction de critères bien précis émis par la bibliothécaire de l'école et que cette dernière ne leur donne accès qu'aux albums, magazines et livres documentaires qui sont adaptés pour eux.

Ce que nous pouvons en retenir pour la continuité :

Les trois genres littéraires qui semblent ressortir dans les résultats des entretiens en continuité au fil du primaire sont les livres documentaires, les romans ou mini-romans et les contes. Ces résultats sont cohérents avec les recherches de Lépine et al. (2021) avec une nuance néanmoins par rapport aux livres documentaires qui ne sont pas mentionnés par Lépine et al. (2021) contrairement à l'étude de Turgeon (2018) sur la littérature dans les classes maternelles. Turgeon (2018) fait mention de cette présence de livres documentaires dans toutes les classes participant à son étude. Il est à noter que les albums sont moins souvent cités ce qui pourrait être attribué à une méconnaissance de la littérature jeunesse comme l'on souligné Noël-Gaudreault & Le Brun (2013) dans leur article ou à la forme particulière de l'album jeunesse qui rend sa définition floue (Lépine et Hébert, 2018). Les styles littéraires ne sont pas cités par les enseignants répondants.

En ce qui concerne le choix des livres, les résultats des entretiens semblent montrer que dans tous les degrés de l'enseignement primaire, c'est le fait d'obtenir des livres adaptés aux élèves qui guident le choix et ensuite le choix personnel de l'enseignant selon les opportunités qui se présentent à lui, ces résultats vont dans le sens de l'étude de Turgeon (2018).

4.2.2.3. Les pratiques déclarées des enseignants par rapport au coin lecture et par rapport à la lecture en général

4.2.2.3.1. Les activités dans l'espace de lecture à partir des pratiques déclarées des enseignants répondants

La première pratique déclarée par chaque enseignante interrogée est celle de la lecture personnelle en autonomie. Que ce soit lors de moments prévus par l'enseignant (Caroline, Patricia, Patricia, Laurence, Muriel), ou lors de moments libres choisis par l'élève (Patricia, Marie, Muriel) et quand le travail scolaire est terminé (Caroline, Alice, Muriel). Il est à noter que l'enseignante 1.3 a signalé qu'il était important pour elle que tous les élèves puissent accéder à l'espace de lecture et pas seulement ceux qui ont fini leur travail. Pour cela, elle a mis en place du travail par ateliers afin que les élèves gèrent leur temps en autonomie.

Après ils ont des moments où ils peuvent organiser leur travail et donc bah... ils savent ce qui doit être fait à la fin de la semaine, même si à un moment ils veulent quand même caser du coup un moment lecture ou autre, ils ont l'occasion. Comme ça, tout le monde, même les élèves en difficulté peuvent y aller quand même. (Marie, l.112-115)

La deuxième pratique déclarée évoquée par cinq enseignantes sur six est la découverte de l'objet livre et de sa variété, soit au travers d'activités sur les types de textes à partir des livres de l'espace de lecture (Patricia, Marie, Laurence) ou des activités de classement et de rangement des livres selon leur thématique ou leur genre littéraire (Caroline, Laurence, Muriel).

[...] Il y en a d'autres qui ne savent pas rentrer dedans tous seuls et donc on leur propose de temps en temps bah des lectures où on montre comment on ouvre un livre ou autre... le livre à quoi ça sert... On essaie vraiment dans ce coin là ben d'utiliser vraiment toute la lecture par les activités proposées par l'adulte. (Caroline, l.39-43)

La troisième pratique déclarée a également été citée par cinq enseignantes sur six. Il s'agit d'activité collective autour des livres dont notamment l'écoute de livres lus par l'enseignant (Caroline, Laurence, Muriel).

Il est à noter que pour deux de ces enseignantes (Laurence et Muriel), l'écoute de livres lus par les enseignantes ne se fait pas dans l'espace de lecture même vu le manque de place déjà signalé auparavant.

[...] il y a la lecture que moi je fais , alors je fais parfois des lectures d'albums . Là, ils viennent s'asseoir en groupe collectivement devant moi, je veux dire par terre [...] devant, au niveau du tableau, j'ai un petit espace, on peut s'asseoir. Et là, je m'assieds sur le banc et je fais la lecture face à eux. Ils sont assis donc finalement le coin lecture collectif entre guillemets, il est plus dans cet endroit là [...] (Laurence, l.75-77 ; l.93-95)

Quatre enseignantes sur six disent réaliser des activités d'échanges autour des livres, de lecture commentée ou de fiche compte-rendu reprenant une partie d'avis personnel de l'élève sur sa lecture (Patricia, Marie, Laurence, Muriel). Ces enseignantes exercent au degré moyen et au degré supérieur de l'enseignement primaire. Il n'y a pas de différence entre l'école 1 et l'école 2.

Quatre enseignantes sur six évoquent l'utilisation de l'espace de lecture afin de réaliser des recherches documentaires (Patricia, Marie, Alice, Muriel). Il n'y a pas de degré ou d'école qui ressortent particulièrement pour ce point.

[...] J'avais un livre sur 1000 questions et réponses que se posent les enfants. [...] Tous les matins, on avait un petit rituel et un élève était désigné pour la semaine ? Et donc chaque jour de la semaine, il lisait une info, donc c'est vraiment une question qu'un enfant pourrait se poser, il y a un petit texte explicatif et donc on lisait et ça enrichit un peu notre culture [...] (Patricia, l.106-107 ; l.109-111)

Trois enseignantes sur les six expliquent que le départ de certaines de leurs activités de découverte en langue maternelle se font à partir des livres de leur espace de lecture (Patricia, Marie, Muriel). Sur ces trois enseignantes, deux font partie de l'école 1 ayant un projet autour du coin lecture. Ces enseignantes exercent au degré moyen et au degré supérieur de l'enseignement primaire.

Et enfin la plupart du temps, je pars des livres pour de l'histoire, pour mes leçons de français. Et donc quand j'ai fini une leçon, je leur dis ben le texte qu'on vient de lire, ou l'extrait qu'on vient de lire, il vient de ce bouquin et donc je le mets à disposition des enfants et ils savent le prendre sans problème

et donc il y a une mise en valeur de ce qu'ils ont découvert à d'autres moments dans les apprentissages [...] (Muriel, l.143-148)

Trois enseignantes sur six évoquent également le travail en ateliers à partir des livres de l'espace de lecture (Caroline, Patricia, Alice). Deux de ces enseignantes exercent dans l'école 1 ayant un projet autour du coin lecture dans les classes (Caroline et Patricia). Ces enseignantes exercent au degré inférieur (Caroline et Alice) et au degré moyen de l'enseignement primaire (Patricia).

Seules deux enseignantes sur les six parlent de la lecture en duo à partir de leur espace de lecture (Patricia et Alice). Ces deux enseignantes font partie de l'école 1 et de l'école 3. Elles n'exercent pas dans le même degré, Alice étant titulaire d'une classe de première année et Patricia d'une classe verticale P3-P4.

Ce que nous pouvons en retenir pour la continuité :

Les résultats semblent montrer que les activités qui sont en continuité dans les trois degrés de l'enseignement primaire par les propos des enseignants répondants, et cela quelque soit le projet d'établissement, sont la lecture personnelle en autonomie, les activités de découverte de l'objet livre, les activités collectives autour des livres. Au degré moyen et au degré supérieur de l'enseignement primaire, les enseignants répondants semblent travailler davantage les activités d'échanges autour des livres. Ces résultats semblent présenter une progression par rapport à la compétence nommée par Lépine et Hébert (2018) « apprécier des œuvres littéraires » et semblent aller dans le même sens que la recherche de ces auteurs.

4.2.2.3.2. Les livres dans l'école par rapport aux pratiques déclarées des enseignants répondants sur l'apprentissage de la lecture en général

La première pratique déclarée que l'on retrouve citée par les six enseignantes interrogées est la collaboration avec une bibliothèque soit une bibliothèque communale (Caroline, Patricia, Laurence, Muriel), soit avec le bibliobus (Laurence, Muriel) ou une bibliothèque d'école (Marie, Alice).

La compréhension à la lecture est une deuxième pratique évoquée par toutes, mais le support diffère selon les classes. Certaines enseignantes utilisent le support livre (Caroline, Patricia, Alice) et trois enseignantes sur les six interrogées disent utiliser plutôt des extraits de textes (Marie, Laurence, Muriel). Deux enseignantes sur les trois

déclarant utiliser les livres comme support font partie de l'école 1 et enseignent dans le degré inférieur (Caroline) et le degré moyen de l'enseignement primaire (Patricia).

[...] C'est des beaux livres qui peuvent être utilisés pour les inférences, les substituts... donc oui ça, on les utilise dans nos stratégies de lecture surtout.
(Patricia, l.218-219)

Dans les pratiques déclarées, quatre enseignantes sur six disent utiliser un manuel en lecture (Patricia, Alice, Laurence, Muriel) mais pas de manière régulière pour trois d'entre elles (Patricia, Laurence, Muriel). Parmi ces quatre enseignantes, trois d'entre elles travaillent dans l'école 2 et 3. Alice, enseignante de l'école 3, explique que le manuel de lecture utilisé peut être comparé à une histoire continue entrecoupée de leçons sur les lettres ou les syllabes.

Quatre enseignantes sur six déclarent également avoir recours au numérique dans leurs pratiques (Patricia, Marie, Alice, Muriel). Il n'y a pas de différence à ce niveau entre les écoles 1, 2 et 3 mais Laurence a recours au numérique, quant à elle, pour l'organisation journalière de son espace de lecture. Toutes les enseignantes exerçant dans des écoles ayant pour projet l'apprentissage du numérique déclarent intégrer cet outil dans leurs pratiques de lecture mais paradoxalement, comme dit précédemment, deux sur les trois déclarent aussi se servir du coin lecture pour se détacher du numérique.

[...] pour simplement changer, changer de type de lecture, quand on fait des recherches documentaires, avant d'aller sur les écrans. Parce qu'on est école numérique, donc là on a la chance d'avoir du matériel numérique. On va d'abord chercher dans les informations, dans les livres et ça nous permet aussi en 5^{ème}, de faire la comparaison quelques fois entre les livres et ce qui est dit sur internet et est-ce que c'est vraiment la vérité [...] (Muriel, l.78-83)

Trois enseignantes sur six disent réaliser des lectures collectives réalisées par l'enseignant (Caroline, Marie, Alice) notamment pour réaliser des activités de savoir écouter (Alice). Deux de ces enseignantes utilisent pour cela des livres leur appartenant (Caroline et Alice). Ces dernières déclarent avoir peur que leurs livres soient abîmés pour expliquer ce choix de livres personnels plutôt que les livres de l'espace de lecture.

[...] C'est des beaux livres et c'est pour moi, voilà pour mieux gérer, pour ne pas les abîmer [...] (Alice, l.47-48)

Trois enseignantes sur six également déclarent utiliser un même livre pour tous les élèves pour effectuer des activités de lecture (Marie, Alice, Laurence). L'enseignante 2.2 précise qu'il s'agit de livres permettant la réalisation de cercles de lecture.

Trois enseignantes sur six disent aussi réaliser des activités d'écriture à partir des livres (Caroline, Alice, Muriel). Deux de ces enseignantes exercent dans le degré inférieur de l'enseignement primaire (Caroline, Alice). Deux des ces enseignantes font partie de l'école 2 et 3 (Alice, Muriel).

La semaine passée, j'étais avec les deux classes et j'ai lu un livre à structure répétitive après, je leur ai demandé de créer une nouvelle page où il dessinait. Et puis moi, je passais, j'écrivais bah voilà ce qui se passe. Ou alors des livres informatifs bah voilà, on a fait un livre sur les animaux imaginaires [...] ben ils ont dû créer un nouvel animal et donc voir comment il a été construit, comment a été construit le nom de l'animal imaginaire etc...
(Caroline, 1.402-405 ; 1.407-409)

Deux enseignantes sur six déclarent réaliser des activités de lecture en ateliers ou en groupe (Caroline, Patricia) Ces deux enseignantes font partie de l'école 1 et exercent au degré inférieur et au degré moyen de l'enseignement primaire.

Deux enseignantes disent participer au prix Versele avec leur classe (Marie, Laurence). Ces deux enseignantes ne font pas partie de la même école et exercent au degré moyen et au degré supérieur de l'enseignement primaire.

Le quart d'heure lecture n'a été évoqué que par trois enseignantes sur les six mais une seule le met effectivement en place dans sa classe (Patricia). Les deux autres enseignantes l'ont soit abandonné au profit des activités d'apprentissage dans d'autres matières et confié l'activité à une collègue donnant le cours de langue (Marie) ou ont la volonté de le mettre en place mais estime que le fait de ne pas savoir lire risque de ne pas permettre une activité efficace (Alice).

L'année dernière, je l'avais mis en place et ça se... Mais je le remettrai mais voilà, il faut qu'on organise pour autre chose, on priorise, on ne sait pas tout faire, oui, oui. Il faut compter sur la collègue de néerlandais quand elle vient l'après-midi. Je sais que le jeudi après-midi, par contre, eux ont le quart d'heure lecture et avec un livre de la classe. (Marie, 1.338-341)

D'autres activités variées ont été citées par les enseignantes interrogées telles que la lecture à domicile comme devoir (Patricia), projets avec recherche documentaire (Marie), la lecture collective avec le TBI (Alice), la recherche de lettres et de mots dans des magazines (Alice), la lecture à voix haute avec l'aide des chuchoteurs (Laurence) et la mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves en difficulté de lecture (Laurence, Muriel).

Ce que nous pouvons en retenir pour la continuité :

Selon les résultats des entretiens, seule une activité par rapport aux livres dans l'école est reprise par tous les enseignants de chaque degré de l'enseignement primaire et dans chaque école participante. Il s'agit de la collaboration avec une bibliothèque. Néanmoins, pour cette collaboration, les différences sont signifiées dans le type de bibliothèque fréquentée. De même, si la compréhension à la lecture est une activité qui a été indiquée par tous les enseignants, le support diffère certains choisissant le livre et d'autres les extraits de textes.

Les autres activités sont plus éclectiques dans les propos des enseignants répondants. Ces résultats semblent correspondre à l'étude de Lépine et Hébert (2018) qui indiquent que les enseignants en Belgique utilisent des méthodes et du matériel multiples et variés.

5. Discussion et conclusion

5.1. Les grandes étapes de notre recherche

Au départ de notre recherche, nous nous sommes interrogée sur les difficultés rencontrées par les élèves par rapport à la lecture comme l'ont montré les résultats aux tests PIRLS ou PISA. Etant donné que l'écrit est un des composants de notre société, cette difficulté à lire et à comprendre l'écrit pose question. Aussi, nous nous sommes interrogée sur les moyens donnés aux élèves pour accéder à cet écrit et plus particulièrement au coin lecture et à son utilisation dans les pratiques de classe au fil de l'enseignement primaire.

Pour notre étude, nous avons construit un cadre théorique en deux grandes parties : l'une décrivant le coin lecture, ses caractéristiques et ses objectifs et les acteurs du coin lecture que sont l'élève et l'enseignant. L'autre partie présentant la continuité du coin lecture et de sa qualité, l'utilisation de la littérature de jeunesse et son évolution au fil des degrés et les pratiques à partir du coin lecture et par rapport à la lecture en général pour les trois degrés de l'enseignement primaire.

Nous avons ensuite élaboré notre étude empirique basée sur une partie quantitative avec une analyse descriptive et une analyse inférentielle de type ANOVA et une partie qualitative reprenant une analyse de photographies de coins lecture débouchant sur la sélection d'enseignants pour des entretiens semi-directifs réalisés avec la méthode photo voice comme point de départ.

Dans cette dernière partie de notre recherche, nous présentons la discussion des résultats obtenus ainsi que les limites et perspectives de l'étude. Nous réalisons de cette façon une conclusion à notre travail.

5.2. Tentative de réponse à nos questions de recherche

Dans notre étude, nous tentons de répondre aux questions de recherche suivantes :

Q1 : Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Q2 : Comment ces pratiques évoluent-elles au fil des années en FWB ?

Pour notre première question de recherche, il apparaît que plus de 75% des enseignants répondants possédaient un coin lecture mais ce pourcentage diminue au fil des années de l'enseignement primaire. Une diminution dans la qualité du coin lecture est également mise en évidence dans nos résultats ce qui corrobore les résultats de l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) sur la lecture au fil du primaire et celle de Lépine et al. (2021)

Au niveau des pratiques des enseignants répondants par rapport au coin lecture, le cursus montre un certain éclatement avec quelques pratiques émergeant davantage. Les pratiques éclectiques des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles correspondent à ce que Lépine et Hébert (2018) indiquaient dans leur recherche.

La littérature dans la classe et son utilisation dans l'école semblent montrer deux tendances : une certaine unité dans les genres utilisés qui correspondent à ceux mis en avant par Lépine et al. (2021) avec une nuance par rapport à l'album jeunesse qui semble moins utilisé dans les classes en FWB. La deuxième tendance concerne l'utilisation de la littérature jeunesse au sein de l'école qui semble indiquer, comme les pratiques par rapport au coin lecture, un certain éclectisme. Cela pourrait être expliqué par une méconnaissance de la littérature jeunesse des enseignants comme l'ont fait remarquer Noël-Gaudreault & Le Brun (2013) et Turgeon (2018) dans leurs recherches.

Pour notre deuxième question de recherche, les entretiens semi-directifs des enseignantes des deux écoles semblent indiquer que le coin lecture est présent tout au long de l'enseignement primaire mais que sa forme et sa qualité varient selon les classes. Cela va dans le sens des études de Lépine et al. (2021) et de Giasson & Saint-Laurent (1999). Il existe donc des traces de continuité pour l'accès donné aux livres, mais le projet d'établissement, la place dans la classe et l'organisation de la plage horaire sont des éléments influençant l'organisation et la structure du coin lecture.

5.3. Discussion des résultats pour chaque question de recherche

5.3.1. Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

5.3.1.1. L'accès aux livres

Les résultats de l'analyse quantitative nous montrent que la possession d'un coin lecture dans les classes du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est bien représentée dans chacun des degrés ce qui semblerait aller à l'encontre des résultats de

l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) et celle de Lépine et al. (2021) qui remarquaient une diminution de la présence des coins lecture au fil de l'enseignement primaire au Québec. Néanmoins, sachant que l'échantillon obtenu pour le questionnaire quantitatif est un échantillon de convenance et donc que les répondants ont un attrait pour le sujet dès le départ, nous pourrions supposer que nos résultats font l'objet d'un biais à ce niveau.

En ce qui concerne les caractéristiques du coin lecture, la caractéristique venant en première position dans la collecte de données est l'accès aux livres et cela même si la forme du coin lecture diffère : bibliothèques, armoires contenant des livres, bacs à livres... Nous remarquons cependant que la structure du coin lecture évolue au fil des années de l'enseignement primaire pour se transformer peu à peu en bibliothèque de classe et perdant par la même les caractéristiques ayant trait au confort, au calme et à l'intimité. Ces résultats vont dans le même sens que la recherche de Giasson et Saint-Laurent (1999) sur la lecture au fil de la scolarité obligatoire. Il est néanmoins important de signaler que ce manque de caractéristiques essentielles au coin lecture ou cette absence de coin lecture soient justifiées plusieurs fois par les enseignants par un manque de place dans leur classe.

5.3.1.2. Les pratiques déclarées des enseignants des trois cycles du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles autour des œuvres littéraires de jeunesse

Selon nos résultats, les enseignants ayant un espace de lecture dans leur classe favorisent davantage des activités de lecture personnelle ou des moments de lecture libre. Viennent ensuite, toujours selon nos résultats, les activités de lecture oralisée et des moments de lecture apprentissage tels que la découverte de l'objet livre et des moments de gratuité.

Les stratégies de lecture mises en avant par les enseignants répondants correspondent à l'exploitation et la présentation de la littérature de jeunesse au degré inférieur de l'enseignement primaire, notamment par des activités hypertextuelles de réinterprétation à partir d'une œuvre littéraire. Au degré moyen et au degré supérieur de l'enseignement primaire, la stratégie citée prioritairement est la compréhension à la lecture sous forme notamment de questionnaires après lecture.

Les deuxième et troisième choix des enseignants concernant les stratégies de lecture sont ceux assurant la fluidité de la lecture pour tous les degrés, les stratégies

assurant la compréhension du texte lu pour les enseignants du degré inférieur et l'exploitation et la présentation de la littérature jeunesse pour le degré moyen et le degré supérieur.

Nos résultats semblent donc montrer que les enseignants ont un intérêt pour l'utilisation des œuvres littéraires dans leur classe comme le déclarent Lépine et al. (2021), Lépine et Hébert (2018) et Turgeon (2018) dans leurs études. Nous retrouvons l'exploitation et l'utilisation de la littérature jeunesse dans les pratiques des enseignants de chaque degré de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles comme le signale Lépine (2019) dans sa recherche.

5.3.1.3. La littérature jeunesse dans les classes

Les genres littéraires cités prioritairement par les enseignants dans le questionnaire et dans les entretiens semi-directifs sont les albums jeunesse, les bandes dessinées, les romans. Si la présence des albums et romans dans les classes des trois degrés du primaire semble correspondre aux recherches de Lépine et al. (2021), la présence de bandes dessinées citée par les enseignants dans notre recherche diffère de ce qui avait été mis en évidence par ces mêmes chercheurs.

En première primaire, nos résultats semblent indiquer que les enseignants utilisent l'album fréquemment dans les classes ce qui paraît ne pas aller dans le même sens que les recherches de Lépine et Hébert (2018) qui observaient que les albums étaient utilisés moins fréquemment en début de primaire que les autres années.

Les albums semblent bien représentés dans les classes des trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles selon nos résultats et cela correspond aux recherches de Lépine et Hébert (2018). Nous percevons également une certaine transition entre l'utilisation des albums au début du primaire vers l'utilisation des romans à la fin de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce résultat tend vers ceux obtenus par Lépine et Hébert (2018) et Lépine et al. (2021).

En ce qui concerne l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes, nous notons une certaine variété dans les moyens mis en place pour parvenir à la découverte de la littérature jeunesse tels que la participation au prix Versele, la collaboration avec la bibliothèque communale ou la bibliothèque d'école et la présentation de collection de livres. Ces différents moyens utilisés pour découvrir la littérature jeunesse semblent montrer que les enseignants sont conscients des objectifs se cachant derrière cette

dernière et tentent d'utiliser son potentiel. Ces résultats semblent cohérents avec les objectifs énoncés par Montésinos-Gelet et al. (2006) et Lépine et al. (2021) dans leurs recherches.

La littérature, constituant essentiel de coin lecture, semble donc perçue de manière favorable par les enseignants et ceux-ci utilisent divers moyens pour la faire découvrir aux élèves aussi bien dans le coin lecture qu'en dehors de celui-ci. Néanmoins, une certaine unité dans les styles et genres littéraires utilisés pourraient amener à une diminution de la variété de livres rencontrés et amenuiser de la sorte le développement du sujet lecteur-scripteur expliqué dans les études de Dufays (2013), Frier et Vadcar (2017) et Lépine et al. (2021).

5.3.2. Comment les pratiques du coin lecture dans les classes du primaire évoluent-elles au fil des années en FWB ?

5.3.2.1. Le coin lecture, ses caractéristiques et ses buts dans les classes du primaire de la FWB

Les résultats tendent à montrer qu'il existe une continuité dans la présence des espaces de lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Néanmoins, tout comme dans l'étude de Frier et Vadcar (2017), les enseignants répondants mettent plutôt en avant le plaisir de lire et le moment de lecture libre quand un travail est fini. Nous observons également dans les résultats une transition entre le coin lecture dans le degré inférieur reprenant des critères tels que le confort, l'intimité et la tranquillité pour lire vers une bibliothèque de classe offrant une variété de livres à lire à sa place ou à reprendre au domicile. Ces résultats semblent également aller dans le sens de l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999).

Une remarque est à noter concernant l'accès aux livres. Lors des entretiens semi-directifs, plusieurs enseignantes ont expliqué que certains livres n'étaient pas en libre accès pour les élèves et étaient réservés à l'utilisation par l'enseignante. Cet accès restreint venant du fait que les enseignantes ont peur que ces livres soient abîmés. Il semble donc qu'avec cette attitude par rapport aux livres, les enseignants de ces classes se trouvent dans une dualité par rapport à leur perception du coin lecture et de son utilité. Dans un premier temps, ils reconnaissent l'importance que les élèves soient en contact avec l'objet livre pour apprendre à l'utiliser et à le respecter, mais dans un autre temps, ils séparent les « beaux » livres réservés aux enseignants de ceux accessibles aux élèves. Cette dualité semble aller à l'encontre de ce que Lépine et al. (2021) mettent en avant dans leurs études par rapport au contact avec les livres dans

les classes favorisant les apprentissages en lecture et l'élargissement de la culture littéraire des élèves en les transformant en « amateurs éclairés d'œuvres littéraires ».

5.3.2.2. Les objectifs du coin lecture selon les enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire

Dans les objectifs du coin lecture, les enseignants interrogés mettent en avant plus particulièrement l'invitation à la lecture et le développement de la lecture personnelle. Par contre, les objectifs d'apprentissage de la littérature, de développement du sujet lecteur-scripteur et l'acculturation ont été moins souvent cités. Ces résultats vont dans le sens des résultats de Frier et Vadcar (2017) concernant le développement du sujet lecteur-scripteur puisque nos résultats tendent à montrer que les enseignants montrent des livres aux élèves et en découvrent la structure sans approfondir l'analyse. Ces résultats vont également dans le sens des constatations de Dufays (2013) qui met en évidence que les enseignants semblent ne se préoccuper que du lecteur « normal » qui s'attache son vécu et à son jugement personnel pour analyser une œuvre littéraire sans réaliser un va-et-vient entre l'analyse fine du texte et son jugement personnel.

Nous pourrions peut-être tenter d'expliquer ce développement des compétences en surface par l'absence dans les programmes de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles de compétences spécifiques et de ligne de conduite en ce qui concerne l'utilisation de la littérature et des espaces de lecture comme l'a fait remarquer Dufays (2010) dans sa recherche. Plusieurs des enseignantes répondantes ont parlé d'un esprit « récup » et d'un côté très personnel pour la mise en place de leur espace de lecture sans avoir de véritables balises. Ce manque de repères dans les prescrits institutionnels n'est pas repris dans les études sur la littérature au Québec qui, eux, présentent des compétences spécifiques à ce propos dans leur programme (Lépine et al., 2021).

En ce qui concerne l'acculturation, même si les enseignants estiment qu'il est essentiel que les élèves aient accès aux livres et que certains n'ont que l'école pour y avoir accès, cet objectif ressort peu dans les résultats. Les enseignants semblent même avoir tendance à renforcer cet écart dans la culture littéraire entre la famille et l'école en ne donnant accès au coin lecture majoritairement qu'aux élèves ayant terminé leur travail. Cela va dans le sens de la recherche de Goigoux (2003) qui faisait remarquer ce renforcement des inégalités dans les classes du primaire en France.

Quant à l'apprentissage de la littérature, tout comme pour le développement du sujet lecteur-scripteur, si l'élève est bien en contact avec des livres, l'analyse qu'il peut en faire semble trop superficielle pour véritablement lui apprendre à former ses goûts et jugements. Ce résultat va dans le sens de l'étude de Gabathuler (2018) qui parle d'une tendance à croire que l'analyse et le rapport à la littérature sont innés et immédiats. L'auteur parle également de la place de l'enseignant dans la découverte de cette relation, place que nous avons pu observer dans plusieurs entretiens semi-directifs lorsque les enseignants nous parlaient de leur passion pour la littérature ayant influencé la mise en place du coin lecture. L'étude de Turcotte (2006) va également dans ce sens. Nous pourrions donc dire que la connaissance de l'enseignant de la littérature jeunesse et sa passion pour la lecture pourraient l'inciter à travailler davantage cet objectif et donc la mise en place d'un coin lecture dans leur classe. Nous rejoignons dès lors les recherches de Lépine et al. (2021) à ce sujet.

5.3.2.3. La continuité des pratiques en rapport avec le coin lecture

En ce qui concerne les pratiques de lecture, nous observons dans les résultats une transition des pratiques de lecture collective qui sont assez souvent citées dans le degré inférieur et le degré moyen vers davantage de lectures personnelles dans le degré supérieur de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces résultats semblent aussi aller dans le sens de la recherche de Lépine et al. (2021).

Enfin, concernant la formation des enseignants en littérature jeunesse et son utilisation, nous ne pouvons que poser certaines hypothèses selon les propos recueillis auprès des enseignants lors des entretiens semi-directifs qui semblent montrer que ceux-ci agissent davantage dans leur choix de livres ou de structure du coin lecture par leur rapport personnel à la lecture que par l'utilisation de référentiels proposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous ne pouvons à ce stade de la recherche confirmer ou infirmer le fait que les constations de Lépine et al. (2021) et Noël-Gaudreault et Le Brun (2013) s'appliquent aussi aux enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

5.3.2.4. L'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes des trois degrés du primaire de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Par rapport aux types de livres utilisés dans les classes, nos résultats concordent avec les études de Lépine et al. (2021) et Lépine et Hébert (2018) pour ce qui est de l'utilisation des albums et des romans, mais diffère en ce qui concerne les livres documentaires, ce qui par contre est en accord avec la recherche de Turgeon (2018)

sur la littérature dans les classes du maternel. Un autre point qui diffère est la présence et l'utilisation de la bande dessinée qui est peu présente dans les classes au Québec et même marginale au cycle 3 en France selon Lépine et al. (2021). Nous pourrions tenter d'expliquer ce fait par l'entrée dans les bibliothèques des mangas, type de bandes dessinées japonaises qui a été cité par plusieurs enseignants répondants. Cela pourrait accroître la présence de ce genre de littérature dans les coins lecture des classes.

Le style narratif est le style qui semble ressortir davantage dans nos résultats aussi bien dans le questionnaire que dans les entretiens semi-directifs. Cela va dans le même sens que la recherche de Lépine et al. (2021). Par contre le style dramatique et le style poétique qui étaient cités par les mêmes auteurs (Lépine et al., 2021) comme styles venant ensuite dans les propos des enseignants interrogés ne ressortent pas de forte manière dans nos résultats et ne progressent pas au fil de l'enseignement primaire.

Nous percevons par contre une certaine unité dans les genres et styles littéraires utilisés dans les classes du primaire comme le signalent Noël-Gaudreault et Le Brun (2013) dans leur article.

Il est important de noter que le manuel scolaire et l'utilisation d'extraits d'œuvres littéraires, bien que peu évoqués lors des entretiens semi-directifs sont néanmoins un élément présent dans plusieurs classes des trois degrés de l'enseignement primaire et cela qu'il y ait ou pas un projet d'établissement en rapport avec le coin lecture. Cet élément va dans le même sens que l'étude de Lépine et al. (2021) sur l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes au Québec.

5.3.2.5. La continuité dans les pratiques déclarées des enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans les trois degrés de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants utilisent une grande variété de pratiques pour l'apprentissage de la littérature ce qui entraîne une difficulté pour la création d'une culture commune tel qu'évoqué par Lépine et Hébert (2018) dans leur étude. Cette culture commune manquante, est citée par plusieurs scientifiques comme Lépine et al. (2021) et Dufays (2011). Nous pourrions également nous reposer sur les recherches de Dufays (2010) afin de proposer l'hypothèse selon laquelle cette culture commune est difficile à construire vu le manque de références dans les programmes officiels au sujet de la littérature.

Il semble que nous pouvons également observer un manque d'homogénéité dans les apprentissages en lecture littéraire au profit de davantage d'activités de compréhension à la lecture de type questionnaire à partir d'un texte lu. Cela tendrait à confirmer l'hypothèse de Deleuze (2019) qui remarquait ce manque dans la progression des apprentissages en lecture littéraire.

Certains enseignants du degré moyen et du degré supérieur de l'enseignement primaire ont fait mention lors de leurs entretiens de quelques activités d'analyse ou de critiques d'œuvres littéraires lues qui semblent s'apparenter à des activités métatextuelles (Lépine, 2019), mais celles-ci paraissent anecdotiques dans nos résultats.

En ce qui concerne les activités hypertextuelles, ce sont les enseignantes répondantes du degré inférieur qui en ont fait mention dans leur entretien. Cela correspond aux résultats de Lépine (2019).

Au vu de ces résultats, nous pourrions dire que les enseignants répondants ont montré dans leurs entretiens une transition des activités hypertextuelles du degré inférieur aux activités métatextuelles au degré supérieur. Ces résultats vont dans le sens des recherches de Lépine (2019) sur les pratiques enseignantes par rapport à la lecture et à l'appréciation des œuvres littéraires.

5.4. Les limites de l'étude

Nous pouvons mettre en avant trois limites pour notre recherche. Les deux premières limites ont trait à la collecte de données. Premièrement, le fait que l'échantillon de notre questionnaire quantitatif soit un échantillon de convenance, amenant surtout des enseignants en accord avec le sujet à y répondre ou bien amenant ceux n'ayant pas d'intérêt pour le sujet à biaiser leurs réponses dans le but de préserver une image d'eux-mêmes positive (Bourgeois, 2011). Deuxièmement, la petitesse de la récolte de photos n'ayant pas permis de pouvoir choisir parmi un panel plus large les participants aux entretiens semi-directifs.

L'autre limite observée concerne l'outil utilisé pour la récolte et l'analyse de données quantitatives.

Cette limite se situe au niveau de l'item « année dans laquelle vous enseignez ». Les enseignants ayant la possibilité de cocher plusieurs réponses, les nombres de réponses enregistrées ne correspondent pas au nombre réel de répondants. Si cela n'a

pas posé de problème majeur dans l'analyse descriptive, l'échantillon aurait pu ne plus être représentatif (Mialaret, 2004) pour l'analyse inférentielle si nous n'avions pas effectué une sélection selon le critère « enseigne dans une seule classe ». Cela a cependant diminué le nombre de répondants et exclu les réponses d'une partie de notre échantillon.

5.5. Les perspectives de l'étude

Une perspective intéressante pour notre recherche pourrait être de se focaliser sur la seule analyse de photos, récoltant de cette manière un échantillon de photos beaucoup plus important. Pour cela également, nous pourrions nous rendre dans des écoles sélectionnées sur base de critères précis tels que la situation géographique pour toucher chaque province de la FWB, l'indice socio-économique de l'école, l'ancienneté moyenne de l'équipe éducative et l'importance de la lecture au sein de l'établissement et réaliser par nous-même les photos des espaces de lecture dans les classes.

Comme nous l'avons vu dans notre discussion, les enseignants répondants n'ont pas fait mention aux prescrits légaux pour la construction et l'utilisation du coin lecture dans leur classe. Une des pistes d'explication pourrait être le manque de référence au coin lecture et à la littérature jeunesse dans les programmes comme le souligne Dufays (2010). Aussi, une perspective intéressante pour notre recherche serait d'interroger à nouveau les enseignants de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles d'ici quelques années, après la mise en place des nouveaux référentiels de compétences qui semblent mettre davantage l'accent sur la littérature et les espaces dédiés à la lecture.

Un point de la discussion n'a pu être confirmé ou infirmé, il s'agit de l'hypothèse selon laquelle le choix des livres présentés en classe par l'enseignant vient d'une sélection personnelle découlant elle-même d'une mauvaise connaissance de la littérature jeunesse comme l'ont expliqué Lépine et al. (2021 et Noël-Gaudreault & Le Brun (2013). Une perspective intéressante pour ce point serait de travailler davantage sur le rapport de l'enseignant à la littérature et de voir, dans un échantillon plus large, comment les enseignants choisissent les ouvrages qu'ils mettent à disposition des élèves. De même, une recherche centrée sur les programmes et

contenus de littérature jeunesse enseignés en formation initiale des enseignants pourrait nous en apprendre davantage sur ce point.

En réalisant une enquête avec un échantillonnage plus important et sélectionné au hasard pour éviter l'échantillon de convenance, nous pourrions tenter de réaliser une corrélation entre la présence d'un espace de lecture dans les classes et le choix des pratiques des enseignants de ces classes. Cette perspective pourrait être mise en œuvre dans une nouvelle étude.

Un point important selon nous et que nous aimerions évoquer est l'effet enseignant décrit par Turcotte (2006) et Lépine et al. (2021). Lors de nos entretiens semi-directifs, plusieurs enseignants interrogés ont fait part de leur passion pour la lecture et de leur envie de la transmettre à leurs élèves. Il n'est pas possible de dégager un lien entre ces propos et un choix de pratiques plus axé sur la littérature vu le petit nombre d'entretiens menés. Néanmoins, une recherche plus ciblée sur ce concept pourrait amener à dégager ce que Turcotte (2006) et Lépine et al. (2021) ont remarqué quant à l'effet bénéfique que pouvait avoir le rapport à la lecture des enseignants sur les apprentissages des élèves.

Par rapport à cet effet enseignant, nous revenons sur une information qui nous a interpellée concernant le désintérêt des élèves pour la lecture au fil de la scolarité. Nous nous demandons donc si celle-ci vient du manque d'accès aux livres de par la raréfaction des espaces de lecture ou si la raréfaction des espaces de lecture vient du désintérêt des élèves pour la lecture au fil de la scolarité obligatoire. Une perspective pour répondre à cela serait d'y consacrer toute une recherche en élargissant le point de vue au maternel et au secondaire. De cette façon, en interrogeant enseignants mais également élèves de chaque niveau, nous pourrions alors peut-être envisager des pistes de réponses à ce problème récurrent qu'est le rapport à la lecture.

5.6. les implications pratiques

En conclusion, nous pourrions dire que le coin lecture est bien représenté dans les classes du primaire en FWB et que les enseignants en comprennent l'importance. Mais les objectifs de celui-ci restent superficiels et séparés de ceux de la lecture en général. La continuité du coin lecture existe au sein des trois degrés de l'enseignement primaire mais la qualité de celui-ci semble diminuer au fil des années et particulièrement quand le projet d'établissement ne se penche pas sur ce dernier.

Les pratiques qui sont liées au coin lecture sont en continuité dans les trois degrés du primaire mais sont plutôt orientées vers la lecture personnelle, l'écoute d'une histoire lue par l'enseignant ou des activités de gratuité.

L'utilisation de l'objet livre pour des activités d'apprentissage semble se différencier des pratiques liées au coin lecture. Celles-ci sont également éclectiques ce qui pourrait indiquer une méconnaissance de la littérature jeunesse et de son utilisation.

Si nous reprenons les constatations de Schillings et al. (2017), nous pouvons à partir de ces résultats établir quelques pistes de régulation possible.

Premièrement, en intégrant le coin lecture dans les plages horaire des enseignants afin qu'ils puissent l'utiliser à d'autres buts que d'occuper les élèves quand le travail est fini, nous pourrions développer des innovations pédagogiques de la part des enseignants. Cela pallierait au manque de place indiqué par les enseignants ne possédant pas de coin lecture dans leur classe. Pour cela, les classes flexibles ou le travail en ateliers autonomes sont des pistes qui pourraient être explorées.

Deuxièmement, le nouveau référentiel de l'enseignement primaire pourrait permettre aux enseignants d'élargir le choix de leurs pratiques par rapport au coin lecture et permettre de toucher tous les objectifs liés au coin lecture. De cette façon, les enseignants pourraient proposer des activités moins éclectiques et davantage en continuité.

Troisièmement, une formation plus spécifique sur la littérature jeunesse et son utilisation dans la classe durant la formation initiale des enseignants ou durant la formation continue pourrait améliorer la connaissance de ce sujet et amener à une culture littéraire commune.

Nous pourrions donc dire que le coin lecture, sa structure et son organisation dépendent de chaque enseignant et de sa manière d'appréhender l'apprentissage de la lecture à partir de l'objet livre. Sur le terrain, une meilleure connaissance de la définition, des caractéristiques et des objectifs du coin lecture pourrait amener une uniformisation des pratiques s'y rapportant et donc une plus grande continuité au fil de l'enseignement primaire.

Bibliographie

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique (2ème édition)*.
- André, M., Bregentzer, L., Deleuze, G., Dumont, A., Lesceux, M., Libion, M., Penillon, E., Rappe, J., & Wyns, M. (s. d.). *Acculturation à l'écrit : Outil diagnostique*.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., & Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe : Observation et évaluation de son aménagement au préscolaire 5 ans _. *Vivre le primaire*, 32(2), 12-15.
- Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. In *Etudes de Linguistique Appliquée* (Vol. 28, p. 57-77).
<https://www.proquest.com/docview/1307660901/fulltextPDF/E0E4FA6672224AC8PQ/1?accountid=12156>
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. In *Apprendre et faire apprendre* (p. 269-284). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Brassel, D. (1999). Creating a culturally sensitive classroom library—ProQuest. *The reading teacher*, 52(6), 651-652.
- Catapano, S., Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an Effective Classroom Library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59-73.
- Chabanne, J.-C. (2002). Les évolutions récentes du français à l'école primaire : Quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature? *Tréma*, 19, 37-54.
- Chartier, A.-M. (2015). La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 4, 97-112.

- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* (Retz).
- Daunay, B. (2007). *État des recherches en didactique de la littérature* (Numéro 159). ENS Éditions.
- Dehon, A., & Derobertmasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. *La professionnalisation des enseignants en formation initiale*, 25.
- Deleuze, G. (2019). Questionner la progression à travers la planification et la pratique d'une mise en réseau autour du personnage du loup. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 131-150.
- Devanne, B., Mauguin, L., & Mesnil, P. (2001). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire : Des apprentissages culturelles*. Paris: Bordas.
- Dion, É., Borokhovski, E., Cyr, S., Plante, I., & Charland, P. (2022). Recruter de meilleurs échantillons en éducation. *Didactique*, 3(2), 103-121. <https://doi.org/10.37571/2022.0204>
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 79-101. <https://doi.org/10.4000/lidil.60>
- Dufays, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168(1), 33-42. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.168.0033>
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>

- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Esmaeeli, Z., Lundetrae, K., & Kyle, F. E. (2018). What can Parents' Self-report of Reading Difficulties Tell Us about Their Children's Emergent Literacy at School Entry? : Emergent Literacy in Children at Family Risk for Reading Difficulties. *Dyslexia*, 24(1), 84-105. <https://doi.org/10.1002/dys.1571>
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : Statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 19-26.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Un Plan Lecture pour Bruxelles et la Wallonie*. http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=78278c723c0b78ce171b296d7e1992deb6702f98&file=fileadmin/sites/portail/uploads/PDF/Rapport-final-Ministre-Un-Plan-Lecture-en-FWB-2015.pdf/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=ce6720aa23fb3c57153cfc6051fc6e730e4757f6&file=fileadmin/sites/portail/uploads/PDF/Les-30-propositions-du-Plan-Lecture.pdf/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=64648c2753f9defd9985ea2cf4e879c12ba4ecd3&file=fileadmin/sites/portail/uploads/PDF/Livret-plan-lecture.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence* (N° 3). Fédération Wallonie-Bruxelles.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

- Frier, C., & Vadcar, A. (2017a). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ?
Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 55,
133-157. <https://doi.org/10.4000/reperes.1161>
- Frier, C., & Vadcar, A. (2017b). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ?.
Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves
lecteurs-scripteurs au cours préparatoire. *Repères. Recherches en didactique
du français langue maternelle*, 55, 133-157.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1161>
- Gabathuler, C. (2018). Usages esthétiques de la littérature à l'école. In M.-C. Beaudry
& S. Brehm (Éds.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en
contexte scolaire : Perspectives croisées* (p. 99-115). Éditions de l'Université
de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14643>
- Giasson, J. (2003). La lecture. *De la théorie à la pratique*, 2.
- Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999a). Lire en classe : Résultats d'une enquête au
primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*,
197-211.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999b). Lire en classe : Résultats d'une enquête au
primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*,
24(2), 197. <https://doi.org/10.2307/1585928>
- Goigoux, R. (2003). Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux
différentes étapes de la scolarité primaire? *Conférence de consensus sur
l'enseignement de la lecture à l'école primaire organisée par le PIREF*.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2016, avril). Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ? *Conférence de consensus CNESEO Lire, apprendre, comprendre*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683286>
- Goudet, A., & Paquette, C. (2022). Quand la « voix » des nouveaux·elles arrivant·e·s est exprimée et entendue grâce à la photographie : Réflexions sur la méthode de recherche « Photovoice ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 15, 1-13. Érudit. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6538>
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199(3), 17-33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0017>
- Laguardia, J., & Ryan, R. (2000). But personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lamb, V., Plante, I., & Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/edso.663>

- Lépine, M. (2019). La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : Les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire. *Repères*, 59, 169-189. <https://doi.org/10.4000/reperes.2106>
- Lépine, M., Dezutter, O., Bélanger, A., & Laurence, S. (2021). Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : Résultats d'une enquête nationale. *Tréma*, 55. <https://doi.org/10.4000/trema.6483>
- Lépine, M., Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. In *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92).
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.4000/reperes.420>
- Louichon, B. (2017). *La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école*. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01696362>
- Martel, V., & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : Regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 27-53.
- Mialaret, G. (2004). *L'observation armée. Questionnaires et tests* (Vol. 1-3699, p. 75-97). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-p-75.htm>
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning : Teaching comprehension in the primary grades*. Stenhouse Publishers.

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., & Parent, J. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 77-88. Persée <http://www.persee.fr>.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York. The Guilford Press.
- Noël-Gaudreault, M., & Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : Le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1024531ar>
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences : Projet éducation 2030*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- Sabatier, C., & Myre-Bisaillon, J. (2014). Lire et écrire : Liens école-familles-communautés en contextes pluriels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1030885ar>
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). *Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire*. 7-20.
- Schneuwly, B., Thevenas-Christen, T., Canelas Trevisi, S., & Aeby-Daghé, S. (2017). Writing and teaching literature. The role of hypertextual and metatextual writing activities on three school levels. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17(Open Issue).

- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F., & Nidegger, C. (2008). Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève. *Genève: SRED*.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9-38. Persée <http://www.persee.fr>.
- 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. <https://doi.org/10.4000/reperes.943>
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : Un expert, une ressource, un modèle. *Québec français*, 141, 81-82.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., & Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106. <https://doi.org/10.20360/G2SW2B>
- Turgeon, E. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. *Pleins feux sur l'album*, 53-72.
- Turgeon, É., Tremblay, O., & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : Quelle progression ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 7-22.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment Education : Freire's Ideas Adapted to Health Education. *Health Education Quarterly*, 15(4), 379-394. <https://doi.org/10.1177/109019818801500402>

Table des illustrations

Figure 1 : : répartition des trois questions spécifiques sur l'ensemble de l'école fondamentale	10
Figure 2 : résumé de l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école	22
Figure 3 : présentation de la structure du cadre théorique individuel	28
Figure 4 : présentation des caractéristiques du coin lecture par année	57
Figure 5 : points importants des résultats de l'étude quantitative	65
Figure 6 : coin lecture avec score excellent.....	67
Figure 7 : coin lecture considéré comme bon.....	68
Figure 8 : coin lecture avec score moyen	68
Figure 9 : coin lecture avec score mauvais.....	69
Tableau 1 : points importants du cadre théorique individuel	35
Tableau 2 : répartition des enseignants ayant envoyé des photos du coin lecture	44
Tableau 3 : scores des enseignantes de l'école 1	45
Tableau 4 ; scores des enseignantes des écoles 2 et 3	45
Tableau 5 : catégories et sous-catégories du codage mixte	49
Tableau 6 : possession d'un espace de lecture dans les classes du primaire	51
Tableau 7 : endroits d'accès aux livres.....	52
Tableau 8 : endroits spécifiques d'accès aux livres.....	53
Tableau 9 : moments d'accès à l'espace de lecture	54
Tableau 10 : fréquence d'accès aux livres dans la classe	55
Tableau 11 : les caractéristiques du coin lecture	56
Tableau 12 : types d'activités spécifiques dans l'espace de lecture	58
Tableau 13 : types d'activités collectives réalisées dans l'espace de lecture	59
Tableau 14 : nombre de livres dans l'espace de lecture	60
Tableau 15 : les genres de livres proposés dans l'espace de lecture	61
Tableau 16 : activités de promotion de la littérature dans les classes	62

Tableau 17 : stratégies de lecture développées au moins une fois par mois dans les classes	63
Tableau 18 : activités de lecture réalisées avec les élèves depuis le début de l'année	64
Tableau 19 : notes obtenues pour la qualité du coin lecture	67
Tableau 20.....	130
Tableau 21.....	130
Tableau 22.....	132

Annexes

Annexe 1 : questionnaire quantitatif

Coin lecture

Début de bloc: Bloc 1

Q1. Ce questionnaire fait partie d'une étude menée à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UCLouvain.

Nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement mises en place par les instituteurs du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

La réalisation de ce questionnaire prend en moyenne 10 minutes. En y répondant, vous acceptez que les informations que vous partagez avec nous puissent être utilisées dans le cadre d'une recherche scientifique. Soyez assuré·e·s que le respect de la vie privée est une de nos priorités. Ainsi toute information sera anonymisée avant publication des résultats.

Merci de votre participation.

Isabelle Dessy, Vanessa Dubaniewicz, Céline Dumortier
sous la supervision de Stéphane Colognesi

Q2.1 Etes-vous :

☐ un homme (1)

☐ une femme (2)

☐ autre (3)

Q2.3 Combien d'années d'ancienneté avez-vous dans l'enseignement ?

☐ moins de 5 ans (4)

☐ de 5 à 10 ans (5)

☐ de 11 à 15 ans (6)

☐ de 16 à 20 ans (7)

☐ plus de 20 ans (8)

Q2.4 Etes-vous titulaire de classe ?

☐ oui (1)

☐ non : quelle est votre fonction ? (2)

Q2.5 Quel est votre temps de travail ?

☐ temps plein (1)

☐ mi-temps (2)

☐ 4/5 temps (3)

☐ 3/4 temps (4)

☐ Autre : (5) _____

Q2.6 En quelle(s) année(s) enseignez-vous ?

- ☐ accueil (1)
- ☐ 1ère maternelle (2)
- ☐ 2ème maternelle (3)
- ☐ 3ème maternelle (4)
- ☐ 1ère primaire (5)
- ☐ 2ème primaire (6)
- ☐ 3ème primaire (7)
- ☐ 4ème primaire (8)
- ☐ 5ème primaire (9)
- ☐ 6ème primaire (10)

Q2.7 Dans quel réseau enseignez-vous principalement ?

- ☐ enseignement libre subventionné (enseignement catholique ou FELSI) (1)
 - ☐ enseignement officiel subventionné (enseignement des communes et provinces et CEPEONS) (2)
 - ☐ enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (WBE) (3)
 - ☐ autre : (4) _____
-

Q2.8 Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?

- ☐ fondamental ordinaire (1)
- ☐ fondamental ordinaire en encadrement différencié (anciennement D+) (2)
- ☐ fondamental spécialisé (3)

Q2.10 Dans quelle(s) région(s) enseignez-vous actuellement ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ Hainaut (1)
- ☐ Province de Namur (2)
- ☐ Province de Liège (3)
- ☐ Brabant Wallon (4)
- ☐ Flandre (5)
- ☐ Province du Luxembourg (6)
- ☐ Bruxelles (7)
- ☐ Ailleurs qu'en Belgique (8)

Q5.1 Où les élèves peuvent-ils avoir accès aux livres ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ en classe (1)
- ☐ à la bibliothèque de l'école (2)
- ☐ à la bibliothèque communale (3)
- ☐ il n'y a pas de possibilité d'avoir accès aux livres pour les élèves (5)
- ☐ autre : (4) _____

Q5.2 A quelle fréquence les élèves peuvent-ils avoir accès aux livres dans votre classe ?

- ☐ jamais (1)
- ☐ très rarement sur l'année (2)
- ☐ une fois par mois (3)
- ☐ plusieurs fois par mois (4)
- ☐ une fois par semaine (5)
- ☐ plus d'une fois par semaine (6)
- ☐ une fois par jour (7)
- ☐ plusieurs fois par jour (8)

Q5.5 Possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ?

- ☐ oui. Pourquoi ? (1) _____
- ☐ non. Pourquoi ? (2) _____

*Passer à : Fin de bloc Si Possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ? = non.
Pourquoi ?*

Q5.3 Dans quel(s) endroit(s) spécifique(s) proposez-vous les livres dans la classe ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ coin lecture (1)
- ☐ bibliothèque (2)
- ☐ armoire(s) à livres (3)
- ☐ étagère(s) regroupant des livres (4)
- ☐ bac(s) contenant les livres (5)
- ☐ sur un banc (6)
- ☐ Autre : (7) _____

Q5.4 Est-ce que vos collègues ont des espaces de lecture dans leur classe ?

- ☐ oui (1)
- ☐ non (2)
- ☐ je ne sais pas (3)

Q5.8 Combien de livres contient votre espace de lecture (coin lecture, bibliothèque, armoire à livres...) ?

- ☐ moins de 50 livres (2)
- ☐ entre 50 et 100 livres (3)
- ☐ entre 100 et 150 livres (4)
- ☐ plus de 150 livres (5)
- ☐ je ne sais pas (6)

Q5.10 A quel moment vos élèves peuvent-ils se rendre dans l'espace de lecture (coin lecture, bibliothèque, armoire à livres...) ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ à tout moment (classe flexible, classe inversée...) (1)
- ☐ librement sans consigne particulière (6)
- ☐ lors d'ateliers autonomes (7)
- ☐ lors d'ateliers dirigés (8)
- ☐ lors d'activités d'apprentissage en lecture (2)
- ☐ quand ils ont terminé leur travail (3)
- ☐ pendant un moment spécifique de lecture libre (quart d'heure lecture par exemple) (4)
- ☐ pendant la récréation (5)

Q5.11 Quels genres de livres sont proposés dans votre espace de lecture ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ albums jeunesse (1)
- ☐ bandes dessinées (2)
- ☐ romans jeunesse (3)
- ☐ revues jeunesse (4)
- ☐ journaux (5)
- ☐ livres de poésie (6)
- ☐ recueils de nouvelles (7)
- ☐ autre : (8) _____

Q5.12 Cochez les items qui représentent le mieux votre espace de lecture.
(plusieurs réponses possibles)

Mon espace de lecture...

- ☐ accueille facilement 5 élèves ou plus (2)
- ☐ offre de l'intimité par l'ajout d'une séparation (3)
- ☐ est un espace isolé et calme (4)
- ☐ est bien éclairé (5)
- ☐ possède un tapis ou des sièges (6)
- ☐ met en évidence quelques livres en les exposant (7)
- ☐ les livres sont rangés selon un ou plusieurs critères (genre, ordre alphabétique, couleur, thème...) (8)
- ☐ possède un tableau d'affichage avec des images de livres lus (9)
- ☐ est identifié par un nom (10)
- ☐ l'élève accède aux livres facilement (11)
- ☐ contient un affichage avec les règles élémentaires de rangement, de soin et de respect des autres lecteurs (12)
- ☐ autre : (13) _____

Afficher cette question :

If Possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ? = oui. Pourquoi ?

Q7.2 En autonomie, combien de temps chaque élève peut-il passer dans l'espace de lecture de votre classe ?

- ☐ moins de 10 minutes (1)
 - ☐ entre 10 et 15 minutes (2)
 - ☐ plus de 15 minutes (3)
-

Afficher cette question :

If Possédez-vous un espace de lecture dans votre classe ? = oui. Pourquoi ?

Q7.3 Combien d'élèves peuvent aller librement dans l'espace de lecture, au même moment ?

- ☐ un élève (1)
- ☐ entre un et quatre élèves (2)
- ☐ plus de quatre élèves (3)
- ☐ autre : (4) _____

Q7.5 Indiquez pour chacune des affirmations suivantes la fréquence correspondant au mieux à l'activité des élèves lorsqu'ils sont en autonomie, dans l'espace de lecture.

	Jamais (1)	Parfois (3)	Souvent (4)
ils choisissent un seul livre (2)	☐	☐	☐
ils choisissent plusieurs livres en même temps (1)	☐	☐	☐
ils lisent seuls (3)	☐	☐	☐
ils lisent à plusieurs (4)	☐	☐	☐
ils regardent les images (5)	☐	☐	☐
ils échangent par rapport aux livres qu'ils lisent ou qu'ils ont lus (11)	☐	☐	☐
ils discutent avec les autres élèves autour d'un autre sujet (7)	☐	☐	☐
ils respectent les livres (12)	☐	☐	☐
ils s'installent à l'écart des autres élèves pour lire (15)	☐	☐	☐

Q40 Quelles sont les attitudes de la majorité des élèves dans votre espace de lecture ?
(plusieurs choix possibles)

- ☐ Ils jouent. (1)
- ☐ Ils se disputent. (2)
- ☐ Ils sont calmes. (3)
- ☐ Ils chuchotent. (4)
- ☐ Ils parlent à voix haute. (5)
- ☐ Ils crient. (6)

Q6.2 Quel(s) type(s) d'activités spécifiques pratiquez-vous dans votre espace de lecture?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ préparation, recherche d'un thème (1)
- ☐ préparation d'un rallye lecture (2)
- ☐ lecture en réseau (11)
- ☐ lecture oralisée/offerte (3)
- ☐ lecture apprentissage / gratuité (4)
- ☐ moment d'échange et de réflexion autour des lectures (informations explicites et/ou implicites) (5)
- ☐ lecture autonome (6)
- ☐ lecture en duo (12)
- ☐ lecture orale collective (7)
- ☐ emprunt des livres à lire en classe (13)
- ☐ emprunt des livres à lire à la maison (14)

☐ mon espace de lecture me sert également de lieu de rassemblement avec les élèves (pour les rituels du matin et/ou du soir, la mise en route d'un apprentissage, etc) (10)

☐ aucune des propositions (8)

☐ autre (9) _____

Q3.1 Quel(s) type(s) d'activités collectives pratiquez-vous dans votre espace de lecture ? (plusieurs réponses possibles)

- ☐ montrer des livres (1)
- ☐ discuter avec les élèves à propos du livre (analyse du contenu et/ou appréciation générale) (2)
- ☐ présenter des livres (couverture, partie de livre,...) (3)
- ☐ utiliser des marionnettes, kamishibai, théâtre, accessoires, ... (7)
- ☐ proposer un moment de lecture libre (4)
- ☐ réaliser des activités autres que la lecture (9)
- ☐ aucune des propositions (6)

Q3.3 Cochez la (les) stratégie(s) que vous développez au moins une fois par mois dans vos classes. (plusieurs choix possibles)

- ☐ enseigner des stratégies assurant la fluidité de la lecture (lecture rapide, choix de mots pour donner du sens à la phrase...) (1)
- ☐ enseigner des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers (lecture commentée, débat, enseignement explicite...) (2)
- ☐ exploiter et présenter de la littérature jeunesse (3)
- ☐ développer le sens critique de l'élève par rapport à un livre (critique, jugement selon ses goûts et analyse du texte) (4)
- ☐ garder des traces (affichage, cahier de lecture, intercalaire dans le classeur de français...) en lien avec des livres lus (5)

Q3.10 Cochez les items correspondant à des activités que vous avez réalisées avec vos élèves depuis le début de l'année.

☐

Lire un livre entièrement. Citez un titre. (1)

☐

Faire une discussion à la suite de la lecture d'un livre. Précisez à partir de quel(s) texte(s) et l'objet de la discussion. (2)

☐

Théâtraliser un texte. Précisez le texte support. (3)

☐

Visionner une adaptation (dessin animé, film) d'une oeuvre littéraire. Précisez le titre. (4) _____

☐

Réaliser une lecture en réseau (par exemple : sélectionner des livres autour d'un personnage type, d'un auteur, d'un univers, d'une structure narrative ou d'un thème). Donnez un exemple. (5)

☐

travailler à partir d'un cercle de lecture. (6)

☐

travailler des livres venant de votre espace de lecture. (7)

Q4.1 Participez-vous à des réunions de cycle dans votre école ?

☐

oui. A quelle fréquence ? (1)

☐

non (2)

Passer à : Q4.5 Si Participez-vous à des réunions de cycle dans votre école ? = non

Q4.2 Cochez la (les) affirmation(s) qui correspondent le mieux à votre situation.
(plusieurs réponses possibles)
Lors des réunions de cycle dans votre école...

- ☐ Vous discutez du coin lecture. (1)
- ☐ Vous discutez de la littérature jeunesse/de livres. (2)
- ☐ Vous vous répartissez des lectures d'ouvrages. (3)
- ☐ Vous travaillez sur des programmations en littérature. (4)
- ☐ Vous travaillez sur des programmations en maîtrise de la langue. (5)
- ☐ Vous travaillez sur des programmations de recherches documentaires pour d'autres cours. (6)
- ☐ aucune de ces propositions (7)

Q4.5 Cochez les items qui représentent le mieux les actions de promotion de la littérature au sein de votre classe et/ou de votre école.

- ☐ participer au prix Versele (1)
- ☐ inviter un auteur en classe (2)
- ☐ présenter des collections de livres (3)
- ☐ collaborer avec la bibliothèque communale (4)
- ☐ participation à la Fureur de lire (5)
- ☐ autre : (6) _____

Q4.7 Communiquez-vous avec vos collègues à propos des titres que vous utilisez dans votre classe ?

- ☐ oui. Pourquoi ? (1) _____
- ☐ non. Pourquoi ? (2) _____

Q8.1 Nous autorisez-vous à vous recontacter pour continuer la discussion ensemble ?
Nous sommes curieux de savoir comment vous vous y prenez pour préparer vos supports de cours !

☐ oui (1)

☐ non (2)

Afficher cette question :

If Nous autorisez-vous à vous recontacter pour continuer la discussion ensemble ? Nous sommes curieu... = oui

Q8.2 Si oui, veuillez indiquer votre adresse email :

Annexe 2 : grille d'analyse photos

Grille d'analyse des photographies des espaces de lecture.

Classe :	Degré :	Localisation :
Critères	Note	Commentaire
Nombre de livres : * 25 et moins * 25 à 100 * Plus de 100 <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017)</i>	* 0,33 * 0,66 * 1	
Mode de regroupement possible : Pas de regroupement Quelques élèves seulement Regroupement en classe <i>Frier et Vadcar (2017) → Giasson et Saint-Laurent (1999) parlent de nombre d'élèves dans le coin lecture.</i>	* 0,33 * 0,66 * 1	
Rangement des livres : rangement selon un code couleur, par ordre alphabétique, par thème... <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017)</i>	* 1	
Livres en évidence : livres posés sur une étagère spéciale ou un présentoir. <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017)</i>	* 1	
Accessibilité aux livres : livres à hauteur de l'enfant, livres disposés verticalement, accès facile pour l'enfant. <i>Frier et Vadcar (2017) → Giasson et Saint-Laurent n'en parlent pas.</i>		
Tranquillité pour lire : coin lecture à l'écart de la classe, des bancs pour le travail scolaire. <i>Giasson et Saint-Laurent (1999) → Frier et Vadcar le reprennent dans le point localisation et taille.</i>	* 1	

Confort : présence de coussins, divan, fauteuil, bancs pour prendre des notes... <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017) → dans le point « type d'aménagement » reprenant entre autres le confort.</i>	* 1	
Intimité : coin lecture séparé du reste de la classe par une cloison, une tenture, un paravent... <i>Giasson et Saint-Laurent (1999) → Frier et Vadcar n'en parlent pas.</i>	* 1	
Tableau d'affichage : affichage des lecture en cours, lecture « coup de cœur », des participants au rallye lecture... <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017) → repris dans le point « type d'aménagement ».</i>	* 1	
Identification du coin : indication écrite signalant le coin lecture. <i>Giasson et Saint-Laurent (1999)</i> <i>Frier et Vadcar (2017)</i>	* 1	
Note globale		Observations particulières :

Annexe 3 : guide d'entretien

Guide d'entretien : pratiques déclarées des enseignants à partir du coin lecture

Bonjour,

Avant toute chose, merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Cet entretien va permettre de réaliser un état des lieux des pratiques des enseignants à partir du coin lecture dans leur classes autour de l'espace de lecture et de la littérature jeunesse, aucun jugement ou aucune critique ne seront posés lors de celui-ci.

Toutes les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de mon travail de recherche en vue de l'obtention d'un master en sciences de l'éducation. Vous êtes bien entendu libre de ne pas répondre à certaines questions si vous jugez qu'elles sont déplacées ou hors propos.

<u>Concept</u>	<u>Question posée</u>	<u>Cadre théorique mobilisé</u>
Profil du participant	Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (école où vous enseignez, année dans laquelle vous enseignez, depuis combien de temps...)	Question construite à partir des besoins de la recherche : année d'enseignement pour la continuité, description de l'école afin de voir le regroupement (année, degré, cycle...).
But de l'espace de lecture	Quels sont les objectifs de l'espace de lecture selon vous ?	Frier et Vadcar (2017) Goigoux (2016)
Structure spatiale et organisation du coin lecture	Voici des photos (+/- 3 photos réalisées par le chercheur ou prises parmi les photos reçues avec un score qualité assez haut) de votre espace de lecture (présenter les photos prises par l'enseignant ou par le chercheur). Pouvez-vous les commenter ? Questions de relance : → Quel espace occupe-t-il dans la classe ? → Combien de livres contient-il ? → Combien d'enfants peuvent aller en même temps, combien d'étagères, de support pour les livres, y a-t-il des présentoirs à livres, quel mobilier comporte-t-il...) →	(Frier & Vadcar, 2017b) (Giasson & Saint-Laurent, 1999b)

	en fonction de ce qui est présenté sur les photos et des commentaires de la grille d'analyse des photos. Que se passe-t-il quand vos élèves sont dans le coin lecture ?	
Utilisation de la littérature jeunesse	Quels types de livres retrouve-t-on dans votre espace de lecture ? Relance : Quel style littéraire est le plus représenté dans votre espace de lecture ? Comment utilisez-vous ces différents types de livres ? Pourquoi ?	(Lépine et al., 2021) (Lépine, M., Hébert, M., 2018) (Noël-Gaudreault & Le Brun, 2013)
Impact du coin lecture sur les pratiques des enseignants	Pourquoi avez-vous décidé d'organiser un espace de lecture dans votre classe ? Relance : Pourquoi avez-vous choisi ce type de présentation des livres (étagère, bacs à livres, armoire...) ? Pourquoi avez-vous organisé votre espace de lecture de cette façon particulière ? (évoquer s'il y a des divans, des bancs, des espaces de travail...) Quels sont les avantages d'une telle organisation pour les élèves ? Quels sont les avantages d'une telle organisation pour les apprentissages des élèves ? Comment les élèves ressentent-ils ces aménagements, selon vous ? Quels sont les leviers et les freins que vous avez connus lors de la mise en place de votre espace de lecture ?	Frier et Vadcar (2017) Goigoux (2016)
Pratiques déclarées à partir du coin lecture	Que se passe-t-il dans votre espace de lecture ? Relance :	Frier et Vadcar (2017) (Goigoux, 2003)

	Quand les élèves vont-ils dans l'espace de lecture ? Y vont-ils seuls ? Que font-ils quand ils y vont seuls ? Préparez-vous des activités spécifiques pour ces moments-là ? Réalisez des activités particulières dans votre espace de lecture ? Lesquelles ? Relance : Ces activités sont-elles réalisées de manière collective ? Organisez-vous des ateliers, des travaux de groupe dans votre espace de lecture ?	
Lecture dans la classe	Lorsque vous travaillez la lecture dans votre classe, utilisez-vous votre espace de lecture ? Pourquoi ? Utilisez-vous d'autres ressources ? Lesquelles ?	(Goigoux, 2016) (Lépine et al., 2021)

Annexe 4 : résultats de l'analyse ANOVA

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
Qualité	Basé sur la moyenne	,705	5	15	,629
	Basé sur la médiane	,348	5	15	,876
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,348	5	11,2 61	,873
	Basé sur la moyenne tronquée	,685	5	15	,642

Tableau 20

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Qualité	Intergroupes	142,526	5	28,505	5,805	,004
	Intragroupes	73,660	15	4,911		
	Total	216,186	20			

Tableau 21

TESTS POST HOC

Comparaisons multiples :

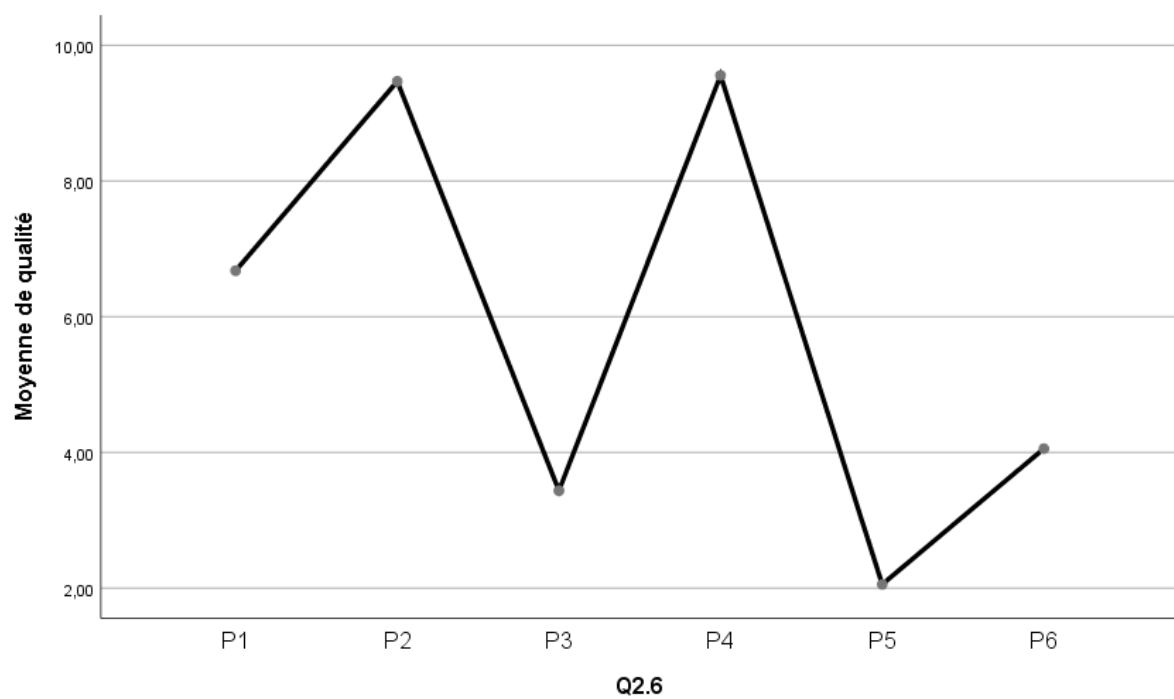
Variable dépendante: qualité

Bonferroni

(I) Q2.6	(J) Q2.6	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
P1	P2	-2,79086	1,29756	,723	-7,3111	1,7294
	P3	3,24048	1,52919	,768	-2,0867	8,5677
	P4	-2,87786	1,77676	1,00 0	-9,0675	3,3118
	P5	4,62214	1,77676	,301	-1,5675	10,8118
	P6	2,62214	1,77676	1,00 0	-3,5675	8,8118
P2	P1	2,79086	1,29756	,723	-1,7294	7,3111
	P3	6,03133*	1,61834	,030	,3935	11,6691
	P4	-,08700	1,85405	1,00 0	-6,5459	6,3719
	P5	7,41300*	1,85405	,017	,9541	13,8719
	P6	5,41300	1,85405	,159	-1,0459	11,8719
P3	P1	-3,24048	1,52919	,768	-8,5677	2,0867
	P2	-6,03133*	1,61834	,030	-11,6691	-,3935
	P4	-6,11833	2,02293	,128	-13,1656	,9289
	P5	1,38167	2,02293	1,00 0	-5,6656	8,4289
	P6	-,61833	2,02293	1,00 0	-7,6656	6,4289
P4	P1	2,87786	1,77676	1,00 0	-3,3118	9,0675
	P2	,08700	1,85405	1,00 0	-6,3719	6,5459
	P3	6,11833	2,02293	,128	-,9289	13,1656
	P5	7,50000	2,21601	,061	-,2199	15,2199

	P6	5,50000	2,21601	,381	-2,2199	13,2199
P5	P1	-4,62214	1,77676	,301	-10,8118	1,5675
	P2	-7,41300*	1,85405	,017	-13,8719	-,9541
	P3	-1,38167	2,02293	1,00 0	-8,4289	5,6656
	P4	-7,50000	2,21601	,061	-15,2199	,2199
	P6	-2,00000	2,21601	1,00 0	-9,7199	5,7199
P6	P1	-2,62214	1,77676	1,00 0	-8,8118	3,5675
	P2	-5,41300	1,85405	,159	-11,8719	1,0459
	P3	,61833	2,02293	1,00 0	-6,4289	7,6656
	P4	-5,50000	2,21601	,381	-13,2199	2,2199
	P5	2,00000	2,21601	1,00 0	-5,7199	9,7199

Tableau 22



Notre recherche s'intéresse à ce que les enseignants de chaque année primaire mettent comme signification derrière le mot « coin lecture », comment ils l'utilisent dans leur classe et comment cette utilisation évolue au fil de l'enseignement primaire.

Notre question de recherche pour parvenir à ce résultat est la suivante : Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants des trois degrés de l'enseignement primaire par rapport au coin lecture et celles-ci sont-elles en continuité au fil de l'enseignement primaire en FWB ?

Cette question de recherche est déclinée en deux sous-questions :

Q1 : Quelles sont les pratiques du coin lecture dans les classes de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Q2 : Comment ces pratiques évoluent-elles au fil des années en FWB ?

Pour parvenir à cela, nous réalisons une revue de la littérature reprenant une partie sur le coin lecture, ses caractéristiques, ses objectifs et les acteurs s'y trouvant. Une autre partie sur la continuité du coin lecture au fil du primaire, son évolution dans chaque classe de l'enseignement primaire et la continuité des pratiques par rapport au coin lecture et à la lecture en général. Nous nous basons principalement pour cela sur les travaux de Frier et Vadcar (2017), Giasson et Saint-Laurent (1999) et Lépine et al. (2021).

Nous effectuons ensuite deux études : une étude quantitative à partir d'un questionnaire en ligne et une étude qualitative à partir d'analyse de photographies de coins lecture et d'entretiens semi-directifs.

L'analyse quantitative est principalement descriptive mais une ANOVA est réalisée afin d'obtenir une comparaison de moyennes entre les groupes années pour le score de qualité du coin lecture. L'analyse qualitative, quant à elle, est une analyse horizontale réalisée à partir des verbatims obtenus après un codage mixte reprenant catégories théoriques et catégories émergentes.

Nous terminons notre recherche par une discussion des résultats faisant office de conclusion. Dans cette partie, nous énonçons également les limites de notre recherche, les perspectives de celle-ci et ses implications pratiques.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
École d'éducation et de formation (EDEF)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/edef

