



---

LITTERATURE DE JEUNESSE ET PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

---

*Influence des discussions à visée philosophique sur la motivation à la lecture*



Travail de Bachelor effectué sous la supervision du Dr. Phil  
Samuel Heinzen

AVRIL 2017  
EMILIE FASEL ET ROSANNE FASEL

## Remerciements

Nous tenons en premier lieu à remercier notre tuteur, Monsieur Samuel Heinzen, pour sa disponibilité infaillible et ses précieux conseils, peu importe la longueur de la liste de nos questions. Merci de nous avoir laissées nous lancer dans une démarche qui semblait quelque peu extravagante à ses débuts.

Nous remercions également l'enseignant dans la classe duquel nous avons mené notre recherche, que nous ne citerons pas afin de préserver l'anonymat de l'établissement dans lequel s'est déroulée cette phase de notre travail. Nous lui sommes extrêmement reconnaissantes de s'être gracieusement proposé de collaborer avec nous pour la réussite de notre Travail de Bachelor.

Finalement, nous souhaitons remercier Madame Isabelle Monnard, formatrice HEP, pour ses conseils durant les colloques de recherche et pour nous avoir transmis le questionnaire ayant servi de base à notre recherche.

## Résumé

Ce travail a été mené dans une classe de cycle 2 afin de déterminer si les discussions à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse peuvent avoir une influence sur la motivation des élèves à la lecture. Nous avons procédé grâce à une méthode quantitative, séparant la classe en un groupe test participant aux discussions et un groupe de contrôle ne participant pas aux discussions. Nos outils ont pris la forme d'un tableau à cocher et de deux questionnaires servant à mesurer la motivation des élèves avant, pendant et après le test.

Pendant notre expérimentation, nous avons remarqué une baisse de motivation générale puis un regain d'intérêt. De plus, les facteurs intrinsèques liés à la motivation ont légèrement augmenté chez les deux groupes de recherche suite au projet.

En conclusion, nous avons constaté qu'une discussion menée de façon trop directive influence la motivation de manière plutôt négative, et que le facteur social joue un rôle primordial au niveau de la motivation intrinsèque.

## Mots-clés

*Méthode Chirouter - Philosophie pour enfants – Discussion à visée philosophique - Littérature de jeunesse – Motivation à la lecture – facteurs intrinsèques et extrinsèques*

## Table des matières

Remerciements .....	1
Résumé.....	3
Mots-clés.....	3
Tables des tableaux.....	6
Tables des figures.....	6
Introduction .....	1
1. Cadre théorique .....	2
1.1 Un regain d'intérêt pour la philosophie dans notre société.....	2
1.2 Philosophie pour enfants .....	2
1.2.1 L'évolution de la philosophie pour enfant.....	2
1.3 La philosophie à l'école primaire.....	4
1.3.1. Justification de la cohérence de la philosophie dans le cadre scolaire obligatoire .....	4
1.3.2. Liens avec le PER.....	5
1.4 La littérature de jeunesse pour entrer dans la philosophie .....	9
1.4.1. Réflexion et communication à propos d'une lecture .....	9
1.4.2. Les bienfaits de la littérature dans les DVP .....	10
1.4.3. Les processus d'appropriation des textes littéraires .....	11
1.4.4. Une possible mise en pratique à l'école : la méthode Edwige Chirouter .....	12
1.5. La motivation à la lecture .....	15
1.5.1. Motivation extrinsèque et intrinsèque.....	15
1.5.2. Motivation à la lecture chez les jeunes adolescents .....	16
1.5.3. Evolution de la motivation au cours du parcours scolaire.....	16
1.5.4. Programmes mis en place en Suisse.....	18
1.6. Construction de la problématique .....	18
1.7. Question de recherche .....	19
1.8. Hypothèses.....	19
2. Démarche méthodologique .....	20
2.1. Population .....	20
2.2 Description de la démarche .....	20
2.3. Description du pré-test .....	21
2.4. Description du Test .....	23
2.4.1. Livres à disposition .....	23
2.4.2 Tableau à cocher.....	23
2.4.3. Discussions .....	24
Thème et structure.....	24

Enregistrement des séances.....	24
Les règles de discussion.....	25
2.5. Description du Post-test.....	25
2.6. Comparaison Pré-test / Post-test.....	27
2.7. Biais de la recherche .....	27
3. Résultats.....	29
3.1. Description des résultats.....	29
3.1.1. Description des résultats du pré-test : Choix des élèves .....	29
3.1.2. Description du test .....	30
Tableau à cocher .....	30
Discussions .....	34
3.1.3. Description des résultats du post-test.....	37
3.2. Critique des résultats .....	42
3.2.1 Critique des résultats du pré-test .....	42
3.2.2. Critique des résultats du test.....	43
3.2.3. Critique des résultats du post-test .....	43
3.3. Interprétation des résultats .....	44
3.3.1. Interprétation du tableau à cocher .....	44
3.3.2. Interprétation des résultats du post-test .....	48
3.3.3. Interprétation globale des résultats .....	49
3.4 Signification pratique des résultats : portée des résultats, perspectives.....	51
4. Conclusion .....	52
Déclaration sur l'honneur .....	53
Bibliographie .....	54
Annexes.....	56

## Tables des tableaux

Tableau 1 : Objectifs généraux et composantes du PER travaillés en L1.....	6
Tableau 2 : Objectif général et composante du PER travaillés en littérature de jeunesse.....	7
Tableau 3 : Objectifs généraux et composantes du PER travaillés en FG.....	8
Tableau 4 : Etapes de la démarche méthodologique.....	20
Tableau 5 : Description des composantes du questionnaire pré-test.....	21
Tableau 6 : Description des composantes du questionnaire post-test.....	25
Tableau 7 : Composantes choisies pour la sélection des élèves.....	29
Tableau 8 : Tableau de sélection des élèves.....	30
Tableau 9 : Synthèse du tableau à cocher.....	31
Tableau 10 : Moyenne des livres empruntés et lus par élève et par groupe.....	31
Tableau 11 : Comparaison des résultats des processus d'appropriation.....	42
Tableau 12 : Différences filles-garçons.....	47

## Tables des figures

Figure 1 : Graphique de la tendance « creux au T2 ».....	32
Figure 2 : Graphique de la tendance « augmentation progressive ».....	32
Figure 3 : Graphique de la tendance « baisse progressive ».....	33
Figure 4 : Graphique de la tendance « motivation constante ».....	33
Figure 5 : Graphique de la tendance « pic au T2 ».....	33
Figure 6 : Répartition totale des élèves dans les différentes tendances.....	34
Figure 7 : Répartition des élèves du groupe test dans les différentes tendances .....	34
Figure 8 : Répartition des élèves du groupe de contrôle dans les différentes tendances.....	34
Figure 9 : Evolution de la composante « envie de lire » chez les élèves du groupe test.....	37
Figure 10 : Evolution de la composante « sociale » chez les élèves du groupe test .....	38
Figure 11 : Evolution de la composante « développement de soi » chez les élèves du groupe test.....	38
Figure 12 : Evolution de la composante « concurrence » chez les élèves du groupe test .....	39
Figure 13 : Evolution moyenne des composantes pour tous les groupes.....	40
Figure 14 : Evolution moyenne de la composante « métier d'élève » pour tous les groupes.....	41

## Introduction

Pour beaucoup, la philosophie sonne soit comme un souvenir scolaire lointain, soit comme une discipline noble, réservée aux hauts cursus universitaires. Mais avant tout, les gens considèrent la philosophie comme une discipline plus que complexe, à laquelle ils n'oseraient pas s'attaquer ! Dans la plupart des pays occidentaux, pendant de nombreuses années, la philosophie n'était introduite dans le cursus scolaire qu'au niveau secondaire 2, où il s'agissait d'étudier des textes d'auteurs reconnus et de produire des dissertations interminables. Cependant, la philosophie est bel et bien accessible au commun des mortels et il est même possible de la pratiquer avec les enfants. De plus, ces nouvelles pratiques sont encouragées depuis quelques années par l'UNESCO, qui a fondé une nouvelle chaire philosophique en 2015, dans le but de promouvoir la philosophie comme un outil permettant de développer la pensée critique des jeunes et de développer le sens démocratique des futurs citoyens. Edwige Chirouter est à la direction de cette chaire. Cette chercheuse et spécialiste des pratiques philosophiques pour les enfants a développé un dispositif qui lie littérature de jeunesse et discussions à visée philosophique. Nous-mêmes passionnées de lecture depuis notre plus jeune âge et convaincues de l'utilité de la philosophie à l'école pour développer la pensée critique des citoyens de demain, il nous a donc paru évident d'orienter notre travail de Bachelor vers ce domaine. Cependant, dans notre travail, nous ne souhaitons pas nous limiter à tester la méthode d'Edwige Chirouter. En effet, cette dernière met la lecture au service de la philosophie et nous trouvons intéressant d'observer si la philosophie pouvait également se mettre au service de la lecture. Par son étude, Chirouter (2015) a prouvé que son dispositif fonctionnait. Nous partons donc de ce fait et nous souhaitons mesurer son impact sur la motivation et l'intérêt à la lecture des élèves. C'est ainsi que nous avons élaboré notre problématique, qui consiste à découvrir de quelle manière les discussions à visée philosophique influencent la motivation à la lecture des élèves.

Notre travail s'articule de la manière suivante. Après la rédaction du cadre théorique portant sur la philosophie et ses différentes pratiques, l'ancrage de cette pratique à l'école primaire, l'apport de la littérature de jeunesse à cette pratique et la motivation à la lecture, nous passons à la description de la démarche méthodologique, en décrivant la population testée, les différentes phases de test et les outils utilisés. Dans la partie consacrée aux résultats, nous décrivons, critiquons et interprétons les résultats de notre recherche, à la lumière des concepts théoriques. Finalement dans la conclusion, les éléments essentiels de notre recherche sont exposés, ainsi qu'une réflexion à propos de l'influence de cette expérience sur notre future pratique professionnelle.

## 1. Cadre théorique

### 1.1 Un regain d'intérêt pour la philosophie dans notre société

Certains chercheurs, dont l'américain Matthew Lipman, ont redonné vie vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle à ce que Michel Tozzi nomme "les nouvelles pratiques philosophiques" (2012). Elles sont définies ainsi principalement car le public visé s'est incroyablement élargi, le but étant de philosopher avec des personnes de tous âges et de tous niveaux sociaux. Elles prennent la forme de cafés-philos, de ciné-philos ou encore de leçons de philosophie en maternelle ou à l'école primaire. La réflexion sur des questions existentielles étant la base de ce mouvement, il ne s'agit plus de reprendre les théories de grands auteurs, mais bien de placer la discussion au centre en adoptant une attitude réflexive (Tozzi, 2012). Cette tendance a eu un succès croissant depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle, et les gens ont retrouvé un certain engouement pour cette branche (Tharrault, 2016).

Plusieurs auteurs, dont Tharrault (2016) et Tozzi (2012), expliquent ce regain d'intérêt par le besoin qu'ont eu les gens de trouver de nouveaux repères après les énormes changements sociétaux du vingtième siècle, notamment avec la fin de certains régimes totalitaires. De plus, après la perte de la place prépondérante qu'occupaient certains courants religieux autrefois si puissants et influents, beaucoup se sont tournés vers cet art réflexif, permettant d'une certaine façon de répondre aux questions existentielles que l'Homme se posera certainement toujours (Tharrault, 2016). La croissance massive de l'industrialisation et de la mondialisation a provoqué une sorte de coupure entre les liens qu'entretenait l'Homme à la Nature. Nous sommes passés dans une ère où le bien-être et la personne passent souvent au second plan, malgré l'autonomie sociale émergente dont nous disposons. Cette perte de repères ainsi que cette liberté nouvelle dont l'Homme jouit dans la société actuelle entraîne le besoin de réfléchir à ses pratiques, afin de retrouver du sens à ses actions, et c'est là que la philosophie fait son apparition (Tozzi, 2012).

### 1.2 Philosophie pour enfants

#### 1.2.1 L'évolution de la philosophie pour enfant

Dans le même mouvement que le développement des nouvelles pratiques philosophiques est apparue une autre tendance : la possibilité de philosopher avec les enfants. Il y a déjà fort longtemps que la question de l'âge propice pour philosopher se pose. Dans l'Antiquité, on parlait alors de l'âge de la « maturité » (Beguery, 2012, p. 256), lorsqu'une personne était prête à prendre part aux discussions philosophiques. Lorsque l'on émet l'hypothèse de mener des discussions philosophiques avec des enfants, on peut s'attendre à une réaction sceptique, car l'étude de la philosophie a pendant longtemps été réservée aux hauts cursus universitaires (Chirouter, 2011). De plus, de grands noms de la philosophie tels que Platon, Descartes ou Kant ont longtemps soutenu le point de vue inverse, mentionnant notamment



que les enfants n'auraient pas la capacité d'abstraction et de conceptualisation, aspects essentiels pour débattre de concepts, la plupart du temps très abstraits. D'autre part, Platon affirmait également que les enfants seraient en manque d'expérience et de connaissances, handicap de taille lorsqu'il s'agit d'argumenter en se servant de son vécu ou de ses expériences de vie (Tharrault, 2016).

Cependant, en se reposant sur les recherches dans le domaine de la psychologie du développement, et notamment sur les découvertes de Piaget à propos des stades de développement (Bee & Boyd, 2011) certains chercheurs, dont l'américain Matthiew Lipman, se sont penchés sur la question et en ont déduit que les enfants étaient aussi capables, à leur manière, de tenir une discussion philosophique (Tharrault, 2016). Ce dernier a affirmé que les enfants avaient, au début de leur développement, une capacité « d'abstraction » et de « rationalisation » naissante (Tharrault, 2016, p.23). De plus, la théorie de l'esprit, décrite comme "un ensemble d'idées qui permet à un individu de se représenter l'état d'esprit d'autrui (pensée, croyances, sentiments, intentions) et de prédire ses comportements." (Bee & Boyd, 2011, p. 140), aujourd'hui soutenu par Janet Wilde Astington (citée dans Beguery, 2012), prouve donc la capacité de l'enfant à sa manière, de pouvoir exprimer sa pensée et dialoguer avec ses proches pour communiquer son point de vue.

Evidemment, il ne s'agit pas dans une telle discussion de deviser sur les textes d'auteurs antiques, que les enfants seraient tout simplement incapables d'analyser. Il y a des siècles de cela, Epicure, cité par Tharrault (2016) affirmait : « Même jeune, on ne doit pas hésiter à philosopher. Il n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit. » (p.18). Alors, comment les enfants sont-ils capables de philosopher ? La réponse est simple : Ce sont des petits philosophes dès leur plus jeune âge, puisqu'ils ont le méritent de poser, et cela sans cesse, des questions existentielles à propos de leur entourage. N'avons-nous jamais entendu un enfant demander « Pourquoi... ? Pourquoi... ? ». D'après un autre philosophe de renom, Aristote (cité dans Chirouter, 2012, p.115), ceci serait appelé « l'étonnement du monde ». Karl Jasper, cité par Tharrault (2016), affirmait lui aussi que la preuve que l'Etre humain avait profondément en soi le besoin de philosopher était les remarques et les questions d'enfant, portant sur le fonctionnement du monde. Ne pas prendre en compte les remarques des enfants et ne pas leur permettre de telles discussions serait, en quelque sorte, une manière d'infantiliser l'enfant (Beguery, 2012). Comme le soutient Vygotsky lorsqu'il parle des zones proximales de développement, l'enfant n'est pas toujours capable d'effectuer une tâche seul, mais peut tout à fait développer de nouvelles compétences, lorsque, grâce à l'étaillage d'une personne plus expérimentée, il a à disposition les outils nécessaires (Bee & Boyd, 2011).

Après les découvertes et travaux réalisés par Matthew Lipman et la création de la méthode Lipman pour philosopher avec les enfants, le courant s'est déplacé vers l'Europe. En effet, la philosophie pour enfants est maintenant une pratique de plus en plus courante dans les écoles, depuis environ une vingtaine d'années (Chirouter, 2012).

Un dernier point à aborder, nous permettant de justifier la place et l'importance de la philosophie pour enfants, est le développement des programmes en partenariat avec l'UNESCO. Le statut de l'enfant s'est tant modifié au cours du 20<sup>e</sup> siècle que sa place dans la société a dû trouver un autre sens. Il a acquis des droits et des devoirs, et des organisations telles que l'UNESCO ont eu l'ambition, afin de former les nouveaux citoyens de demain, de se servir de la philosophie pour enfants. En effet, en 2015, l'UNESCO a inauguré sa nouvelle CHAIRE UNESCO sur « la pratique de la philosophie avec les enfants : une base pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » (UNESCO, 2016) en coordination avec Edwige Chirouter. Cette éducation à la philosophie a pour but de développer l'esprit citoyen des enfants, dans l'espoir de former des futurs citoyens responsables et ouverts d'esprit, capables de réfléchir et de prendre les bonnes positions, tout cela dans le respect des autres cultures (UNESCO, 2016).

Tout ceci paraît évidemment très idéaliste, mais le premier pas de ce long chemin est donc la formation des enfants aux discussions philosophiques. Et c'est là que le système scolaire entre en jeu. Dans les prochains chapitres, nous allons donc aborder l'introduction des pratiques philosophiques en classe et justifier pourquoi les discussions à visée philosophique ont leur place dans le système scolaire, en lien avec les objectifs du PER.

### 1.3 La philosophie à l'école primaire

#### 1.3.1. Justification de la cohérence de la philosophie dans le cadre scolaire obligatoire

Après avoir traité de la possibilité de philosopher avec enfants et adolescents, il s'agit maintenant de justifier pourquoi les discussions à visée philosophiques ont leur place dans le système scolaire obligatoire. Après une justification générale, nous nous intéresseront aux liens que l'on peut trouver avec les compétences du plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010).

Bien que la philosophie ne soit pas inscrite comme une branche à part entière dans les programmes scolaires suisses, elle est une réponse à de nombreuses exigences que pose le système scolaire, et est un moyen de construire une solide base de compétences (Chirouter, 2011). Si nous nous intéressons par exemple à l'article 3 de la nouvelle Loi sur la scolarité obligatoire du canton de Fribourg (2014) citant les finalités de l'école et entrée en vigueur en août 2105, nous trouvons entre autres les finalités suivantes :

L'école assure l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales définies par les plans d'études, ainsi que d'une identité culturelle basée sur les valeurs universelles d'égalité, d'équité, de justice, de liberté et de responsabilité. L'école favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis de lui-même ou elle-même, d'autrui, de la société, de l'environnement et des générations futures (*LS art. 3 al. 2-3*)

Les buts et compétences visés à travers les discussions philosophiques sont totalement en harmonie avec ces finalités. En effet, par la discussion à visée philosophique, l'enfant développe un langage spécifique, apprend à écouter et à respecter l'autre, améliore ses capacités d'argumentation et sa capacité à structurer sa pensée et sa réflexion (Chirouter, 2011), dans le but de construire des compétences qui lui seront utiles dans une société démocratique, où il s'agit de faire entendre sa voix, tout en respectant les avis et les idées d'autrui.

### 1.3.2. Liens avec le PER

Pour avoir une vue d'ensemble plus claire sur les différents domaines de compétences que touche la discussion à visée philosophique, nous allons faire des liens avec le plan d'études romand (CIIP, 2010), en mettant en évidence les branches et domaines concernés.

Pour cette partie, nous allons nous concentrer sur les objectifs et compétences du cycle 2 et plus particulièrement ceux des classes 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS, puisque c'est dans ce degré-là que nous allons mener nos recherches.

Nous avons relevé plusieurs branches qui sont travaillées au travers des discussions à visée philosophique. Il s'agit du français (L1), notamment dans le domaine de la compréhension de l'oral et de la production de l'oral, de la formation générale (FG), dans le domaine du vivre ensemble et exercice de la démocratie, ainsi que les capacités transversales de collaboration et de communication.

#### *Français (L1)*

Il nous semble important de rappeler qu'en Suisse romande, l'apprentissage de la L1 se fait principalement en travaillant sur les genres textuels. Les DVP entrent dans le genre textuel du texte argumentatif, principalement travaillé au cycle 2.

Ainsi, comme dit plus haut, les discussions à visées philosophiques permettent de développer des compétences en L1, particulièrement dans le domaine de la compréhension de l'orale (L1 23) et de la production de l'oral (L1 24). En effet, lors d'une discussion à visée philosophique, les enfants sont principalement amenés à comprendre les propos des

personnes prenant part à la discussion et à produire eux-mêmes des énoncés oraux, à visée argumentative pour la plupart.

Voici une présentation de ces deux objectifs principaux travaillé en L1, ainsi que de leurs composantes pertinentes dans le cas d'une discussion à visée philosophique :

*Tableau 1 : Objectifs généraux et composantes du PER (CIIP, 2010, pp.44-45, pp.50-51)  
travaillés en L1*

<b>L 1 23</b> – Comprendre des textes oraux et variés propres à des situations de la vie courante...	<b>L1 24</b> — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...
<b>1</b> ... en dégageant le sujet, l'idée principale et l'organisation du texte <b>2</b> ... en s'appuyant sur les indices verbaux et non-verbaux et sur les éléments de la textualisation <b>5</b> ...en adaptant son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but,...)	<b>2</b> ...en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication <b>3</b> ...en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres <b>4</b> ...en s'adaptant aux réactions de l'auditoire <b>5</b> ...en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,...) <b>6</b> ...en sélectionnant et en hiérarchisant un contenu

En travaillant le genre textuel du texte argumentatif, dans le domaine de la compréhension de l'oral, les élèves doivent être en mesure d'identifier le sujet de la discussion ou du débat, de repérer la controverse et les enjeux du sujet, de distinguer une opinion d'un argument, et de repérer les contre-arguments, les expressions et les verbes indiquant une prise de position (CIIP, 2010).

Dans le domaine de la production de l'oral, pour un texte argumentatif, les élèves doivent non seulement être capables d'identifier ces divers éléments, mais également de les construire et de les utiliser dans une discussion de type débat (CIIP, 2010). Tous ces éléments peuvent être travaillés dans le cadre d'une discussion à visée philosophique.

De plus, depuis l'entrée en vigueur du PER (CIIP, 2010), l'éveil et l'accès aux ouvrages de littérature de jeunesse (L1-25) est devenu un objectif fondamental dans le domaine du français. La littérature de jeunesse se travaille essentiellement sur deux axes, celui basé sur la pédagogie de la compréhension et celui basé sur la pédagogie de l'interprétation (CIIP, 2010). En effet, si l'on regarde les attentes fondamentales attendues en fin de cycle 2 (CIIP, 2010), l'élève doit être en mesure de

- « - raconter succinctement ce qu'il a lu ou entendu.
- donner son interprétation du texte.
- participer à un débat suscité par des divergences d'interprétation du texte." (p. 57)

On peut ici très clairement voir l'importance donnée à l'interprétation du texte, puisque sur les trois attentes fondamentales, deux en font référence.

L'accent, en classe, est-il cependant vraiment mis sur l'interprétation ? Ou les leçons sont-elles principalement centrées sur la compréhension des textes littéraires ? Il se pourrait que les discussions à visée philosophique sur la base d'albums de jeunesse soient un excellent moyen d'atteindre ces deux attentes fondamentales avec les élèves du cycle 2.

La méthode d'Edwige Chirouter se faisant à la base d'albums de jeunesse, elle travaille donc l'objectif de littérature (L1 25) et la composante suivante :

*Tableau 2 : Objectif général et composante du PER (CIIP, 2010, pp.56-57) travaillés en littérature de jeunesse*

<b>L1 25 - Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires ...</b>
6 ... en accroissant le champ de ses lectures

Le débat philosophique sur la base d'album de jeunesse pourrait donc redonner du sens à la lecture, tout en travaillant sur l'interprétation du sens des textes, qui est souvent laissé de côté au profit de la compréhension plus superficielle des textes.

### *Formation générale*

Les objectifs relevant de la formation générale ne sont pas travaillés en tant que tels en classe, mais doivent être s'intégrer à d'autres branches du cursus pour être développés.

La discussion à visée philosophique permet de travailler ces compétences de formation générale, dans le domaine du vivre ensemble et de l'exercice de la démocratie (CIIP, 2010), notamment par rapport aux objectifs suivants :

*Tableau 3 : Objectifs généraux et composantes du PER (CIIP, 2010, pp.52-53, pp.46-47)  
travaillés en FG*

<b>FG 25 – Reconnaître l’altérité et développer le respect dans la communauté scolaire ...</b>	<b>FG 28 — Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...</b>
1 ...en identifiant des diversités et des analogies culturelles	C ...en construisant une identité de groupe au sein de la classe et de l'établissement
2 ...en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position	D ...en identifiant et en analysant les réactions et les représentations portant sur les différences entre les individus
5...en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique	E ...en reconnaissant et en acceptant ses idées et goûts personnels dans ses choix
	F ...en se reconnaissant comme membre de différents groupes (école, famille, sociétés...) et en y prenant sa place

De plus, dans les commentaires généraux du domaine de la formation générale (CIIP, 2010, p. 22) il est clairement indiqué que pour travailler le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie, la pratique du débat sera favorisée. Les discussions à visées philosophiques nous paraissent être totalement en accord avec ces commentaires et représentent donc une piste à privilégier pour travailler ces objectifs.

### *Capacités transversales*

De même, les capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais sont travaillées dans différentes situations. C'est donc à l'enseignant(e) de créer un contexte, dans lequel les élèves pourront développer et atteindre progressivement ces capacités. A nouveau, il est tout à fait possible de mobiliser et de développer ces capacités grâce aux discussions à visée philosophique. Dans ce contexte d'apprentissage, ce sont notamment les capacités de collaboration et de communication qui sont travaillées.

Dans les visées générales de la capacité de collaboration, trois descripteurs permettent de voir si une situation permet bel et bien de travailler la collaboration. Il s'agit de « la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi, l'action dans le groupe » (CIIP, 2010, p.7). On trouve pour mettre en lumière ces descripteurs une série d'indicateurs, dont

accueillir l'autre avec ses caractéristiques, échanger des points de vue, entendre et prendre en compte des divergences, reconnaître ses valeurs et ses buts, juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ou encore percevoir l'influence du regard

des autres, qu'élaborer ses opinions et ses choix, articuler et communiquer son point de vue (CIIP, 2010, p.7).

Dans les visées générales de la capacité de communication, quatre descripteurs permettent également de voir si une situation travaille effectivement la capacité de communication. Il s'agit de « la codification de langage, de l'analyse des ressources, de l'exploitation des ressources et de la circulation de l'information » (CIIP, 2010, p.8). En effet, les élèves doivent être en mesure de

choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires, de formuler des questions, de réinvestir les informations dans de nouveaux contextes, d'adopter une attitude réceptive ou encore d'ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires (CIIP, 2010, p.8).

Bien sûr, tous ces aspects sont au centre d'une discussion à visée philosophique, qui représente donc un excellent moyen de travailler et de développer ces différentes capacités, tout au long de la scolarité de l'élève.

## 1.4 La littérature de jeunesse pour entrer dans la philosophie

### 1.4.1. Réflexion et communication à propos d'une lecture

D'après Bonerad (2012) dans le domaine des compétences en lecture, un aspect primordial est la capacité à réfléchir et communiquer à propos de ce qui a été lu. Cette réflexion sert non seulement à la construction de la compréhension du texte, puisque d'éventuelles lacunes de compréhension sont comblées durant une discussion, mais également à une réflexion plus générale en lien avec le savoir sur un thème et avec les expériences émotionnelles du lecteur ou de la lectrice en lien avec ce thème. La lecture s'invite donc dans un cadre social, dans lequel il s'agit d'échanger subjectivement à propos des lectures. La composante sociale occupe une place dans le développement des compétences en lecture. Selon Bonerad (2012) les discussions à propos des lectures peuvent avoir plusieurs buts, dont l'amélioration de la compréhension du texte, la construction de la personnalité ou simplement le divertissement.

L'auteure (Bonerad, 2012) affirme également que des discussions appropriées et bien construites à propos des lectures peuvent conduire à ce que la personne associe la lecture à des émotions positives, augmentant ainsi son envie et sa motivation.

Ceci concerne les discussions d'ordre général à propos de la littérature. Dans le chapitre suivant, nous allons thématiser plus précisément les discussions à visée philosophique à partir de la littérature.

#### 1.4.2. Les bienfaits de la littérature dans les DVP

L'un des buts principaux de la littérature est de toucher le sujet et de susciter des discussions sur son sens profond. Selon Bruno Bettelheim (1976), un livre s'adresse intimement à l'enfant, participant ainsi à la construction de son soi. Edwige Chirouter (2015) reprend cette notion, en parlant de "rencontre initiatique" (p.112) entre un lecteur et un livre, durant laquelle le lecteur est si profondément touché que cela aura des répercussions sur ses expériences futures, aidant l'enfant à se construire et à grandir. Cela lui permet d'appréhender de nouvelles perspectives et de prendre en compte d'autres points de vue, qui nourrissent, enrichissent et parfois remettent en cause sa vision du monde. De ce fait, la littérature s'apparente déjà à la philosophie. Elle en est même complémentaire. Comme le dit Chirouter (2007), "la philosophie propose de rendre invisible le visible en transformant la réalité en concept et la littérature permet de rendre visible l'invisible en incarnant l'idée dans un récit" (p.17). Elles sont donc complémentaires en ce sens.

La littérature facilite donc l'accès à la philosophie chez les enfants. A cet âge-là, les enfants ne possèdent pas tous la même capacité d'abstraction ou de décentration. Ils voient la réalité de leur seul point de vue et ont de la peine imaginer une autre vision du monde. La littérature de jeunesse est donc un support, qui va les aider à sortir de leur subjectivité et de leur centration, dues à leur expérience du monde encore partielle et limitée (Chirouter, 2007). La littérature est donc un outil intéressant pour la discussion philosophique en ce sens qu'elle représente une banque d'expériences infinies pour les enfants. La fiction leur permet d'explorer la réalité et de vivre des expériences encore inconnues (Bettelheim, 1976).

Bruno Bettelheim (1976) relève également que la littérature possède une fonction d'extériorisation pour l'enfant. Sa faculté de raisonnement, n'étant pas encore totalement sous contrôle, elle ne suffit pas pour appréhender, comprendre et organiser rationnellement les processus mentaux qui se déroulent inconsciemment dans sa tête. Le fait de lire des livres permet de réorganiser ses expériences internes, en les reflétant dans les personnages, leurs actions et leurs motivations.

De plus, la fiction est un outil permettant de trouver la "bonne distance" (Chirouter, 2014, p 39) entre la notion, trop abstraite pour l'enfant et l'expérience personnelle, trop intime et proche de l'individu. C'est en quelque sorte un stock de références littéraires, qui permet de trouver le juste milieu entre implication personnelle et prise de recul, nécessaire à l'enfant



pour qu'il puisse analyser la situation, développer sa pensée réflexive et exercer son esprit critique.

Ces références littéraires permettent aux élèves de trouver d'autres exemples que ceux vécus dans leur vie personnelle, et de se cacher sous ce que Chirouter (2014) appelle le « paravent du personnage » (p.39). Ces références littéraires sont donc essentielles pour faire avancer philosophiquement une discussion.

#### 1.4.3. Les processus d'appropriation des textes littéraires

Dans son ouvrage "L'enfant, la littérature et la philosophie" (2015), Edwige Chirouter se pose les questions suivantes : "Comment l'enfant s'approprie-t-il le texte littéraire ? Comment en saisit-il sa portée philosophique ?" (p.146). Les réponses à ces questions nous semblent particulièrement importantes pour orienter la suite de notre travail et voici les pistes de réponses que nous propose l'auteur.

Tout d'abord, il est essentiel de préciser que chacun construit un rapport personnel avec un texte. En effet, selon Chirouter (2015), des facteurs individuels comme « l'histoire personnelle, la culture, la langue, l'imaginaire, les pensées, les désirs et fantasme du lecteur » (p.147) colorent et influent sur chacune de ses lectures, ce qui en fait à chaque fois une expérience singulière.

Cependant, il existe quand même des activités fondamentales que chaque lecteur met en œuvre pour s'approprier le texte littéraire. Selon sa singularité et son rapport au monde, le lecteur modifie, supprime, ajoute et transforme l'œuvre qu'il lit. Ces processus sont nommés processus d'appropriation littéraire (Fourtanier, Langlade & Mazauric, 2006, cités dans Chirouter, 2015). L'utilisation de ces processus représente à quel point les enfants intègrent et interprètent les fictions auxquelles ils sont confrontés. Cela leur permet plus tard de s'en servir comme références littéraires, qui toujours selon Chirouter (2015), sont essentielles pour faire avancer une discussion à visée philosophique.

Ces processus sont les suivants :

- *La concrétisation imageante* : Le lecteur se fait sa propre image de la scène et des personnages. Cette concrétisation passe par des processus d'ajout, de suppression, et de transformation du texte, effectués inconsciemment par le lecteur. Cela correspond à une sorte de visualisation mentale, grâce à laquelle le sujet se fait son propre film dans son esprit.
- *L'activation fantasmatique* : Le lecteur crée un lien affectif avec les personnages et s'attache à eux. Cela s'apparente beaucoup au transfert psychanalytique ou à l'identification. Il se reconnaît dans les traits de caractère d'un personnage ou alors

y reconnaît l'image d'une personne connue. Ce processus d'identification est souvent déclenché par les émotions du lecteur durant la lecture. Ce côté affectif est essentiel pour que celui-ci se sente impliqué dans l'histoire, compatisse et vive le récit. Quand un lecteur vit totalement ce processus, une œuvre fictionnelle peut même plus le toucher et l'atteindre que la réalité (Freud, 1919, cité dans Chirouter, 2015).

- *La cohérence mimétique* : le lecteur pense, imagine et prolonge la suite de l'histoire ou en modifie la fin si elle ne lui convient pas. Il construit également la psychologie des personnages en imaginant les motivations qui peuvent les pousser à agir.
- *Les réactions axiologiques* : le lecteur juge moralement les personnages et leurs actes selon ses propres valeurs, sa propre personnalité et sensibilité. Cette réaction possède une dimension éthique, qui peut permettre de débiter une réflexion philosophique.

Chirouter (2015), complète cette liste en ajoutant un dernier processus, « le saisissement ontologique » ou « la pensée fantôme » (p.151). Cela correspond au moment où un lecteur comprend le sens profond du texte. Grâce à sa lecture singulière et unique, propre à son expérience personnelle, à son être et à son rapport au monde, il crée son « image fantôme » du texte (Chirouter, 2015, p.151). Cette dernière est en quelque sorte un mélange entre ce que le lecteur lit, ce qu'il a vécu et en même temps, ce qu'il s'imagine. Ce saisissement provoque parfois un changement de ses représentations et cela peut permettre aux élèves d'entrer dans une posture réflexive et philosophique.

Cependant, ces processus d'appropriation peuvent être entravés par divers problèmes. Tauveron (2002, cité dans Chirouter, 2015) parle de problèmes de compréhension (vocabulaire, complexité du lexique, compréhension du contexte historique et social, ...) et de problèmes d'interprétation (décryptage d'implicites, réflexions sur la psychologie des personnages, ...), d'où l'importance de travailler à l'école autant sur l'axe de la compréhension que sur l'axe de l'interprétation.

En conclusion, pour qu'un ouvrage littéraire permette d'entrer dans la philosophie, il se doit d'être déstabilisateur pour le lecteur, ceci dans le but de provoquer la fameuse rencontre initiatique dont parle Chirouter (2015).

#### 1.4.4. Une possible mise en pratique à l'école : la méthode Edwige Chirouter

De nombreuses méthodes ont été développées ces dernières années par différents chercheurs, comme celle de Michel Tozzi (2011). Pour mener notre recherche, nous avons

décidé de nous inspirer de la méthode d'Edwige Chirouter. En effet, cette professeure de philosophie à l'université de Nantes s'intéresse depuis quelques années à la philosophie pour enfants à partir de littérature de jeunesse, et a créé plusieurs malles pédagogiques. Elle est également experte auprès de l'UNESCO, depuis que l'organisation a décidé de mettre l'accent sur le développement de la philosophie avec les enfants.

Edwige Chirouter a donc créé une démarche permettant de développer les discussions à visée philosophique en classe. Voici une brève description des étapes principales constituant une séquence (Chirouter, 2011).

- *Constitution d'une bibliographie sur le thème choisi* : il s'agit ici d'apporter une culture littéraire commune à la classe à travers un corpus de textes. A partir de cette culture littéraire commune, les enfants vont pouvoir aborder le sujet de manière plus diversifiée, et surtout, le problème sera traité avec la « bonne distance ». Nous entendons par-là que le fait de parler du sujet à travers les albums permet aux élèves d'exprimer leurs opinions se servant des actions des personnages, une façon pour eux de se protéger, de ne pas entrer dans une discussion trop personnelle. L'enseignant constitue donc une bibliographie qui sera mise à disposition des élèves dans la classe. Certains auteurs ont, à ce jour, créé des bibliographies thématiques permettant d'aborder le sujet avec les élèves. Les bibliographies de sa méthode sont composées, d'une part, d'ouvrages dits « résistants ». Ces derniers sont définis comme des albums de jeunesse appropriés pour la discussion philosophique, puisque remplis d'implicites. On peut aussi trouver, parmi ceux-ci, des contes de fées traditionnels, contenant toujours beaucoup de questions intéressantes pour les enfants. Certains autres ouvrages, comme les Max et Lili ou d'autres manuels de philosophie conçus spécialement pour les séquences philosophiques, ont un but plus fonctionnel, puisqu'ils contiennent déjà les questions à aborder et sont centrés spécialement sur un sujet.
- *Lecture des textes* : Durant cette phase, il s'agit de passer du temps avec plusieurs ouvrages. L'enseignant a plusieurs possibilités dans ce cas-là : laisser au coin lecture les ouvrages que les élèves liront de manière indépendante, lire certains ouvrages à haute voix, laisser les élèves emprunter des ouvrages à la maison, etc. Il est judicieux, pour certains livres, de contrôler la compréhension des élèves, sans déjà s'engager dans le sens plus profond de ces derniers. Le jour de la discussion, tous les textes sont à disposition dans la classe. De plus, l'enseignant lit à haute voix un des ouvrages de la bibliographie, qui sera au cœur du débat.
- *Déroulement des séances* : Une séance, pour le degré équivalent aux 7H-8H, peut durer de 30 minutes à 1 heure 15. Chirouter conseille de prendre une à deux

semaines avant la première séance pour permettre aux élèves de se familiariser avec les livres et créer une culture littéraire à la classe. Entre les séances portant sur le même thème, le même laps de temps est préconisé. Après cette phase de préparation, il est possible de mener avec les élèves les discussions à proprement parlé. L'activité est plus bénéfique si l'on peut la mener avec un petit groupe d'élèves (une moitié de classe). Si l'enseignant se trouve dans l'impossibilité de séparer sa classe en deux et de s'octroyer un temps pour la discussion avec une partie de la classe, le reste des élèves peut jouer le rôle d'observateur. Dans ce cas-là, il est judicieux, afin que les élèves puissent mener une observation structurée, de créer par exemple des grilles d'observation. Lors de la discussion et selon la méthode Chirouter, en comparaison avec d'autres méthodes de discussions à visée philosophique pour enfants, il ne s'agit pas de distribuer de rôle aux élèves. Chaque élève peut prendre part à la discussion, dans le respect des règles qui auront été remémorées par l'enseignant, éventuellement définies avec les élèves et affichées sur un panneau aide-mémoire.

- *Rôle de l'enseignant* : A travers la méthode pédagogique proposée par Chirouter, l'enseignant a à disposition, en lien avec les thèmes et les ouvrages, des questions pour étayer la discussion. L'enseignant tient donc un rôle de médiateur, en veillant à ne pas exprimer son avis. Cependant, il a quand même un rôle de guide actif, pour aider les élèves dans leur cheminement réflexif. Selon Chirouter (2015), l'enseignant est là comme gardien du texte et des exigences intellectuelles que demande une réflexion philosophique. Elle le qualifie même « d'avocat du diable » (p.228), puisqu'il demande sans cesse aux élèves de conceptualiser, d'argumenter et de problématiser leur propos, afin d'en garantir la validité et la rigueur philosophique. Selon Chirouter (2015) l'enseignant

doit relancer la discussion, recentrer sur la problématique, temporiser, reformuler, demander des précisions, des arguments, des définitions, introduire de la complexité, rebondir sur une réflexion particulièrement pertinente et permettre aux élèves de saisir les enjeux de la question (p.227).

Pour compléter cette description, il est nécessaire de mentionner les différents outils abordés dans cette méthode. Le premier est le cahier de philosophie, dans lequel les élèves peuvent prendre le temps de noter leurs réflexions ou leurs questions avant et après la discussion. Par exemple, après la lecture de l'ouvrage choisi pour la discussion, cela fait sens de laisser aux élèves quelques instants pour inscrire leur réflexion personnelle dans leur cahier. Ils pourront s'en servir durant la discussion, pour appuyer leurs propos.

Un deuxième outil proposé est une affiche qui sera créée au gré des discussions. Elle servira à maintenir par écrit les réflexions du groupe tout au long de la séquence. Un élève peut être responsable de compléter l'affiche durant la discussion, en notant les exemples utilisés, les questions en suspens ou les définitions trouvées par les élèves. Il est donc nécessaire de définir ce qui se trouvera sur l'affiche avant la discussion. Elle est très précieuse, puisqu'utilisée comme une trace, au fil de l'avancement des réflexions de la classe.

Comme prolongement éventuel, Chirouter propose également la possibilité d'écrire un album, un recueil de réflexion ou alors un conte philosophique.

## 1.5. La motivation à la lecture

### 1.5.1. Motivation extrinsèque et intrinsèque

Pourquoi certaines personnes lisent-elles souvent et d'autres quasiment jamais ? De nombreux facteurs influent sur la motivation à la lecture. L'envie de lire, l'intérêt pour certains thèmes, la confiance en ses capacités de lecteur, les émotions durant la lecture, la réflexion et la communication à propos de ce qui a été lu, sont autant d'éléments qui poussent une personne à s'adonner à l'acte de lire (Bonerad, 2012). La motivation à la lecture est qualifiée par Schiefele (1996, cité dans Bonerad) comme le degré d'intention d'une personne de lire, dans une situation définie, un texte spécifique. Il y a donc plusieurs raisons de lire un texte : Bonerad (2012) distingue les facteurs externes et les facteurs internes. Il faut noter qu'il est cependant difficile de marquer la frontière entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque lorsque l'on parle de motivation à la lecture, car bien souvent, les impulsions sont données par un facteur extérieur. Nous allons tout de même définir les deux types de facteurs grâce au travail de Bonerad (2012).

La motivation intrinsèque se définit de la manière suivante. Il s'agit d'effectuer une activité pour atteindre un état de satisfaction de soi-même. La récompense se trouve dans l'acte lui-même. Si une personne lit régulièrement parce qu'elle y trouve du plaisir et pour se détendre, il s'agit de motivation intrinsèque.

Lorsqu'on parle de motivation extrinsèque, en revanche, la récompense ou la satisfaction se trouve dans une conséquence de l'acte. Ou alors, il s'agit d'éviter une conséquence négative. Si une personne lit un texte, alors qu'elle n'est pas intéressée par le contenu, mais qu'elle le fait simplement pour éblouir les autres avec son savoir, il s'agit d'une motivation extrinsèque.

Il paraît nécessaire de mentionner qu'il a été étudié (Bonerad, 2012) que la motivation intrinsèque, dans le domaine de la lecture, joue un rôle prépondérant. Plus la motivation

intrinsèque est haute, plus la personne va lire, ce qui va contribuer à une meilleure compréhension. C'est un cercle vertueux non négligeable.

### 1.5.2. Motivation à la lecture chez les jeunes adolescents

Après ces quelques définitions générales à propos de la motivation à la lecture, il s'agit de s'intéresser à la population concernée par notre recherche.

Les enseignants ont le sentiment que leurs élèves, particulièrement à partir de la préadolescence, abandonnent quelque peu la pratique de la lecture. Cela est justifié, puisque des recherches menées ont prouvé un certain détachement de la lecture chez les jeunes (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010). Ce n'est donc pas qu'une impression. Les jeunes adolescents sont moins motivés à lire qu'avant, et lisent effectivement moins d'ouvrages.

De récentes études PISA (Broi, Moreau, Soussi, & Wirthner, 2013), ont prouvé que de nombreux jeunes scolarisés n'auraient pas un niveau langagier assez élevé pour faire face, dans leur vie professionnelle future, aux tâches qui leur seront confiées (Nidegger & Soussi, 2013). L'école a donc un rôle important à jouer dans le développement de la motivation chez les élèves. Le souci d'augmenter la motivation à la lecture chez les jeunes et les enfants répond à un véritable besoin et à une problématique bien réelle de la société actuelle. De plus, le rapport de PISA 2009 sur la littératie en Suisse Romande pose le constat suivant : le nombre d'élèves disant ne jamais lire pour le plaisir ne cesse d'augmenter. Pourtant, une étude de Nurmi et ses collègues (2003, cité dans Broi et al., 2013) montre que les élèves lisant le plus développent de meilleures compétences, ce qui a pour effet de nourrir leur intérêt pour la lecture.

Comment se développe donc le degré de motivation des élèves au long de leur parcours scolaire ? C'est ce que nous allons présenter dans la partie suivante.

### 1.5.3. Evolution de la motivation au cours du parcours scolaire

Il a été prouvé que la motivation à la lecture commence à se développer grâce à des moments vécus dans l'enfance, et continue à s'épanouir tout au long de la vie, selon le vécu des personnes concernées (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010).

L'école primaire est généralement associée à un sentiment positif chez les adolescents interrogés à propos de leur ressenti par rapport à la lecture (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010). Ceci est souvent lié aux manières ludiques et encourageantes qu'ont les enseignants primaires d'amener de nouveaux ouvrages en classe et des activités autour de ces derniers. C'est principalement à la préadolescence (fin du cycle 2 et début du cycle 3), que l'envie de lire disparaît petit à petit, principalement chez les garçons (Müller-Walde,

2005). Même si ce point ne se trouve pas au centre de notre recherche, il est nécessaire de mentionner que les différences entre filles et garçons au niveau de la motivation à la lecture sont très importantes. En effet, les filles lisent plus, donnent plus d'importance à la lecture et arrivent mieux à critiquer et à réfléchir à propos des textes lus que les garçons (Müller-Walde, 2005). Et ces différences sont déjà fortement présentes en fin d'école primaire.

A la préadolescence, ce sentiment positif face à la lecture s'altère peu à peu, souvent à cause de l'arrivée de textes bien plus complexes et de lectures obligatoires. Les élèves commencent à associer la lecture à une obligation des professeurs, qu'ils préféreraient éviter. Certains élèves interrogés prétendent même avoir été dégoûtés de la lecture. On peut supposer que la complexité des lectures ainsi que le caractère obligatoire de celles-ci jouent un rôle important dans la démotivation des élèves, qui ne peuvent plus choisir librement leurs ouvrages en fonctions des thèmes et des genres qui les intéressent (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010).

Dans le cadre de la recherche de Runtz-Christan et Markevitch Frieden (2010) les auteurs ont tout de même tenté de déterminer les buts dans lesquels les adolescents lisaient. Ils en sont arrivés à la conclusion qu'ils s'adonnaient à la lecture principalement dans deux buts : pour apprendre (lecture-apprentissage) et pour se distraire (lecture-distraktion).

Dans la première catégorie (lecture-apprentissage), on retrouve la motivation d'ordre intellectuel, ce qui signifie l'envie d'élargir sa culture, ses connaissances et d'en apprendre plus à propos de différents sujets. Une deuxième sous-catégorie est la motivation d'ordre réflexif qui signifie l'accès, par la littérature, à des réponses à des problèmes de la vie, que traitent les ouvrages à travers des archétypes. Les élèves interrogés ont prétendu apprécier pouvoir se confronter aux difficultés de la vie quotidienne à travers la lecture. Il s'agit également de pouvoir réfléchir à ces problèmes sans devoir faire face à une trop grande émotion. On retrouve ici la théorie d'Edwige Chirouter, qui parle de la « bonne distance » (2014, p.39) lors d'une discussion philosophique à travers des ouvrages littéraires. Finalement, dans cette première catégorie, on trouve la motivation d'ordre psychologique, que les auteurs définissent comme un moyen de créer une sorte de lien d'amitié avec les personnes nous ayant prêté ou conseillé un livre. À travers la lecture de l'ouvrage conseillé, il est possible de mieux comprendre la personne concernée, ses intérêts et sa personnalité.

Dans la deuxième catégorie, la lecture-distraktion, les auteurs donnent les exemples suivants : lire pour passer l'ennui, pour s'identifier au héros et vivre ainsi une sorte de vie par procuration. De plus, pour certains, les livres permettent de s'évader des problèmes de l'existence. À cette catégorie appartient également la lecture pour le plaisir et pour la satisfaction personnelle (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010).

#### 1.5.4. Programmes mis en place en Suisse.

Après la publication des résultats de l'étude PISA cités ci-dessus (Broi et al., 2013), la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a décidé de mettre en place différentes sortes de programmes menant à développer la motivation à la lecture des élèves et à la progression des compétences langagières (Nidegger & Soussi, 2013). Les différents programmes mis en place, par exemple par le canton de Genève, visent des buts différents au niveau de la lecture. Par exemple, surtout au niveau du cycle 1, l'accent est mis sur le renforcement des liens entre la lecture et les familles. A ce moment-là, il ne s'agit pas encore de développer des compétences langagières. Au cycle 2, les programmes mis en place sont centrés sur l'encouragement et le développement du plaisir et de l'envie de lire (Nidegger & Soussi, 2013). C'est vers cet axe-là que nous nous tournons dans le cadre de notre recherche. Il est cependant nécessaire de préciser que les compétences en lecture influencent fortement la motivation des élèves à lire et que la facilité à décoder un texte est extrêmement liée à l'appréciation d'un livre (Runtz-Christan & Markevitch Frieden, 2010).

#### 1.6. Construction de la problématique

Après les points théoriques mis en avant ci-dessus, il est possible pour nous de clarifier notre objet de recherche, de justifier notre choix de question et notre méthode de recherche. Les recherches théoriques citées plus haut ont démontré que la motivation à la lecture des élèves à la fin de l'école primaire (fin du cycle 2) baisse tendanciellement. Nous nous sommes donc posé la question de savoir quels moyens et méthodes pourraient permettre aux élèves de retrouver cette motivation.

En parallèle à ceci, nous nous sommes intéressées à la méthode d'Edwige Chirouter, pionnière en matière de discussions philosophiques basées sur la littérature de jeunesse. Après avoir découvert sa méthode de fonctionnement qui a déjà été reconnue comme efficace pour étayer les discussions philosophiques, nous nous sommes demandé comment mettre en lien ces deux domaines : littérature de jeunesse et philosophie. Puisque, par son travail, Edwige Chirouter a déjà pu prouver les bienfaits et l'efficacité de l'apport de la littérature de jeunesse dans les discussions philosophiques, nous avons voulu déterminer si la philosophie et la littérature de jeunesse peuvent également s'influencer dans l'autre sens. C'est-à-dire, est-ce que les discussions philosophiques pourraient influencer le besoin et l'envie de lecture chez les élèves de fin de deuxième cycle ?

Les différentes théories sur la motivation nous ont permis de déterminer quels facteurs influencent la motivation à la lecture des enfants et des adolescents. Nous avons déterminé que la lecture-plaisir était fortement liée à la motivation intrinsèque des élèves. En effet, de



nombreux préadolescents lisent, certes, mais souvent car ils en ont le devoir. Nous nous trouvons ici dans le domaine de la motivation extrinsèque. Nous souhaitons donc nous centrer sur la motivation intrinsèque des élèves dans le domaine de la lecture.

Il a également été prouvé de nombreuses fois que les capacités cognitives des élèves et leur facilité à décoder sont des facteurs déterminants en matière de motivation à la lecture (Broi et al., 2013). Cependant, les émotions, la motivation et les facteurs sociaux sont des points tout aussi essentiels, et c'est sur ces domaines-là que nous avons décidé de travailler dans notre projet. Nous avons également découvert que les discussions à propos de la lecture peuvent avoir comme but premier une construction de la personnalité du lecteur. Une discussion bien menée et attractive peut conduire à ce que la personne associe la lecture à des émotions positives, ce qui, naturellement, pourrait augmenter la motivation à la lecture. Par notre projet, en parlant des livres avec les élèves, nous nous sommes donc demandé si les discussions à visée philosophiques basées sur la littérature de jeunesse peuvent avoir un impact sur la motivation intrinsèque des élèves, pour les raisons que nous venons de nommer.

#### 1.7. Question de recherche

Notre question de recherche est donc la suivante : De quelle manière les discussions à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse influencent-elles la motivation à la lecture chez les élèves du cycle 2 ?

#### 1.8. Hypothèses

1. La motivation intrinsèque des élèves à la lecture est augmentée grâce à des discussions à visée philosophique régulières autour de différents ouvrages.
2. Les processus d'appropriation des livres permettent aux élèves de trouver un sens à la lecture et aident au développement de soi.

## 2. Démarche méthodologique

### 2.1. Population

Notre recherche a été menée chez des élèves du cycle 2 et notre expérimentation s'est déroulée dans une classe de 8H, ce qui correspond à des préadolescents entre 11 et 13 ans.

### 2.2 Description de la démarche

Notre démarche a eu lieu dans le cadre d'une étude quantitative. En effet, notre principal outil d'analyse consistait en un tableau ayant pour but de mesurer l'évolution de la quantité de livres lus entre chaque séance de philosophie. Cela nous a permis de mesurer l'impact d'une discussion philosophique sur l'intérêt et la motivation des élèves à la lecture. Deux questionnaires (un avant, un après), nous ont également servi à mesurer l'impact de ce dispositif sur la motivation. Le tableau 4 résume les étapes de notre démarche méthodologique.

*Tableau 4 : Etapes de la démarche méthodologique*

Date	Description	Outil	
13.10.2016	Présentation du projet en classe avec la lecture d'une histoire Les élèves ont répondu au questionnaire pré-test sur leur rapport à la lecture	Questionnaire pré-test (cf. annexe 2)	Phase de pré-test
27.10.2016	Mise en place du coin lecture Mise en place de l'affiche à cocher Tournage de la vidéo explicative pour les élèves	Panneau tableau à cocher (cf. annexe 5)	Phase de test
2.12.2016	Première discussion à visée philosophique, avec les élèves du groupe test, sur le thème de la différence en générale. Ajout de nouveaux livres au coin bibliothèque, plutôt centrés sur le thème du racisme	Synthèse tableau à cocher (cf. annexe 6)	
22.12.16	Deuxième discussion sur le thème du racisme avec le groupe participant Ajout de nouveaux livres au coin bibliothèque, centrés sur le thème de la différence de genre garçons-filles	Tableau à cocher	
26.01.17	Troisième discussion sur le thème des différences garçons-filles avec le groupe participant	Tableau à cocher	
9.02.17	Les élèves ont répondu au questionnaire post-test sur leur rapport à la lecture	Questionnaire post-test (cf. annexe 7)	Phase de post-test

### 2.3. Description du pré-test

Le pré-test prend la forme d'un questionnaire portant sur la motivation à la lecture. Il est composé de deux parties principales : des questions portant sur les facteurs influençant la motivation à la lecture et ensuite, sur les processus d'appropriation des élèves. Pour créer ce questionnaire, nous nous sommes basées sur la recherche de Bonerad (2012), qui décrit dans sa publication les différentes composantes en lien avec la motivation à la lecture et dont nous avons traduit le questionnaire (cf. annexe 1), ainsi que sur la recherche d'Edwige Chirouter concernant les processus d'appropriation (2015). Le tableau 5 ci-dessous représente les différents domaines testés à l'aide de notre questionnaire ainsi que la description brève de chaque composante par domaine. A côté de chaque composante sont précisés les numéros des questions correspondantes au questionnaire (cf. annexe 2). Les élèves devaient fournir une réponse sur une échelle de valeur de 1 à 7 (1= ne me correspond pas du tout, 7 = me correspond tout à fait)

*Tableau 5 : Description des composantes du questionnaire pré-test*

Domaine 1 : Concept de soi en tant que lecteur	
Composante cognitive Q1 – Q3	Définir ses compétences en lecture en déterminant son niveau de difficulté lors de la lecture d'un texte.
Composante émotionnelle Q4 – Q7	Déterminer si la difficulté des textes joue un rôle sur le choix des livres et le plaisir de lire et si elle provoque une émotion de réticence chez le lecteur.
Domaine 2 : la motivation intrinsèque	
Envie de lire Q8 - Q12	Déterminer son niveau de plaisir à la lecture et estimer la place qu'occupe la lecture durant le temps libre.
Implication - Flow Q13 – Q15	Déterminer sa capacité à se plonger dans une œuvre en étant totalement concentré sur le contenu du livre et sur l'action qui se déroule dans l'histoire.
Importance de lire Q16-Q18	Déterminer si l'on perçoit la lecture comme une activité importante pour l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances.
Curiosité Q19 – Q21	Déterminer si l'envie de lire provient d'un intérêt pour un sujet en particulier et si l'on lit pour en apprendre plus sur un sujet.

Composante sociale Q22 - Q24	Déterminer si l'on échange sur les livres après une lecture, au niveau du contenu ou des émotions ressenties.
Aide au développement de soi Q25 – Q27	Déterminer si l'on considère les livres comme une aide pour trouver des réponses à des problèmes / questions quotidien(ne)s.
<b>Domaine 3 : Motivation extrinsèque</b>	
Concurrence Q28 - Q31	Déterminer si le groupe classe influence la quantité d'ouvrages lus ou la vitesse de lecture.
<b>Domaine 4 : Processus d'appropriation</b>	
La concrétisation imageante Q32	Se faire une image, une visualisation mentale de la scène et des personnages
Activation fantasmatique Q33 – Q36	Créer un lien affectif avec les personnages S'identifier aux personnages ou les identifier à une personne connue
Cohérence mimétique Q37 – Q38	Imaginer la suite de l'histoire Modifier la fin de l'histoire Imaginer les motivations et construire la psychologie des personnages
Réactions axiologiques Q39	Juger les actes des personnages selon ses propres valeurs (dimension éthique)
Saisissement ontologique Q40 – Q41	Comprendre le sens profond du texte, pour donner du sens au monde et enrichir sa vision de celui-ci Changer ses représentations

Les deux buts principaux de ce pré-test sont les suivants :

- Le premier est de définir le groupe d'élèves avec lequel nous allons mener les discussions à visée philosophique. En effet, dans la plupart des méthodes de discussions à visée philosophique avec des enfants, il est conseillé de mener la discussion avec un petit groupe d'élèves, afin que chacun d'entre eux puisse prendre part de manière plus active à la discussion. En faisant passer le questionnaire à toute la classe et en séparant la classe en deux groupes après l'analyse du questionnaire, nous avons ainsi créé un groupe test, participant aux discussions, et un groupe de contrôle, ayant également accès aux livres, mais ne participant pas aux discussions.

- Le deuxième but majeur du questionnaire pré-test est de pouvoir comparer l'état de motivation à la lecture des élèves avant et après l'expérience des discussions à visée philosophique, en comparant les résultats de ce pré-test à ceux d'un questionnaire post-test décrit dans les chapitres suivants.

## 2.4. Description du test

Après le pré-test, les élèves ont eu à disposition un coin lecture rempli de livres ayant tous un lien plus ou moins éloigné avec le thème de la différence.

Comme conseillé dans la méthode d'Edwige Chirouter (2011), il est nécessaire que les élèves aient à disposition des ouvrages afin d'élargir la culture littéraire des participants sur le sujet concerné, et aussi d'avoir une culture littéraire commune à la classe, afin que les discussions puissent être animées.

### 2.4.1. Livres à disposition

Comme le mentionne Bonerad dans son travail (2012), la motivation à la lecture est influencée par l'intérêt que porte une personne à certains thèmes. Plus l'intérêt de la personne pour un thème est grand, plus la motivation est haute. C'est pourquoi nous avons choisi des ouvrages proches de la vie de tous les jours des élèves et proches de ce que nous pensons être les préoccupations de préadolescents. Après discussion avec l'enseignant titulaire de la classe, nous nous sommes décidées pour le thème de la différence, que l'enseignant traite également tout au long de l'année à travers des thématiques telles que le respect, la tolérance, le vivre-ensemble, etc. Nous avons donc rassemblé une quarantaine de livres thématiques sur plusieurs sortes de différences (culturelles, physiques, etc.). Lors d'une première visite dans la classe test, après avoir présenté le projet à la classe, nous avons mis en place un coin lecture, auquel tous les élèves de la classe avaient accès. Pour réduire certains biais de la recherche, nous avons choisi de ne pas dévoiler aux élèves que seule une partie de la classe prendrait part aux discussions par la suite. Sur la base des expériences menées par Edwige Chirouter, nous avons mis à disposition des élèves une majorité d'ouvrages « plaisir », ainsi que quelques ouvrages plus dirigés et orientés sur notre thème de philosophie (cf. annexe 13)

### 2.4.2 Tableau à cocher

Afin d'avoir une vue d'ensemble des livres que les élèves lisent au fur et à mesure de la recherche, nous avons mis en place un procédé quantitatif, installé au coin lecture. Il s'agit d'un grand panneau (tableau à cocher) avec un système d'autocollants (cf. annexe 5). Chaque fois qu'un élève emprunte un livre, il colle un sticker sur le tableau, dans la case

correspondante à son prénom et au titre du livre. Lorsqu'il termine le livre, il colle un deuxième autocollant dans la case « terminé ». Nous avons distingué les livres empruntés des livres terminés, afin que cela nous apporte des indications sur la motivation des élèves au cours du projet. Après chaque discussion, de nouveaux livres ont été amenés. À ce moment-là, nous avons épinglé la liste des livres ajoutés au coin lecture et avons changé la couleur des stickers. Ceci nous a permis de déterminer combien de livres les élèves ont empruntés/lus à chaque temps de la recherche, dans le but de mesurer l'impact des discussions de manière quantitative. Nous distinguons 3 temps dans notre recherche :

- le temps 1 (T1), qui correspond au temps après l'installation du coin lecture
- le temps 2 (T2), qui correspond au temps après la première discussion
- le temps 3 (T3), qui correspond au temps après la deuxième discussion

### 2.4.3. Discussions

Nous avons mené trois discussions avec le groupe test de 9 élèves. Ceci sur une durée de trois mois environ, avec un intervalle d'environ 3 semaines à 1 mois entre chaque discussion.

#### Thème et structure

La préparation des séances s'est faite selon les conseils prodigués dans la méthode d'Edwige Chirouter. Le thème général des discussions était « la différence ». La structure générale des discussions était la suivante :

1. Observation des livres lus par les élèves durant la période de préparation
2. Lecture d'une histoire par les animatrices
3. Temps de réflexion individuelle
4. Discussion à propos de questions/thèmes lancé(e)s par les animatrices.  
Argumentation avec des exemples du quotidien et des livres.
5. Temps de réflexion individuel

En annexe se trouvent les différentes fiches de préparations des trois discussions à visée philosophique (cf. annexe 9).

#### Enregistrement des séances

Nous avons enregistré les discussions, afin de pouvoir les réécouter et les analyser. Cependant, comme le centre de notre recherche n'est pas le contenu des séances en elles-mêmes, mais bien leurs impacts, nous avons pris la décision d'utiliser ces enregistrements à des fins de perfectionnement professionnel, dans le but d'améliorer notre pratique dans la direction d'une discussion à visée philosophique.

## Les règles de discussion

Avant de commencer la première discussion, nous avons abordé avec les élèves les règles à respecter lors des discussions (cf. annexe 10). Par manque de temps, nous les avons définies à l'avance et proposées aux élèves lors de la première discussion. Nous avons également précisé que nous restions ouvertes à toutes propositions de modification ou d'amélioration. Voici les règles qui ont été acceptées par les élèves et suivies tout au long de nos discussions :

- Être en possession de l'objet de parole pour parler.
- Ne pas rigoler, se moquer de ce que disent les autres.
- On écoute ce que disent les autres pour pouvoir mieux rebondir.
- On explique ce que l'on dit.
- On argumente en donnant des exemples tirés des livres qu'on a lus, de sa vie, de ce que l'on a appris à l'école.

## 2.5. Description du post-test

Deux semaines après la dernière discussion, les élèves ont rempli un deuxième questionnaire, que nous qualifions de questionnaire post-test (cf. annexe 7). Ce deuxième questionnaire a été créé dans le but de déterminer l'évolution du niveau de motivation des élèves après le test. Ce questionnaire post-test est très similaire au premier au niveau des composantes choisies, pour nous permettre une comparaison claire et significative. Cependant, il est plus court et synthétisé que le premier. En effet, nous avons sélectionné des items pertinents par rapport à notre question de recherche. De plus, nous avons choisi les composantes sur lesquelles nous avons travaillées lors des discussions. Par exemple, les questions concernant les difficultés à la lecture ont été laissées de côté, puisque durant le test, nous n'avons pas mis en place des outils pour améliorer les capacités de lecture des élèves. Voici, dans le tableau 6, la description des composantes retenues pour le questionnaire post-test.

*Tableau 6 : Description des composantes du questionnaire post-test*

Domaine 2 : la motivation intrinsèque	
Envie de lire Q1 – Q5	Déterminer son niveau de plaisir à la lecture et estimer la place qu'elle occupe durant le temps libre.
Composante sociale Q6 – Q8	Déterminer si l'on échange sur les livres après une lecture, au niveau du contenu ou

	des émotions ressenties.
Aide au développement de soi Q9 – Q11	Déterminer si l'on considère les livres comme une aide pour trouver des réponses à des problèmes / questions quotidien(ne)s.
<b>Domaine 3 : Motivation extrinsèque</b>	
Concurrence Q12 – Q15	Déterminer si le groupe classe influence la quantité d'ouvrages lus ou la vitesse de lecture.
Métier d'élève Q16-Q19	Déterminer si le métier d'élève joue un rôle dans le nombre de livres empruntés.
<b>Domaine 4 : Processus d'appropriation</b>	
La concrétisation imageante Q20	Se faire une image, une visualisation mentale de la scène et des personnages
Activation fantasmatique Q21 – Q24	Créer un lien affectif avec les personnages S'identifier aux personnages ou les identifier à une personne connue
Cohérence mimétique Q25 – Q26	Imaginer la suite de l'histoire Modifier la fin de l'histoire Imaginer les motivations et construire la psychologie des personnages
Réactions axiologiques Q27	Juger les actes des personnages selon ses propres valeurs (dimension éthique)
Saisissement ontologique Q28 – Q29	Comprendre le sens profond du texte, pour donner du sens au monde et enrichir sa vision de celui-ci Changer ses représentations

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau, nous avons sélectionné et retenu certaines composantes du questionnaire pré-test afin de créer le questionnaire post-test. Celui-ci est composé de composantes en lien avec la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et les processus d'appropriation. Comme mentionné ci-dessus, les composantes appartenant au domaine de la motivation intrinsèque sont les composantes censées être travaillées durant les discussions à visée philosophique ; c'est pourquoi nous les avons retenues.

Une rubrique a cependant été ajoutée dans le domaine de la motivation extrinsèque. Il s'agit de la composante « métier d'élève ». En effet, durant le test, le tableau à cocher nous donne



un indice sur le nombre de livres empruntés et lus par chaque élève. A travers cette composante, il s'agit de vérifier si le nombre d'emprunts des élèves est en lien avec leur métier d'élève. Cette composante ne nous permet pas d'effectuer une comparaison « avant-après », mais nous permet, en plus de la composante « concurrence », d'évaluer la motivation extrinsèque des élèves.

## 2.6. Comparaison pré-test / post-test

Pour procéder à la comparaison entre le questionnaire pré-test et le questionnaire post-test, la première étape est de calculer la moyenne de chaque composante (cf. annexes 3 et 8). En effet, comme les élèves ont à leur disposition une échelle de 1 à 7 pour répondre à chaque question du questionnaire, nous avons retranscrit les points attribués à chaque question pour tous les élèves. Le 1 signifie : « ne me correspond pas du tout », tandis que la valeur 7 correspond à « me correspond tout à fait ». Il est nécessaire de mentionner que, dans le cas où la question est formulée de manière négative, nous attribuons la valeur inverse lors du calcul de la moyenne. Par exemple, un élève qui entoure la valeur 2 à la question « la lecture ne fait pas partie de mes occupations préférées », obtient la valeur 6 dans notre tableau, pour la composante « envie de lire ». De ce fait, nous avons pu obtenir les moyennes par composante de chaque élève, moyennes oscillant entre 1 et 7.

Après avoir effectué des tableaux de valeurs avec les moyennes de chaque élève pour chaque composante, il nous a fallu déterminer les moyennes générales de la classe, les moyennes du groupe test et les moyennes du groupe contrôle. Ceci dans le but de pouvoir comparer le groupe test et le groupe contrôle, puisqu'il s'agit bien de déterminer si les discussions à visée philosophique ont une influence sur les élèves du groupe test.

Après le calcul de ces moyennes, nous avons été en mesure de créer plusieurs graphiques représentant les valeurs moyennes des composantes pour tous les élèves de la classe, les élèves du groupe test et ceux du groupe de contrôle avant les discussions et après les discussions. Les graphiques en colonne permettent d'avoir un bon aperçu de l'évolution de chaque composante avant et après le test, c'est pourquoi nous avons choisi cette forme.

## 2.7. Biais de la recherche

Voici une liste des biais ayant pu fausser les résultats de notre recherche :

- Nous avons décidé de ne pas donner un nombre minimum de livres à lire entre les discussions. Cependant, il est possible que les élèves aient été encouragés à lire par l'enseignant et ses éventuels rappels peuvent avoir eu une influence sur le nombre de livres lus.
- Ce facteur a été renforcé par le fait que durant les discussions, nous avons systématiquement demandé aux élèves de faire référence aux livres lus. Ils savaient

donc qu'ils devaient lire pour pouvoir mieux prendre part à la discussion. Nous n'avons donc pas de moyen de savoir si les livres lus l'étaient par plaisir ou par obligation (métier d'élève). Pour évaluer ce biais, nous avons créé une rubrique « métier d'élève » dans le post-test. D'après les réponses, il semble que cela n'ait pas eu une influence significative sur la motivation des élèves.

- Concernant la gestion des discussions à visée philosophique et après avoir réécouté les enregistrements des séances, nous pensons avoir été beaucoup trop directives et avoir trop guidé les élèves. Bien que nous nous sommes améliorées au fil des séances, cela peut avoir eu un impact sur la motivation.

### 3. Résultats

#### 3.1. Description des résultats

##### 3.1.1. Description des résultats du pré-test : choix des élèves

Afin de déterminer quels élèves allaient prendre part aux trois discussions à visée philosophique, nous avons analysé le questionnaire pré-test. Nous souhaitions avoir des types de lecteurs très différents dans le groupe test, afin d'avoir un échantillon le plus diversifié possible pour notre recherche. Il nous était impossible de prendre en compte toutes les composantes pour la sélection des élèves. Les composantes que nous avons choisies de garder pour cette sélection sont les suivantes :

*Tableau 7 : composantes choisies pour la sélection des élèves*

Domaine 1 : Concept de soi en tant que lecteur
Composante cognitive
Domaine 2 : motivation intrinsèque
Composante sociale
Envie de lire
Aide au développement de soi

Après avoir fait la moyenne des points pour chaque composante, nous avons choisi 9 élèves ayant des profils types différents. Nous avons choisi une présentation des résultats binaire pour cette étape, afin de faciliter notre choix : pour la composante donnée, nous avons déterminé si l'élève se trouve au-dessus ou au-dessous de la moyenne. Dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 8), on peut voir qu'il s'agit d'une classe qui se considère majoritairement comme sans difficultés de lecture, et que le nombre d'élèves ayant envie de lire durant leurs loisirs est plutôt élevé. Enfin, nous pouvons constater que peu d'élèves échangent sur les livres. Après notre choix, les élèves ont été informés que 9 d'entre eux avaient été tirés au sort pour participer aux discussions.

Tableau 8 : Tableau de sélection des élèves

Elève	Concept de soi en tant que lecteur - Composante cognitive		Motivation intrinsèque- envie de lire		Motivation intrinsèque - composante sociale		Motivation intrinsèque - développement de soi	
	Tendance difficulté à la lecture (moyenne > 3,5)	Tendance facilité à la lecture (moyenne < 3,5)	Envie plutôt basse (< 3,5)	Envie plutôt élevée (> 3,5)	Echange peu sur les livres (moyenne < 3,5)	Echange souvent sur les livres (moyenne > 3,5)	Lecture n'aide pas vraiment au développement (moyenne < 3,5)	Lecture aide au développement (moyenne > 3,5)
1		x		x	x			x
2		x	x		x			x
3		x		x	x			x
4		x		x	x		x	
5		x	x		x		x	
6		x		x	x		x	
7	x			x	x		x	
8		x		x		x		x
9	x			x	x		x	
10		x	x		x			x
11	x			x	x			x
12		x		x	x			x
13		x		x	x			x
14		x		x	x			x
15		x		x	x		x	
16		x		x	x		x	
17		x		x	x		x	
18		x		x	x		x	
19		x		x		x	x	
20		x		x	x			x
21		x		x	x			x
22		x	x		x		x	
23		x		x	x		x	
24		x		x	x		x	
25		x		x	x		x	

### 3.1.2. Description du test

#### Tableau à cocher

Le tableau 9 synthétise le tableau à cocher utilisé en classe. Il représente le nombre de livres empruntés et lus par chaque élève au temps 1 (T1) soit après l'installation du coin lecture, au temps 2 (T2), soit après la première discussion, et au temps 3 (T3), soit après la deuxième discussion. Il met également en évidence la moyenne des livres empruntés et lus par chaque élève aux différents temps, ainsi que la somme totale de livres empruntés et lus par chaque élève :

Tableau 9 : Synthèse du tableau à cocher

Elève	DVP	Sexe	T1		T2		T3		Moyenne par élève		TOTAL	
			Emp.	Lu	Emp.	Lu	Emp.	Lu	Emp.	Lu	Emp.	Lu
1	oui	f	5	4	1	1	4	4	3.33	3	10	9
2	non	g	2	2	1	0	2	2	1.67	1.33	5	4
3	non	g	4	4	4	4	10	10	6.00	6	18	18
4	non	g	14	11	0	0	8	8	7.33	6.33	22	19
5	oui	g	5	4	6	7	8	8	6.33	6.33	19	19
6	non	g	10	10	3	2	5	6	6.00	6	18	18
7	oui	g	8	8	7	6	5	4	6.67	6	20	18
8	non	f	11	10	1	0	0	1	4.00	3.67	12	11
9	oui	g	1	0	5	5	2	2	2.67	2.33	8	7
10	non	g	4	4	0	0	2	2	2.00	2	6	6
11	non	g	9	9	5	4	3	3	5.67	5.33	17	16
12	oui	f	7	7	1	1	12	12	6.67	6.67	20	20
13	non	f	2	1	1	1	0	0	1.00	0.67	3	2
14	non	f	2	0	0	0	3	5	1.67	1.67	5	5
15	non	f	7	7	2	1	5	6	4.67	4.67	14	14
16	non	f	9	9	3	3	7	7	6.33	6.33	19	19
17	non	f	10	9	3	3	7	8	6.67	6.67	20	20
18	oui	f	8	8	6	6	0	0	4.67	4.67	14	14
19	non	g	4	4	5	4	3	4	4.00	4	12	12
20	non	g	1	1	2	1	4	5	2.33	2.33	7	7
21	non	g	8	8	3	3	8	8	6.33	6.33	19	19
22	oui	f	9	9	5	5	14	14	9.33	9.33	28	28
23	oui	f	10	9	1	0	8	6	6.33	5	19	15
24	oui	g	4	4	1	0	5	6	3.33	3.33	10	10
25	non	g	3	2	4	5	7	7	4.67	4.67	14	14
Moyenne par temps			6.28	5.76	2.8	2.48	5.28	5.52				

Le tableau 10 met en évidence la moyenne des livres lus et empruntés par le groupe test et le groupe de contrôle, ainsi que la moyenne de livres lus et empruntés par élève des deux groupes. En comparant les différentes moyennes des deux groupes, nous pouvons constater que le groupe-test a emprunté et lu un peu plus de livres que le groupe de contrôle. La différence est d'environ un livre concernant la moyenne par élève et d'environ 3 livres si l'on prend la moyenne totale.

Tableau 10 : Moyenne des livres empruntés et lus par élève et par groupe

	Moyenne par élève		TOTAL	
	Empruntés	Lus	Empruntés	Lus
Moyenne du groupe de contrôle	4.40	4.25	13.19	12.75
Moyenne du groupe-test	5.48	5.19	16.44	15.56

En observant le tableau à cocher de manière plus précise, nous avons remarqué différentes tendances concernant la progression et l'évolution de la motivation à lire des livres. Nous les avons catégorisées en différentes tendances :

- La tendance « Creux au T2 »
- La tendance « Pic au T2 »

- La tendance « Augmentation progressive »
- La tendance « Baisse progressive »
- La tendance « motivation constante »

Voici maintenant une description plus détaillée de ces différentes tendances. Comme le montrent les figures 6, 7 et 8 la tendance générale est celle du « Creux au T2 ». Elle est caractérisée, par une baisse du nombre de livres lus assez considérable au T2, chez pas moins de 13 élèves. Cela concerne 8 élèves sur 16 du groupe de contrôle (soit 50%) et 5 élèves sur 9 du groupe-test (soit 56%). Comme le montre clairement la figure 1, le nombre moyen de livres lus passe de plus de 5 au T1, à moins de 3 au T2 pour finalement remonter à plus de 5 au T3.

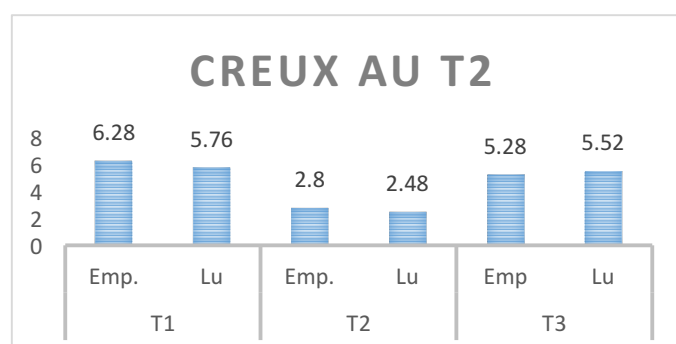


Figure 1: Graphique de la tendance « creux au T2 »

La tendance « Augmentation progressive » concerne 5 élèves au total, soit 4 élèves du groupe de contrôle et 1 élève du groupe-test. Elle est représentée par une augmentation progressive du nombre de livres lus. En effet, comme le montre la figure 2, on voit que le nombre de livres lus passe d'environ 2 au T1, à plus de 3 au T2 pour aller jusqu'à 7 au T3.

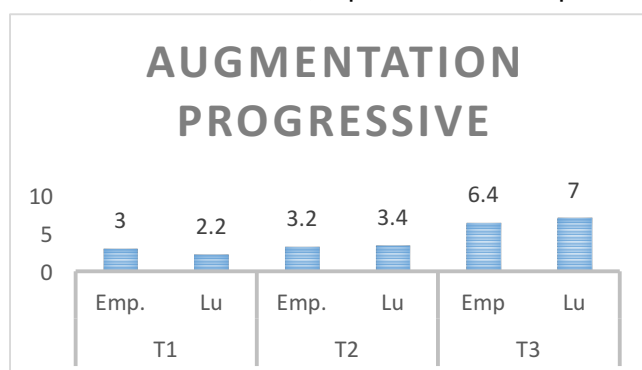


Figure 2 : Graphique de la tendance « augmentation progressive »

La tendance « Baisse progressive » est quant à elle caractérisée par une baisse du nombre de livres au long de l'expérimentation. En effet, les élèves de cette tendance ont lu en moyenne plus de 6 livres au T1, environ 3,5 livre au T2 et seulement 2 livres au T3 (cf. figure 3). Cela concerne 5 élèves en tout, respectivement 3 élèves du groupe de contrôle et 2 élèves du groupe-test.

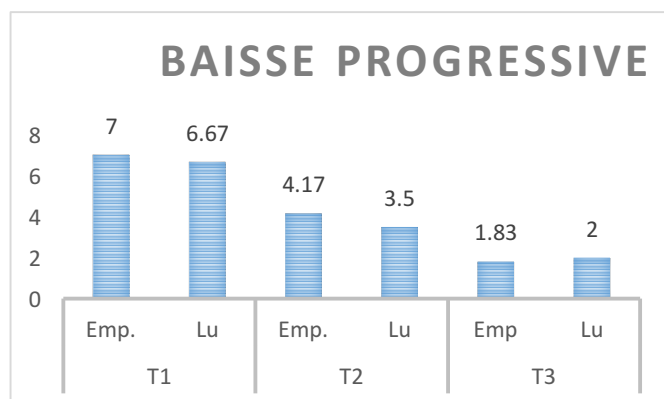


Figure 3 : Graphique de la tendance « baisse progressive »

Finalement, les deux tendances les moins représentées sont celles de la « Motivation constante » et du « Pic au T2 ». Elles concernent chacune un élève de la classe, soit un élève du groupe de contrôle pour la « motivation constante » et un élève du groupe-test pour le « pic au T2 ». La tendance « motivation constante » se caractérise par un nombre de livres lus d'environ 4 à chaque temps (cf. figure 4) et la tendance « Pic au T2 » par un nombre de livres lus plus important au T2. En effet, l'élève n'a lu aucun livre au T1, puis 5 livres au T2 et finalement 2 livres au T3 (cf. figure 5).

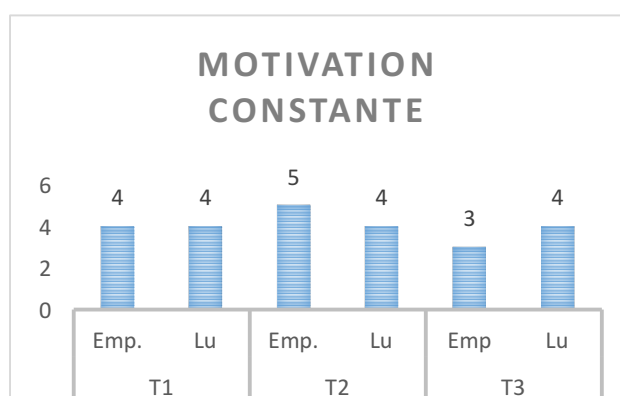


Figure 4 : Graphique de la tendance « motivation constante »

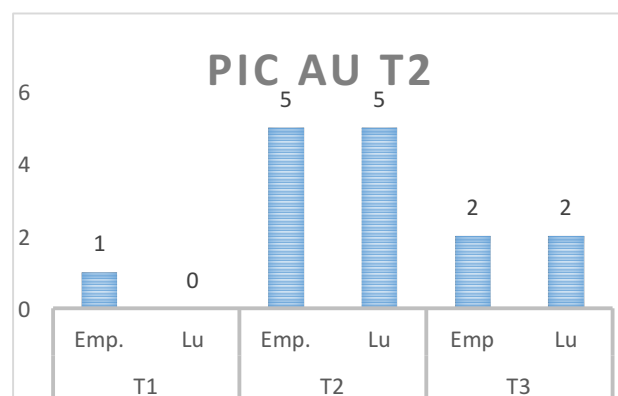


Figure 5 : Graphique de la tendance « pic au T2 »

Les représentations ci-dessous montrent la répartition en pourcentage des élèves selon les tendances citées plus-hauts :

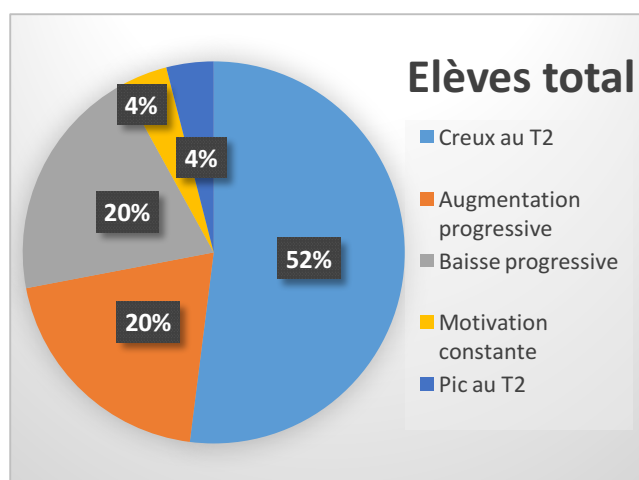


Figure 6: Répartition totale des élèves dans les différentes tendances

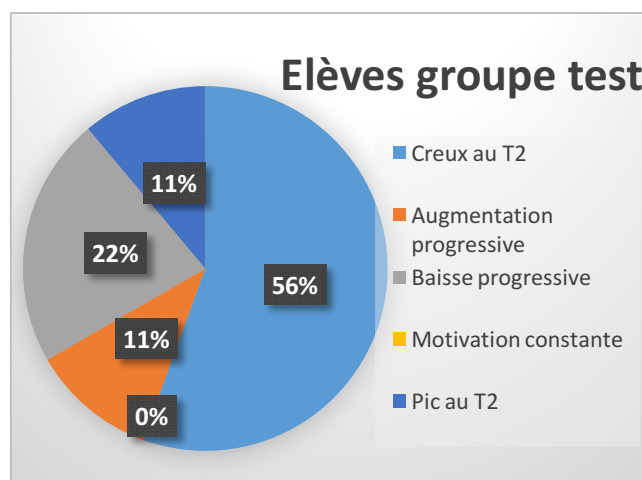


Figure 7: Répartition des élèves du groupe test dans les différentes tendances

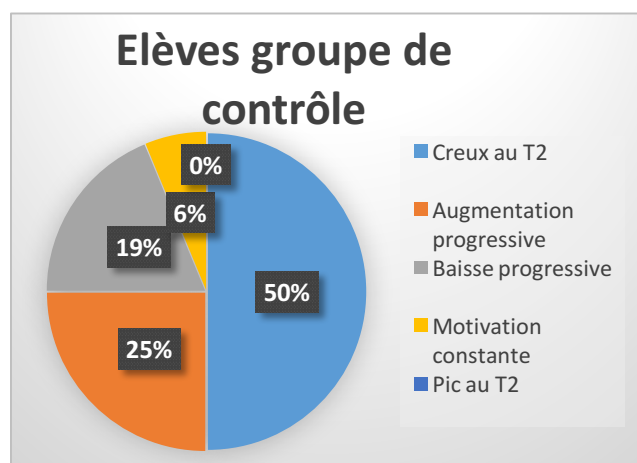


Figure 8: Répartition des élèves du groupe de contrôle dans les différentes tendances

## Discussions

Dans cette partie, nous allons brièvement présenter les résultats des discussions à visée philosophique menées avec le groupe de 9 élèves. Tous les détails ne seront pas mentionnés. Il s'agit plutôt de décrire les points abordés lors de ces trois discussions.

### Première discussion: la différence

Pour la première discussion, nous avons décidé de thématiser la différence au sens général du terme. Nous avons pour but de rendre les élèves attentifs au fait que la différence se présente au quotidien sous différentes formes et avons donc essayé de les catégoriser. La



lecture d'un extrait de « Une bouteille dans la mer de Gaza » (2005) de Valérie Zenatti a eu pour but de susciter la question « L'amour et l'amitié sont-ils possibles malgré la différence ? », qui a été le fil rouge de la discussion. Après une réflexion individuelle, la discussion a débuté par la conceptualisation de la notion (Qu'entend-t-on par différence ?). Pour cela, nous rappelions aux élèves de faire référence à leurs lectures, puisque dans les ouvrages étaient thématisées de nombreuses sortes de différences (physiques, mentales, raciales, etc.) Puis a suivi la phase de problématisation durant laquelle nous avons tenté de mettre des obstacles pour pousser la réflexion des élèves un peu plus loin. La phase d'argumentation a été présente tout au long de la discussion, puisque nous essayions de systématiquement demander aux élèves de justifier leur propos, soit par un exemple tirés d'un livre, soit par un exemple personnel. Pour garder une trace des éléments abordés, nous avons utilisé le tableau blanc. Ainsi au fil de la discussion, nous notions les éléments clés proposés par les élèves. A la fin de la discussion, les élèves ont à nouveau eu du temps pour revenir sur leur réflexion personnelle faite en début de leçon, par rapport à la question fil rouge (cf. annexe 12). Les élèves ont principalement ressorti le fait que la tolérance et le respect étaient les valeurs fondamentales et que si tout le monde se tenait à cela, la différence n'était absolument pas problématique. Nous sommes revenues sur cette conclusion idéaliste lors de la deuxième discussion, en poussant les élèves à trouver des contre-exemples.

### *Deuxième discussion: le racisme*

La deuxième discussion a commencé, comme conseillé dans la méthode de Chirouter (2011), par un rappel des points discutés lors de la fois précédente (cf. annexe 11), ainsi qu'un rappel des termes importants (différence, norme). Les élèves avaient apporté les livres lus entre les deux discussions. Le résumé de la première discussion, ainsi que les solutions trouvées ont également été mentionnés. Ceci a été suivi par la lecture d'un album de jeunesse nommé « Une poule derrière un mur » (Dumont, 2011). Le thème visé de la séquence était le racisme. Après quelques questions de compréhension sur l'album, la séance s'est poursuivie par une réflexion individuelle des élèves, qui avaient comme mission de trouver des exemples de situations d'exclusion, semblables à celle proposée dans l'album. La discussion à proprement parlé a ensuite démarré, en récoltant d'abord les exemples des élèves. Pour ce faire, nous avons décidé de ne pas interroger les élèves nous-mêmes, mais d'utiliser l'album comme objet de parole. Chaque fois qu'un élève souhaitait s'exprimer, il levait la main et c'était l'élève en possession de l'album qui passait l'objet de parole et choisissait à qui il transmettait la parole. Dans le cas où personne ne levait la main, nous relançons la discussion avec des questions. De nombreux exemples de racismes de l'actualité ont été cités par les élèves, comme par exemple le souhait de construire un mur

par Donald Trump ou encore les personnes de couleurs agressées par des policiers aux USA. Nous n'avons pas directement guidé la discussion vers le mot racisme. Lors de l'utilisation de ce mot par un des élèves, nous avons tenté, avec les élèves, de définir ce mot. Nous avons demandé aux élèves de trouver des raisons d'actes de racisme et de catégoriser l'importance des différences. Les livres ont, durant cette discussion, moins été cités que des exemples de l'actualité. Les élèves ont ensuite eu du temps pour écrire quelques éléments retenus lors de la discussion (cf. annexe 12).

### *Troisième discussion : filles et garçons*

Le thème de la troisième discussion portait sur les différences filles-garçons. Pendant les trois semaines précédant la discussion, plusieurs livres à propos de cette thématique avaient été placés au coin lecture. Les livres lus récemment ont été pris avec. Après un court résumé de la deuxième discussion (cf. annexe 11), les élèves ont entendu l'histoire des « Amants papillons » (Lacombe, 2007). Ils ont ensuite pris le temps de noter un passage qui les étonnait ou les questionnait. Après ceci, les passages ont été discutés. Pour ce faire, comme lors de la deuxième discussion, un objet de parole (des baguettes chinoises, en lien avec le livre) a été utilisé pour que les participants se donnent la parole entre eux.

En partant des différents passages, il est ressorti que dans certains endroits, les filles avaient moins de droits que les garçons. Les élèves ont également fait des parallèles entre la situation des filles/femmes de nos jours et de la situation au temps de leurs grands-parents. Nous avons également parlé des stéréotypes à propos de chaque sexe et du regard des autres. La publicité a été mentionnée et les élèves sont devenus conscients de l'image des genres qui provenait de la publicité. Durant cette discussion, les élèves ont pu mentionner de nombreux exemples de leur vie de tous les jours.

Pour finir, comme il s'agissait de la dernière discussion avec les élèves, nous leur avons demandé un feed-back. Nous souhaitions un point positif, un point négatif et nous leur avons également demandé s'ils avaient compris le lien entre les livres et les discussions. Voici quelques points mentionnés par les élèves :

- « C'était bien parce qu'on a discuté des trucs qui se passent dans le monde »
- « C'était bien parce qu'on a parlé de choses qu'on parle moins souvent à l'école d'habitude »
- « C'était bien parce que ça fait prendre conscience de certaines choses un peu à tout le monde. »
- « C'était bien parce qu'on a vu des différences que parfois on ne remarque pas. »
- « J'aimais bien parce qu'après je ferai attention »

- « J'ai moins aimé la première fois. C'était mieux après car on a parlé d'exemples de différences et on avait de nouveaux livres ».
- « Certains livres étaient trop compliqués »
- « Moi je trouvais que certains étaient trop faciles. »
- « Pour connaître notre avis sur certains livres, pour qu'on puisse discuter de ces livres et qu'on ait des exemples. »

### 3.1.3. Description des résultats du post-test

#### Analyse des moyennes des élèves du groupe test

Comme mentionné dans la description du post-test, des graphiques représentant les moyennes de chaque élève du groupe test, les moyennes générales du groupe test et les moyennes générales du groupe contrôle ont été créées à l'aide des valeurs des deux questionnaires. Voici les graphiques représentant l'évolution de chaque composante chez tous les élèves du groupe test.

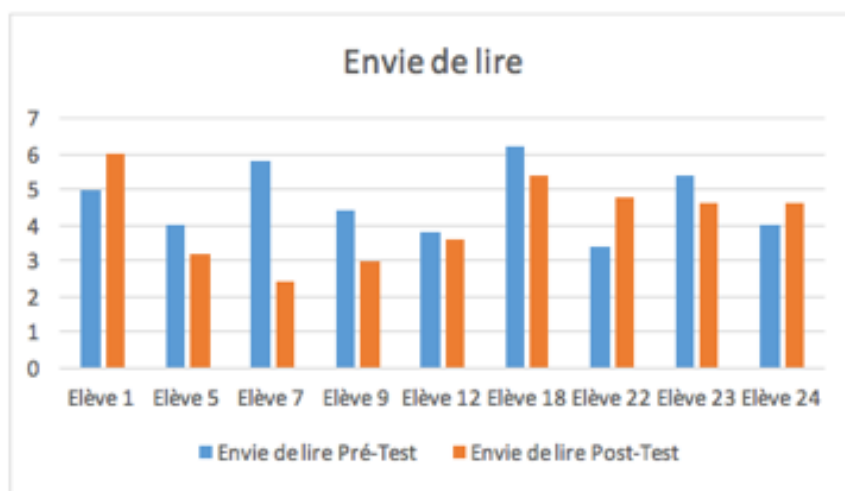


Figure 9 : Evolution de la composante « envie de lire » chez les élèves du groupe test

Sur le graphique ci-dessus (figure 9) nous pouvons observer l'évolution de la composante « envie de lire » évaluée lors des questionnaires. Nous pouvons voir que l'envie de lire est en légère baisse chez 7 élèves sur les 9. Elle augmente uniquement chez l'élève 1 et l'élève 24, mais pas de manière significative. Mis à part chez l'élève 7 qui présente une baisse assez élevée, les résultats des élèves sont plutôt stables.

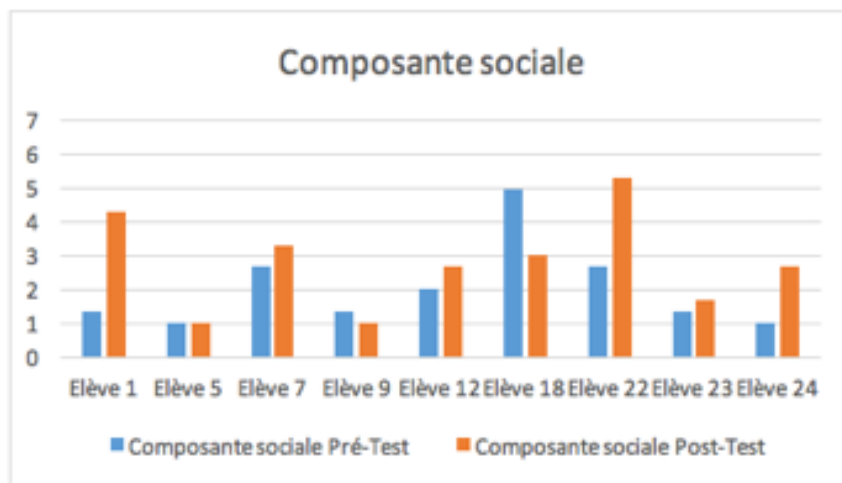


Figure 10 : Evolution de la composante « sociale » chez les élèves du groupe test

La composante sociale, quant à elle, a augmenté chez 6 des 9 élèves participant au test. Elle est restée la même chez un élève et a baissé chez les 2 élèves restants. Avant le test, on peut observer que cette composante était extrêmement basse chez la plupart des élèves. En effet, les élèves, en répondant au questionnaire, ont affirmé parler très peu de livres. La tendance est donc plutôt à l'augmentation.

Nous avons également évalué des facteurs liés au développement de soi chez les élèves. 8 des 9 élèves ont obtenu un résultat plus élevé pour cette composante, donc les valeurs oscillent entre 1 et 4 lors du pré-test. Les valeurs n'ont pas augmenté significativement, mais la tendance générale est à la hausse.

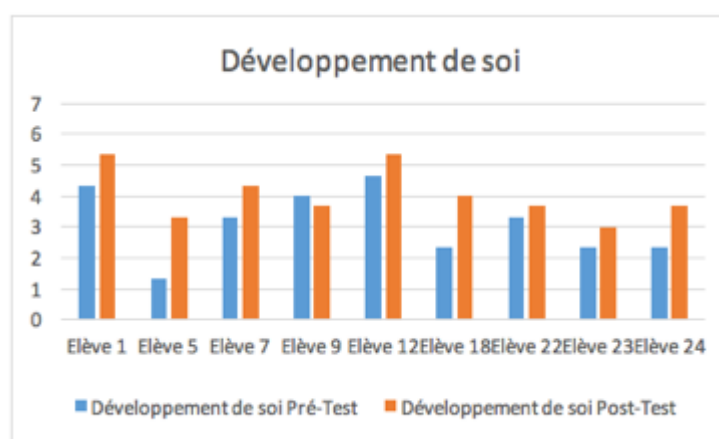
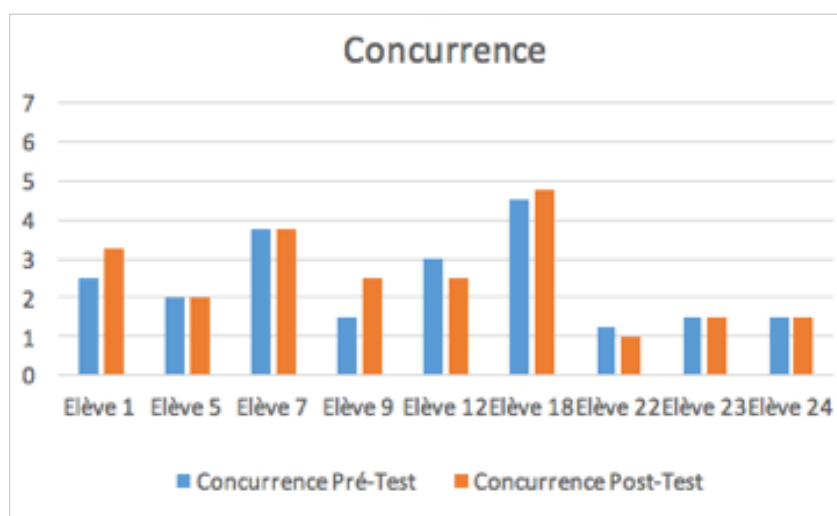


Figure 11 : Evolution de la composante « développement de soi » chez les élèves du groupe test

La dernière composante retenue était la concurrence, en lien direct avec la motivation extrinsèque. En effet, il s'agissait par ces questions de déterminer si le panneau à cocher, à la vue de tous, avait conduit à ce que les élèves lisent plus de livres. Les valeurs du pré-test ne sont pas particulièrement élevées pour les élèves du groupe test. Mis à part l'élève 18, chez qui cette composante semble jouer un rôle, les autres n'ont pas atteint des scores très élevés pour cette composante. Après le test, on constate la chose suivante : chez 4 élèves, la valeur est restée exactement la même ; elle a très légèrement augmenté chez 3 élèves et diminué chez 2 élèves. Cette composante est globalement très stable.



*Figure 12 : Evolution de la composante « concurrence » chez les élèves du groupe test*

### Comparaison des moyennes des différents groupes

Afin d'avoir un aperçu sur les différences entre le groupe test et le groupe de contrôle, des graphiques ont été créés afin de visualiser l'évolution de chaque composante. Sur chaque graphique, on trouve les moyennes générales de la classe, les moyennes du groupe test et les moyennes du groupe de contrôle avant et après le test. Voici les graphiques de chaque composante.

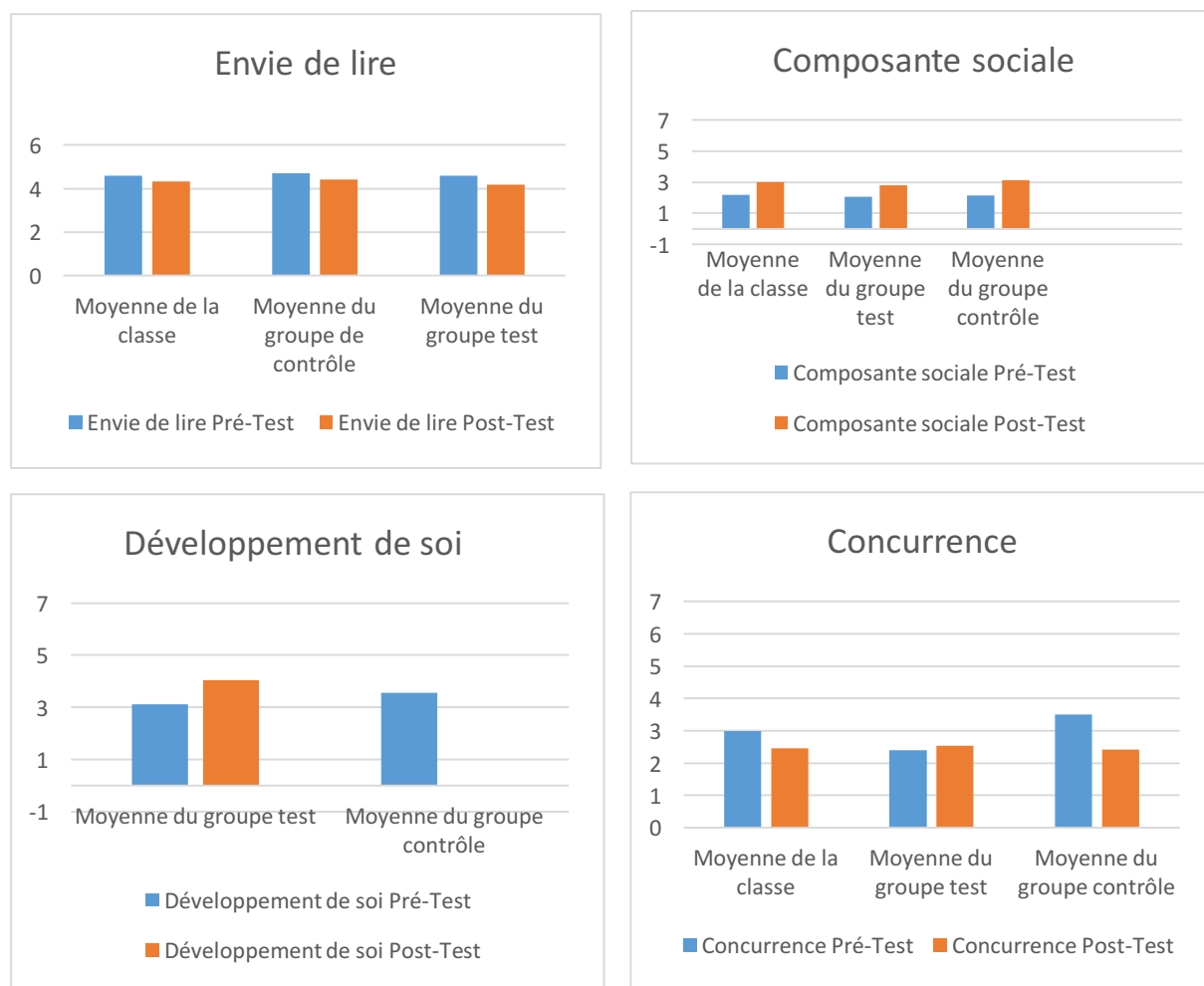
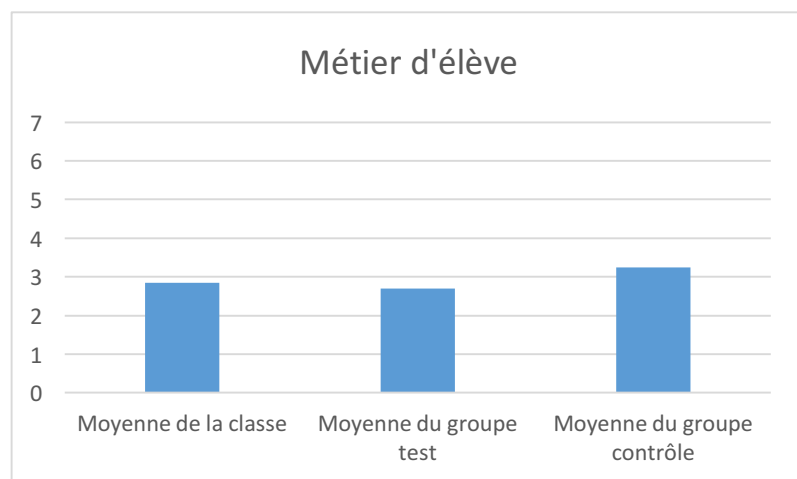


Figure 13 : Evolution moyenne des composantes pour tous les groupes

Si l'on observe ces quatre graphiques, on observe premièrement une stabilité générale de chacune des composantes. En effet, les résultats du post-test ne diffèrent pas significativement de ceux du pré-test. Cependant, si l'on s'intéresse à chaque composante retenue, on peut ressortir les choses suivantes :

- L'envie de lire est en très légère baisse chez les élèves du groupe test, du groupe de contrôle, et donc en moyenne chez tous les élèves de la classe. Cette composante évolue de la même façon, peu importe que les élèves aient participé au test ou non.

- La composante sociale est en légère hausse, encore une fois pour tous les groupes, indépendamment de la participation à la discussion.
- La concurrence est une composante très stable, particulièrement chez les élèves du groupe test. Elle a quelque peu baissé chez les élèves du groupe de contrôle, n'ayant pas participé aux discussions.
- La composante liée au développement de soi n'a été testée que chez les élèves du groupe test dans le questionnaire post-test. En effet, les questions ont porté sur les discussions à visée philosophique. Il n'est donc pas possible de comparer le groupe test et le groupe de contrôle. On peut cependant observer une légère augmentation de cette composante pour le groupe test.
- Globalement, les tendances de hausse et de baisse sont plutôt similaires entre les élèves du groupe test et les élèves du groupe de contrôle.



*Figure 14 : Evolution moyenne de la composante « métier d'élève » pour tous les groupes*

Les résultats pour la composante en lien avec le métier d'élève sont plutôt bas, particulièrement chez le groupe test (2,69/7). Pour rappel, cette composante a été évaluée par des questions telles que : « je me sentais obligé de lire » ou encore « si l'enseignant ne m'avait pas rappelé, j'aurais lu moins de livres ».

Tableau 11 : comparaison des résultats des processus d'appropriation

	Groupe test		Contrôle de contrôle	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
<b>Concrétisation imageante</b>	6,22	5,56	6,65	5, 81
<b>Activation fantasmatique</b>	4,81	3,81	4,66	3,73
<b>Cohérence mimétique</b>	3,28	2,28	3,62	3,13
<b>Réactions axiologiques</b>	4,56	4	4,76	3,56
<b>Saisissement ontologique</b>	2,33	2,44	3,03	2,44

Dans le tableau ci-dessus (cf. tableau 11), on peut apercevoir de manière globale les résultats du groupe test et du groupe de contrôle concernant les processus d'appropriation mis en œuvre lors de la lecture. Par rapport à ce tableau, voici les points à mettre en évidence :

- Le processus de concrétisation imageante, dans lequel les élèves se font une image mentale de l'action des personnages, a une moyenne élevée. C'est le processus que les élèves utilisent le plus lors de la lecture.
- Les valeurs de tous les processus, mis à part le saisissement ontologique, sont en baisse pour les deux groupes après le test. Ce sont de légères baisses, variant de 0,10 à 1,20 point(s). La valeur du saisissement ontologique augmentant de 0,10 pour le groupe test, l'augmentation n'est pas significative.

### 3.2. Critique des résultats

#### 3.2.1 Critique des résultats du pré-test

Notre questionnaire pré-test a bien rempli son rôle de base pour le choix des élèves. Voici tout de même les points ayant pu créer des biais lors de la recherche :

- Certaines questions étant tournées de manière négative, nous pensons que cela a pu induire les élèves en erreur. Par exemple : « La lecture ne fait pas partie de mes occupations préférées ». D'après les autres questions à propos de la même composante, nous avons parfois eu l'impression que les élèves avaient coché la valeur inverse, bien que nous ayons lu quelques exemples ensemble. Nous avons bien entendu tout de même récupéré les valeurs cochées par les élèves.
- Pour le choix des élèves, nous avons analysé de façon binaire les composantes. Un calcul de la moyenne de chaque composante comme effectué par la suite aurait



permis un résultat plus précis et ceci aurait entraîné le choix d'un panel plus diversifié d'élèves.

- Les questions à propos des processus d'appropriation étaient particulièrement difficiles à formuler, puisqu'il s'agissait d'identifier des processus psychologiques complexes dont les élèves ne sont parfois pas conscients eux-mêmes. De plus, certains processus n'étaient évalués qu'à l'aide d'une seule question, ce qui entraîne un manque de précision au niveau des résultats des processus d'appropriation. Cette remarque est également valable pour la critique du post-test.

### 3.2.2. Critique des résultats du test

#### *Tableau à cocher*

De manière générale, nous pensons que notre tableau à cocher est un outil fiable. Cependant, il est possible que le fait de l'afficher à la vue de tout le monde ait pu avoir une influence sur la motivation extrinsèque des élèves (je lis pour lire plus que mon camarade par exemple). De plus nous avons oublié de mesurer l'impact de la troisième discussion, ce qui est fort regrettable car cela nous aurait permis de confirmer ou d'infirmer certaines de nos conclusions.

#### *Discussions*

Nous pensons que la gestion des discussions est un point critiquable de notre expérimentation. En réécoutant les enregistrements des discussions, nous avons remarqué à quel point nous étions trop directives dans la gestion des débats, ne laissant parfois même pas les élèves s'exprimer librement, ce qui est en contradiction totale avec les principes même d'une discussion à visée philosophique.

De plus, Chirouter (2011) préconise de faire des lectures collectives durant les deux semaines précédant la discussion, chose que nous n'avons malheureusement pas pu mettre en place. Les élèves avaient donc une culture littéraire commune réduite par rapport à ce que prescrit Chirouter dans son dispositif initial. Elle conseille également de profiter lorsqu'un enfant fait référence à la littérature, pour approfondir son cheminement réflexif avec le reste du groupe. Cependant, dans notre cas, tous les enfants du groupe n'avaient pas lu les mêmes livres et il était délicat de trop entrer dans les détails, sous peine que ceux qui n'avaient pas lu le livre en question ne comprennent pas la suite de la discussion et les enjeux philosophiques dont il était question.

### 3.2.3. Critique des résultats du post-test

Le questionnaire post-test n'a porté que sur quelques composantes influant sur la motivation. Un questionnaire portant sur plus de composantes en lien avec la motivation aurait pu nous

aider à déterminer plus précisément sur quelles composantes notre dispositif avait un impact.

Dans le post-test, l'ordre des questions aurait pu être modifié, puisque les domaines généraux sont restés dans le même ordre que dans le premier questionnaire.

Le questionnaire post-test aurait pu être complété par des entretiens avec certains élèves montrant des résultats totalement différents avant et après la mise en place du dispositif, afin de préciser les réponses du questionnaire et de contrôler nos hypothèses.

Les processus d'appropriation sont difficilement évaluable grâce à un simple questionnaire. En effet, ce sont des processus psychologiques complexes qui demanderaient d'être observés dans une situation concrète de lecture ou en entretien mené à partir d'un texte. Grâce au questionnaire, nous obtenons une première idée de ce que les élèves effectuent comme réflexion pendant une lecture, mais pas de résultats significatifs.

Le groupe de contrôle et le groupe test évoluant dans la même classe, on peut partir du principe qu'il y a eu un effet de contagion au niveau des résultats. Avec plus de matériel, le dispositif aurait pu être mis en place dans 2 classes différentes, avec les mêmes livres, afin de séparer réellement les deux groupes et d'avoir un groupe de contrôle plus indépendant.

### 3.3. Interprétation des résultats

#### 3.3.1. Interprétation du tableau à cocher

Les résultats du tableau à cocher sont pour nous assez surprenants et inattendus. En effet, on constate une baisse de motivation générale au T2, ce qui est contraire à notre hypothèse de base, qui était que les DVP augmentaient la motivation à la lecture. Ce creux de motivation au T2 a donc retenu notre attention et nous avons réfléchi à plusieurs hypothèses pour expliquer cette baisse de motivation après la première discussion :

- Dans les premiers temps de l'expérience (soit au T1), l'enseignant titulaire a peut-être rappelé régulièrement aux élèves qu'ils avaient des livres à lire, ce qui expliquerait la différence assez significative entre le T1 et le T2. Cependant, suite à l'analyse des questionnaires pré-test et post-test, nous avons observé que la dimension du métier d'élève (dont les rappels éventuels de l'enseignant faisaient partie) n'avait pas d'influence significative sur la motivation des élèves à la lecture.
- Les livres ajoutés après la première discussion, n'étaient peut-être pas au goût des élèves. Il est fort possible que les livres que nous avons sélectionnés au T2 ne correspondaient pas aux élèves, tant du point de vue des thèmes abordés, que de la difficulté des livres ou de leur format (beaucoup de romans). En effet, si l'on regarde la répartition des autocollants sur le tableau à cocher, on remarque très clairement

que les livres ajoutés après la première discussion n'ont quasiment pas été lus. Effectivement seuls trois élèves ont emprunté et terminé un livre ajouté après la première discussion. Il est intéressant de souligner que ces trois élèves font partie du groupe test. Un autre point qui attire notre attention et qui permet peut-être d'amener un élément de réponse est le fait que deux de ses trois élèves ont lu le livre dont nous avons lus des extraits lors de la lecture commune de la première discussion. On peut donc supposer que le fait d'avoir lu ce livre lors de la discussion les ait motivés à le lire par la suite. Cet élément, bien que quasiment insignifiant, permet de supposer que la composante sociale liée à la motivation à la lecture a été modifiée chez ces deux élèves suite à la première discussion.

- Le T2 a été coupé par les vacances de Noël. Les élèves n'étaient pas en classe durant deux semaines et n'avaient donc pas accès aux livres du coin lecture. Nous pensons cependant pouvoir réfuter cette hypothèse car malgré la coupure de deux semaines, nous leur avons quand même laissé un intervalle de trois semaines et demi pour lire les livres, ce qui correspond au temps laissé entre toutes les discussions.
- Comme la moitié des élèves du groupe test ont lu significativement moins de livre au T2 on peut supposer que la première discussion ne les y a pas incité et a donc eu un impact négatif sur leur motivation. Cette hypothèse peut être confirmée par les propos d'un élève, lorsque nous leur avons demandé hors du temps des discussions, ce qu'ils avaient pensé de celles-ci. Un des élèves nous a effectivement dit que la première discussion avait été moins intéressante que les deux suivantes : *« J'ai moins aimé la première fois. C'était mieux après car on a parlé d'exemples de différences et on avait de nouveaux livres »*.

Mais alors, quels sont les éléments qui ont fait que la première discussion a été moins intéressante que les deux suivantes ? Nous pensons que l'élément-clé vient du rôle de l'enseignant dans la discussion. En effet, Bonerad (2012) affirme qu'une discussion bien menée peut permettre aux élèves d'associer la lecture à des émotions positives. La composante sociale joue donc un rôle primordial dans la motivation à la lecture et dans le développement de compétences en lecture. Un enseignant trop présent, qui guide trop la discussion peut donc entraver le développement de cette composante sociale. Dans notre cas, nous avons guidé la première discussion de manière assez prononcée, poussant systématiquement les élèves à faire des références aux livres, comme préconisé dans la méthode de Chirouter. Nous avons remarqué une baisse de motivation suite à cette discussion.

Les deux DVP suivantes ont été organisées de manières différentes, afin de laisser parler les élèves plus librement. Voici la manière dont les discussions ont été gérées :

- Tout d'abord nous avons plus insisté sur l'utilisation de l'objet de parole. En effet, lors de la première discussion, nous avons oublié de l'utiliser et avons nous-même géré les tours de parole. Lors des deuxièmes et troisièmes discussions nous avons vraiment réintroduit cet objet de parole et les élèves s'organisaient alors entre eux pour distribuer la parole.
- Nous avons également revu notre questionnement. Lors de la première discussion, nous avons vraiment essayé d'appliquer la méthode de Chirouter, en cherchant des contre-exemples, des obstacles à leur raisonnement et en leur demandant de préciser leurs propos, cela dans le but de leur faire formuler une pensée plus profonde et construite, donc plus critique. Lors des discussions 2 et 3, nous avons cherché à garantir la rigueur philosophique de leur propos mais avons plus favorisé l'interaction entre les élèves, grâce à l'objet de parole. Nous avons plutôt mis l'accent sur le mot « discussion ».

Nous avons donc revu notre posture d'enseignantes et avons mis les élèves au centre des discussions. En effet, suite à la discussion 1 durant laquelle nous étions très centrées sur nous-mêmes, nous avons décidé de nous mettre en retrait, pour permettre aux élèves de devenir le moteur des discussions. Nous pouvons donc supposer que la posture conseillée par Chirouter d'un enseignant semblable à « l'avocat du diable » (2015, p. 228), qui pousse sans cesse les élèves à argumenter et développer leur cheminement réflexif ne développe pas leur motivation à la lecture.

Pour résumer, la baisse au T2 pourrait s'expliquer par la manière dont nous avons géré la discussion. Nous pouvons donc supposer que :

- Certains types de discussions, si elles sont trop guidées et centrées sur l'enseignant sont contre-productives concernant la motivation
- Si elles sont bien menées, avec les élèves comme moteur principal et la composante sociale de la communication au centre, elles pourraient maintenir la motivation à son stade initiale ou avoir une influence positive sur celle-ci
- La composante sociale joue un rôle important dans la motivation à la lecture

Cependant, un autre élément éveille notre curiosité. Nous sommes d'accord pour dire que la première discussion a pu influencer le fait que les élèves du groupe-test ne lisent pas de livres, mais comment se fait-il que les élèves de groupe de contrôle suivent la même tendance ? Nous supposons qu'un effet de contagion ait pu avoir lieu dans la classe, ce qui

expliquerait la baisse de motivation au T2, chez les élèves du groupe de contrôle également. Ceci nous permettrait donc d'affirmer que la manière dont les élèves du groupe-test décrivent les discussions à leurs camarades influence la motivation à la lecture des élèves du groupe de contrôle.

Après avoir cherché des hypothèses expliquant les causes éventuelles de la baisse de motivation générale au T2, il est intéressant d'analyser les facteurs qui auraient influencé le regain de motivation et de livres lus au T3.

Les livres proposés et ajoutés au coin lecture sur les différences garçons-filles ont intéressé les élèves. En effet, dans la répartition des autocollants sur le tableau à cocher, nous remarquons très clairement que beaucoup d'élèves ont lus des livres ajoutés après la deuxième discussion (19 élèves sur 25). Parmi ces 19 élèves, on trouve 7 élèves du groupe-test et 12 élèves du groupe de contrôle. Cela correspond à plus de 75% pour le groupe-test et 48% pour le groupe de contrôle. Cette différence d'intérêt et de motivation à la lecture entre les deux groupes pourrait donc avoir été influencée par le fait d'avoir participé à la deuxième discussion ou non. Cette observation nous permet d'affirmer que la deuxième discussion et la manière dont nous l'avons menée a eu un impact sur la motivation des élèves du groupe test.

Nous n'allons pas nous attarder sur les tendances « pic au T2 » et « motivation constante », puisqu'elles ne sont représentées chacune que par un élève, donc elles ne relèvent pas de signification particulière pour notre analyse.

Finalement, attardons un court instant sur la différence de motivation entre les filles et les garçons. En effet, dans notre cadre théorique, Bonerad (2012) dit que, à la préadolescence, les filles lisent de manière générale plus que les garçons. Comme le montre le tableau 12 nous ne relevons pas de telles différences dans notre expérimentation. Les filles et les garçons ont sensiblement lus la même quantité de livres.

*Tableau 12 : Différences filles-garçons*

Genre	Moyenne par élève		TOTAL	
	Emp.	Lus	Emp.	Lus
Filles	4.97	4.76	14.91	14.27
Garçons	4.64	4.45	13.93	13.36

### 3.3.2. Interprétation des résultats du post-test

#### *Interprétation des composantes en lien avec la motivation intrinsèque*

Grâce aux différents graphiques présentés dans le chapitre 3, on peut déterminer plus précisément quelles composantes en lien avec la motivation ont évolué durant notre recherche. Voici l'interprétation des résultats après la comparaison du questionnaire pré-test et du questionnaire post-test.

De manière globale, on peut déduire que les élèves n'ont pas eu l'impression d'avoir plus envie de lire, même avec le coin lecture et les activités en lien dans la classe. La composante « Envie de lire » nous a permis d'évaluer le sentiment général des élèves en lien avec l'envie et le plaisir de lire et leurs impressions. Par rapport au pré-test, les élèves prétendent avoir moins envie de lire qu'avant.

Au niveau social, il est justifié d'observer une légère augmentation de cette composante chez la plupart des élèves. On peut affirmer que les élèves ont effectivement parlé des livres entre eux. Nous émettons les hypothèses suivantes par rapport à cette composante :

- Les élèves ont échangé sur les livres du coin lecture et se sont donnés des conseils à propos des livres lus et de leurs impressions. Cependant, par le seul moyen du questionnaire uniquement, il est impossible de déterminer le contenu sur lequel les échanges entre les élèves portaient. Nous ne pouvons pas affirmer s'ils portaient sur le contenu des ouvrages ou sur une quelconque interprétation des livres, ou alors sur les impressions et les sentiments des élèves lors de la lecture des ouvrages.
- Les élèves ont échangé sur les livres entre eux puisque les discussions à visée philosophique les amenaient à s'exprimer sur le contenu des livres et sur les avis qu'ils portaient là-dessus. Le fait d'échanger sur des livres en groupe amènerait donc les élèves à discuter et à s'entretenir sur les livres au sein de la classe.

La composante du développement de soi, en lien avec la motivation intrinsèque des élèves, a été quelque peu influencée chez les élèves du groupe test. A la suite des résultats, nous émettons l'hypothèse suivante :

- Le fait de parler et de discuter de sujets en lien avec des problématiques actuelles touchant les élèves pourrait avoir un impact sur cette composante. En effet, le thème de la différence abordé durant les discussions était un tremplin pour la réflexion des élèves. De nombreux élèves ont fait des liens avec leurs expériences quotidiennes durant les discussions, ce qui nous amène à penser que ceci a des conséquences sur cette composante. Il est possible que si les discussions avaient porté sur des sujets moins proches de la vie des élèves, cette composante n'aurait pas été

influencée de manière signifiante, puisque cela ne leur aurait pas permis de se poser des questions ou d'élargir leur point de vue sur le sujet en question.

#### *Interprétation des composantes en lien avec la motivation extrinsèque*

Nous ne pouvons pas tirer de conclusions au niveau de la composante « concurrence », si ce n'est pour affirmer qu'elle n'a pas joué un grand rôle chez les élèves. Si l'on compare la moyenne générale du groupe test, la valeur a tout de même légèrement augmenté, ce qui est compréhensible, vu la possibilité qu'avaient les élèves de se comparer grâce au panneau. Les valeurs des élèves du groupe de contrôle, ont quant à elles tendancielllement baissé. Les élèves du groupe de contrôle ne participant pas aux discussions, nous pouvons partir du principe qu'ils n'avaient pas de pression et ont donc apporté peu d'importance au nombre de livres lus par leurs camarades. Quant à la composante en lien avec le métier d'élève, elle n'est pas très élevée non plus, particulièrement chez les élèves du groupe test. Nous pouvons donc tirer la conclusion suivante : les élèves ne se sont que peu sentis influencés par une certaine pression à l'approche des discussions, ou par les éventuels rappels de l'enseignant. En général, on peut donc affirmer que la motivation extrinsèque n'a pas joué un rôle primordial. Ce résultat est plutôt positif pour notre recherche puisqu'il prouve qu'un des biais déterminés au départ (cf. chapitre 2.7) ne s'est pas concrétisé.

#### *Interprétation des processus d'appropriation*

Vue la difficulté à évaluer les processus d'appropriation, il est difficile de tirer des conclusions. Cependant, nous pouvons tout de même extraire les idées suivantes de nos résultats :

- Les élèves utilisent fréquemment le processus d'appropriation de concrétisation imageante, qui obtient un résultat très élevé.
- Les autres processus et particulièrement le saisissement ontologique dont parle Chirouter a obtenu des résultats très bas. Nous pensons que ce processus est un processus cognitif complexe, dans les niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom. C'est pourquoi peu d'élèves sont capables de le mettre en place.
- La réaction axiologique, fortement en lien avec les discussions à visée philosophique, présente des valeurs supérieures à la moyenne, mais qui ont étonnement baissé après le test, ce qui ne nous permet pas de conclure que le fait de juger moralement les personnages lors de la discussion a eu un impact sur le développement de ce processus.

#### **3.3.3. Interprétation globale des résultats**

Globalement, on peut observer une sorte d'effet de contagion dans la classe, non seulement au niveau du test, mais aussi au niveau du post-test. Les élèves du groupe de contrôle,

n'ayant pas participé aux discussions, ont un résultat similaire aux élèves du groupe test au niveau du nombre de livres lus et montrent un creux similaire au T2. Notre hypothèse est la suivante : Un effet de déception s'est propagé dans la classe. Après la première discussion, les élèves ont transmis leurs impressions à leurs camarades à propos de la première discussion, qui étaient plutôt négatives, ce qui a amené toute la classe à lire moins de livres.

De plus, les résultats du questionnaire post-test sont également très similaires pour les deux groupes. Ceci est intéressant pour notre recherche, puisqu'il est nécessaire de se demander comment cela se fait-il que le groupe ne participant pas à l'activité montre des résultats quasiment identiques à ceux du groupe test. On peut penser que les activités effectuées avec la demie classe aient également influencé le reste de la classe. Ceci confirme notre hypothèse du phénomène de contagion sociale, qui se révèle donc dans les résultats du test, mais aussi du post-test.

Il est intéressant de mettre en lien cela avec les résultats de la composante sociale, qui est la composante ayant le plus augmenté avec le test. Si l'on reprend la théorie de Bonerad (2012), qui affirme que la lecture s'inscrit également dans un cadre social important, nous pouvons trouver une hypothèse pour expliquer ce phénomène. Elle affirme que des discussions bien menées et agréables à propos des livres peuvent mener à une augmentation de la motivation. Dans notre cas, on peut donc penser avoir créé l'effet inverse lors de la première discussion, au niveau du contenu et de la forme de la discussion. La lecture s'inscrivant dans un cadre social influence de toute manière la motivation, positivement ou négativement.

Au niveau de la faisabilité de cette activité en classe, nous nous appuyons sur la relative stabilité des résultats des composantes. Ceci nous prouve que la mise en place d'une telle méthode de discussion n'influe pas négativement sur la motivation des élèves. Il est surtout possible d'affirmer que les élèves sont capables de mener une activité de compréhension écrite et de production orale sans que cela ne leur pose de difficultés particulières. La méthode de Chirouter est donc tout à fait réalisable en classe avec un groupe d'élève hétérogène.

Un dernier point à aborder en lien avec la théorie est la différence entre l'évolution des facteurs extrinsèques et intrinsèques. Dans cette classe, les facteurs extrinsèques ont joué un rôle insignifiant et n'ont que peu influencé la motivation à la lecture des élèves. En revanche, les facteurs intrinsèques ont légèrement évolués. On peut donc poser l'hypothèse que les discussions à visée philosophique à propos de littérature de jeunesse influent majoritairement sur les facteurs intrinsèques liés à la motivation. On peut mettre en relation ce résultat à la théorie de Bonerad (2012) qui affirme que la motivation intrinsèque joue un



rôle bien plus signifiant que les facteurs extrinsèques. Ainsi, c'est réellement la motivation intrinsèque qui va pousser l'élève à lire pour le plaisir, et non à s'adonner à la lecture par obligation, suite à une pression quelconque. Il est donc plutôt positif pour nous d'affirmer que la méthode mise en place a eu plus d'influence sur les facteurs intrinsèques, bien que cette influence soit encore minime.

### 3.4 Signification pratique des résultats : portée des résultats, perspectives

Après avoir analysé les résultats de notre recherche, il nous est possible de nous tourner vers la portée qu'ont ces résultats et sur les perspectives possibles dans un cadre pratique.

Les discussions à visée philosophiques partant de littérature de jeunesse sont tout à fait réalisables dans une classe de cycle 2. Le processus mis en place a fonctionné, il demande pourtant une préparation importante. Pour que celles-ci aient un impact sur la motivation à la lecture des élèves, nous pensons que le rôle de l'enseignant lors de telles discussions doit être remis en cause. A notre avis, pour que les discussions aient un effet bénéfique, il est nécessaire que l'enseignant sorte de sa position de distributeur du savoir, et qu'il laisse les élèves être au centre de la discussion. Il est donc possible et certainement positif de parler des livres dans un cadre social. Mais il est important de bien en parler ! Ce doit être en espace d'échange au niveau du contenu, des ressentis et des émotions, et non une discussion guidée où l'enseignant impose son point de vue du vrai et du faux.

Au niveau des composantes influant sur la motivation, on peut penser qu'un tel projet mené sur le long terme permettrait d'augmenter les valeurs des différentes composantes. En effet, les résultats montrent une légère augmentation, pas encore assez significative mais qu'il faudrait pouvoir confirmer. Ainsi, grâce à un tel projet, il serait possible d'augmenter les facteurs intrinsèques liés à la motivation.

La méthode utilisée serait donc un bon complément aux programmes déjà existants en Suisse romande (Nidegger & Soussi, 2013), puisque ceux-ci sont principalement centrés sur les compétences des élèves en lecture et sur la relation école-famille. Ce projet, quant à lui, a pour but l'augmentation de la motivation intrinsèque, sans se focaliser sur le niveau de l'élève.

#### 4. Conclusion

Par notre recherche, nous avons voulu tester l'influence des discussions à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse sur la motivation à la lecture des élèves de cycle 2. Après avoir mené trois discussions à visée philosophique dans une demie classe et fait remplir à tous les élèves de la classe un questionnaire avant et après la démarche, nous sommes parvenues aux résultats suivants. La composante sociale joue un rôle déterminant dans la motivation à la lecture. De plus, le rôle de l'enseignant dans une discussion à visée philosophique, devrait, à notre avis, plus s'apparenter à celui d'un médiateur qu'à celui de dirigeant. Par ceci, nous confirmons donc notre première hypothèse. Cependant il faudrait mener le projet sur un plus long terme afin de pouvoir affirmer avec certitude ceci. En effet, si l'on pouvait continuer cette activité avec le groupe et reproduire le creux de lecture en menant la discussion de la même manière que la première, durant laquelle l'enseignant jouait un rôle trop central, nous pourrions prouver que la manière de mener la discussion a un grand impact sur la motivation des élèves.

Concernant notre hypothèse portant sur les processus d'appropriation, nous tirons les conclusions suivantes. La composante liée au développement de soi s'est légèrement développée. Cependant, il nous est impossible d'affirmer que ceci ait un lien avec les processus d'appropriation, puisque ces dits processus sont extrêmement compliqués à déceler chez les élèves, et qu'ils n'en sont certainement pas conscients.

Notre travail nous a apporté la certitude que nous souhaiterions, plus tard, mener ce type d'activités en classe. Cette pratique n'est, à notre goût, pas assez mise en avant dans les classes actuelles malgré les nombreux avantages qu'elle présente. Nous avons beaucoup apprécié lier la littérature et les domaines du français aux discussions à visée philosophique, touchant ainsi plusieurs domaines du PER (CIIP, 2010). Personnellement, cela nous tient à cœur de créer chez les élèves un rapport positif à la lecture, afin que ces derniers puissent se plonger avec plaisir dans un ouvrage, ce qui nous semble possible grâce à cette méthode.

### Déclaration sur l'honneur

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Lieu, date \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Signature

## Bibliographie

- Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris: Retz.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie: psychologie du développement humain*. Québec: Erpi.
- Bonerad, E.-M (2012). *Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis: Kausale Modelle für Erwachsene und Kinder*. (Thèse de doctorat, Université de Zürich). Récupéré de <http://edudoc.ch/record/107279/files/zu13047.pdf>
- Bonerad, E.-M, & Möller, J. (2005). *Ein Modell der Lesemotivation*. Vortrag auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF). Salzburg.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., & Wirthner, M. (2013). *La littérature en Suisse romande – PISA 2009. Qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11H, neuf ans après la première enquête ?*. Neuchâtel : IRDP.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire : la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette Education.
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette Education.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec enfants grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs . *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/2 (80-81), 115-122. doi:10.3917/lett.080.0115
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2014). Si j'étais invisible. *Les Cahiers pédagogiques*, 513, 38-39.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand, cycle 2* (Version 2.0). Neuchâtel : Auteur.
- Connac, S. (2001). Cinq approches pour philosopher avec des enfants. Récupéré de <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib13.htm>
- Dumont, J.-F. (2011). *Une poule derrière un mur...* . Paris : Flammarion.
- Duverger, Q. (2012). Philosopher à l'école primaire : La méthode Tozzi. Récupéré de <http://www.vousnousils.fr/2012/11/22/philosopher-ecole-primaire-methode-michel-tozzi-537802>
- Lacombe, B. (2007). *Les Amants Papillons*. Paris : Seuil jeunesse.
- Loi sur la scolarité obligatoire. RSF 411.0.1 (2014).
- Müller-Walde, K. (2005). *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt: Campus.
- Nidegger, C., & Soussi, A. (2013). Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture : une manière de prévenir l'illettrisme ?. *Forumlecture.ch*, 2/2013. Récupéré de [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_2\\_Nidegger\\_Soussi.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_2_Nidegger_Soussi.pdf)

Runtz-Christian, E., & Markevitch Frieden, N. (2010). *Lire à l'adolescence: réalités et stratégies de lecture*. Lyon: Chronique Sociale.

Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat-philo à l'école*. Paris: Retz.

Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. Récupéré de <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*. Lyon: Chronique Sociale.

UNESCO (2016). Lancement de la nouvelle Chaire UNESCO sur la pratique de la philosophie avec les enfants. Récupéré de <http://fr.unesco.org/events/lancement-nouvelle-chaire-unesco-pratique-philosophie-enfants>

## Annexes

### 1. Questionnaire du Dr. Bonerad sur la *Lesemotivation*

#### Fragebogen zur Lesemotivation

Kontakt: Dr. Eva-Marie Bonerad,  
[eva-marie.bonerad@gmx.de](mailto:eva-marie.bonerad@gmx.de) oder [bonerad@psychologie.uni-kiel.de](mailto:bonerad@psychologie.uni-kiel.de)

Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005). Ein Modell der Lesemotivation. Vortrag auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in Salzburg.

Weitere Veröffentlichungen habe ich in Kürze geplant.

#### Was trifft auf dich zu, wenn es um das Lesen geht?

Antwortformat: stimmt gar nicht - stimmt eher nicht - stimmt eher - stimmt genau

##### **(Leseselbstkonzept)**

###### *(Kognitive Komponente)*

1. Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.
2. Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.
3. Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.

###### *(Emotionale Komponente)*

4. Ich lese nicht gerne Texte, wenn die Wörter darin zu schwierig sind.
5. Es macht keinen Spaß, komplizierte Geschichten zu lesen.
6. Ich mag es nicht, wenn Texte schwer zu verstehen sind.

##### **(Intrinsische Lesemotivation)**

###### *(Leselust)*

7. Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.
8. Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.
9. Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.
10. Ich finde Lesen interessant.
11. Ich lese gerne zu Hause.

###### *(Flow/Einbezogenheit)*

12. Beim Lesen kann ich mich herrlich entspannen.
13. Ich mache es mir beim Lesen immer sehr gemütlich und genieße die Stimmung.
14. Beim Lesen vergeht die Zeit wie im Fluge.
15. Mit einem Buch kann man in eine ganz andere Welt abtauchen.

###### *(Wichtigkeit)*

16. Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.
17. Ich bin überzeugt, dass ich beim Lesen eine Menge lernen kann.
18. Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.

###### *(Neugier)*

19. Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.
20. Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren.
21. Ich lese gerne etwas über neue Dinge.

###### *(Soziales)*

22. Meine Freunde und ich leihen uns gegenseitig gerne Bücher aus.
23. Ich spreche mit meinen Freunden über das, was wir lesen.
24. Ich rede mit meiner Familie gerne über das, was ich gerade lese.

##### **(Extrinsische Lesemotivation)**

###### *(Konkurrenz/Wettbewerb)*

25. Wenn wir im Unterricht lesen, versuche ich besser zu sein als die anderen.
26. Ich bin gerne vor den anderen fertig, wenn wir einen Text im Unterricht lesen.
27. Ich strenge mich an, um besser zu lesen als die anderen.
28. Ich bin gerne der/die Beste im Lesen.

##### **(Leseängste)**

Wenn ich lese, ...

29. ... mache ich mir oft Gedanken, ob ich alles behalten kann.
30. ... habe ich oft Angst, nicht zu merken, was wichtig ist.
31. ... mache ich mir oft Sorgen, ob ich auch alles verstehe.

## 2. Questionnaire pré-test

Prénom et nom : \_\_\_\_\_

### LA LECTURE ET MOI !

1. Quand je lis, j'ai des difficultés à bien comprendre le texte.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

2. Il arrive que je ne comprenne pas tous les mots quand je lis un texte.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

3. Je dois relire beaucoup de passages plusieurs fois avant de pouvoir correctement comprendre le texte.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

4. Je n'aime pas lire quand les mots du texte sont compliqués.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

5. Ce n'est pas un plaisir de lire des histoires compliquées.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

6. Je n'aime pas quand les textes sont difficiles à comprendre.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

7. Je choisis les livres que je vais lire en fonction de leur difficulté. (S'ils m'ont l'air faciles à comprendre, je les choisis et s'ils m'ont l'air difficiles, je les laisse).

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

8. La lecture ne fait pas partie de mes occupations préférées.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

9. Si j'avais plus de temps, je lirais encore plus.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

10. Ça me fait plaisir de lire des livres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

11. Je trouve que c'est intéressant de lire.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

12. J'aime bien lire durant mes loisirs.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

13. Quand je lis, ça me détend.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

14. Quand je lis, le temps passe très vite.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

15. Grâce à un livre, je peux plonger dans un autre monde.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

16. C'est important pour moi de bien pouvoir lire

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

☐ 17. Je suis convaincu qu'en lisant, je peux apprendre une quantité de choses.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

18. La lecture est importante pour comprendre correctement certaines choses.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

19. Quand j'entends quelque chose d'intéressant en cours, je lis plus de choses à ce sujet.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

20. Je lis pour en apprendre plus sur les thèmes qui m'intéressent.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------



21. J'aime bien lire à propos de nouveaux sujets.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

22. Mes amis et moi, nous nous prêtons souvent des livres entre nous.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

23. Je parle avec mes amis de ce que je lis.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

24. Je parle souvent de livres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

25. Je trouve dans les livres des idées pour résoudre mes problèmes.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

26. Il arrive qu'après avoir lu un livre, je change mon opinion sur un sujet.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

27. Les livres m'aident à répondre aux questions que je me pose.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

28. Quand on lit durant les leçons, j'essaie d'être meilleur que mes camarades.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

29. Quand on lit un texte durant les leçons, j'aime bien avoir fini de lire avant les autres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

30. Je fais des efforts pour arriver à mieux lire que mes camarades.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

31. J'aimerais être le meilleur en lecture.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

32. Quand je lis, je me représente les images ou le film de l'histoire dans la tête.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

33. Quand je lis, je vis l'histoire à travers les yeux du ou des personnage(s).

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

34. Je me sens proche de certains personnages des livres que je lis.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

35. Je me suis déjà reconnu(e) dans un personnage d'un livre.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

36. J'ai déjà eu envie de ressembler à un personnage, ou d'être un personnage.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

37. Parfois, la fin ou le déroulement d'une histoire ne me plaît pas, du coup je les modifie ou les supprime.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

38. J'essaie de comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

39. Parfois je ne suis pas d'accord avec ce que disent, font ou pensent les personnages d'une histoire.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

40. J'ai déjà lu un livre qui a changé ma vie.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

41. J'ai déjà eu l'impression que ce que j'ai lu dans un livre a changé ma façon de voir les choses.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

### 3. Base de données questionnaire pré-test

Numéro	sexe	Q1	Q2	Q3	Q8 XXXXX	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
1	filie	2	2	1	7	6	7	5	6	4	7	6
2	garçon	2	2	1	3	3	4	4	2	6	3	6
3	garçon	2	5	2	1	2	7	7	2	6	3	4
4	garçon	1	2	1	3	3	4	4	4	3	3	2
5	garçon	3	5	1	1	4	5	3	1	3	4	6
6	garçon	2	5	2	3	5	6	5	3	7	2	3
7	garçon	5	3	6	1	7	6	6	3	5	3	3
8	filie	2	2	1	6	2	6	6	5	7	7	6
9	garçon	4	6	3	5	2	7	6	4	6	4	4
10	garçon	3	1	1	2	1	5	6	1	4	4	3
11	garçon	2	3	6	3	3	6	6	1	7	7	6
12	filie	3	4	2	3	3	4	4	5	7	7	3
13	filie	3	2	1	7	5	7	6	7	6	6	7
14	filie	2	5	3	1	3	5	6	2	6	3	7
15	filie	2	2	1	6	3	6	5	5	6	7	5
16	filie	2	2	1	7	7	7	7	7	6	7	7
17	filie	1	2	2	7	6	7	7	6	6	6	7
18	filie	2	2	1	5	7	7	7	5	7	6	7
19	garçon	2	3	2	3	2	6	6	4	7	7	7
20	garçon	2	2	1	6	1	6	6	5	6	5	7
21	garçon	1	5	2	5	5	7	7	4	7	7	7
22	filie	2	5	1	4	1	4	4	4	4	7	7
23	filie	3	5	1	4	4	7	7	5	5	6	6
24	garçon	2	7	1	4	2	5	5	4	6	5	4
25	garçon	3	4	3	3	5	3	5	3	5	4	6
	<b>DIMENSION</b>	<b>Composante cognitive Difficulté</b>			<b>Motivation intrinsèque Envie de lire</b>					<b>Motivation intrinsèque Flow</b>		
	<b>Moy. Totale</b>	2.62			4.58					5.45		
	<b>MOYENNE</b>	2.35	3.57	1.96	3.91	3.61	5.78	5.70	3.91	5.74	5.22	5.39

Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31
6	5	5	3	3	6	2	1	1	2	6	5	3	4	2	1
4	7	3	6	6	2	1	1	1	2	7	4	6	5	6	6
5	7	7	3	6	5	2	2	2	1	5	5	2	1	1	1
7	5	3	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	4	4	5
2	5	4	2	5	2	1	1	1	1	2	1	1	2	4	1
6	6	5	7	3	4	2	1	2	2	4	3	2	4	3	2
6	7	3	3	4	3	2	3	3	3	3	4	5	2	4	4
7	7	7	6	6	7	3	6	4	3	6	5	4	4	4	4
4	5	4	5	4	6	1	1	2	3	4	5	1	2	2	1
3	7	4	6	7	4	4	3	2	1	2	6	1	1	4	2
5	5	6	3	5	7	1	1	2	4	6	3	1	3	2	3
4	7	4	2	6	4	2	2	2	5	7	2	3	3	3	3
7	6	6	5	6	6	2	4	4	4	5	4	4	3	5	2
7	7	5	5	7	7	2	1	1	7	3	1	1	1	1	1
6	6	6	5	6	6	4	3	1	4	4	3	1	3	4	2
7	7	7	4	6	7	1	1	2	1	6	3	6	6	7	7
6	6	5	5	4	5	4	2	2	3	2	2	4	4	4	5
7	7	6	1	1	4	3	7	5	1	2	4	6	6	1	5
6	7	6	2	5	4	1	1	1	4	2	2	6	5	3	3
6	6	7	7	7	5	1	2	2	2	6	4	2	2	1	1
5	7	6	7	5	4	1	4	2	4	6	6	1	6	4	4
4	6	4	2	1	1	1	4	3	1	5	4	1	1	2	1
6	6	5	3	4	6	1	2	1	3	2	2	1	1	3	1
6	7	7	3	7	5	1	1	1	1	4	2	1	1	3	1
6	6	6	3	5	5	1	3	4	1	4	4	7	7	5	5
Motivation intrinsèque Importance de lire			Motivation intrinsèque Curiosité			Motivation intrinsèque composante sociale			Motivation intrinsèque Aide au développement de soi			Motivation extrinsèque Concurrence			
5.74			4.55			2.17			3.36			2.98			
5.57	6.30	5.35	3.96	4.91	4.78	1.83	2.48	2.22	2.65	4.04	3.39	2.78	3.13	3.22	2.78

Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41
7	7	5	7	2	1	4	1	1	5
6	6	6	5	7	7	3	7	1	4
6	5	4	2	3	1	4	2	1	4
4	3	2	3	4	1	2	4	1	3
7	6	4	1	6	4	1	5	1	1
7	7	4	4	6	3	6	7	1	5
5	4	3	2	7	4	4	6	1	2
7	7	7	6	7	1	7	5	4	7
3	3	3	4	5	7	1	4	4	5
7	5	4	5	6	1	6	6	3	2
7	7	6	1	3	6	7	6	1	4
7	7	6	7	7	3	4	6	4	4
7	7	6	4	4	3	6	5	3	4
7	7	5	6	5	1	4	1	1	2
7	5	4	5	7	1	3	4	2	5
7	7	6	7	7	1	7	4	7	5
7	7	5	1	3	1	6	5	1	3
7	6	5	1	7	1	6	2	1	2
7	6	5	1	7	4	3	5	4	2
7	1	4	3	2	1	3	5	2	6
6	4	6	5	7	4	6	5	3	6
7	7	7	6	7	1	6	6	4	1
6	4	5	2	2	1	3	4	1	1
7	4	4	3	7	4	4	7	1	3
7	4	1	1	1	1	6	5	1	1
Proc. d'app. Conc. imageante	Proc. d'app. Activation fantasmatique				Proc. d'app Cohérence mimétique		Proc. d'app Réactions axiologiques	Proc. d'app saisissement ontologique	
6.48	4.66				3.48		4.74	2.83	
6.48	5.35	4.61	3.48	5.22	2.39	4.57	4.74	2.26	3.39

#### 4. Tableau pour la sélection des élèves

Elève	Concept de soi en tant que lecteur - Composante cognitive		Motivation intrinsèque- envie de lire		Motivation intrinsèque - composante sociale		Motivation intrinsèque - développement de soi	
	Tendance difficulté à la lecture (moyenne > 3,5)	Tendance facilité à la lecture (moyenne < 3,5)	Envie plutôt basse (< 3,5)	Envie plutôt élevé (> 3,5)	Echange peu sur les livres (moyenne < 3,5)	Echange souvent sur les livres (moyenne > 3,5)	Lecture n'aide pas vraiment au développement (moyenne < 3,5)	Lecture aide au développement (moyenne > 3,5)
1		x		x	x			x
2		x	x		x			x
3		x		x	x			x
4		x		x	x		x	
5		x	x		x		x	
6		x		x	x		x	
7	x			x	x		x	
8		x		x		x		x
9	x			x	x		x	
10		x	x		x			x
11	x			x	x			x
12		x		x	x			x
13		x		x	x			x
14		x		x	x			x
15		x		x	x		x	
16		x		x	x		x	
17		x		x	x		x	
18		x		x	x		x	
19		x		x		x	x	
20		x		x	x			x
21		x		x	x			x
22		x	x		x		x	
23		x		x	x		x	
24		x		x	x		x	
25		x		x	x		x	



## 5. Aperçu du tableau à cocher utilisé en classe

	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.	Emp.	Term.
Albe Biablaâ Moi	●	●									●	●	●	●	●	●
Au clair de Loua											●	●	●	●	●	●
Comme sur des roulettes																●
Ecoute mon cœur																●
Emeline qui voit tout			●	●							●	●	●	●	●	●
Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler							●				●	●	●	●	●	●
Indomptables																
La petite taiseuse											●	●	●	●	●	●
Le plus vieux de la classe														●	●	
La voix d'Or de l'Afrique	●	●	●	●											●	●
Le chat de Tigali	●	●														
Le géant de la grande forêt	●	●	●	●							●	●			●	●
Le petit soldat de plomb																
Le premier qui pleure a perdu																
Le prince bégayant			●	●							●	●				
Les aïeux de Conille						●										
Les hermines																
L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe	●	●	●	●							●	●	●	●	●	●
Lili est horcelle à l'école																
Loin des yeux, près du cœur	●	●														
L'Ozechat	●	●						●	●	●	●		●	●	●	●
Lucien n'a pas de copains																
Machin Truc Chouette						●								●	●	●
Ma réputation						●										
Max et Keffi sont copains																
Max se fait insulter à la récré																
Pas belle	●	●									●	●	●	●	●	●
Pour tout l'or du monde																
Quasimodo			●	●							●	●				
Saka													●	●		●
Saintinbenques																
Tu pleurs dans le journal																
Tonnerre de catch	●	●	●	●							●	●	●	●	●	●
Trouva en Afrique														●	●	

## 6. Synthèse du tableau à cocher utilisé en classe

Elève	DVP	Sexe	T1		T2		T3		Moyenne par élève		TOTAL	
			Emp.	Lu	Emp.	Lu	Emp	Lu	Emp	Lu	Emp	Lu
1	oui	f	5	4	1	1	4	4	3.33	3	10	9
2	non	g	2	2	1	0	2	2	1.67	1.33	5	4
3	non	g	4	4	4	4	10	10	6.00	6	18	18
4	non	g	14	11	0	0	8	8	7.33	6.33	22	19
5	oui	g	5	4	6	7	8	8	6.33	6.33	19	19
6	non	g	10	10	3	2	5	6	6.00	6	18	18
7	oui	g	8	8	7	6	5	4	6.67	6	20	18
8	non	f	11	10	1	0	0	1	4.00	3.67	12	11
9	oui	g	1	0	5	5	2	2	2.67	2.33	8	7
10	non	g	4	4	0	0	2	2	2.00	2	6	6
11	non	g	9	9	5	4	3	3	5.67	5.33	17	16
12	oui	f	7	7	1	1	12	12	6.67	6.67	20	20
13	non	f	2	1	1	1	0	0	1.00	0.67	3	2
14	non	f	2	0	0	0	3	5	1.67	1.67	5	5
15	non	f	7	7	2	1	5	6	4.67	4.67	14	14
16	non	f	9	9	3	3	7	7	6.33	6.33	19	19
17	non	f	10	9	3	3	7	8	6.67	6.67	20	20
18	oui	f	8	8	6	6	0	0	4.67	4.67	14	14
19	non	g	4	4	5	4	3	4	4.00	4	12	12
20	non	g	1	1	2	1	4	5	2.33	2.33	7	7
21	non	g	8	8	3	3	8	8	6.33	6.33	19	19
22	oui	f	9	9	5	5	14	14	9.33	9.33	28	28
23	oui	f	10	9	1	0	8	6	6.33	5	19	15
24	oui	g	4	4	1	0	5	6	3.33	3.33	10	10
25	non	g	3	2	4	5	7	7	4.67	4.67	14	14
Moyenne par temps			6.28	5.76	2.8	2.48	5.28	5.52				



## 7. Questionnaire post-test

Prénom et nom : \_\_\_\_\_

### LA LECTURE ET MOI

#### Motivation intrinsèque : envie de lire

1. La lecture fait partie de mes occupations préférées.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

2. Si j'avais plus de temps, je lirais encore plus.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

3. Ça me fait plaisir de lire des livres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

4. J'avais envie de lire les livres du coin lecture.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

5. J'ai lu d'autres livres que ceux du coin lecture.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

#### Motivation intrinsèque : composante sociale

6. Mes amis et moi, nous nous sommes conseillé des livres du coin lecture.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

7. J'ai parlé avec mes camarades de ce que j'ai lu.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

8. J'ai parlé de ce que j'ai pensé des livres du coin lecture.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

#### Motivation intrinsèque : développement de soi

9. Les discussions à propos des livres m'ont donné des idées pour résoudre mes problèmes.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

10. Suite à une discussion, j'ai élargi mon point de vue sur le sujet.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

11. Les discussions m'ont aidé à répondre à des questions que je me pose.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

**Motivation extrinsèque : concurrence**

12. Quand j'allais au coin lecture, je regardais le nombre de livres que mes camarades avaient lus.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

13. Pour m'aider à choisir à choisir une livre, je m'aidais de ce qu'avaient coché mes camarades.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

14. Je voulais avoir coché plus de livres que mes camarades.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

15. Ça m'a poussé à lire de voir que mes camarades lisaient des livres proposés.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

**Motivation extrinsèque : métier d'élève**

16. J'ai lu des livres parce que je savais que nous allions avoir une discussion là-dessus.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

17. Si le professeur ne m'avait pas rappelé de lire, j'aurais lu moins de livres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

18. Je me senti(e) obligé(e) de lire des livres.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

☐ 19. Le fait qu'il y avait régulièrement de nouveaux livres m'a motivé(e).

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

**Motivation intrinsèque : processus d'appropriation**

20. Quand je lis, je me représente les images ou le film de l'histoire dans la tête.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

21. Quand je lis, je vis l'histoire à travers les yeux du ou des personnage(s).

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

22. Je me sens proche de certains personnages des livres que je lis.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

23. Je me suis déjà reconnu(e) dans un personnage d'un livre.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

24. J'ai déjà eu envie de ressembler à un personnage, ou d'être un personnage.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

25. Parfois, la fin ou le déroulement d'une histoire ne me plaît pas, du coup je les modifie ou les supprime.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

26. Je ressens les émotions du personnage en même temps que lui. (Si le personnage a des raisons d'être triste, je me sens triste aussi).

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

27. Parfois je ne suis pas d'accord avec ce que disent, font ou pensent les personnages d'une histoire.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

28. J'ai déjà lu un livre qui a changé ma vie.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

29. J'ai déjà eu l'impression que ce que j'ai lu dans un livre a changé ma façon de voir les choses.

Ne me correspond pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	Me correspond tout à fait
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

## 8. Base de données questionnaire post-test

		DIMENSIONS																													
		Motivation intrinsèque envie de lire					Motivation intrinsèque composante sociale			moitvation intrinsèque développement de soi			Motivation extrinsèque concurrence				motivation extrinsèque métier d'élève				Processus d'appropriation										
Numéro	sexe	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	
1	filie	6	6	6	5	7	6	4	3	6	6	4	3	4	1	5	2	5	1	3	7	7	7	7	5	1	7	2	5	3	
2	garçon	3	3	3	4	1	2	1	1				6	1	2	1		1	1	4	5	5	5	1	7	6	5	1	1	2	
3	garçon	2	1	4	5	5	2	2	4				1	1	1	1		1	1	3	5	2	1	1	1	1	1	2	1	1	
4	garçon	3	4	4	4	5	5	4	3				4	6	3	4		2	2	5	5	5	5	2	5	2	4	5	2	4	
5	garçon	1	1	2	5	7	1	1	1	3	6	1	4	1	1	2	1	1	1	2	7	6	1	1	6	1	2	4	1	3	
6	garçon	4	7	5	3	5	2	2	2				6	5	2	2		2	6	2	3	1	3	1	6	2	4	5	1	3	
7	garçon	1	2	3	3	3	4	3	3	4	5	4	3	5	3	4	4	5	5	5	5	6	4	4	3	4	3	4	3	4	
8	filie	6	6	6	4	7	6	6	5				4	1	2	1		4	4	4	7	7	7	7	7	1	7	5	4	4	
9	garçon	2	3	4	4	2	1	1	1	4	3	4	5	2	1	2	2	4	3	2	1	1	1	1	2	3	1	3	2	2	
10	garçon	3	2	2	2	5	6	6	7				4	7	2	1		7	4	3	5	2	3	6	4	6	1	7	4	3	
11	garçon	4	2	5	4	6	2	4	6				2	2	2	2		2	3	6	7	6	4	1	5	2	6	4	1	1	
12	filie	5	2	3	6	2	5	1	2	5	5	6	3	3	1	3	2	2	2	5	3	4	5	2	3	1	2	2	1	4	
13	filie	6	2	7	6	1	2	2	2				2	2	1	2		1	1	6	6	5	1	1	1	1	3	2	1	1	
14	filie	3	7	6	4	5	2	2	1				2	1	1	3		5	1	6	7	6	4	2	2	3	7	1	1	3	
15	filie	4	4	5	3	1	6	2	1				5	3	3	3		4	2	3	7	6	4	2	6	1	4	1	1	2	
16	filie	6	6	7	7	6	4	5	1				1	1	1	1		1	3	4	7	7	7	7	7	1	3	1	4	5	
17	filie	6	6	6	4	2	3	1	1				4	3	1	2		3	2	5	7	5	2	1	1	1	2	3	1	2	
18	filie	5	6	6	4	6	5	1	3	4	5	3	7	2	6	4	4	2	2	4	7	7	5	1	7	1	1	7	1	1	
19	garçon	3	2	5	3	6	4	1	4				1	3	1	2		2	3	2	6	6	4	2	5	1	5	5	2	2	
20	garçon	4	2	4	4	5	1	4	3				1	1	1	3		2	4	4	6	1	3	1	1	1	4	5	1	5	
21	garçon	6	6	7	6	6	6	2	7				6	1	6	7		5	1	7	4	1	6	3	7	5	3	6	5	5	
22	filie	5	3	4	5	7	6	3	7	4	2	5	1	1	1	1	1	1	3	6	1	7	7	7	7	7	1	7	6	5	5
23	filie	6	3	7	6	1	2	2	1	4	3	2	1	2	1	2	1	1	1	4	6	3	1	1	1	1	2	3	1	1	
24	garçon	4	5	3	4	7	3	3	2	4	6	1	2	1	1	2	1	1	1	7	7	1	4	1	1	1	2	5	1	1	
25	garçon	4	2	5	6	7	1	2	2				1	1	1	1		4	4	4	6	6	4	1	1	7	1	4	1	4	
	moyenne	4.08	3.72	4.76	4.44	4.6	3.48	2.6	2.92	4.22	4.56	3.33	3.16	2.4	1.84	2.44	2	2.8	2.56	4.04	5.72	4.52	3.92	2.56	4.04	2.2	3.48	3.72	2.04	2.84	
	Moy. Tot	4.32					3			4.04			2.46				2.85				5.72	3.76					2.84	3.72	2.44		

## 9. Préparation des séances de DVP

### Première discussion

**Prendre les élèves qu'on a choisi, les prendre avec et aller s'installer dans la classe (5')**

**Feedback : les livres ont-ils plu ? Déroulement de la séance d'aujourd'hui. (2')**

*Présentation des règles. Ce sont les règles que nous avons choisies pour la discussion d'aujourd'hui. Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'en rajouter ? Si besoin, nous en rajouterons au fil de la discussion, ou à la fin de celle-ci. (5')*

#### **Règle de la discussion :**

- Être en possession de l'objet de parole pour parler.
- Ne pas rigoler, se moquer de ce que disent les autres.
- On écoute ce que disent les autres pour pouvoir mieux rebondir
- On explique ce l'on dit
- On argumente en donnant des exemples tirés des livres qu'on a lus, de sa vie, de ce que l'on a appris à l'école.

*Résumé une bouteille dans la mer de Gaza + Lecture de quelques lettres.*

*Explication de la situation guerre Israélo-palestinienne :*

- Les juifs sont à Jérusalem en Israël
- Les arabes sont en Palestine, et « enfermés » dans la bande de Gaza
- Les deux se battent pour Jérusalem car c'est un lieu sacré pour leur religion
- La guerre dure depuis des années, on ne se souvient plus de qui a commencé
- Ils sont ennemis et s'attaquent l'un l'autre → attentat encore de nos jours

*Présentation de Tal: 13 à 18*

*Résumé: elle décide d'écrire une lettre et la donne à son frère*

*Lettre: p. 22*

*Réponse de GAZAMAN: p.27 à 29*

*5' minutes de réflexion individuelle : Qu'est-ce que ça éveille comme question, comme remarque chez vous. A quoi cela vous fait-il penser ? Est-ce que cela vous fait penser à d'autres livres ? (5')*

#### **Question**

**Première séance : Pourquoi les hommes ont-ils peur de ce qui est différent ?**

**Pourquoi les hommes ont-ils peur de ce qui est différent ?**

#### **1. Conceptualiser : (10')**

- Qu'est-ce que l'on entend par « Pareil » ? Est-ce que c'est avoir les mêmes caractéristiques physiques, psychologiques, culturelles, religieuses ? Toutes ces différences sont-elles équivalentes ?
  - ➔ Les élèves commencent à faire un inventaire des différences grand/petit, noir/blanc
  - ➔ On peut catégoriser les différences avec eux (physiques, religieuses, ethniques, culturelles, sociales)



- Qu'est-ce que la norme ? Qui la définit ? De quoi la normalité dépend-t-elle ?
- Qu'est-ce qui nous unit ? Qu'est-ce qui nous rassemble ? Quels sont nos points communs ?
- Qu'est-ce que cela signifie, avoir peur ?
- Quelle est la différence entre « inégalité » et « différence ». Est-ce que l'on peut être égaux tout en étant différents ? → exemples de livre
- Qu'est-ce que le respect ?

## 2. Problématiser – Présupposés et conséquences (15')

*Pourquoi les hommes ont-ils parfois peur de ce qui est différent ?*

### Présupposés :

- Est-ce que vous avez rencontré des personnages, dans les livres, qui avaient peur de ce qui est différent ? Dans quelle situation ? Pourquoi ?
  - Mais est-ce que les choses différentes étaient parfois source d'intérêts ? Est-ce que parfois, ils avaient envie de découvrir de différentes choses ?
  - Pourquoi dans certains contextes/certaines histoires, la différence est-elle positive et dans certains autres, négatives ? Qu'est-ce qui influence cela ?
  - Comment réagissent les personnages quand ils ont peur ? Comment exprime-t-ils cette peur ?
- ➔ *Rejeter, éviter, mettre de côté, se moquer, faire des blagues*

### Conséquences :

- Qu'est-ce que la différence provoque dans ce livre ?
- Qu'est-ce que cela a provoqué chez les personnages ?
- Qu'est-ce que cela peut provoquer chez l'autre ?
- Qu'est-ce que cela provoque en général ?
- Et dans le contexte de la vie de tous les jours ?

## 3. ARGUMENTER (10')

(Est-ce que la peur de la différence mène à des inégalités ?)

- Exiger une raison, une justification
- Exiger un argument
- Exiger un exemple

## 4. Réflexion individuelle 2 (5')

## 2<sup>e</sup> discussion : Le racisme

A améliorer : Plus utiliser l'objet de parole.

1. Faire un rappel des points discutés la fois précédente.
2. Observer l'affiche de résumé
3. Lecture de l'histoire

Nous sommes tous tombés d'accord sur le fait que c'était possible de s'aimer/de vivre ensemble alors qu'on était différents, car il faut simplement s'accepter. Mais dans l'actualité, il y a plein de contre-exemples. Pourquoi ? Lecture d'un exemple de la dernière fois.

4. Temps pour prendre des notes chacun pour soi : Essayer de trouver un contre-exemple, de justifier pourquoi ?

### Conceptualiser

- Préjugés/stéréotypes : définition/ Donner des exemples de préjugés.
- Qu'est-ce que le racisme ?
- Qu'est-ce que l'égalité ?
- Qu'est-ce que le respect ?

### Problématiser

#### → **Prérequis (Stéréotype/préjugés/peur de la différence)**

- Quel rôle a le vieux pigeon ? (préjugés)
- Qu'est-ce qu'un préjugé- un stéréotype
- Qu'est-ce qui crée nos préjugés ? qu'est-ce qui influence notre manière de penser ?
- Hiérarchisation des différences. Y a-t-il des différences qui sont plus importantes que d'autres ? Exemples !
- Où peut se passer cette histoire ? Dans quelle situation est-ce que ça pourrait arriver ?

#### → **Conséquences (Processus d'exclusion ou d'ignorance)**

- Pourquoi s'isoler/construire un mur ? Que pensez-vous de la réaction des poules ?
- Qu'est-ce qui provoque cette peur ?
- Réaction/sentiments du hérisson ? Pourquoi est-ce qu'il se retrouve seul ? est-ce que vous trouvez ça juste ?
- Exemples de l'actualité qui ressemblent à cela. → Quels personnages représentent qui dans la réalité ?
- Alternatives ?
- Comment continue l'histoire ? Quelles sont les fins possibles ?
- Que devrait faire le hérisson pour se faire accepter ?
- Éléments en lien avec l'histoire de la discussion précédente ?
- Exemples de racisme dans les autres livres.

### Argumenter

#### → **Tout le monde n'a pas les mêmes droits**

- Droits de l'homme
- Violation des droits de l'homme à cause des différences/des préjugés

**Le racisme ne se voit pas → Oui, non pourquoi. /Le racisme pousse les gens à s'isoler**

Est-ce que l'on peut être différents mais égaux ? Peut-on respecter quelqu'un que l'on n'aime pas ?

- Quelles sont les différences entre tous les êtres humains ?
- Ces différences nous rendent-elles vraiment différents les uns des autres.
- Au-delà de toutes les différences, qu'est-ce que les hommes ont en commun ?

### 3<sup>e</sup> discussion : Différences Garçons/Filles

Utiliser l'objet de parole.

1. Faire un rappel des points discutés la fois précédente.
2. Observer l'affiche de résumé
3. Lecture de l'histoire (6')
4. Temps pour prendre des notes chacun pour soi : qu'est-ce qui vous étonne / choque / révolte dans cette histoire ?

#### Problématiser / Histoire

- Que pensez-vous de la réaction du père ? Pourquoi décide-t-il d'envoyer Naoko à Kyoto ?
- Pourquoi Naoko se sent-elle triste ?
- Que veut-elle faire dans la vie ? Pourquoi est-ce impossible ?
- Qu'est-ce qu'elle fait pour changer cela ? quelles stratégies ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la différence et l'égalité ?
- Est-ce qu'à notre époque cela se passe-t-il encore comme cela ? → Les traditions ?

#### Conceptualiser

- *Préjugés/stéréotypes : définition/ Donner des exemples de préjugés. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?*
- *Quels sont les stéréotypes pour les filles ? Les garçons ? → Lecture de petits passages des goûters philo.*
- Qu'avons-nous de pareil ? Qu'avons-nous de différent ?

#### Argumenter

- Pensez-vous qu'il y a encore beaucoup d'idées fausses sur les filles et les garçons ?
- Lesquelles ? Pourquoi ?
- Pourquoi les garçons et les filles n'ont pas les mêmes jeux ?
- Est-ce que c'est honteux pour un garçon de jouer à « des jeux de fille » ?
- D'où viennent ces différences ? Différences biologiques/manière de penser ?
- Solutions ?
- Est-ce que cela les choque ? Est-ce que c'est normal qu'il y ait ces différences ?

#### Types de clichés / filles-garçons

- Domaines de l'école
- Envie de lecture
- Sports
- Jouets
- Couleurs
- Vêtements
- Coiffure
- Répartition des tâches
- Travail
- Facultés/ compétences : sens de l'orientation par ex.

Exemple de la dernière fois : un garçon qui met un pull rose : il sort de ces stéréotypes



## Règles de la discussion

- Être en possession de l'objet de parole pour parler.
- Ne pas rigoler, se moquer de ce que disent les autres.
- On écoute ce que disent les autres pour pouvoir mieux rebondir
- On explique ce que l'on dit
- On argumente en donnant des exemples tirés des livres qu'on a lus, de sa vie, de ce que l'on a appris à l'école.



## Résumé de la première discussion

### L'amitié et l'amour sont-ils possibles malgré la différence ?

#### La différence ...

- ... peut être intérieure (ce que l'on pense, les goûts, ...)
- ... peut porter sur l'apparence, le physique
- ... dépend de la culture, du contexte
- ... peut provoquer des inégalités
- ... peut être source d'intérêt



#### Etre normal c'est :

- ... être dans la norme  
    → c'est le groupe majoritaire qui définit ce qui est normal ou pas
- ... souvent pour dire ce qui est normal, on fait référence à soi-même

#### Pourquoi rejette-t-on la différence ?

- ... On n'a pas envie
- ... On a peur de se faire rejeter par le groupe
- ... On se fait influencer par les autres

#### Que ressentent les personnes rejetées ?

- ... elles se sentent mises de côté
- ... tristes
- ... blessées
- ... il faut ignorer, mais ce n'est pas facile
- ... si c'est répétitif, on perd confiance en soi
- ... elles finissent par croire qu'elles ont vraiment un problème

#### Nos solutions ...

On peut être différents, tant qu'on est gentil c'est bon  
Il faut que chacun soit tolérant  
Il faut accepter les différences des autres et essayer de les comprendre

<p>Résumé deuxième discussion</p> <p>Le racisme</p>
---

Définition du racisme

- ne pas accepter que les autres soit différents, donc on les met de côté, on les exclu
- ne pas respecter les différences

Toujours d'actualité

- exemple du mur que veut construire D. Trump

Définition du mot stéréotype

- Caractéristique que l'on généralise à toute une population. C'est comme une rumeur qui grandit, tout le monde y croit et elle influence nos actes
- C'est une image admise et véhiculé par la société
- ex de stéréotypes : les suisses, les blondes, les mexicains, les couleurs « de filles » et « de garçons »

Risques

- Généraliser (Tous les mexicains font du trafic de drogue)
- réaction extrême pour se protéger (construction d'un mur par exemple)

Droits

- on est censé tous avoir les mêmes droits (déclaration des droits de l'homme)
- mais on remarque quand même que pas tout le monde à les mêmes droits

## 12. Réflexions personnelles des élèves durant les discussions

### Exemple 1

Oui, parce que nous sommes tous les mêmes et on n'est tous différent

On peut tous être amis  
que tout le monde est normal.

Qu'on peut tous vivre ensemble sans partager le pays

Quand la fille doit partir ~~de~~ à la ville et quitter sa famille.

### Exemple 2

- car <sup>20 fois</sup> souvent tout le monde est gentil mais certaines personnes n'ont pas envie de passer du temps avec d'autres gens.
- les handicapés se font moins respecter
- les gens de différentes couleurs aussi.

38

des filles ne peuvent pas se marier avec qui elles veulent.

- Oui. car si on est différent tant que on est gentil c'est bon.
- la différence peut être une force
- la différence entre 2 personnes peut aider à apprendre des choses sur l'autre

### Exemple 3

- Oui, parce que personne n'a pareil.  
et on peut s'accepter et accepter les autres.

- Il faut accepter tout le monde comme il/elle est, même si on n'est pas  
notre meilleur ami/e.

- Il faut avoir confiance en soi et en l'autre.

parce que, quand on est dans cette situation on oublie et on ne fait pas  
attention.

Ce que l'on c'est n'est pas facile à faire et comprendre comment faire.  
n'est pas la même chose en vrai.

#### Exemple 4

Oui! parce qu'on a le droit et on est tous humain. On a le droit d'être différent. Si on se moque ça blesse la personne regretté.

sa: dans des classe il y en a qui son moins fort et il sont reglez on a tous les même droit. si ya de l'ingustice même si on sent que c'est pas bien.

son père l'oblige à se marié avec quelqu'un et elle aime quelqu'un d'autre.

#### Exemple 5

Oui, on peut car ce n'est pas la différence qui compte, on est tous des humains même si on est différents.

- Même avec la différence, on peut s'apprécier.
- On peut être mise de côté juste à cause d'une petite différence.

### Exemple 6

Oui  
car on est tous différent des autres et il y a plein de personnes qui s'aime en amour ou  
en amitié  
excepté Virgil a les cheveux longs les autres gars pas mais il a des amis.  
Sa sœur a rien de vouloir raison / tous le monde a raison  
car on est tous différent

---

Une fois avec les autres filles on était pas d'accord les autres étaient d'accord  
mais moi pas et depuis là j'ai du mal à m'intégrer.

des différences de plus ou moins d'importance des préjugés des gens plus ou  
moins différents.

### Exemple 7

Oui, parce qu'on est tous différents  
que tout le monde est différent.  
que tout le monde a des forces et des faiblesses.  
il y a plusieurs différences.

---



### 13. Bibliographie des livres utilisés pour les discussions

- Andersen, H.-C. (2007). *Le vilain petit canard*. Paris : Editions Circonflex.
- Baussier, S., & Heitz, B. (2002). *Côté filles, côtés garçons*. Paris : Casterman.
- Ben Kemoun, H., & Joffre, V. (2011). *Machin Truc Chouette*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.
- Bérot, M.-C. (2005). *Le stylo rouge*. Paris : Castor Poche Editions Flammarion.
- Bonvicini, S., & Ratier, M. (2010). *La petite taiseuse*. Paris : naïve.
- Brantôme, M. (2007). *Ta photo dans le journal*. Paris : Editions du Seuil.
- Chabbert, I., & Gaudriot, C. (2012). *Tonnerre de catch*. Mondercange : Zoom éditions.
- Chabas, J.-F. (2002). *Les hermines*. Paris : Casterman.
- Charpentier, O. (2010). *Mauvaise Graine*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Coran, P. (1995). *Emeline qui voit tout*. Paris : Casterman.
- Courgeon, R. (2014). *L'Oizochat*. Paris : Mango Jeunesse.
- Cousseau, A., & Boutin, A.-L. (2011). *Alba Blabla & Moi*. Arles : Edition du Rouergue.
- Daeninckx, D., & Juillard, A. (1992). *Le chat de Tigali*. Paris : Syros.
- De Saint-Mars, D., & Bloch, S. (2004). *Max se fait insulter à la récré*. Coppet : Editions Calligram.
- De Saint-Mars, D., & Bloch, S. (2012). *Lili est harcelée à l'école*. Coppet : Editions Calligram.
- De Saint-Mars, D., & Bloch, S. (2000). *Lucien n'a pas de copains*. Coppet : Editions Calligram.
- De Saint-Mars, D., & Bloch, S. (1996). *Max et Koffi sont copains*. Coppet : Editions Calligram.
- Defossez, J.-M. (2009). *Pour tout l'or du monde*. Montrouge : Bayard Editions.
- Delerm, M. (2002). *Marie-Banlieue*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Desplechin, M., & Houdart, E. (2011). *Saltimbanques*. Paris : Editions Thierry Magnier.
- Drozd, I. (2009). *Le garçon qui se taisait*. Montrouge : Editions Bayard poche.
- E411 & Zidrou. (2011). *Schumi : Comme sur des roulettes*. Genève : Editions Paquet.
- Faucher, E. (2008). *Un petit quelque chose de différent*. Paris : Syros.
- Guiraud, F. (2006). *L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe*. Paris : La Martinière Jeunesse.
- Dumont, J.-F. (2011). *Une poule derrière un mur...* . Paris: Flammarion.



- Hassan, Y. (1999). *La promesse*. Paris: Flammarion.
- Hassan, Y. (2010). *Momo des coquelicots*. Paris : Syros.
- Hassan, Y. (2012). *Des lauriers pour Momo*. Paris : Syros.
- K. Dubois, C. (2008). *Pas belle*. Bruxelles : L'école des loisirs.
- Kipling, R. (2009). *Le livre de la jungle*. Paris : Le sorbier.
- Kochka. (2006). *Au clair de Louna*. Paris : Editions Thierry Magnier.
- Labbé, B. & Puech, M. (2001). *Les garçons et les filles*. Toulouse: Milan.
- Law, I. (2010). *L'étonnant talent de Kévin Kale*. Bayard Editions : Montrouge.
- Le Clézio, J.-M. (1997). *Celui qui n'avait jamais vu la mer*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Lenain, T. (2005). *Loin des yeux, près du cœur*. Paris : Nathan.
- Manceau, E. (2008). *Tous pareils !*. Toulouse: Milan jeunesse.
- Marimbert, J.-J. (2002). *Les ailes de Camille*. Paris : Casterman.
- Martel, S. (2010). *Amina subit le racisme*. Québec: Dominique et compagnie.
- Méchin, A. (2002). *Dans la peau d'une fille*. Paris: Casterman.
- Neels, C. (2003). *Nassim de nulle part*. Paris : Syros Jeunesse.
- Old, J. (2004). *Trafics en Afrique*. Lyon : Minosking.
- Pak, S. & Truong, M. (2003). *Portée par le vent*. Vanves : Gautier-Languereau.
- Piquemal, M. Brax, J. (2002). *La voix d'or de l'Afrique : l'histoire de Salif Keita*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Place, F. (2006). *Le prince bégayant*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Ponti, C. (1993). *Okilélé*. Paris: l'école des loisirs.
- Pouchain, M. (2011). *Sako*. Paris : Oskarson.
- Quatromme, F., & Kida, A. (2011). *Le géant de la grande forêt*. Saint-Sébastien-sur Loire : Editions d'Orbestier.
- Raisson, G., & Perrin, C. (2008). *T'es fleur ou t'es chou?*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.
- Renard, J. (2009). *Poil de carotte*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Risari, G., & Pollet, C. (2012). *Le Petit Chaperon bleu*. Paris: Le baron perché.
- Rowe, J. (2010). *Quasimodo*. Zürich : Minedition.
- Sepulveda, L. (2004). *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler*. Paris : Naïve.
- Schmitt, E.- E. (2001). *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*. Paris : Albin Michel.
- Sherman, A. (2008). *Le premier qui pleure a perdu*. Paris : Albin Michel Jeunesse.

Teisson, J. (2005). *Ecoute mon cœur*. Paris : Syros.

Zenatti, V. (2005). *Une bouteille dans la mer de Gaza*. Paris : L'école des loisirs.

Van Allsburg, C. (2012). *La reine du Niagara*. Paris : L'école des loisirs.